

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC - SP

Nathalia Martins Melati

Avaliação e retórica:
uma análise da proposta de redação do Enem

Mestrado em Língua Portuguesa

São Paulo

2017

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC - SP

Nathalia Martins Melati

Avaliação e retórica:
uma análise da proposta de redação do Enem

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Antônio Ferreira.

São Paulo

2017

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho aos meus alunos.

Em um mundo de adversidades, são eles que nos fazem continuar na luta.

Agradeço à CAPES pela bolsa concedida.

Agradecimentos

À minha família, que apesar de nem sempre compreender meus passos, nunca segurou meus pés. A vida é uma longa jornada que se desenrola de geração em geração. Se este trabalho se concretiza é porque vocês, um dia, ousaram sonhar.

Ao Professor Doutor Luiz Antonio Ferreira, um exemplo para toda a vida. Obrigada, professor, por me ensinar que o que nos move é a paixão.

À Professora Doutora Ana Lúcia Tinoco Cabral pela participação na banca examinadora e por todas as contribuições valiosas durante a qualificação.

À Professora Doutora Nancy dos Santos Casagrande pela participação na banca examinadora e por estar presente desde o primeiro ano de Letras ao último ano do Mestrado. Obrigada, professora, por acompanhar seus alunos com tanta ternura.

Ao Fernando Bertolo, pela doçura de todas as manhãs, e à Gabriela Arraya de Almeida, pela leveza necessária à vida. Vocês foram essenciais durante essa jornada, sem a paciência de vocês, este trabalho não seria possível.

Aos professores da PUC-SP por terem me concedido as ferramentas necessárias ao meu ofício e aos colegas da PUC-SP por termos dividido as mesmas angústias. Ao final do trabalho, cada ombro foi essencial para que a carga se tornasse mais leve.

Aos amigos por terem sido os primeiros a abrirem os braços quando a minha jornada se tornou árdua. Agradeço o carinho e a compaixão de Claudia Rocha, Diego Sartorato, Felipe Gonzalez, Paula Aviles e Tory Oliveira.

Ao Colégio Eduardo Gomes pela paciência e respeito com o meu trabalho. Aos professores espetaculares a quem eu tenho a oportunidade de chamar de colegas. Em especial meu sincero carinho a Alexandra, Guto, Rafaela, Mayara, Leonardo, Flávio, Roberta, Carlos e Thaís. Obrigada pelas discussões, debates e ideias durante todo esse percurso.

Aos meus alunos por compartilharem os seus sonhos em sala de aula e me permitirem ser parte deles. Agradeço o carinho comigo em todas as aulas e a boa vontade em aceitar novas experiências.

Resumo

Nathalia Martins Melati

Avaliação e retórica: uma análise da proposta de redação do Enem

Esta dissertação compreende um estudo vinculado à linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa e realiza uma análise da proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), bem como da sua concepção e dos seus fundamentos, para que compreenda de que maneira o ensino dos componentes básicos da Retórica, em sala de aula, pode colaborar com o trabalho do professor de Língua Portuguesa no desenvolvimento das competências avaliadas pela prova de redação do Enem. Para tanto, esta dissertação foi embasada em pesquisa bibliográfica acerca da educação brasileira, da noção de competência e dos atos retóricos. A análise foi realizada a partir da leitura retórica das provas de redação do Enem de 2009 até 2016 com o objetivo de traçar o perfil do orador, do auditório e do gênero retórico exigidos pela avaliação. A partir dessa conceituação, foi proposto um exercício retórico de produção de texto, com ênfase na invenção e disposição retóricas, a partir da prova de redação do Enem 2016. Por fim, esta pesquisa conclui que o ensino de componentes básicos da Retórica pode colaborar de forma produtiva para o desenvolvimento das competências exigidas pela prova de redação do Enem. Dessa forma, a competência I é contemplada durante a elocução, uma vez que um discurso que respeite às regras gramaticais possui mais força argumentativa. A competência II é desenvolvida na medida em que a Retórica incentiva que o aluno busque argumentos em todos os lugares-comuns disponíveis ao orador. A competência III está diretamente relacionada à invenção retórica e, portanto, o exercício retórico em sala de aula possibilita o seu desenvolvimento adequado. Da mesma forma, a competência IV é desenvolvida a partir do exercício de disposição, uma vez que a criação do esboço do texto é fundamental para a compreensão da importância da relação entre os argumentos. Por fim, a competência V não é plenamente desenvolvida por meio da Retórica, porém beneficiada, já que o exercício de produção do discurso deliberativo pressupõe uma reflexão acerca da sociedade em que o orador está inserido.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, Enem, competências, argumentação, Retórica.

Abstract

This dissertation comprises a study linked to the Reading, Writing and Teaching of Portuguese Language research line and conducts an analysis of the writing proposal of the National High School Examination (Enem), as well as its design and fundamentals, so that it understands which way the teaching of basic components of Rhetoric in the classroom can collaborate with the work of the Portuguese Language teacher in the development of the competences evaluated by the writing test of Enem. For this, this dissertation was based on bibliographical research about Brazilian education, the notion of competence and rhetorical acts. The analysis was carried out from the rhetorical reading of Enem's writing tests from 2009 to 2016 with the purpose of drawing the profile of the speaker, the auditorium and the rhetorical genre required by the evaluation. From this conceptualization, a rhetorical exercise of text production was proposed, with an emphasis on rhetorical invention and disposition, based on the essay writing of Enem 2016. Finally, this research concludes that the teaching of basic rhetorical components can productively collaborate in for the development of the skills required by the Enem writing test. Thus, competence I is contemplated during elocution, since a discourse that respects grammatical rules has more argumentative force. Competency II is developed in so far as Rhetoric encourages the student to seek arguments in all the common places available to the speaker. Competence III is directly related to the rhetorical invention and, therefore, the rhetorical exercise in the classroom makes possible its adequate development. Likewise, competence IV is developed from the disposition exercise, since the creation of the draft of the text is fundamental to the understanding of the importance of the relation between the arguments. Finally, competence V is not fully developed through Rhetoric, but benefited, since the exercise of the production of deliberative discourse presupposes a reflection about the society in which the speaker is inserted.

Key words: Portuguese language, Enem, competences, argumentation, Rhetoric

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – ESCOLA BRASILEIRA: UM PANORAMA HISTÓRICO	16
1. Primeira Fase: 1530 - 1889	17
2. Segunda Fase: 1889 - 1985	18
3. Terceira Fase: 1985 - atual.....	21
CAPÍTULO II – COMPETÊNCIAS: CONCEITO E CONTEXTUALIZAÇÃO	33
1. Competências.....	34
2. Competências nos PCN	37
3. Competências no Enem	44
4. Competências e a Retórica.....	49
CAPÍTULO III – RETÓRICA	53
1. A Retórica.....	54
2. A Questão Retórica.....	57
3. Os Gêneros Retóricos	59
4. As Partes da Retórica.....	60
4.1. Invenção	61
4.2. Disposição	65
4.3. Elocução.....	67
CAPÍTULO IV – ANÁLISE RETÓRICA DO ENEM.....	69
1. Leitura retórica.....	69
1.1. Instruções	71
1.2. Proposta de Redação	73
2. Orador	75
3. Auditório.....	76
4. Discurso	77
5. Exercício Retórico	77
6. Questão Retórica.....	78
7. Invenção.....	80

7.1. Leitura dos textos motivadores	80
7.2. Tese	83
7.3. Argumentos	84
7.4. Provas: o silogismo retórico	86
8. Disposição.....	88
9. Análise das competências	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

Esta dissertação compreende um estudo vinculado à linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e intitula-se “Avaliação e Retórica: uma análise da proposta de redação do Enem”. O termo avaliação é compreendido como um instrumento de medição e classificação utilizado para compreender e aprender (GUERRA, 2003). Nesse sentido, esta pesquisa realiza uma análise da proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), bem como da sua concepção e dos seus fundamentos, para que compreenda de que maneira o ensino dos componentes básicos da Retórica, em sala de aula, pode colaborar com o trabalho do professor de Língua Portuguesa no desenvolvimento das competências avaliadas pela prova de redação do Enem.

Considera-se que, na contemporaneidade, os estudiosos compreendem a linguagem humana como um instrumento usado pelos indivíduos para exercer influência, negociar distâncias e emitir opiniões sobre o seu meio e as suas ações no mundo. A partir desta concepção, é natural ao homem “negociar” sentidos. O objetivo maior da nossa comunicação, de maneira geral, é o convencimento do outro por meio do discurso. É por isso que esta pesquisa opta por incluir a Retórica como embasamento teórico.

A Retórica pode ser brevemente conceituada como a arte de encontrar os meios de persuasão que cada situação comporta. No ato retórico, envolvem-se o orador – aquele que cria o discurso – e o auditório – o público que aprecia, julga, acata ou não o ato retórico. O discurso, por sua vez, “tem por finalidade persuadir um auditório a aceitar a opinião preferível, a propósito de uma questão” (TRINGALI, 2014, p. 125). Nesse sentido, todo o discurso retórico busca conduzir o auditório na direção do ponto de vista do orador sobre determinada questão.

Um fator importante para a escolha da base teórica que sustenta este trabalho encontra-se na crença de que todo discurso retórico está inserido em um contexto de fatores temporais, históricos, culturais e sociais e que, a partir desse contexto, o discurso busca resolver uma questão. Essa questão, que clama por uma discussão para ser solucionada diante de um auditório que, por sua vez, analisa o discurso e considera o conjunto de limitações e restrições que o perpassam obrigatoriamente. Num sentido amplo,

se o objetivo do orador é atingir persuasivamente o auditório, as limitações dos atos retóricos se ressaltam pela reverberação de outros discursos, tais como posições contrárias, leis, interesses, eventos e emoções, assim como as influências de todos os tipos que se impõem, no contexto retórico e na situação retórica, ao orador e ao auditório.

Há ainda outra justificativa para a Retórica nesta pesquisa. É sabido que a história da educação brasileira é perpassada por mudanças significativas de políticas públicas que, por muitas décadas, não tinham como objetivo principal educar os alunos como cidadãos brasileiros. Em qualquer época, porém, inseridos em um contexto que faz muito pouco para ajudá-los, os estudantes devem aprender a negociar sentidos para que as suas interações sejam de sucesso, principalmente se considerarmos que o objetivo maior do ato retórico é a eficácia. Esta pesquisa, por considerar o aluno como um orador que se vê diante de uma situação problemática e que, numa situação retórica muito delimitada tematicamente, concorda com Reboul ao afirmar que a Retórica, como vista por Aristóteles, não se apresenta como uma arma de dominação, mas “como poder de defender-se” (REBOUL, 2004, p. 23).

Na esteira dessas ideias iniciais de que “um discurso não é um acontecimento isolado, sempre está em oposição a outros discursos que o precederem ou que o sucederão” (FERREIRA, 2010, p. 50), esta pesquisa inicia-se pela compreensão do seu objeto de estudo: **a prova de redação do Enem 2016**.

Ao tomar a prova de redação do Enem como objeto de estudo, faz-se necessário traçar um panorama histórico das políticas públicas que o originaram. Nesse sentido, a análise dos documentos oficiais da educação brasileira, com ênfase na década de 90, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), e de autores que se dedicam a esse tema, como Castro e Tiezzi (2005) foram fundamentais para compreender não só quais políticas públicas criaram o Enem, mas também quais bases teóricas o sustentam.

O Enem foi criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A ideia inicial centrava-se na possibilidade de, por meio de como um exame individual e voluntário, colher dados que pudessem trazer à tona o resultado palpável de anos de estudos dos alunos concluintes do ensino médio. O objetivo, pois, era avaliar, a partir de competências e habilidades, o conhecimento geral dos alunos. Assim como os PCNEM, lançados em 2000, o Enem reforça, ainda hoje, a

concepção de que a educação não deve ser enciclopédica e que a escola deve desenvolver “estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas a memória” (INEP, 2005, p. 7), ou seja, as competências.

Além disso, o percurso histórico da educação brasileira delimitou duas concepções acerca das políticas públicas da década de 90. A primeira enfatiza os avanços dessa época, como o aumento de matrículas na educação básica e as publicações já mencionadas; e a segunda revela uma queda de qualidade em relação a épocas anteriores. Essas concepções distintas permitiram um aprofundamento da análise crítica dos documentos oficiais em razão do uso e conceituação da noção de competências.

Assegurada a compreensão discursiva do *corpus*, esta pesquisa reconhece a avaliação de redação do Enem como um ato retórico em si, constituída de intencionalidade retórica, uma vez que cria uma mensagem com o objetivo de alcançar um determinado fim e levar o auditório a praticar uma ação definida. A prova de redação do Enem 2016, portanto, propõe, ao aluno, a criação de um discurso sobre uma questão atual da sociedade moderna, que será avaliado por especialistas. Ainda que consideremos a artificialidade inevitável de uma avaliação que pretende colocar o orador em uma situação conflitiva criada a partir do exterior, as condições de produção desse discurso são bastante específicas: incluem o tempo determinado para criá-lo e exigem capacidade de síntese, organização textual compatível com a norma culta e coerência enunciativa. Entende-se, portanto, que a prova de redação avalia a competência do aluno como orador e, nesse sentido, a Retórica, com seus estudos seculares sobre a criação, organização e moldes persuasivos, é um campo de estudo de que o aluno pode se beneficiar durante a prova, assim como pode ser um instrumento de ensino para o professor.

Em sentido restrito, a prova de redação exige do aluno a produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. A partir do texto do aluno, serão avaliadas as competências desenvolvidas durante o ensino médio. Sob o aspecto argumentativo, o texto do educando deverá defender uma tese apoiada em argumentos consistentes e estruturados com coerência e coesão (INEP, 2016). A conclusão do texto deve incluir uma proposta de intervenção social para o problema apresentado que respeite os direitos humanos. As competências analisadas pela prova são:

I. Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;

II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas de conhecimentos para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;

III. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e 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 solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Com esse cenário avaliativo, que constitui um contexto e uma situação retórica, foi possível traçar o objetivo geral desta pesquisa: **compreender se o ensino dos componentes básicos da Retórica, em sala de aula, pode colaborar com o trabalho do professor de Língua Portuguesa no desenvolvimento das competências avaliadas pela prova de redação do Enem.**

Como procedimento metodológico, optou-se pela pesquisa bibliográfica acerca da educação brasileira, da noção de competência e dos atos retóricos. Para tanto, o primeiro capítulo discorre sobre o panorama histórico da educação brasileira baseado em Schwartzman (2005), Patto (2015), Romanelli (2014), Castro e Tiezzi (2005), Frigotto e Ciavatta (2003), Libâneo (2008), e dos próprios documentos oficiais. Em seguida, é feito um levantamento teórico sobre o conceito de competência com base em Perrenoud (1999), com auxílio da teoria cognitiva descrita por Pinker (1998), e nos apontamentos de Almeida (2004) e Rué (2004). A partir desse levantamento, a presença de diversas definições de competências é analisada nos PCNEM e na fundamentação teórico-metodológica do Enem. Os atos retóricos, então, são compreendidos a partir de Aristóteles (2011), Reboul (2004), Fiorin (2015), Tringali (2014) e Ferreira (2010).

A partir do embasamento teórico apresentando, e a fim de cumprir o objetivo geral desta pesquisa, foi realizada uma análise foi dividida em duas etapas: uma leitura retórica e um exercício retórico de produção de texto.

A leitura retórica das provas de redação do Enem de 2009 até 2016 permitiram traçar o perfil do **orador**, do **auditório** e do **discurso**, incluindo o **gênero retórico**, exigidos pela Enem. A partir da conceituação do que o Enem compreende como ideal ao aluno concluinte do ensino médio, foi proposto um exercício retórico de produção de texto a partir da prova de redação do Enem 2016. Para tanto, dividiu-se o exercício em

compreensão da **questão retórica**, reflexão sobre a **invenção**, inclusa a elaboração e avaliação dos argumentos do discurso, e criação de um esboço do discurso a partir da **disposição**.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O capítulo I *Escola Brasileira: um panorama histórico* discorre sobre a educação brasileira com base em três fases. A primeira, de 1530 a 1889, baseada nas influências pedagógicas europeias; a segunda, de 1889 a 1985, baseada ora na elite latifundiária, ora na elite burguesa industrial; e a terceira, de 1985 até os dias de hoje, responsável pela reestruturação da administração educacional, a implantação de um sistema de avaliação, a democratização do ensino fundamental, a expansão do ensino médio e uma ampla reforma curricular. O Capítulo II *Competências: conceitos e contextualização* conceitua competência a partir do uso do termo nos documentos oficiais e na avaliação do Enem. O Capítulo III *Retórica* completa o embasamento teórico e conceitua os componentes retóricos necessários a esta pesquisa, como a questão retórica, os gêneros retóricos, os conceitos de orador, auditório e discurso, e as partes da retórica, com ênfase em invenção, disposição e elocução. O Capítulo IV *A Retórica em prática* é responsável pela condução da análise da prova de redação do Enem 2016. Esta dissertação apresenta, ainda, esta introdução, uma conclusão e as referências bibliográficas.

CAPÍTULO I – ESCOLA BRASILEIRA: UM PANORAMA HISTÓRICO

Traçar rumos para a formação das crianças de uma nação implica considerar o desejo e as possibilidades reais de um governo para implantar um sistema que atinja todas as classes sociais. Educar, de modo amplo, requer escolhas de natureza histórica, ideológica, pedagógica, sociológica, econômica e, sobretudo, política. No Brasil, por exemplo, a ideia da “educação para todos” perpassa a história do País, mas o processo de democratização do ensino ao longo da história revestiu-se de uma gama de interesses singulares e conflitantes que, decisivamente, moldaram o caráter do ensino.

Esse processo culminou em um discurso comum a todos os protagonistas do cenário educacional, seja como professores, diretores, coordenadores, pais e os próprios alunos. Acredita-se que a educação brasileira caminha tortuosamente, percepção essa refletida também na imprensa. Em pesquisa realizada pelo Datafolha, em 2017, a população aponta a educação como o quarto aspecto mais negativo do País, após corrupção, saúde e desemprego.

Relacionada a esse discurso está a concepção de que a educação pública foi outrora de qualidade e que, a partir da década de 1990, passou a oferecer um serviço precário e sucateado. É interessante notar que essa época foi, de fato, um marco na história da educação brasileira com a outorga da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o início de avaliação como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Além disso, o período marca o aumento do número de alunos matriculados por todo o Brasil.

A visão dessa época é, no entanto, controversa. Enquanto os pesquisadores da educação, como Castro e Tiezzi (2005) e Schwartzman (2005), creditam à década de 1990 grandes avanços da educação brasileira, o público em geral percebe-a como um período de queda de qualidade do ensino. Para compreender a visão dos pesquisadores, é necessário compreender o panorama geral da educação brasileira desde a chegada dos portugueses, em 1500. Este é, portanto, o objetivo do presente capítulo. De maneira breve, será feito um levantamento da educação brasileira de modo geral.

Para isso, a educação escolar brasileira foi dividida em três fases. A primeira, de 1530 a 1889, constituiu-se predominantemente das influências europeias, seja ao copiar o modelo jesuíta ou o pedagógico europeu. De 1889 a 1985, as quatro primeiras repúblicas, a ditadura Vargas e a ditadura militar marcaram as decisões educacionais visivelmente

influenciadas ora pela elite latifundiária, ora pela elite burguesa industrial recém-criada. O último momento, de 1985 até os dias de hoje, foi responsável pela reestruturação da administração educacional, a implantação de um sistema de avaliação, a democratização do ensino fundamental, a expansão do ensino médio e uma ampla reforma curricular.

1. Primeira Fase: 1530 - 1889

A escola brasileira, desde o seu início, já se dividiu em uma voltada às classes dominantes e, por isso, de melhor qualidade, e outra, à disposição das classes populares. Para as classes populares e população indígena, as escolas jesuítas ensinavam apenas o alfabeto e algumas operações matemáticas, além dos preceitos religiosos. Para as classes superiores, os filhos dos colonos, eram ensinados a retórica e o Latim. Esses colégios formavam aqueles destinados a tornarem-se literatos, bons cristãos, líderes e educadores prontos a servir a Deus (SCHMITZ *apud* NASCIMENTO, 2007).

As escolas primárias brasileiras tornam-se obrigatórias, sob a responsabilidade das Assembleias Legislativas Provinciais, apenas em 1827, ou seja, 327 anos após a chegada dos portugueses. Ainda assim, as escolas primárias apenas eram obrigatórias em cidades, vilas e lugares populosos. A primeira marca da educação brasileira é, portanto, a falta de iniciativa pública. Educar a população não foi o objetivo dos governantes durante a primeira parte da história brasileira.

O País não possuía recursos para atingir a população das províncias distantes. Com a regionalização do ensino, em um País com uma extensão territorial semelhante a um continente, as escolas provinciais ficaram abandonadas por falta de recursos e interesse político. Valois (2012) explica que somente as maiores províncias conseguiam custear as instituições e Barbosa (1988) afirma que os deputados e presidentes das províncias tiveram total descaso com a educação.

A regionalização do ensino pode ser compreendida como uma forma de desobrigar o governo central de suas atribuições referentes à educação. Hoje em dia, observamos que esse movimento se repete: o ensino fundamental I e II é obrigação principal dos municípios e estados; e o Governo Federal é responsável pela educação superior e pelos institutos federais.

Patto (2015) enfatiza a preocupação do Estado também na época apenas com o ensino secundário, atual ensino médio, e superior, destinado à manutenção do prestígio

social da classe mais rica e ao seu ingresso em cargos públicos ou profissões liberais. Holanda e Campos (*apud* BARBOSA, 1988) reforçam a existência de uma enorme massa analfabeta e poucos profissionais que exerciam seus ofícios. Os diplomas ainda pertenciam, para os autores, a uma classe latifundiária que os ostentava apenas por vaidade.

Em 1886, o Ministro do Império, Barão de Mamoré, realizou uma comissão para estudar a situação da educação brasileira. O relatório da comissão afirmava que a educação brasileira estava decadente. O ensino primário, atual fundamental I e II, possuía “poucas escolas, frequência insignificante e mestres mal preparados” (PATTO, 2007, p. 261), e o secundário pertencia quase exclusivamente à iniciativa particular. A comissão também concluiu que o ensino secundário se destinava apenas a preparar o aluno para a sua entrada no ensino superior.

Esse descaso com a educação pública também era observado na situação dos alunos matriculados. Nascimento (2007) exemplifica o panorama de alguns estados brasileiros. Em São Paulo, pouco mais de 4 mil meninos e 2 mil meninas estavam matriculados no ensino público primário. Já o ensino secundário era dominado pela iniciativa privada, que possuía 500 meninos matriculados, contra 127 matrículas nas escolas públicas. Também não havia meninas matriculadas no secundário. No Paraná, estado mais distante dos grandes centros urbanos, a situação era ainda mais precária. Pouco menos de dois mil meninos e 526 meninas estavam matriculados no ensino primário, público e particular. Já o ensino secundário contava com apenas 38 meninos em escolas públicas.

Se a chegada dos portugueses em território nacional pode ser considerada como o início da história do Brasil, o País conta com pouco mais de quinhentos anos. Desse total, os quatrocentos primeiros anos não tiveram como foco educar a população. Não havia escolas, vagas ou professores qualificados. Há 130 anos, em 1889, menos de 3% dos cidadãos frequentavam as escolas e 90% da população adulta era analfabeta (PATTO, 2015).

2. Segunda Fase: 1889 - 1985

Com a implantação da República no Brasil, não houve alterações profundas no sistema de ensino nacional. A educação básica manteve-se apenas nos estados da Federação, antigas províncias, com melhores condições econômicas (PALMA FILHO,

2005). A grande diferença entre os períodos é que, em razão da regionalização da educação e de movimentos políticos, os Estados mais avançados encabeçaram reformas próprias.

Vale lembrar que a sociedade brasileira passou a estruturar-se de maneira diferente da observada em épocas anteriores. Houve um crescimento do setor industrial, uma ampliação da população média e uma crescente urbanização. A política era influenciada por diversos setores da sociedade e a educação desempenhou papel fundamental nesse contexto. Com a urbanização, os políticos passaram a propor educação para todos e, no mesmo sentido, a população urbana passou a exigir acesso à educação (PATTO, 2015).

O contexto trouxe o ensino para o centro das discussões dos problemas sociais e possibilitou diversas reformas estaduais, como a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920). Romanelli (2014) avalia as reformas da época como inconsistentes devido ao seu caráter regional. Como não integravam uma política nacional de educação, estavam “sujeitas às instabilidades do poder público local, e inseridas num contexto territorial, demográfico, econômico, político e cultura desigualmente desenvolvido” (ROMANELLI, 2014, p. 131).

O primeiro movimento de nacionalização da educação ocorreu durante o Governo Vargas, na década de 1930. Ainda assim, os decretos assinados durante o período preocupavam-se com o ensino secundário e tinham por finalidade torná-lo um marco importante na formação do homem, e não apenas um curso preparatório para o vestibular.

Como a população em geral não tinha acesso à educação básica e, portanto, não alcançava o ensino secundário, esses decretos atendiam apenas aos interesses da elite brasileira. Romanelli (2014) informa que a sociedade da época era, em sua maioria, analfabeta no campo e na cidade. Aqueles que possuíam acesso à educação não dominavam nem mesmo o ensino primário. Em 1933, por exemplo, havia 20.468 alunos ingressantes e, em 1937, apenas 53,72% desses alunos concluíram o curso. Esses números se repetem nos anos posteriores: nos ingressantes de 1934, com apenas 51,91% de concluintes; em 1935, com 48,43% (ROMANELLI, 2014).

Em 1946, foi promulgado o decreto-lei 8.529, que reorganizava o ensino primário. Pela primeira vez, o ensino básico recebia diretrizes nacionais, já que, até então, cada Estado era responsável por legislar sobre a educação básica. O decreto também estipulou a criação de um curso primário complementar, destinado a adolescentes e adultos que não haviam tido formação prévia. É à organização do ensino complementar que Romanelli (2014) credita o início da queda do analfabetismo no Brasil.

As taxas de repetência, no entanto, não diminuíram entre as décadas de 1930 e 1940. Um estudo realizado por Kessel (*apud* PATTO, 2015) indica que, durante a década de 1940, do total de crianças matriculadas no primeiro ano em 1945, apenas 4% concluíram o primário em 1948 sem reprovação. Conclui-se que a abrangência da escola pública ainda era inexpressiva e os índices de evasão e reprovação escolar, assustadores.

Na década de 1950, o Brasil abriu a economia para a entrada de capital estrangeiro através da implantação de filiais multinacionais no Brasil. Fonseca (2009) explica que a educação foi entendida como um meio de preparar trabalhadores técnicos para a implantação da indústria no País. O seu enfoque era, portanto, a criação de mão de obra para atender ao mercado de trabalho vigente. Os alunos eram vistos como capital humano dentro do sistema educacional e seriam os responsáveis pelo crescimento econômico. Na época, a população total era de mais de cinquenta milhões de pessoas, e o número de matrículas no ensino secundário não ultrapassava 650 mil alunos (CASTRO; TIEZZI, 2005).

A ditadura militar, durante a década de 1960, também reforçou essa visão de educação. Saviani (2008) elenca como objetivos da educação durante o período militar: capacitação da escola primária para atividades práticas; preparação profissional dos estudantes durante o ensino médio de forma a atender o desenvolvimento econômico e social do Brasil; formação de mão de obra especializada necessária às empresas pelo ensino superior.

A Constituição de 1967 estipulava que a educação era um direito de todos e devia ser inspirada nos princípios de unidade nacional e ideais de liberdade e solidariedade humana. O ensino primário, dos 7 aos 14 anos, era constitucionalmente obrigatório e gratuito. Já o ensino secundário, compreendido em três ou quatro anos, era obrigatoriamente profissionalizante. Era também reforçado o caráter de independência dos ensinos estaduais e municipais, a quem era dada a autonomia de organização do ensino. O sistema federal, por sua vez, passava a ser supletivo.

Ainda durante o período militar, foi eliminado o exame de passagem entre os anos iniciais e finais, chamado de admissão, que estipulava a entrada no ensino secundário garantida a partir da conclusão do primário ou de estudos equivalentes (BRASIL, 1971). Para Castro e Tiezzi (2005), as elevadas taxas de repetência e de evasão escolas no ensino primário impediam a expansão do nível secundário. A eliminação do exame de passagem,

portanto, aumentou o número de inscritos no ensino secundário. Entre 1970 e 1980, mais de um milhão de novos alunos foram matriculados (CASTRO; TIEZZI, 2005).

Há apenas 50 anos, foi a primeira vez na história do Brasil que, de maneira geral, houve uma expansão no ensino do País. Saviani (2008) elenca os números da expansão: “entre 1964 e 1973, enquanto o ensino primário cresceu 70,3%; o ginásial, 332%; o colegial, 391%; o ensino superior foi muito além, tendo crescido no mesmo período 744,7%” (SAVIANI, 2008, p. 300). Destaca-se, no entanto que a expansão do ensino superior não foi um resultado direto da iniciativa pública. A rede pública, dentro do mesmo período, passou de 129 para 222 instituições. A particular, por outro lado, saltou de 243 para 663.

Com base no exposto, conclui-se que a educação brasileira não completou, de fato, nem um século de história. Até a década de 1980, não se pensava a educação para todos. As leis, os decretos e as Constituições vigentes traziam, no papel, o preceito de educação básica e gratuita. No entanto, não havia medidas reais para a consolidação desses planos. A década de 1990, estudada a seguir, teve como objetivo remediar, em dez anos, quase 500 anos de descaso com as escolas públicas brasileiras.

3. Terceira Fase: 1985 - atual

O reestabelecimento da República resultou em uma nova Constituição, de 1988, em vigor até hoje, que estabelece, no artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Em seguida, o documento estipula a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais. Dessa forma, o ensino brasileiro consolida-se como obrigatório, universal e gratuito. Reforça-se que é dever do Estado oferecer educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos. O primeiro texto, de 1988, comprometia-se com a educação gratuita do ensino básico; a gratuidade do ensino médio foi incluída em 1996; e a oferta e gratuidade da educação infantil, em 2006.

Está incluso no texto que “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988). Esse movimento de obrigatoriedade real do ensino refletiria na explosão de matrículas no sistema público, principalmente durante a década de 1990.

Ficou estipulada a colaboração entre os sistemas de ensino da União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios. Aos municípios seria prioritária a oferta de educação infantil e ensino fundamental. Aos Estados e Distrito Federal, o ensino fundamental e médio.

A Constituição de 1988 foi, de fato, a primeira a reforçar a obrigatoriedade da expansão do ensino brasileiro. O Congresso Nacional, a partir de 1988, passou a discutir a nova Lei de Diretrizes da Educação, que foi outorgada apenas em 1996.

É importante ressaltar que o País enfrentava dificuldades econômicas, compartilhadas por outros países da América Latina na época. Em 1989, uma conferência intitulada *Consenso de Washington* reuniu representantes do governo dos Estados Unidos, de organismos internacionais e economistas latino-americanos que buscavam discutir reformas para a América Latina superar a crise.

Para Frigoto e Ciavatta (2003), os protagonistas das reformas seriam os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Os autores destacam que os organismos internacionais passaram a intervir nas políticas educacionais de países à margem das economias centrais. O primeiro evento internacional sobre o tema foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, com o patrocínio do Banco Mundial em parceria com o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

É preciso destacar a participação da OCDE nesse evento uma vez que ela foi responsável por incorporar o conceito de **competência** aos sistemas educacionais e ao vocabulário dos professores em escala global (RUÉ, 2009).

Ao todo, 155 governos participaram do evento e comprometeram-se:

Em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, da universalização do acesso à educação e da promoção da equidade, passando por mudanças no modelo de gestão da educação e, culminando, de modo mais contundente, na definição de competências e responsabilidades das instâncias de governo em relação à gestão e financiamento da Educação Básica (SOUZA; FARIA, 2004, p. 928)

Além disso, os nove países com a maior taxa de analfabetismo, entre eles o Brasil, comprometeram-se a desenvolver ações de educação com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

As recomendações de Jomtien tornaram-se referência para o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e para o Plano Nacional de Educação (1998). O primeiro, lançado durante o governo Itamar Franco, analisava a situação e as perspectivas da educação fundamental no Brasil, os obstáculos que a educação deveria superar e estratégias para fazê-lo (MEC, 1993). Sobre o quadro geral da educação, o Plano afirma que:

Nas últimas quatro décadas, empreendeu-se no País um grande esforço para integrar ao sistema educacional, em momento de elevado crescimento demográfico, quase toda a população na faixa de sete a 14 anos. No início dos anos 60, apenas 45% dessa população frequentava escola; em 1980, o percentual elevou-se para 80% e, em 1990, atingiu 86,9%. (MEC, 1993, p. 19)

Conforme citado anteriormente, a obrigatoriedade do ensino prevista na Constituição de 1988 e o comprometimento do governo no aumento de vagas fez com que o número de alunos matriculados na rede pública aumentasse na década de 1990. Apesar disso, o Plano aponta que na baixa qualidade da educação recebida pela maior parte da população: “Apenas um terço das crianças entre quatro e seis anos de idade recebem atenção educativa de boa qualidade” (MEC, 1993, p. 22).

Outra questão apontada no documento são as taxas de repetência, característica herdada pelo sistema de ensino desde seus primórdios. Em 1993, menos de 25% das crianças matriculadas nas séries iniciais concluíam os estudos sem reprovação. O analfabetismo no Brasil, na época, somava 17,5 milhões de pessoas com idade superior a 15 anos. Desse total, apenas 4,1 milhões pertenciam ao grupo economicamente ativo (MEC, 1993).

Caberia à educação brasileira, ainda segundo o documento, enfrentar desafios como: as altas taxas de repetência e evasão escolar; o nível insatisfatório de qualidade do ensino; a falta de mecanismos de avaliação do desempenho escolar; a ausência de metodologia para trabalhar com grupos marginalizados social e economicamente; a desigualdade da oferta de ensino entre redes, regiões, localidades e escolas; a dispersão e ineficiência na alocação e na gestão de recursos; a ausência de articulação entre os diversos níveis e modalidades educativas; e a descontinuidade das políticas educacionais; a desarticulação entre os níveis de governo, particularmente dos estados com os municípios. É comumente dito que a educação brasileira sofre com o descaso das altas autoridades que regem o País. No entanto, o quadro apresentado pelo Plano nos mostra que a situação do sistema de ensino é, na verdade, o resultado esperado das políticas que guiaram a educação até a data.

A repetência, o ensino insatisfatório e a ausência de metodologia para trabalhar com as classes baixas são consequências de um ensino elitista focado na capacitação dos filhos das classes dominantes. Os jesuítas, no início da educação brasileira, já separavam os filhos dos latifundiários do restante dos estudantes. Com a saída dos jesuítas, os mais ricos continuaram seus estudos na Europa, enquanto o restante da população não contava com escolas no Brasil. Com a chegada da família real e a declaração de Independência, o governo ocupou-se quase que exclusivamente com o ensino secundário e superior. Enquanto isso, as escolas primárias só eram obrigatórias nos lugares mais populosos do Brasil, ou seja, nas regiões mais ricas. Com a Primeira República, essa lógica foi mantida e a educação superior era vista como instrumento de ascensão social pela classe burguesa e latifundiária. A Era Vargas ampliou o currículo do ensino secundário seguindo o modelo europeu; a escola secundária tornou-se muito distante da população que não possuía, ainda, uma escola primária eficaz. Foi estipulado o curso primário complementar para adolescentes e adultos sem formação apenas em 1946. Essa foi a primeira vez em que havia um movimento real em alfabetizar e conceder formação básica para as classes baixas. Foi na ditadura militar, com o processo de industrialização brasileira avançando, que se percebeu a falta de mão de obra capacitada para ingressar no mercado de trabalho brasileiro. A população não possuía a educação média exigida para trabalhar nas indústrias e empresas. O motivo de, em 1993, a escola brasileira não saber como formar os estudantes que adentram as salas de aula era porque a história da educação no País, até esse momento, não traçava metas com o objetivo de formar esses estudantes.

As questões sobre a desigualdade da oferta de ensino entre regiões e a desarticulação entre a educação federal, estadual e municipal também são consequências das leis, decretos e Constituições anteriores. A Constituição de 1834, época do Império, já regionalizava a educação. O Decreto 8.659, da Primeira República, concedeu autonomia aos estados sobre os seus sistemas educacionais. A Era Vargas manteve essa autonomia ao delegar aos Estados o ensino básico e secundário. Exatamente por isso as primeiras reformas educacionais brasileiras foram estaduais. A Constituição de 1967, durante a ditadura militar, estipulou a independência não só dos Estados, como também dos municípios. A desarticulação entre escolas federais, estaduais e municipais foi incentivada durante toda a história da educação brasileira.

Castro e Tiezzi (2005) resumem a educação brasileira da década de 90 da seguinte forma:

O que sabíamos podia ser assim resumido: nosso currículo era excessivamente enciclopédico e elitista; nossas escolas não estavam preparadas para enfrentar as novas exigências do mundo atual; nossos alunos concluintes do ensino médio representavam os verdadeiros sobreviventes de um sistema excludente, totalmente inadequado ao processo de democratização do conhecimento como exigem as profundas mudanças em curso na sociedade contemporânea. (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 116)

As medidas tomadas pelo Estado para melhorar a qualidade da educação brasileira podem ser resumidas na reestruturação da administração educacional, a implantação de um sistema de avaliação, a democratização do ensino fundamental, a expansão do ensino médio e uma ampla reforma curricular.

Itamar Franco, durante o seu governo, cuidou especialmente da reestruturação da administração do ministério. Ao MEC foi incorporada a Secretaria dos Desportos e a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais da Presidência da República. Também foram reestruturados o Instituto Nacionais de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, responsável pelo estabelecimento de critérios para a transferência de recursos aos municípios e aos Estados. O Censo Escolar foi retomado a partir de 1993 (PADILHA, 2016).

Sobre as avaliações, segundo Horta Neto (2007), foram criados nos países da América Latina sistemas nacionais de avaliação de aprendizagem. No Brasil, a primeira

aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desenvolvida pelo INEP, foi realizada em 1990. O objetivo do Saeb, segundo o autor, era:

(...) contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimulasse a melhoria dos padrões de qualidade e o controle social dos seus resultados; aplicar e desenvolver processos permanentes de avaliação em articulação com as secretarias de educação; mobilizar recursos humanos; proporcionar à sociedade informações sobre o desempenho e os resultados dos sistemas educativos. (HORTA NETO, 2007, p. 8).

As aplicações de Saeb aconteceram em intervalos de três anos de 1990 a 2001 com poucas alterações, prioritariamente com relação às séries e disciplinas avaliadas. A partir de 2005, o Saeb foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve os preceitos do Saeb, e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil e responsável por realizar avaliações por municípios e por escolas. A última modificação no Saeb foi a inclusão, em 2013, da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A Prova Brasil e o Saeb são avaliações para diagnóstico, em larga escala, da qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Havia, no entanto, uma outra questão a ser resolvida: a reprovação e a evasão escolar. Em 1994, pouco mais de 50% dos alunos terminavam o ensino fundamental obrigatório em 12 anos, quatro a mais que o necessário, por causa dos índices de repetência (CASTRO; TIEZZI, 2005).

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência do Brasil e, tendo sido reeleito em 1999, governou até 2003. Na educação, os maiores marcos do período foram a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, e o aumento do número de alunos em sala de aula por todo o Brasil.

Desde 1988, a nova Lei de Diretrizes da Educação tramitava no Congresso Nacional. Em 1996, a lei foi finalmente promulgada e está em vigor até hoje. A Lei define a educação da seguinte forma:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996)

O primeiro ponto da LDB era que a educação se vincula ao mundo do trabalho e, por isso, seria criticada por adotar um pensamento pedagógico empresarial. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), era por observar a lógica do mercado e buscar formar os alunos para adentrar nesse universo que os documentos posteriores, como os PCN, seriam baseados em conceitos de **competências**, debatido no próximo capítulo.

O documento reforçou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos, incluindo pré-escola, ensino fundamental e médio; e a obrigatoriedade de oferta de ensino para jovens e adultos que não cursaram a escola regular. Em 2013, seria considerado dever do Estado o fornecimento de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde.

É dever da União, a partir da LDB, “estabelecer (...) competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). Há, atualmente, uma série de documentos nacionais que buscam cumprir essa obrigação imposta pela LDB. Diferem-se, por exemplo, as diretrizes dos parâmetros e da base comum.

De maneira breve, pode-se diferenciar os três da seguinte forma: as diretrizes da educação nacional estão na LDB de 1996, englobam todos os sistemas de educação, mas são amplas e gerais; os parâmetros curriculares, os PCN, estipulam, também de maneira geral, como serão os currículos dos sistemas de ensino; e, por último, o documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) norteia os currículos das escolas públicas e privadas ao descrever as competências gerais, específicas e os conteúdos que os alunos deverão ter ano a ano, da educação infantil ao ensino médio.

Dessa forma, é de responsabilidade desses três documentos garantir que um aluno brasileiro receberá a mesma educação em qualquer parte do território nacional, em qualquer sistema de ensino (federal, estadual ou municipal) e em qualquer esfera (pública ou privada). Todos esses documentos, no entanto, baseiam-se na importância do desenvolvimento de **competências**.

Sobre a vinculação da educação ao trabalho, a LDB postula como finalidade da educação básica: “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” (BRASIL, 1996).

Castro e Tiezzi (2005) destacam que o ensino técnico-profissional foi moldado pela classe média como um curso preparatório para o vestibular. Isso porque os institutos federais que ofertavam os cursos técnicos exigiam prova de entrada e, de certa forma, filtravam a sua clientela. Os alunos interessados em aprender uma profissão e que não ingressassem no ensino superior não conseguiam ter acesso ao ensino técnico-profissional¹. Sobre esse assunto, no entanto, faz-se necessária uma análise da Lei 13.415, de fevereiro de 2017, que alterou o ensino médio brasileiro e o seu caráter profissionalizante. A aplicação da Lei é obrigatória a partir de 2019 e, portanto, sua análise não será realizada por essa pesquisa.

Um ano após a aprovação da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são lançados. Esse documento, que será detalhado no próximo capítulo, é definido por Sbroggio (2017) como o resultado do trabalho de educadores orientados pela LDB.

Castro e Tiezzi (2005) definem a educação na era FHC como a consolidação e universalização do ensino fundamental, o aumento de vagas para o ensino médio, a diminuição de jovens cursando o período noturno, a implantação de um novo currículo, uma nova estrutura para o ensino médio e para a educação profissionais e, por fim, a criação de um novo sistema de avaliação da última etapa da educação básica, o Enem.

Sobre a universalização do ensino, pela primeira vez na história, a participação da iniciativa privada no ensino médio torna-se minoritária. Em 1971, mais de 630 mil alunos estudavam na rede pública, contra quase 488 mil na rede particular, ou seja, a rede privada de ensino era responsável pela educação de 43,5% dos alunos matriculados no ensino médio de todo o País². Em 1991, a rede pública passou a ser responsável pelo ensino de 2.753.324 alunos, ou 73% do total, e a particular por pouco mais de um milhão de matrículas, ou 27%. O crescimento de matrículas no ensino médio é assustador de 1991 a 2003, quando eram quase 8 milhões de alunos matriculados na rede pública e pouco mais de um milhão na rede particular.

A análise dos números mostra que a rede particular estabilizou o número de matrículas desde 1980, por volta de um milhão de alunos. Enquanto a rede pública aumentou em 710,5% o número de vagas no ensino médio. É possível concluir que a

¹ Para mais informações sobre o assunto, ver Castro (2005).

² Os dados utilizados são do Censo Escolar de 1971-2003.

demanda por vagas na educação sempre foi altíssima, mas a União não as oferecia à população.

Em 1995, segundo Castro e Tiezzi (2005), mais de 70% dos alunos matriculados no ensino médio estudavam no período noturno, por ser esse o horário predominante da oferta de vagas. O ensino médio aproveitava os espaços ociosos das escolas fundamentais. E a opção pelo ensino médio profissionalizante era feita pela metade dos alunos. Os autores definem que essa modalidade de ensino “não profissionalizava nem tampouco oferecia uma boa educação geral” (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 116).

Outro fator que explica a expansão do ensino médio é a queda das taxas de repetência. Sobre isso, a LDB estipula que:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
 a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos **aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;**
 (...)
 e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996) [grifo nosso]

Além disso, a política de reprovação apenas ao final do ciclo (fundamental I, fundamental II e ensino médio) contribuiu para evitar-se a repetência e evasão escolar (LIBÂNEO, 2008). De 1991 a 1994, aumentou em 40% o número de alunos que concluíram o ensino médio, em números brutos: de 660 mil alunos para 917 mil. Em 2001, o número de concluintes quase duplicou, alcançando 1,8 milhão. Para os autores, além da diminuição da taxa de repetência, as exigências do mercado de trabalho influenciaram a procura por esse grau de educação. A exigência do certificado de conclusão do ensino médio para que o candidato possa concorrer a determinada vaga é um incentivo à procura.

Não havia, na época, qualquer exame oficial que avaliasse a qualidade do ensino médio oferecido. Eram classificadas como boas escolas aquelas que permitiam o acesso dos seus alunos ao ensino superior. O vestibular passou a ser o exame de avaliação oficial e o ingresso no vestibular era restrito às classes média e alta (CASTRO; TIEZZI, 2005). Assim, apesar da maior parte da população estar inserida na rede pública de ensino, a qualidade da escola pública continuou a ser ditada pela educação voltada para as classes dominantes.

Somando a esse contexto de reforma educacional brasileira, com a consolidação de avaliações nacionais, surgiu a necessidade de fortalecer o ensino médio no Brasil. Com esse objetivo, o INEP cria, em 1998, o Enem, que passou a ser responsável por avaliar os estudantes ao fim do ciclo da educação básica e contribuir com a melhoria da qualidade do ensino médio por meio dos resultados.

No período de 1998 a 2008, o Exame foi realizado uma vez por ano com uma prova de 63 enunciados de exercícios, chamados de questões interdisciplinares. O Enem, durante essa primeira etapa, “se prestava, principalmente, a oferecer uma referência de autoavaliação para os participantes, embora algumas instituições já o utilizassem como instrumento de seleção para ingresso no Ensino Superior” (BRASIL, 2013, p. 12).

Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência do Brasil em 2003 e manteve-se presidente até 2010. No âmbito da educação, a ênfase do governo residiu no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), especialmente a transferência de recursos aos Estados e municípios. Os principais eixos do PDE podem ser resumidos em: redefinição da política de financiamento da Educação Básica (FUNDEB); democratização da gestão escolar; formação e valorização dos professores e funcionários da escola; ampliação do ensino fundamental para nove anos; política do Livro Didático. O plano também inclui o Programa Brasil Alfabetizado, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o programa de expansão e reestruturação das Universidades Federais.

Para a análise do Enem, é necessário citar o lançamento do Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2004. Com ele, o ingresso no Ensino Superior realizado pelo Enem foi intensificado. E, em 2009, ocorreu uma reformulação metodológica do Exame com o objetivo de consolidar a sua utilização como forma de seleção unificada nos processos de acesso à educação superior. A partir dessa data, o Exame passou a adotar quatro provas, realizadas em dois dias, cada uma com 45 questões objetivas (enunciados de exercícios), totalizando 180 questões, e uma produção escrita do candidato.

É interessante notar que não houve alterações curriculares no governo Lula ou, posteriormente, no governo Dilma. Conclui-se que a política em relação aos conteúdos curriculares é de continuidade em relação ao governo FHC. Libâneo (2008, p. 172) afirma que são de continuidade “a organização curricular por ciclos de escolarização, a

flexibilização da avaliação de aprendizagem pela progressão automática e a integração de alunos portadores de necessidades especiais em classes no ensino regular”. Por isso, compreende-se que o panorama histórico das políticas públicas traçado até o governo Lula é suficiente para apontar algumas conclusões sobre a educação brasileira.

Atualmente, todas as crianças em idade escolar possuem uma vaga garantida na escola. Segundo o Censo de 2002, realizado pelo Ministério da Educação, 43,8 milhões de alunos estão matriculados no ensino básico. A população total em idade escolar, por outro lado, é de 36,5 milhões. Em contrapartida, a questão debatida pelos pesquisadores da área parece ser a da qualidade do ensino. Schwartzman (2005, p. 42) afirma que é necessário fazer as escolas “levarem a qualidade e resultados mais em consideração”.

Essa pesquisa não se insere no campo da análise social da educação, mas conta com um capítulo destinado à análise da situação educacional no Brasil. Apesar de não prevista no início da pesquisa, verificou-se que a baixa qualidade da educação brasileira, esboçada no baixo desempenho das escolas públicas no Enem especificamente, parece remeter à democratização do ensino da década de 1990. Nas palavras de Patto (2015):

E não foram poucos os intelectuais e pesquisadores brasileiros que fizeram a crítica desse estado de coisas a partir do momento em que, na história da educação brasileira, instalou-se um processo de democratização do acesso ao ensino público que garantiu a todas as crianças em idade escolar o direito à educação. (PATTO, 2015, p. 452)

O acesso das classes menos favorecidas economicamente às salas de aula é, muitas vezes, visto como a causa do baixo desempenho das escolas públicas. Coloca-se em discussão a qualidade da escola brasileira em comparação com a extensão das oportunidades educacionais às classes baixas. Essa conclusão é, no mínimo, desonesta. A escola pública, apesar da gratuidade do ensino, foi, ao longo da história, criada a partir de um caráter elitista e seletivo que beneficiava o ensino das classes dominantes. O acesso das classes populares à escola não rebaixou a qualidade da educação, mas expôs o fato de essa escola não ter sido pensada para atender ao estudante médio. E, agora que o atende, foca na sua formação como mão de obra para as classes dominantes.

Libâneo (2008) resume o quadro da educação brasileira com um protagonismo, ao longo das décadas, burocrático, sociologizado, politizado e, atualmente, economicizado.

Falta, para o autor, uma visão pedagógica da educação já que sempre existiu uma distância “entre as políticas educacionais, a legislação educacional, a pesquisa acadêmica, e o que acontece na realidade das escolas” (LIBÂNEO, 2008, p. 168).

Destaca-se, novamente, o tempo da educação brasileira. Há menos de trinta anos, o Brasil era um dos nove países com a maior taxa de analfabetismo do mundo. Esse dado é importante para a análise da educação brasileira ao demonstrar que os atuais pesquisadores da educação e os próprios professores nas salas de aula não estão empenhados em uma luta diária muitas vezes retratada como perdida. Ao contrário, o debate sobre educação no Brasil é recente e há ainda muito a ser pensado e dito sobre o tema.

Este capítulo teve como objetivo responder os porquês da educação brasileira, como os motivos da situação educacional estar “sucateada”, do esforço dos professores parecer em vão, da educação de ontem parecer superior à de hoje. Em vista do exposto, compreende-se que o aluno, considerado como estudante de fato, está, em nossos dias, efetivamente presente nas salas de aula. A questão fundamental que se impõe presentemente liga-se ao como educar esse estudante que frequenta o ambiente escolar.

Os documentos oficiais citados orientam o professor a desenvolver as **competências** em sala de aula. É tarefa do próximo capítulo analisar o motivo da inserção desse conceito no contexto da educação brasileira e explicá-lo.

CAPÍTULO II – COMPETÊNCIAS: CONCEITO E CONTEXTUALIZAÇÃO

A origem do conceito de competências é retomada brevemente por Almeida (2009) e ilustra o início deste capítulo. Atualmente, esse conceito mostra-se em inúmeras facetas da vida em sociedade: no trabalho, na formação profissional, na educação e no ensino. O início da sua história, no entanto, data do final do século XV, na França, ao ser usado para “legitimar a autoridade conferida às instituições que cuidavam de problemas sociais, como os tribunais” (ALMEIDA, 2009, p. 80). Essa concepção é usada até hoje em relação, por exemplo, ao órgão governamental responsável por algo ou a quem compete certa autoridade. No século XVIII, a palavra competência passou a significar a capacidade do indivíduo proveniente do saber e da experiência. E, no século XX, o conceito de competência já englobava a noção de ação.

Nas ciências humanas, Chomsky (*apud* ALMEIDA, 2009) incorporou o conceito para expressar a ideia de que o aprendizado da língua decorre de uma disposição de linguagem inata e universal, chamada por ele de competência linguística. Na década de 1970, a Psicologia Experimental ampliou a compreensão utilizada pelo norte-americano e propôs que todas as funções psicológicas superiores, como percepção e memória, são inatas ao homem e correspondem a uma competência. A partir desse momento, segundo Almeida (2009), a inteligência passou a ser definida como a soma de diversas competências.

Nas décadas posteriores, a noção de competência passou a ser associada à formação profissional, mas, antes disso, esse tipo de formação baseava-se na qualificação. No entanto, no mundo globalizado atual, a qualificação - ou seja, os conhecimentos certificados - não é mais suficiente para a entrada no universo do trabalho. Isso ocorre porque aos futuros trabalhadores não se exigem mais apenas certificados, mas também competências associadas às suas qualidades individuais que envolvem habilidades desenvolvidas no prévio exercício profissional.

Pode-se dizer que a noção de competência se destaca, atualmente, no campo do ensino e pesquisa. Ela é a base do trabalho de Perrenoud (1999) e está na base da constituição dos documentos oficiais da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o documento oficial que embasa o Enem.

Por isso, este capítulo pretende conceituar competência a partir do uso do termo nos documentos oficiais e na avaliação do Enem. Posteriormente, será feito um levantamento

teórico sobre o conceito de competência com base em Perrenoud (1999), com auxílio da teoria cognitiva descrita por Pinker (1998), e nos apontamentos de Almeida (2009) e Rué (2009). A escolha por Perrenoud (1999) foi motivada pela menção ao autor tanto nos PCN quanto no documento que embasa o Enem.

1. Competências

A obra do psicólogo e cientista cognitivo Pinker (1998) propõe-se a descrever o funcionamento da mente humana. Segundo o autor, a mente “é um sistema de órgãos (...), projetados pela seleção natural para resolver os tipos de problemas que nossos ancestrais enfrentavam em sua vida” (PINKER, 1998, p. 32).

O cérebro é o aparelho humano responsável por processar informações com o objetivo de resolver problemas de interação com o meio. Esse processamento de informações não se faz como um todo, mas se divide em módulos. Nas palavras do autor: “a mente é organizada em módulos ou órgãos mentais, cada qual com um *design* especializado que faz desse módulo um perito em uma área de interação com o mundo” (PINKER, 1998, p. 32).

Dentro dessa perspectiva, a inteligência pode ser entendida como:

a capacidade de atingir objetivos diante de obstáculos, por meio de decisões baseadas em regras racionais. (...) inteligência consiste em especificar um objetivo, avaliar a situação vigente para saber como ela difere do objetivo e pôr em prática uma série de operações para reduzir a diferença. (PINKER, 1998, p. 73)

A inteligência, para o autor, então, provém da informação, entendida como a correlação entre duas coisas, ou seja, sempre que A e B ocorrerem, será desencadeado um processo chamado, a título de exemplo, de C. Essa correlação pode ser descrita como rígida e regida por lei, no sentido de não acontecer por mero acaso. Conforme é descrita por Pinker (1998), a inteligência assemelha-se à competência conceituada por Perrenoud (1999) e incorporada nos documentos oficiais brasileiros.

Perrenoud (1999, p. 7) conceitua competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Dessa forma, um indivíduo, diante de uma situação específica, usará

vários recursos cognitivos, dentre os quais os seus conhecimentos, para resolvê-la da melhor forma possível. Por recursos cognitivos, o autor, semelhante a Pinker (1998), compreende representações da realidade construídas e armazenadas a partir de experiências pessoais e da formação como um todo. Essa definição é semelhante à utilizada por Pinker (1998) sobre informação: representações da realidade que nos cerca.

É possível, então, compreender o conceito de competência como “a forma como uma pessoa expressa o conjunto do próprio conhecimento em uma situação concreta” (RUÉ, 2009, p. 25). Dessa forma, a competência não é uma implementação de conhecimentos, ou informações, armazenadas na mente, mas a capacidade de utilizar, integrar e mobilizar esses conhecimentos. Ao possuir esses conhecimentos, deve-se “julgar sua **pertinência** em relação à situação e mobilizá-los **com discernimento**” (PERRENOUD, 1999, p. 9) [grifo do autor].

Em outro plano, também pertinente, espera-se da educação, hoje, a contribuição para a construção de competências. Construir uma competência significa ensinar aos alunos a identificar e encontrar os conhecimentos pertinentes para solucionar uma situação específica. Perrenoud (1999) poeticamente descreve os conhecimentos como chaves para fechaduras desconhecidas. É a função da competência, nesse sentido, saber identificar quais chaves operam na fechadura que está diante dos alunos em determinado momento de suas vidas.

Para explicar a construção e, portanto, o ensino da competência, Perrenoud (1999) utiliza a concepção piagetiana de esquemas. O esquema pode ser entendido como uma “estrutura invariante de uma operação ou de uma ação” (PERRENOUD, 1999, p. 23). Apesar de parecer rígido, o esquema é flexível e permite a acomodação mental de situações variáveis que o utilizem. Por exemplo, qualquer indivíduo possui o esquema de beber água. Se, no entanto, esse indivíduo estiver em uma situação em que não existam copos, ele ainda assim será capaz de beber água a partir de uma adaptação do esquema original. O autor também exemplifica o conceito da seguinte forma: “*desmarcar-se*, em um campo de futebol, é um esquema no qual, independentemente da configuração do jogo e do campo, o jogador consegue fazer-se esquecer pelos designados para *marcá-lo* e achar a falha no dispositivo do adversário” (PERRENOUD, 1999, p. 23) [grifo do autor].

A partir disso, pode-se ampliar o conceito de competência, quando a pensamos como a mobilização de um conjunto de esquemas. Enquanto o esquema sustenta apenas uma ação única, a competência exige uma complexidade maior ao envolver um número

maior de esquemas. Estes, por sua vez, podem ser esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, e podem exigir inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciações de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico à parte de um conjunto de índices, além da busca de informações pertinentes ou formação de uma decisão entre tantos outros (PERRENOUD, 1999).

No caso do ensino, Rué (2009) separa as competências em básicas, específicas e transversais:

Entende-se como competência básica aquela fundamental para o desenvolvimento de uma atividade: saber interpretar o sentido das palavras de um texto para compreendê-lo. É uma competência específica, porém, dominar determinado tipo de vocabulário ou saber fazer determinada coisa em um campo de conhecimento, por exemplo, geográfico, químico ou de enfermagem. Finalmente, são entendidas como competências transversais aquelas que podem ser utilizadas de um modo ou de outro em campos distintos, como saber redigir um texto, organizar um conjunto de informações etc. (RUÉ, 2009, p.41-42)

Dessa forma, ao adquirir uma competência básica, o estudante será capaz de aplicá-la aos mais diversos de atuação. Para Rué (2009), ao dominar uma competência suficientemente, ou seja, ao saber executá-la em um contexto, os estudantes podem estendê-las a outro campo de atividade.

Segundo Perrenoud (1999), a maioria das competências pode ser construída por meio de situações semelhantes. Cada situação contribuiria, dessa forma, para a construção progressiva da competência. É assim que a primeira frustração amorosa se assemelha ao fim do mundo e a décima quinta, não. É claro que, como observa o autor, algumas situações extremas exigem um aprendizado acelerado de uma determinada competência, como o enfrentamento de um acidente, do luto, da dor.

A escola é um ambiente privilegiado para o ensino de competências, já que as situações escolares se reproduzem dia após dia. É um ambiente facilmente controlável pelo professor e, exatamente por isso, capaz de mimetizar situações de maneira semelhante. Assim, as competências podem ser construídas em uma velocidade maior.

Outro questionamento pertinente seria se o aluno, ao adquirir uma competência, responderia a situações semelhantes sempre da mesma maneira. A resposta é negativa, já que “a competência, ao mesmo tempo em que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções parcialmente originais, que respondem, na medida do possível, à singularidade da situação presente”

(PERRENOUD, 1999, p.31). Nesse sentido, uma ação pode ser considerada competente a partir do momento que reinveste aquilo que já foi visto, vivido e experienciado para enfrentar situações inéditas.

É importante ressaltar que a ideia defendida por Perrenoud (1999) em momento algum prevê a exclusão do ensino das disciplinas ou, nas palavras do autor, da cultura geral. As competências podem ser utilizadas em qualquer currículo que estipule o ensino da cultura geral uma vez que a essência da cultura geral, dos conhecimentos adquiridos, é preparar o jovem para entender e transformar o mundo em que vivemos. E acrescenta: toda a competência relaciona-se com uma prática social.

2. Competências nos PCN

Até a publicação dos PCN, não havia um documento oficial do Governo que orientasse o currículo escolar. Há no total três publicações destinadas a área de Língua Portuguesa: os Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª Séries, publicado em 1997; os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio, publicado em 2000; e o PCN Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado em 2007. Essa pesquisa concentra-se na análise dos dois últimos documentos por serem eles relativos ao ensino médio e não excludentes.

Pode-se afirmar que o ensino, de maneira geral, era orientado para o acúmulo de informações por meio de disciplinas específicas. A partir dos PCNEM, o currículo escolar do ensino médio é percebido por meio das áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, já que a concepção de conhecimento passa a ser a relação entre eles. O documento apresenta como princípios e fundamentos a concepção de que:

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (MEC, 2000a, p. 5)

Os PCNEM ainda enfatizam que o mundo do trabalho exigirá do aluno a habilidade de aprender a aprender. Essa mudança de paradigma é explicada, no documento, a partir da mudança do trabalho exigido da população. Até a década de 1970, a especialização de um

trabalho seria dada por meio do manuseio de maquinário. A partir da década de 1990, a especialização está profundamente relacionada às novas tecnologias. Nesse sentido, não é mais necessário saber todo o conhecimento a partir da memória, mas sim “o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (MEC, 2000a, p. 4). Por isso, o novo currículo do ensino médio busca preparar o aluno ao modo de organização do trabalho e das relações sociais de maneira que a educação básica garanta um processo de educação permanente.

É interessante, no entanto, ressaltar que o próprio Perrenoud (1999) compreende a ascensão do termo a partir da pressão do mercado de trabalho. Como visto na introdução deste capítulo, o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência e, segundo Perrenoud (1999), a escola está seguindo os seus passos. Esse movimento tem como pretexto a modernização da escola e sua inserção na economia de mercado global.

O debate sobre o currículo educacional é antigo e apresenta como protagonistas, de acordo com Perrenoud (1999, p. 13), aqueles que definem a escola como transmissora de “coisas diretamente úteis à vida” e, em oposição, aqueles que “defendem uma visão mais ampla da escolaridade” com uma formação mais humanista. A noção de competência estaria, ainda segundo o autor, dentro do primeiro grupo, que compreende o ensino de maneira utilitarista.

O próprio documento do PCNEM+ afirma que a inclusão do conceito de competência foi realizada a partir de “uma tendência mundial” (MEC, 2007). Nesse caso, a reforma do ensino médio e, posteriormente, dos parâmetros curriculares não partiu de dentro das escolas, mas sim da análise internacional sobre práticas pedagógicas. Como visto no capítulo anterior, a noção de competências foi introduzida na educação brasileira a partir da influência de órgãos internacionais, como a Organização para a Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O objetivo dos PCNEM, na época do seu lançamento, foi traçar um novo currículo apoiado em competências básicas para a inserção do jovem na vida adulta. No documento, o ensino brasileiro é descrito como “descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações” (MEC, 2000a, p. 4). Nesse cenário, o PCNEM objetiva “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (MEC, 2000a, p. 4).

Ainda segundo MEC (2000a), o estímulo das competências cognitivas e culturais³ asseguraria a autonomia do aluno tanto no mundo profissional quanto social. E, a partir dessa visão, a educação é um elemento de desenvolvimento social. O desenvolvimento e a ampliação de competências seriam indispensáveis para o combate à desigualdade gerada pela sociedade atual.

Como resultado, o PCNEM desencoraja uma educação enciclopédica, já que o acesso ao conhecimento é facilitado atualmente pela tecnologia. O objetivo do ensino médio deve ser ensinar aos alunos competências básicas que permitam continuar o seu aprendizado ao longo da vida. A partir disso, o conhecimento escolar passa a ser dividido por área e não mais por disciplinas. A justificativa da divisão é dada da seguinte forma:

A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica. (MEC, 2000a, p. 19).

Estipula-se, assim, que a concepção de currículo seja transdisciplinar e o estudo das áreas permita ao aluno o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo. Dito isso, ressalta-se que as escolas mantiveram a organização da grade escolar com base nas disciplinas regulares. Dessa forma, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias representa as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática.

A partir da descrição dos objetivos gerais dos PCNEM, esta pesquisa destaca o seu entendimento do conceito de competência e, a partir disso, as competências específicas de Língua Portuguesa. É importante destacar, também, que a publicação do PCNEM não apresenta uma conceituação de competências e habilidades, assim como não há, em nenhum momento, uma distinção entre os termos. Esta pesquisa, portanto, compreende que os documentos oficiais analisam os dois termos como sinônimos apesar do uso da conjunção coordenativa “e”.

Essa publicação do MEC, em 2000, não cita Perrenoud durante a Parte I – Bases Legais (MEC, 2000a) ou na Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (MEC, 2000b). O autor apenas será citado no documento que estipula a fundamentação teórico-

³ Essa divisão de competências é feita apenas no documento e não há fonte de referência.

metodológica do Enem, em 2005, e com o relançamento dos PCN (PCNEM+), em 2007. É, portanto, apenas a partir desses dois documentos que se faz possível entender o significado de competência nos documentos oficiais do Governo Federal:

Os PCNEM incorporam o conceito de competência formulado por Perrenoud: “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. (MEC, 2007, p. 30)

O documento afirma também que a escola fornece aos alunos o conteúdo, mas não os ajuda a relacionar esse conteúdo a situações reais. A ancoragem do aprendizado em competências, por outro lado, permite a transferência e mobilização das capacidades em situações didáticas específicas e, posteriormente, em situações reais. No entanto, não é possível trabalhar competências sem que exista preocupação com o conteúdo. Por isso, o documento afirma que o trabalho com as competências só é possível a partir da aquisição dos saberes (conteúdos).

A partir disso, o documento propõe uma rediscussão sobre conteúdos e competências. Esta pesquisa pauta-se nos conteúdos e competências descritos no PCNEM+ (2007) por considerar o documento mais atual e por ser o único que menciona Perrenoud (1999) como matriz teórica para o conceito de competência. Além disso, o Enem visa a avaliação das competências adquiridas durante o ensino médio e, por isso, é natural que esta pesquisa use os parâmetros do PCNEM+.

O PCNEM+ (2007, p. 26) estipula que a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias tem como objeto de estudo “as várias linguagens e os códigos por elas estruturados, nas manifestações particulares que deles se valem (textos) para estabelecer diferentes formas de comunicação”. Para que as disciplinas possam trabalhar em conjunto e, assim, transmitam aos alunos as competências gerais, o documento define os conceitos de linguagem, texto e contexto:

Linguagem. Em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, a língua falada e escrita é o objeto prioritário de estudo; em Arte, estudam-se predominantemente as linguagens não-verbais; em Educação Física, o estudo da linguagem corporal é fundamento da disciplina. Isso sem falar na linguagem digital, que estrutura a Informática.

Texto. As linguagens só se concretizam em textos. Para todas as disciplinas da área exige-se o domínio do conceito de texto, em sentido amplo e não aquele que

considera apenas a língua escrita ou falada. Um quadro, uma letra de música em língua estrangeira, um número de dança, uma partida de determinado esporte, o hipertexto são tipos específicos de texto. O domínio deste conceito dependerá de abstrações feitas a partir de textos estruturados nas linguagens específicas e predominantes nas disciplinas da área.

Contexto. Em cada disciplina é necessário considerar o contexto, que particulariza a análise e a interpretação, além de permitir que os recursos expressivos sejam categorizados (em eficazes ou não-eficazes, por exemplo), considerando a intenção do interlocutor no momento de utilização desses recursos. O emprego de uma metáfora, por exemplo, pode ser extremamente eficaz num contexto, mas desastrosamente ineficaz em outro. (MEC, 2007, p. 32-33)

Dessa forma, a disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, deve trabalhar com as representações concretas da linguagem em textos verbais ou não verbais a partir do seu contexto de produção.

A partir disso, os professores que atuem em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias devem desenvolver três eixos de estudos: Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural. Em cada eixo, o PCNEM+ (2007) elenca competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes.

No primeiro eixo, Representação e Comunicação, devem ser desenvolvidos os conceitos de linguagens verbal, não-verbal e digital; signo e símbolo; denotação e conotação; gramática; texto; interlocução, significação e dialogismo. A partir desses conceitos, o ensino deve focar as seguintes competências:

1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual.
2. Ler e interpretar.
3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos.
4. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes. (MEC, 2007, p. 39)

Para este eixo, destaca-se uma contradição do documento: a existência de competências dentro das próprias competências que devem ser trabalhadas. A primeira competência seria “utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual”. Nesse caso, a competência é a utilização das linguagens ou os níveis de linguagens? Há nitidamente uma confusão em torno da conceituação do termo competências.

No segundo eixo, Investigação e Compreensão, devem ser desenvolvidos os conceitos de análise e síntese; correlação; identidade; integração; classificação; informação versus redundância; hipertexto; e metalinguagem. São suas competências:

1. Analisar e interpretar no contexto de interlocução.
2. Reconhecer recursos expressivos das linguagens.
3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura.
4. Emitir juízo crítico sobre essas manifestações.
5. Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria.
6. Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens. (MEC, 2007, p. 45-46)

Neste item, a interpretação do texto é novamente falha. Os verbos analisar e interpretar pressupõem um objeto (analisar algo; interpretar algo) e “no contexto de interlocução” define o local em que algo será analisado e interpretado. O texto, no entanto, não diz qual análise e interpretação essa competência deve desenvolver.

No eixo Contextualização Sociocultural, devem ser desenvolvidos os conceitos de: cultura; globalização versus localização; arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos; negociação de sentidos; significado e visão de mundo; desfrute (fruição); ética; cidadania; conhecimento: dinâmica e construção coletiva; e imaginário coletivo. Suas competências:

1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência (interativa, gramatical e textual).
2. Analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais.
3. Analisar as linguagens como fontes de legitimação desses acordos.
4. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica.
5. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional.
6. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas.
7. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação. (MEC, 2007, p. 50)

Novamente, o documento compreende três outras competências dentro de uma competência maior (“competência interativa, gramatical e textual”). Por outro lado, resolve-se a questão do verbo analisar (“as linguagens como geradoras de acordos sociais” e “as linguagens como fontes de legitimação desses acordos”).

Em resumo, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias deve explorar, no total, 17 competências gerais. A partir dessas competências, o documento passa a explorar os eixos e as competências e habilidades por disciplina.

É importante ressaltar que o PCNEM+ (2007) é um documento repetitivo e confuso. No primeiro capítulo, o documento estipula os eixos de estudo e as competências e habilidades de cada eixo. O primeiro eixo, Representação e Comunicação, é composto, por exemplo, por sete itens, conforme descrição anterior. Após a enumeração dos itens, segue-se uma descrição da concepção de cada um deles. No segundo capítulo, durante o detalhamento sobre Língua Portuguesa, é acrescido um item a esse eixo: protagonismo. Não há uma explicação do motivo desse acréscimo. Após a enumeração dos itens, agora acrescidos do protagonismo, há, novamente, uma descrição de cada um deles. Uma hipótese plausível para essas mudanças é o fato de que cada capítulo é assinado por um autor diferente.

Para exemplificar a confusão de conceitos, em um primeiro momento, o item texto é definido como: “texto é qualquer manifestação articulada que se veicula por linguagens” (MEC, 2007, p. 44), no segundo momento, porém, “texto é um todo significativo e articulado, verbal ou não-verbal” (MEC, 2007, p. 60). Apesar de não serem excludentes, servem para demonstrar que a organização do documento oficial não é linear.

Na sequência, o eixo Investigação e Compreensão perde um item, a metalinguagem. No entanto, a competência “analisar metalinguisticamente as diversas linguagens” continua presente. No próximo item, Contextualização Sociocultural, os itens “arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos” e “negociação de sentidos” tornam-se apenas um e a competência “analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais” não está retratada.

Com base na análise do documento, percebe-se que o aluno, ao finalizar o ensino médio, deve ter desenvolvida a competência de ler e interpretar textos verbais e não-verbais de acordo com seus diferentes contextos de produção. No entanto, o documento não oferece a mesma clareza quanto à atuação do professor, uma vez que não permite a compreensão da noção clara e precisa de competência. Em função disso, é possível pensar que o professor apenas exercita com os alunos as “competências” elencadas, sem que o exercício pedagógico implique necessariamente uma reflexão sobre seu uso.

3. Competências no Enem

Em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado pelo INEP. O exame é individual e voluntário para os alunos concluintes do ensino médio. O objetivo geral é avaliar, a partir de competências e habilidades, o conhecimento geral dos alunos. Assim como os PCNEM, o Enem reforça a concepção que a educação não deve ser enciclopédica, mas deve esforçar-se para desenvolver “estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas a memória” (INEP, 2005, p. 7).

Como os PCNEM, o Enem foi pensado a partir da análise do contexto pedagógico internacional:

As tendências internacionais, tanto em realidades mais próximas da nossa como nas mais distantes, acentuam a importância da formação geral na educação básica, não só para a continuidade da vida acadêmica como também para uma atuação autônoma do sujeito na vida social, com destaque à sua inserção no mercado de trabalho, que se torna mais e mais competitivo. (INEP, 2002, p. 5)

Outra característica presente no exame – e na educação brasileira de forma geral – é a influência da sociedade econômica da época. O Enem também compreende que a questão do ensino não é mais conteudista, mas pautada no uso da informação. Por estar inserido em uma sociedade avançada tecnologicamente, encontrar informações não é mais um problema para o indivíduo. A escola deve preocupar-se em ensinar ao aluno, uma vez encontrada essa informação, a interpretar e buscar a solução de problemas cotidianos a partir dela. Conclui-se, dessa forma, que o Enem e os documentos que foram os PCNEM estão corretamente alinhados.

O Enem configura-se, assim, como a primeira avaliação do ensino médio do Brasil. Além disso, ao contrário do SAEB e da Prova Brasil, esse exame conta com a presença dos alunos oriundos de escolas particulares. Por causa disso, tornou-se possível comparar qualitativamente a educação pública e privada – esta última destacando-se ano após ano no exame. Das cem melhores escolas brasileiras no ranking do Enem 2015, 97 eram particulares.

Segundo o documento base, o Enem é uma ferramenta crucial na implantação da reforma do ensino médio proposta pela LDB de 1996. O exame apresenta os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização, além da divisão em áreas de

conhecimento, conforme os PCNEM. Dessa forma, o Enem busca avaliar se o aluno, durante o ensino médio, desenvolveu as competências elencadas pelos PCNEM.

Sobre a sua avaliação, o exame estrutura-se a partir de uma matriz de conteúdos, competências e habilidades básicas norteadas pela LDB e pelos PCNEM. A partir da análise da Fundamentação Teórico-Metodológica do Enem, esta pesquisa busca compreender o que o documento entende por esses termos e o que espera de um aluno concluinte do ensino médio.

Em INEP (2005), o conceito de competência é ampliado em relação ao PCNEM. As competências são divididas em três modos: a competência como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida; a competência como condição do objeto, independentemente do sujeito que o utiliza; e a competência relacional.

O primeiro modo pode ser resumido como uma capacidade do organismo, como a competência comunicativa: “herdamos nossa aptidão para a linguagem” (INEP, 2005, p. 18). Nessa dimensão, competência e desempenho são medidas diferentes. Apesar de possuir a competência comunicativa, nem todo homem terá facilidade para aprender novas línguas, por exemplo. Também é citado o fato de essa competência poder ser perdida, como a competência respiratória ou mesmo a competência de caminhar.

A competência como condição do objeto, por sua vez, refere-se à competência da máquina ou do objeto. A competência de um motorista difere, por exemplo, da potência do seu carro. Ou a competência de uma criança difere-se da competência da escola em que ela estuda.

Por último, a competência relacional é caracterizada como interdependente, ou seja, “não basta ser muito entendido em uma matéria, não basta possuir objetos potentes e adequados, pois o importante aqui é como esses objetos interagem” (INEP, 2005, p. 19). Para o documento, a competência relacional expressa um jogo de interações.

A partir do exposto, conclui-se que as três competências não se anulam, mas, ao contrário, são usadas simultaneamente para se obter sucesso nas mais variadas situações da vida. Apesar de o documento usar por base Perrenoud (1999), o autor não conceitua três tipos distintos de competência.

Ao contrário dos PCNEM, em INEP (2005) há uma diferenciação conceitual entre competências e habilidades. A competência apresenta uma ordem geral e a habilidade, em contrapartida, específica. Seria, nesse sentido, diferente possuir uma habilidade de ler e uma competência relacional de ler. A habilidade permitiria a leitura de um texto, a sua

decodificação; já a competência, a relação desse mesmo texto com outros anteriores a ele, por exemplo.

Dessa forma, o documento compreende as competências como modalidades estruturais de inteligência e habilidades, como ações. Essa divisão realizada pelo documento não acompanha, novamente, a referência teórica que, inclusive, não foi posteriormente encontrada em Perrenoud (1999), único teórico citado pelo documento.

Por fim, o exame elenca cinco competências avaliáveis, a saber:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

É possível afirmar que o Enem se baseia em cinco grandes competências que englobam todas as áreas de conhecimento vistas durante o ensino médio. Esse quadro é muito diferente do apresentado pelos PCNEM que só para a área de Linguagens apresenta 17 competências. A partir dessas cinco grandes competências, o Enem delimita habilidade e competências transversais.

Para o documento, as habilidades correspondem “às diferentes situações relacionadas a disciplina ou áreas de conhecimento em que se aplicam as cinco competências” (INEP, 2005, p. 82). Essas habilidades, no total 14, não são específicas da área de Língua Portuguesa, visto que a habilidade sete, por exemplo, é definida como: “identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes

processos de sua geração e uso social e comparar diferentes recursos e opções energéticas” (INEP, 2005, p. 80); a habilidade nove, por outro lado, exige a compreensão do “significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais” (INEP, 2005, p. 80).

Já as competências transversais são compreendidas como “conjuntos de verbos destacados (...) que estão presentes na descrição tanto nas competências quanto nas habilidades” (INEP, 2005, p. 82). Parece, a esta pesquisa, mais interessante elencar as competências chamadas pelo INEP (2005) como transversais do que as habilidades, já que essas são mais gerais.

O primeiro grupo de competências transversais define-se como: caracterizar, descrever, destacar, identificar, reconhecer, selecionar e situar. Elas são definidas como

um tipo de tomada de decisão ou pela mobilização de recursos que atribuem identidade a algo em contexto dinâmico, aberto, em que outros fatores ou aspectos modificam-se no jogo das transformações do sistema ou do todo a que se referem. Essas competências implicam, pois, no contexto da tarefa solicitada, uma decisão sobre o que se relaciona ou pertence a certo objetivo ou meta a ser alcançada. São, por isso, indicadores ou sinais de presença de algo que queremos valorizar identificando, caracterizando, reconhecendo, selecionando ou destacando. (INEP, 2005, p. 82)

O segundo grupo de competências transversais define-se como: analisar, confrontar, comparar, relacionar. A partir disso, o documento define cada verbo de acordo com o verbete do dicionário e faz um comentário sobre ele. Segue-se a definição de comparar:

Segundo o dicionário, comparar consiste em ‘examinar simultaneamente duas ou mais coisas, para lhes determinar semelhança, diferença ou relação; confrontar; / cotejar / ter como igual ou semelhante’
Confrontar e relacionar são formas de comparar, sendo as três, igualmente, formas de análise. (INEP, 2005, p. 84)

Dessa maneira o documento segue definindo os próximos grupos de competências transversais, a saber: compreender, contextualizar, ordenar, organizar; calcular, interpretar, ler, quantificar, traduzir; e intervir (agir, utilizar), prever, propor.

Ainda segundo o documento, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é uma “arquicompetência”, já que todas as outras necessitam do desenvolvimento pleno da

capacidade de leitura. Dessa forma, todos os exercícios propostos pela prova objetiva do Enem procuram avaliar a capacidade de ler e interpretar textos em linguagem verbal e visual a partir da: identificação e seleção de informações centrais e periféricas; inferência de informações, temas, assuntos e contextos; justificativa da adequação da interpretação; compreensão dos elementos implícitos na construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema; análise dos elementos constitutivos do textos, de acordo com sua natureza e organização (INEP, 2005).

A partir da análise dos PCNEM e do documento matriz do Enem é possível perceber que a definição de competências, habilidades, competências transversais e arquivcompetências não são as mesmas. Assim, a orientação para a formação do estudante durante o ensino médio difere daquilo que será cobrado pelo Enem após a sua formação. Além disso, parece, a esta pesquisa, prejudicial que não haja nos documentos oficiais um referencial teórico básico a todos. As definições encontradas nos PCNEM e no Enem baseiam-se, segundo os documentos, em Perrenoud (1999); mas o autor não as define da mesma forma. Assim, um professor que busque o autor original para esclarecer a confusão de termos feita pelos documentos não encontrará as mesmas denominações.

Almeida (2009) afirma que:

O Enem vem sendo aplicado desde 1998, entretanto, demonstra pouco vigor na reconfiguração dos procedimentos de ensino na educação básica. A ideia de competências, nuclear na proposição da reforma, continua sendo passível de entendimentos distintos ou mesmo ignorada em meio ao corpo docente e aos gestores dos sistemas de ensino, que seguem realizando as ações educativas baseados nos seus conhecimentos e crenças pedagógicas. (ALMEIDA, 2009, p. 89)

A culpa da ideia de competências ser passível de entendimento distintos reside, em parte, na elaboração dos próprios documentos. Uma hipótese plausível para as diversas definições de competências presente é que os documentos são assinados por autores distintos e, muitas vezes, por mais de um autor por documento. Esses autores, por sua vez, optam pela conceituação de Perrenoud (1999) ou por uma conceituação própria.

A autora afirma que os gestores dos sistemas de ensino, e também os professores, continuam realizando ações pedagógicas baseadas nos seus conhecimentos pessoais. Essa é uma crítica válida também a esta pesquisa. É importante que o aluno tenha um bom desempenho na prova de redação do Enem para que consiga uma vaga em uma

universidade e, a partir disso, possa dedicar-se ao desenvolvimento de uma profissão e, até mesmo, da pesquisa universitária. Os PCNEM apresentam uma maneira de preparar os alunos para as competências exigidas, mas essas competências não são as mesmas das verificadas pelo Enem. O professor é apresentado com o dilema de como fazer essa implementação e, de certa forma, esta pesquisa busca uma resposta possível baseada nos conhecimentos e crenças pedagógicas da aluna-pesquisadora.

Outra questão que se origina da simplificação dos conceitos vista nos documentos é a simplificação da sua aplicação prática. Rué (2009, p. 45) afirma que: “quando simplificamos a realidade do que está sendo proposto, damos a entender que essa determinada ideia pode ser executada com relativa facilidade”. A partir disso, aquilo que não é bem compreendido torna-se mal realizado e é posteriormente considerado irrelevante.

4. Competências e a Retórica

A partir da análise da história da educação brasileira, a publicação dos PCN é, sem dúvida, um avanço nas políticas públicas do País. Rojo (2000) vê a publicação como uma tentativa de parametrizar as referências nacionais para a prática de ensino. Segundo a autora, esse movimento é necessário devido à diversidade regional, cultural e política do Brasil. No entanto, pode-se compreender essa necessidade de parametrizar o ensino como uma tentativa de remediar todas as décadas de políticas públicas que enfatizavam a sua regionalização. Conforme apontado no capítulo anterior, a desarticulação dos sistemas de ensino municipais, estaduais e federais foi incentivada por meio de leis, decretos e textos constitucionais.

Saviani (2012), ao analisar o ensino brasileiro, afirma que a inoperância das ações governamentais relativas à educação se justifica a partir da “cultura política enraizada na prática de nossos governantes, avessa ao planejamento e movida mais por apelos imediatos, midiáticos e populistas do que pela exigência de racionalidade inerente à ação planejada” (SAVIANI, 2012, p. viii). A partir do momento em que as medidas sobre educação são publicadas oficialmente, compreende-se que a solução do problema foi dada e será, assim, realizada em plenitude.

Rojo (2000) afirma que para a transposição dos PCN para as escolas são necessárias ações como:

(...) um programa e uma pauta complexos para a formação contínua dos professores; um conjunto de indicações de conteúdos e áreas curriculares a serem contemplados nos cursos de Letras; assim como um conjunto de indicações de necessidades complementares para se viabilizar a formação inicial e em serviço e práticas renovadas em sala de aula: descrições variadas de gêneros textuais; elaboração teórica dos saberes de referência adequados aos campos do conhecimento aí envolvidos; elaboração de textos de divulgação científica destes saberes de referência; elaboração de programas e materiais didáticos diversificados, que configurem estas práticas renovadas. (ROJO, 2000, p. 37)

A formação contínua do professor para a transposição dos PCN para a sala de aula é destacada como movimento essencial por outros pesquisadores que analisam o tema⁴. Ao pensar o trabalho com competências em sala de aula, os documentos oficiais não preveem como será feito o trabalho de formação do professor para adequar-se às novas exigências. Rojo (2000) destaca, inclusive, que os PCN se baseiam em teorias linguísticas que não estão presentes na maioria dos cursos de formação de professores em Língua Portuguesa do Estado de São Paulo. É nesse sentido que as políticas públicas não são geralmente compreendidas como melhorias. Patto (2015) enfatiza que as mudanças são, muitas vezes, vistas como um atropelo para os professores, que passam a ser vistos como operários em linhas de montagem. Rué (2009) acrescenta que para o professor é reforçada a ideia de que há mais trabalhos e mais coisas para aprender e para fazer. Em suma, o peso das mudanças é desestimulante para o corpo docente.

Como já mencionado, o professor também precisa ser visto como um cidadão pleno e qualificado para o exercício do seu trabalho de acordo com; recomendação dada pela LDB. O artigo 22 da Lei enfatiza como finalidade da educação: “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” (BRASIL, 1996).

Nesta perspectiva, a presente pesquisa opta pela Retórica pelo seu caráter, adquirido desde a Grécia antiga, de formação cidadã. Pode-se afirmar que exercer o papel de cidadão significa fazer parte de um coletivo e, dentro dele, fazer uso do discurso para argumentar a sua capacidade de “ora ser orador, ora ser auditório e deliberar” (PIMENTA, 2015, p.118). Isso significa que o cidadão ora argumenta a favor do seu ponto de vista, da sua tese, e ora ouve a argumentação dos outros cidadãos e, a partir dela, posiciona-se a favor ou contra a tese desse orador.

⁴ Ver Pompílio *et al* (2000).

Como futuro cidadão crítico, o aluno deve ser capaz de reconhecer os atos retóricos que o cercam diariamente; deve entender como esses atos objetivam mudar suas atitudes, crenças, opiniões e comportamentos; e deve reconhecer se eles obtêm sucesso ou fracasso. Ao assumir um papel de crítico, é necessário que o indivíduo descreva, interprete e avalie os discursos que o cercam para compreender o motivo do seu sucesso ou fracasso e, essencialmente, sua finalidade. Da mesma forma, um professor que utiliza a Retórica em sala de aula compreende criticamente esses discursos e pode, assim, agir sobre eles. Como dito anteriormente, a Retórica apresenta-se como o poder de entender um contexto e nele atuar com criticidade e lucidez.

Dessa forma, a exigência da apresentação de conceitos como texto, interlocução, análise e síntese, correção, informação versus redundância, negociação de sentidos, ética e cidadania, entre outros, estão presentes no ensino pautado na Retórica. Além disso, esse trabalho permite desenvolver competências como ler e interpretar; colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos; analisar e interpretar no contexto de interlocução; emitir juízo crítico; analisar as linguagens como geradoras e como fontes de legitimação de acordos sociais, etc.

Ao analisar o uso da Retórica em sala de aula, Ferreira (2016, p. 156) afirma que ela permite “relacionar conteúdos com situações da vida cotidiana que (...) exigem operações mentais muito nítidas para que seja possível ler os fenômenos do existir em sua singularidade e, sobretudo, em sua complexidade”. Assim, a partir das noções das operações retóricas, o aluno pode desenvolver as competências necessárias para compreender o texto e criar argumentos para a produção de seus próprios textos.

Ademais, Rué (2009) estipula que todo o trabalho com competências deve seguir os seguintes preceitos:

- Estar vinculado à ideia de ação, uma vez que a competência é adquirida a partir da ativação de um conhecimento já possuído.
- Envolver o aluno, já que desenvolver uma competência significa integrar em uma mesma ação sujeitos diferentes;
- Enfrentar situações e problemas contextualizados, de maneira a destacar a importância da ação e do contexto;
- Introduzir o princípio de autorregulação, já que o sujeito consegue distinguir resultados mais ou menos eficazes para alcançar o seu objetivo;

- Envolver o exercício contínuo, uma vez que as competências não são desenvolvidas de uma vez só.

O exercício de leitura e produção de atos retóricos permite que o sujeito trabalhe em relação a outros, seja o produtor ou receptor dos textos; abrange um conceito prático de análise crítica dos textos; dispõe os textos como produtos de um contexto a partir da percepção de quem os produziu, a quem eles se destinam e quais são seus objetivos; desenvolve a consciência do texto atingir os seus objetivos ou não e, portanto, se autorregular; permite o aprendizado de maneira contínua uma vez que a leitura retórica se torna mais ampla a cada exercício realizado.

O próximo capítulo pretende, a partir do exposto, traçar um breve panorama teórico da Retórica para que a sua transposição para a análise da prova de redação do Enem e, conseqüentemente, o seu uso em sala de aula sejam realizados no último capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO III – RETÓRICA

Os homens organizam-se socialmente para produzir atividades diversas e complexas. Essas atividades podem ser conceituadas como “organizações funcionais de comportamentos dos organismos através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou conhecimentos) sobre esse mesmo ambiente” (BRONCKART, 2007, p. 31). Para cooperar entre si, os homens utilizam interações verbais. Essas interações são denominadas, pelo autor, de agir comunicativo. Em sua origem, o agir comunicativo teria sido o mecanismo de acordo utilizado durante a atividade para dividi-la entre os indivíduos. A partir dessa concepção, Bronckart (2007) explica a linguagem como um produto da “negociação prática” do uso social das interações verbais de membros de um mesmo grupo e que estejam envolvidos em uma mesma atividade. A linguagem e a atividade são, portanto, parte de um agir comunicativo que é social.

Saussure (2012), ao pensar a língua sob uma perspectiva histórica, afirma que uma língua natural assegura a compreensão entre os membros de uma comunidade verbal e, sob esse aspecto, é uma instituição social. Para o autor, a língua “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2012, p. 41). Ao conceito de Saussure, Bronckart (2007, p. 36) complementa que uma comunidade verbal não é sociologicamente homogênea, mas composta por “organizações diversas, complexas e hierarquizadas, no quadro das quais, permanentemente, se desenvolvem relações de força e conflitos entre grupos sociais com interesses divergentes”. A comunidade verbal é, portanto, composta por diferentes formações sociais. Cada uma dessas formações sociais, por sua vez, cria modalidades particulares de funcionamento da língua.

A partir desses conceitos, torna-se claro o caráter social da linguagem humana, entendida como “uma produção interativa associada às atividades sociais” (BRONCKART, 2007, p. 34). Ela é o instrumento usado pelos indivíduos para emitir opiniões sobre as propriedades do meio e da atividade envolvida.

A linguagem também tem um caráter histórico, já que a língua se apresenta pelo conjunto de textos cristalizados por gerações anteriores, quando, por sua vez, realizaram

atividades relacionadas ao meio e aos textos que a constituem. O indivíduo, portanto, insere-se em uma sequência de negociações ao confrontar textos contemporâneos e de gerações anteriores.

Os homens alinham-se com outros que compartilham os mesmos interesses sociais e econômicos contra aqueles em conflito com esses interesses. Ao pertencer a um grupo, os homens dividem crenças, valores e opiniões e buscam transmiti-los a outros. Para defender essas ideias, faz-se uso da palavra. A linguagem é usada como instrumento da negociação entre os homens. Negociação não só em relação aos homens do mesmo grupo, mas também de outras gerações. Assim, o homem é um ser que negocia sentidos dentro da sociedade a favor dos seus interesses. Negociar é, portanto, sinônimo de argumentar. É pela palavra, portanto, que “tentamos influenciar as pessoas, orientar-lhes o pensamento, excitar ou acalmar emoções para, enfim, guiar suas ações, casar interesses e estabelecer *acordos* que nos permitam conviver em harmonia” (FERREIRA, 2010, p. 12) [grifo do autor].

Ao compreender o papel do indivíduo na sociedade como o de um negociador de sentidos, é natural que esta pesquisa tome como base os estudos retóricos. Isso porque a Retórica é definida por Aristóteles (2011, p. 44) como “a faculdade de observar, em cada caso, o que este encerra de próprio para criar a persuasão”. Ou seja, é o estudo dos meios que o indivíduo possui para defender o seu ponto de vista em interações sociais. A Retórica é a arte de negociar sentidos entre os indivíduos empenhados em uma mesma atividade com base em provas verídicas. E por ser natural ao homem negociar sentidos, a Retórica situa-se “no horizonte geral de todos os indivíduos, sem ser do domínio de nenhuma ciência determinada”, uma vez que “todos procuram discutir e sustentar teses, realizar a própria defesa e a acusação dos outros” (ARISTÓTELES, 2011, p. 39).

1. A Retórica

Considerado o pai da Retórica, o filósofo grego Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) compreende-a como a arte de encontrar os meios de persuasão que cada situação comporta. Ao enunciar a importância do ensino da Retórica, Reboul (2004) afirma que a arma mais eficaz em qualquer situação de disputa é a palavra:

No campo do direito, da política, da vida internacional, vivemos sempre uma situação polêmica, em que as armas mais eficazes são as da palavra, visto que só ela – e não a força física – define o justo e o injusto, o útil e o nocivo, o nobre e o desprezível (REBOUL, 2004, p. 25).

Assim, Retórica é compreendida como uma disciplina tanto teórica quanto prática que tem como objeto central o discurso oratório, ou seja, o discurso persuasivo e dialético (TRINGALI, 2014). De maneira breve, o autor afirma que todo discurso é persuasivo justamente por ser dialético, ou seja, por se inserir dentre tantos outros discursos e dialogar com todos eles, conforme já visto em Bronckart (2007). Qualquer discurso, nessa perspectiva, conhece e reflete outros discursos. O enunciado passa a ser considerado uma resposta a outros enunciados que foram produzidos previamente.

O discurso também é compreendido pela Retórica como persuasivo, ou seja, que tem como objetivo mover um auditório a aceitar uma determinada opinião sobre um assunto controverso. Para persuadir é necessário argumentar, ou seja, “saber integrar-se ao universo do outro” (ABREU, 2009, p. 10). É conseguir aquilo que o indivíduo que argumenta deseja de modo cooperativo e construtivo. Não é utilizar-se da ameaça ou da chantagem para conseguir o que se deseja, mas traduzir a sua verdade dentro da verdade do outro (ABREU, 2009).

Neste momento, é necessário esclarecer dois conceitos fundamentais para a Retórica: orador e auditório. Segundo Tringali (2014), o orador é o responsável pela criação do discurso e o auditório pela sua recriação. Assim, o orador é aquele que produz a mensagem e o auditório, aquele que a recebe. O orador é simbolizado como *ethos*; o orador, pelo *pathos*; e o discurso, pelo *logos* (FERREIRA, 2010).

Definido o papel do orador e do auditório, é necessário esboçar o papel do discurso. A Retórica é uma perspectiva, ou seja, um modo de ver (*per* = através; *specere* = olhar) que enfatiza os recursos linguísticos e humanos com o objetivo de tornar as ideias claras e verossímeis, justamente para destacá-las em função dos objetivos do orador. A eficácia, objetivo maior do discurso persuasivo, está relacionada com os recursos retóricos usados para produzir efeitos de sentido (MOSCA, 2001).

Esses recursos retóricos são os meios de persuasão disponíveis ao orador. O papel da Retórica é, portanto, observar e descobrir os meios adequados à persuasão. Chamados

também de provas, podem ser éticas, patéticas ou lógicas, ou seja, podem ser baseadas, respectivamente, no orador, no auditório ou no próprio discurso. Essa relação é explicada por Aristóteles (2011) da seguinte forma: “o primeiro depende do caráter pessoal do orador; o segundo, de levar o auditório a uma certa disposição de espírito; e o terceiro, do próprio discurso no que diz respeito ao que demonstra ou parece demonstrar” (ARISTÓTELES, 2011, p. 45).

Nesse sentido, a persuasão depende do caráter do orador a partir do momento em que o auditório percebe esse orador como alguém digno de crédito. É importante ressaltar que a análise não é realizada a partir do caráter verdadeiro do orador, mas, sim, de como o auditório toma conhecimento desse orador a partir do seu discurso. A imagem do orador deve ser criada por meio do seu discurso e não previamente a ele (ARISTÓTELES, 2011). Essa imagem de si mesmo criada pelo orador é simbolizada pelo *ethos*. Dessa forma, sabe-se que o *ethos* não define o caráter real do orador, mas aquele transmitido por meio do discurso.

Ademais, ao elaborar o seu discurso, o orador deve conhecer o seu auditório, compreendido como *pathos*, ou seja, o “estado de espírito do auditório” (FIORIN, 2015, p. 73). O orador deve, portanto, compreender o que move o seu auditório e, a partir disso, construir o discurso. Para mover o auditório, “é necessário comovê-lo, seduzi-lo, convencê-lo a partir de um acordo, de um casamento de interesses centrado nas crenças e paixões do auditório” (FERREIRA, 2010, p. 17).

O *pathos* não é, no entanto, o estado de espírito real do auditório, mas sim a imagem que o orador possui desse auditório. Ora, o orador não fará uma pesquisa prévia com o seu auditório antes de redigir o discurso. Ainda assim, é dever do orador compreender o que seu auditório pensa, sente, opina e espera (FIORIN, 2015). Cada auditório é particular por ter crenças, conhecimentos, valores e emoções também particulares. Há, porém, um auditório que pode ser denominado de universal ou médio, que é “aquele auditório que acredita nos valores dominantes num dado tempo numa determinada formação social” (FIORIN, 2015, p. 74).

Por fim, pode-se obter a persuasão a partir do próprio discurso “quando demonstramos a verdade, ou o que parece ser verdade, graças à argumentação persuasiva apropriada ao caso em pauta” (ARISTÓTELES, 2011, p. 46). Segundo o autor, os argumentos utilizados pela palavra, ou *logos*, podem ser preexistentes ao discurso, como

uma testemunha ou uma confissão, ou construídos a partir do método da Retórica. Os primeiros podem simplesmente ser adicionadas ao discurso e serão aceitos como persuasivos por serem evidentes por si mesmo. Os argumentos construídos, por outro lado, devem ser demonstrados a partir de outras premissas consideradas verdadeiras.

Se, por um lado, esta pesquisa pretende revisitar a Retórica e os seus componentes, compreende-se, por outro, a dificuldade definir uma área tão vasta e antiga quanto a Retórica. Os tratados de Aristóteles foram escritos entre 335 a.C. e 322 a.C., e ele não foi o primeiro autor a falar sobre o tema. Dessa forma, este capítulo preocupa-se com a conceituação da Retórica e os seus componentes tendo em vista a análise desta pesquisa. Mais especificamente, preocupa-se em abordar a questão Retórica, os gêneros retóricos e o processo de construção de argumentos a partir do *logos*.

2. A Questão Retórica

Para Aristóteles (2011, p. 48), a Retórica versa sobre todas as questões “sobre as quais deliberamos e a respeito das quais não dispomos de artes ou sistemas que nos guiem”. São questões retóricas aquelas que não podem ser respondidas pelas ciências exatas. Questões que estão sujeitas ao seu contexto social, político, econômico e cultural; que permitem mais de uma resposta; que despertam crenças e paixões do auditório.

Dessa forma, as questões podem ser separadas em científicas e dialéticas. As primeiras estão inseridas no campo da verdade, da demonstração. Mostra-se a veracidade de uma questão científica pela demonstração das suas provas concretas. Não cabe à Retórica, portanto, a análise de questões envolvendo o raciocínio científico. O campo da Retórica é o da opinião, da controvérsia, da crença; é o embate das ideias e dos discursos, da dialética (MOSCA, 2001). A questão central da Retórica é considerar questões dentro do domínio do conhecimento possível.

O objetivo de um discurso retórico é sempre responder uma questão. Para Tringali (2014), “o discurso realmente retórico tem por finalidade persuadir um auditório a aceitar a opinião preferível, a propósito de uma questão” (TRINGALI, 2014, p. 125). Assim, todo discurso é uma construção retórica que busca conduzir o seu público na direção de uma determinada perspectiva sobre o assunto abordado. O orador projeta o seu próprio ponto de

vista e espera a adesão do público a ele. Pode-se dizer que o objetivo da Retórica é levar o outro a crer, mesmo que dessa crença não evolua a ação. Se o discurso leva a fazer sem crer, como uma chantagem, não é retórico (ABREU, 2009).

Por ser tão inerente aos discursos, a Retórica centra-se em um contexto específico. Ferreira (2010, p. 31) qualifica o contexto retórico como “o conjunto de fatores temporais, históricos, culturais, sociais etc., que exercem influência no ato de produção e de recepção dos discursos”. Portanto,

O discurso retórico (...) nasce desse contexto para tentar resolver um *problema retórico* que é, basicamente, composto por três elementos que se associam: uma *questão*, que clama por uma discussão para ser solucionada (...); um *auditório* e, por fim, um *conjunto de limitações* e restrições – pessoas em posições antagônicas, eventos, leis, interesses, emoções, hábitos que atuam tanto sobre a audiência quanto sobre o orador e dão especificidade à situação. (FERREIRA, 2010, p. 31) [grifos do autor]

Em função disso, pode-se afirmar que a prova de redação do Enem constitui um problema retórico, já que incita a criação de um discurso retórico a partir de uma **questão dialética**, uma vez que o debate acerca dos temas propostos exige a articulação de argumentos acerca de uma opinião preferível, mas não matematicamente lógica. Nos últimos anos, as provas versavam sobre o combate a intolerância religiosa, a violência contra a mulher, a publicidade infantil, a implantação da Lei Seca e o movimento migratório. Todos esses temas estão sujeitos às contingências da História, do meio social e, sobretudo, das tendências ideológicas em vigência no período em que foram criados. Além disso, há ainda um **auditório** definido, os corretores da prova; e é possível salientar um **conjunto de limitações** tanto para a audiência como para o orador.

Dessa forma, a prova de redação, mas é responsável por incitar a produção desse discurso. É necessário, a partir disso, compreender em qual gênero retórico esse discurso se insere.

3. Os Gêneros Retóricos

Para Aristóteles (2011), a finalidade e o objetivo do discurso são determinados pelo auditório, que terá o papel ora de observador ora de juiz. Como observador, o auditório pode ser tanto assembleia, quanto espectador. E, como juiz, o auditório será o tribunal. Assim, há três gêneros da Retórica: o deliberativo, o judiciário e o epidítico. Reboul (2004) cita que, na perspectiva filosófica de Aristóteles, os três gêneros também se diferenciam pelo tempo: presente, passado e futuro.

O discurso deliberativo tem como finalidade induzir o auditório a fazer ou não fazer algo com relação a questões referentes a sociedade como um todo, como “paz ou guerra, defesa, impostos, orçamentos, importações, legislação” (REBOUL, 2004, p. 45). O objetivo do gênero é determinar o útil ou o danoso de um procedimento aconselhado. A partir dele, o auditório será incitado a tomar decisões a favor ou contra o ponto de vista do orador. É por isso que esse gênero se refere ao futuro, por inspirar decisões. Aristóteles (2011) ainda afirma que o deliberativo se dirige a um público leigo e, por isso, argumenta pelo exemplo.

O discurso judiciário tem como finalidade defender ou acusar alguém (ARISTÓTELES, 2011). O objetivo deste gênero é qualificar o que é justo ou injusto. No discurso judiciário, trata-se do passado; é sempre em torno de fatos passados que se esclarece, qualifica e julga.

Por fim, o discurso epidítico “ocupa-se do louvor ou da censura de alguém” (ARISTÓTELES, 2011, p. 53). O objetivo revelar o caráter deste alguém, de modo a lhe conceder honra ou descrédito. Para este discurso, o essencial é o presente, uma vez que se louva ou se censura em vista do estado de coisas presente, embora seja comum o orador também evocar o passado e efetuar conjecturas a respeito do futuro. Para Reboul (2004, p. 47), o gênero epidítico “não dita uma escolha, mas orienta escolhas futuras”.

Na perspectiva retórica, o discurso que os alunos deverão elaborar durante a prova do Enem corresponde ao gênero deliberativo, uma vez que se espera a criação de uma proposta de intervenção referente a uma questão que envolve a sociedade como um todo. A natureza do gênero deliberativo é, exatamente, “aconselhar ou desaconselhar em todas as questões referentes à cidade” (REBOUL, 2004, p. 45). O gênero deliberativo dialoga com

o futuro da sociedade a partir do momento em que inspira uma sugestão de projeto ou tomada de decisão.

É necessário lembrar que além da finalidade do texto, o auditório também é importante para a classificação do gênero. O gênero deliberativo dirige-se a um público leigo, segundo Aristóteles (2011), e, por isso, deve argumentar a partir de exemplos. Isso se aplica à prova de redação do Enem. O auditório a quem o discurso se destina são os corretores, que devem ser professores de português. Apesar de ser um público especialista em questões de linguagem, o tema da prova aborda questões sociais, políticas e culturais. Dessa forma, o corretor caracteriza-se como leigo em relação ao tema da prova e especialista em relação às estruturas linguísticas da redação.

4. As Partes da Retórica

Baseado em Aristóteles, Reboul (2004) descreve as quatro partes da Retórica: a invenção, a disposição, a elocução e a ação. Essas partes podem ser compreendidas por fases obrigatórias àquele que elabora o discurso. A ordem cronológica das partes não é essencial ao sucesso do discurso. Se o orador, no entanto, não cumprir uma delas, o discurso será, invariavelmente, “vazio, ou desordenado, ou mal escrito, ou inaudível” (REBOUL, 2004, p. 44).

De maneira breve, a invenção (*heurésis*, em grego) é a busca dos argumentos e outros meios de persuasão pelo orador. A disposição (*taxis*) é a organização desses argumentos em relação a melhor eficácia do discurso. A elocução (*lexis*) é a redação escrita do discurso e, por isso, preocupa-se com o estilo. Por último, a ação (*hypocrisis*) é responsável pela execução do discurso.

Sobre a formação do discurso, Aristóteles (2011) destaca:

Na formação de um discurso, como já antecipamos, três pontos devem ser estudados: começa-se pelo meio de produção da persuasão, o segundo ponto sendo o estilo a ser empregado, e o terceiro sendo o correto modo de dispor as várias partes do discurso. (ARISTÓTELES, 2011, p. 211)

Como esta pesquisa não se debruça sobre o discurso elaborado pelos estudantes, ou seja, não há uma análise das produções propriamente, a preocupação está no momento anterior à produção textual. O foco, dessa forma, reside no processo que se inicia com a leitura da prova do Enem e termina no início da produção do rascunho do discurso: a formação do discurso. Por esse motivo, destacam-se duas partes da Retórica nos próximos itens: a invenção e a disposição. A elocução, a escrita em si do texto, será mencionada em linhas gerais por compor esse campo de estudo.

4.1. Invenção

A palavra **invenção** significa descobrir, achar, encontrar. É o momento de buscar meios para persuadir o auditório. Para isso, o orador reúne os argumentos favoráveis a seu discurso. A persuasão, para Aristóteles (2011), baseia-se em três únicas fontes: atuação sobre a emoção do auditório; impressão do caráter do orador; e veracidade das afirmações. Nesse sentido, é preciso que o orador demonstre dominar o assunto do seu discurso, pareça sincero e angarie a confiança do auditório (FERREIRA, 2010).

Uma vez que esta pesquisa trabalha com a prova de redação do Enem, o tema do discurso não é definido pelo orador. Assim, a partir do tema que lhe é proposto, é papel do orador definir a sua tese. De maneira breve, a tese pode ser definida como aquilo que o orador deseja que o auditório acredite, ou compreenda, ao fim do discurso.

Para que o auditório acredite na tese do orador, é necessário que este último faça uso dos argumentos, definidos como “os raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, a convencer ou a comover, ambos meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese” (FIORIN, 2015, p. 11). Os argumentos também podem ser explicados como alegações ou conclusões baseadas em uma ou mais razões ou justificativas (CAMPBELL *et al*, 2015). É por isso que um argumento não é meramente uma opinião individual. Para que seja considerado um argumento, é preciso que haja um raciocínio que o apoie.

A invenção, portanto, consiste em “achar os recursos para resolver a questão” (TRINGALI, 2014, p. 133). Sem ter o objetivo de criar argumentos inéditos, procura reunir tudo o que será dito no discurso de maneira a apoiar a tese do orador. Além disso, a

invenção possui duas etapas: em primeiro lugar, encontra todas as provas possíveis e, depois disso, julga-as, ou seja, discute a sua validade para o discurso.

Se a invenção é a busca de argumentos, pressupõe-se que eles estejam disponíveis em um lugar. De uma forma bastante poética, Tringali (2014) explica que os antigos oradores acreditavam que os argumentos moravam em um lugar, como em uma espécie de inventário. Assim, todos os argumentos estão disponíveis em *tópoi* (=lugares), subdivididos em lugares próprios e lugares-comuns. Os primeiros, conforme explica Fiorin (2015), referem-se aos argumentos específicos de uma ciência particular, como os princípios gerais do Direito no campo jurídico. Já os lugares-comuns são argumentos que podem ser utilizados por qualquer área.

Em *Retórica*, Aristóteles (2011) define 28 lugares-comuns. Perelman (*apud* TRINGALI, 2014), no entanto, reduz todos os lugares a dois: os lugares da quantidade e da qualidade, que se desdobram em lugar da ordem, lugar do existente, lugar da essência, lugar da pessoa. De forma breve, esses lugares podem ser definidos da seguinte maneira:

- A quantidade é preferível, ou seja, aquilo que é superior, atinge a mais pessoas, é mais durável, é mais útil, é mais antigo, etc.
- A qualidade é preferível, ou seja, aquilo que é único, raro, original, extraordinário, etc.
- A ordem é preferível, ou seja, a causa sobre o efeito, o anterior sobre o posterior, o tempo passado sobre o tempo presente.
- A existência é preferível ao possível.
- A essência é preferível ao acaso.
- O valor da pessoa é preferível, ou seja, a sua dignidade, seu mérito, sua importância, etc.

Escolhido o lugar, o orador busca as provas, que são os elementos que sustentam a argumentação. Elas podem ser extrínsecas, cuja fonte é externa ao discurso, ou intrínsecas, dependentes da Retórica.

As provas extrínsecas são recebidas pelo orador, que as reelabora e acrescenta ao discurso. São, por exemplo, um testemunho de uma testemunha, uma citação, um argumento de autoridade (TRINGALI, 2014) ou, ainda, uma mancha de sangue ou uma

digital encontrada. Assim, as provas extrínsecas, apesar de serem incorporadas ao discurso, não dependem da habilidade oratória do sujeito (FERREIRA, 2001). Mas, conforme mencionado, são argumentos que fornecem comprovação do raciocínio dedutivo do orador.

As provas intrínsecas, por outro lado, dependem da habilidade do orador durante a elaboração do discurso. Essas provas são chamadas de lógicas por dependerem do discurso (*logos*). Elas baseiam-se no tipo de raciocínio escolhido que, segundo Aristóteles (2011), são de dedução ou de indução. O primeiro consiste em um raciocínio que vai do geral ao particular e é estudado por meio do silogismo. Já o segundo se baseia da visão particular para a generalização e é expresso a partir de exemplos.

O silogismo opera com proposições que, após serem enunciadas, levam a uma conclusão. Fiorin (2015) exemplifica esse conceito com as seguintes proposições: *Todo metal é bom condutor de eletricidade* e *O cobre é um metal*. A conclusão lógica a partir disso é que o cobre é um bom condutor de eletricidade. Dentro desse raciocínio dedutivo, não há outra conclusão possível.

Toda a proposição deve expressar um juízo e contar com um sujeito e um predicado. As duas primeiras proposições são chamadas de premissas maior e menor e a última, de conclusão. Há três termos em um silogismo: maior, médio e menor. A nomenclatura dos termos não é dada de acordo com o seu tamanho, mas aos elementos que nomeia. No exemplo citado, e ainda de acordo com Fiorin (2015), “bom condutor de eletricidade” é o termo maior por englobar significado maior que apenas metal. “Metal”, por sua vez, é o termo médio porque define um número menor de condutores de eletricidade, mas maior do que cobre. E, por fim, “cobre” é o termo menor por se referir a apenas um metal.

Aristóteles (2011) nomeia os silogismos retóricos como entimemas porque suas conclusões são baseadas em premissas prováveis, mas não necessárias. Nesse sentido, os silogismos retóricos não são baseados em premissas incontestáveis, mas em premissas que determinado auditório reconhece como verdadeiras e prováveis de acordo com os valores e crenças sociais da época em que estão inseridos.

A indução baseia-se em fatos particulares conhecidos por experiência e, a partir deles, estabelece-se uma conexão com um conceito universal. Para que um argumento seja indutivo, é necessário que o fato seja representativo e que a conclusão derivada dele tenha força e legitimidade. Um exemplo de argumento indutivo, de acordo com Fiorin (2015),

são as pesquisas eleitorais. Os institutos não entrevistam todos os eleitores, mas uma amostra considerável para que o seu resultado seja visto como legítimo.

Destaca-se que Aristóteles (2011) aconselha o uso de raciocínios dedutivos e indutivos em um mesmo discurso. Para o autor, um entimema deve ser acompanhado de exemplos que o suplementem. Ao usar um exemplo posterior ao entimema, eles atuam como testemunhos e “o testemunho é, em quaisquer circunstâncias, um elemento de persuasão” (ARISTÓTELES, 2011, p. 177). Dessa forma, um discurso retórico deve apresentar um silogismo de caráter dedutivo e um argumento de caráter indutivo, como um exemplo, para comprovar o primeiro.

Conforme dito, a persuasão é produzida a partir de três fontes: a emoção do auditório, a impressão do caráter do orador e a veracidade das afirmações. As provas lógicas baseiam-se no último. Sobre o auditório operam as provas patéticas (*pathos*) e sobre o orador, as éticas (*ethos*).

As provas chamadas de éticas dependem do valor ou desvalor moral de alguém. O orador, ao usar de uma prova ética, está usando a imagem moral de algum personagem e, muitas vezes, dele mesmo. É uma prova que objetiva despertar o sentimento do público. Ou seja, de produzir uma imagem conveniente que deve ser favorável ou desfavorável ao que se quer provar durante o discurso. Fiorin (2015) argumenta que um orador inspira confiança ao utilizar-se de argumentos razoáveis, ponderados, honestos e sinceros. Além disso, também é dever do orador ser solidário e amável com o auditório.

Dentro do contexto dessa pesquisa, o caráter do orador é reforçado quando ele faz uso dos chamados argumentos de autoridade, ou seja, quando consegue incorporar ao seu discurso algo enunciado por alguém que seja uma autoridade notória para o auditório. Dessa forma, o estudante está usando a imagem de uma autoridade para despertar admiração para si mesmo.

Já as provas patéticas estão relacionadas com a emoção e a paixão. O poder de persuadir está relacionado, aqui, a afetividade. Ao invés de se usar da razão, o orador comove pelo coração, modificando o estado da alma do auditório. Dessa forma, o orador deve conhecer o seu auditório para ser capaz de construir o seu discurso. Vale destacar que cada auditório é particular por ter conhecimentos, crenças, valores e emoções diversos. É possível, ainda assim, definir um auditório médio que acredita “nos valores dominantes num dado tempo numa determinada formação social” (FIORIN, 2015, p. 74).

Por ser uma avaliação, a prova do Enem é um discurso de exceção. Nele, o orador não conhece o seu auditório. Embora seja correto afirmar que o corretor fará parte de um auditório médio, a escolha por basear o discurso apenas em provas patéticas é arriscada para o estudante visto que, em último caso, esse auditório é desconhecido.

A partir do exposto, a invenção pode ser resumida como a etapa em que o orador é incentivado a buscar todos os argumentos disponíveis para a elaboração do seu discurso, ou seja, pertinentes ao propósito do tema. Nota-se que quanto maior for o número de preposições disponíveis ao orador, mais fácil será a demonstração de sua tese. Em seguida, o orador deve selecionar os argumentos que pareçam mais fortes e funcionem com maior destaca para o auditório.

4.2. Disposição

A disposição é a parte da Retórica que estuda como os argumentos serão ordenados no discurso, ou seja, de que forma o discurso será organizado. Como esta pesquisa preocupa-se com o uso da Retórica em sala de aula, e não o seu estudo puramente teórico, a disposição será compreendida como a organização do esboço do discurso.

Dessa forma, antes de escrever o discurso, é necessário que o orador organize uma “representação visual das relações entre as ideias que (...) apresentará” (CAMPBELL *et al*, 2015, p. 123). A partir da criação do esboço do discurso, o orador poderá avaliar a consistência e a força dos seus argumentos em defesa da sua tese.

O plano padrão retórico divide o discurso em cinco partes: o exórdio, a narração, a confirmação, a digressão e a peroração (TRINGALI, 2014). Este trabalho, no entanto, usará a divisão realizada por Aristóteles (2011), em que o autor afirma a existência de duas partes essenciais para qualquer discurso: a indicação do assunto tratado e, em seguida, a sua demonstração.

(...) tudo que é necessário são a proposição e a demonstração. Eis aí o que pertence efetivamente ao discurso, podendo-nos no máximo reconhecer o seguinte: o prólogo, a exposição, a demonstração e o epílogo. (ARISTÓTELES, 2011, p. 251)

É necessário que o orador, portanto, defina no início o que deseja dizer ao seu auditório e, em seguida, desenvolva o tema. Aristóteles (2011) afirma, inclusive, que não é eficaz desenvolver um tema sem que seja indicado o seu assunto previamente ou, por outro lado, que apenas se indique o assunto e não se proceda a sua demonstração.

O exórdio, ou prólogo, apresenta uma indicação do tema do discurso para que o auditório compreenda a questão que será abordada. É importante expor o tema do discurso durante o exórdio para que o tema julgado pelo auditório fique claro. Além disso, o objetivo de todo discurso retórico é, como já mencionado, persuadir o auditório. Para isso, a atenção do auditório deve estar dedicada ao orador/discurso. Indicar o tema do discurso é fundamental para que “o ouvinte se inteire da questão abordada e para que sua mente não permaneça em suspenso, uma vez que aquilo que é indefinido leva o espírito a dispersar-se” (ARISTÓTELES, 2011, p. 253).

Dessa forma, o exórdio tem como objetivo obter a receptividade do auditório. Para o autor, o auditório será captado pelo discurso se esse o tocar pessoalmente, gerar admiração ou for agradável.

Em seguida, a exposição e a demonstração serão responsáveis por defenderem a tese do orador. Tringali (2014) explica a argumentação por meio de uma metáfora bastante interessante. O orador deve assumir o papel de um general que comanda os seus soldados, ou argumentos, para a batalha. A disposição dos argumentos é, portanto, definida a partir do objetivo final: persuadir. As provas devem ser colocadas de modo a potencializar o discurso.

A demonstração é composta, segundo Aristóteles (2011), por duas partes. A primeira não depende da habilidade do orador, uma vez que apenas expõe os atos sobre a sua tese. A segunda, por outro lado, depende da habilidade retórica, já que “consiste na demonstração da existência do fato, ou de que este é incrível, ou de que é constituído por isso ou aquilo, ou de que possui determinada importância, ou na exposição de todos esses aspectos conjuntamente” (ARISTÓTELES, 2011, p. 259).

A prova de redação do Enem determinará um limite de trinta linhas para o discurso produzido pelo estudante. No entanto, ressalta-se que um longo discurso não é, necessariamente, mais persuasivo que um discurso curto. Aristóteles (2011) recomenda que seja usada a justa medida, ou seja, deve-se dizer tudo aquilo que serve para esclarecer a tese do orador e gerar credibilidade ao discurso.

Por fim, o epílogo compreende o final do discurso. É necessário, nesse momento, predispor o auditório a favor do orador e recapitular os argumentos usados para a defesa da tese. É necessário que o epílogo demonstre que o orador conseguiu realizar aquilo que se propôs durante o exórdio. Além disso, é necessário recordar os fatos e razões que foram utilizadas para confirmar a tese do orador para que o discurso seja mais persuasivo para o auditório.

Fiorin (2015) faz uma comparação bastante interessante sobre a disposição e a organização dos textos dissertativos ensinados na escola e nos cursinhos pré-vestibulares. Ainda que não sejam retomados os termos retóricos, a dissertação certamente segue os mesmos passos uma vez que é composta pela introdução, desenvolvimento e conclusão.

É por esta semelhança entre a dissertação escolar e o discurso retórico que esta pesquisa sugere a invenção e a disposição como passos para a criação do esboço da dissertação exigida pelo Enem. O esboço, dessa forma, tem como propósito permitir que o orador examine os seus argumentos, a relação entre eles e identifique a força persuasiva do seu discurso.

4.3. Elocução

Para Tringali (2014, p. 169), a elocução é a “arte de redigir o material encontrado e organizado”. É nesse momento que, de fato, produz-se o texto. No entanto, esse não é o primeiro momento com o discurso. A elocução se aproxima mais de uma finalização. O motivo, segundo o autor, é que o orador já trabalha com a linguagem durante a invenção e a disposição. Desde o início, o orador está fazendo apontamentos, tomando notas, anotando suas provas e argumentos. A elocução não é o primeiro momento de contato com a linguagem, mas é, sem dúvida, o momento de concentração no nível verbal.

A elocução observa as questões referentes à linguagem. Segundo o autor, é responsável pelo lado verbal do discurso. Como se, até então, o trabalho do orador tivesse sido o de saber o que dizer. Agora, a preocupação é sobre o “modo de dizer”. O orador necessita dizer da melhor forma possível o que se tem a dizer, sempre tendo em vista a finalidade do discurso. O autor explica ainda que “na prática, a elocução se propõe redigir, no momento oportuno, um rascunho corrente do discurso e, a seguir, trabalhar esse

material de modo a torná-lo claro, correto, elegante e, sobretudo, adequado à finalidade do discurso que consiste em persuadir” (TRINGALI, 2014, p. 170).

Escrever bem, na elocução, não significa escrever por estética. Um discurso com estilo causa uma boa impressão no auditório e, portanto, favorece a argumentação. A elocução é a atividade “pela qual se tece o que se inventou e organizou em uma composição” (TRINGALI, 2014, p. 171). Já que seria impossível inventar e dispor o material em notas e, a partir disso, esperar convencer o auditório.

Um bom discurso deve, segundo o autor, possuir algumas qualidades. São elas: a adequação, ou seja, a harmonização entre a linguagem utilizada e os valores internos e externos do discurso; a correção gramatical; a clareza, já que a primeira virtude do orador é ser entendido por todos; e a elegância do discurso, o revestimento estético do discurso de modo a reforçar a argumentação.

No último item, incluem-se as figuras de linguagem ou figuras de estilo. As figuras são fenômenos estilísticos da linguagem que visam efeitos estéticos ou utilitários e se caracterizam por subverter a expectativa do texto (TRINGALI, 2014). O objetivo das figuras é sempre produzir efeito, impressionar, agradar. Na Retórica, as figuras conservam o traço estético e devem possuir uma finalidade prática. O número de figuras é uma questão. Há mais de 250 figuras contabilizadas e, por não ser este o objetivo desta pesquisa, não será feita aqui qualquer tipo de classificação delas. Vale lembrar que tudo, no texto retórico, tem como objetivo a persuasão. Assim, a escrita do discurso em si deve sempre ter a persuasão como finalidade.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE RETÓRICA DO ENEM

Este capítulo tem como proposta relacionar os conhecimentos apresentados em capítulos anteriores a partir de uma análise retórica da prova de redação do Enem 2016 com o objetivo de responder a seguinte questão de pesquisa: **O ensino dos componentes básicos da Retórica, em sala de aula, pode colaborar com o trabalho do professor de Língua Portuguesa na formação do aluno para a realização da prova de redação do Enem?** Para se responder a essa pergunta, a análise foi dividida em duas etapas: uma leitura retórica e um exercício retórico de produção de texto.

Em um primeiro momento, este capítulo objetiva realizar uma leitura retórica da prova de redação do Enem a fim de traçar o perfil do **orador**, do **auditório** e do **gênero retórico**, exigidos pela avaliação. Além disso, a leitura retórica permitirá compreender se a prova de redação do Enem pode ser considerada um **problema retórico**. Como essas definições são gerais, a análise utilizou as provas de redação do Enem de 2009 até 2016 (ANEXO I) com ênfase nas instruções para a redação e a proposta de redação em si, ou seja, sem considerar os textos motivadores. A opção de intervalo de provas foi determinada a partir do momento em que o Enem passou a fazer parte do processo seletivo de algumas universidades e, reafirmou, desse modo, sua importância no ensino brasileiro. Esta análise baseou-se no levantamento e nos comentários sobre as provas realizados por Farah (2016).

Após essa análise, será proposto um exercício retórico de produção de texto a partir da prova de redação do Enem 2016 (ANEXO II). Em um primeiro momento, será analisada a **questão retórica** proposta pela prova de 2016. Depois, a **invenção** será responsável pela leitura dos textos motivadores e a criação de argumentos para o discurso e a **disposição** trabalhará com o esboço do discurso em si.

Por fim, esta pesquisa avaliará se o processo de exercício retórico de produção do texto permite o **desenvolvimento das competências** avaliadas pela prova de redação do Enem.

1. Leitura retórica

A prova de redação do Enem estrutura-se da seguinte forma: instruções para a redação, textos motivadores e proposta de redação. Esta pesquisa destaca que não avalia a prova de redação como um ato retórico em si, uma vez que não é seu objetivo “conduzir

um auditório numa direção determinada e projetar um ponto de vista, em busca de adesão” (FERREIRA, 2010, p. 49). Por outro lado e em sentido mais amplo, ainda que consideremos a artificialidade natural de uma avaliação nacional e escolar, a intencionalidade que sustenta a prova é retórica, pois cria uma mensagem com o objetivo de alcançar um determinado fim e levar um auditório a praticar uma ação definida. Por isso, a prova de redação é a apresentação de um **problema retórico** que oferece uma questão também retórica a ser resolvida, um auditório delimitado e um conjunto de limitações e restrições que especificam o contexto. No plano da ação retórica, o auditório, diante da questão proposta, transforma-se imediatamente em orador. A partir da leitura de seus componentes, portanto, é possível traçar o que o conjunto de limitações e restrições que serão o próprio contexto do discurso a ser elaborado pelos alunos.

Ao compreender como será feita a avaliação da produção do aluno-orador é possível delimitar especificidades do alcance discursivo do orador, do auditório e o discurso esperados por esta avaliação. É importante compreender que esses elementos são fundamentais para o trabalho do professor em sala de aula. O professor de Língua Portuguesa e o próprio aluno precisam saber o que é esperado pelos avaliadores do Enem para que a preparação dos alunos seja feita da melhor maneira possível.

Esta pesquisa, no entanto, não compreende esses objetivos como ideais para a educação brasileira. A educação básica não pode ser vista como um curso preparatório para o ingresso dos alunos na educação superior. Infelizmente essa é a concepção que permeia o ensino brasileiro desde a chegada dos jesuítas no Brasil, brevemente demonstrada no Capítulo I desta pesquisa. É uma lógica que está arraigada nas concepções pedagógicas do País e, exatamente por isso, perpassa as políticas públicas de ensino.

O dever da educação básica é “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” (BRASIL, 1996), como preconiza a LDB. Mas não são essas premissas que avaliam a capacidade dos alunos em cursar uma universidade ou a concessão de bolsas de estudos para os alunos oriundos de classes mais baixas. Esta pesquisa acredita que os professores devem investir na preparação e ampliação das capacidades dos alunos para o ingresso na educação superior uma vez que essa formação é a responsável por definir as relações sociais desse aluno, conforme demonstrado na introdução deste trabalho.

1.1. Instruções

As instruções, apodíticas, da prova do Enem de 2009 e 2010 eram as seguintes:

Instruções

Seu texto tem que ser escrito **à tinta**, na **folha própria**.

Desenvolva seu texto em prova: não redija narração, nem poema.

O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado em branco.

O texto deve ter, no máximo, **30 linhas**.

O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado. (INEP, 2009, p. 2)

As instruções compreendem cinco itens que delimitam a extensão do texto, o lugar destinado para o texto final e para o rascunho e o tipo do texto (prosa). É interessante notar que a prova de redação durante esses anos dialogava diretamente com o seu auditório, o aluno, ao realizar marcações textuais como o uso dos pronomes “seu”.

As instruções da prova de 2011 já apresentam algumas alterações, mas a presença de “deve” ainda é preponderante:

Instruções

O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.

O **texto definitivo** deve ser escrito **à tinta**, na **folha própria**, em até **30 linhas**.

A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada “insuficiente” e receberá nota zero.

A redação que fugir ao tema ou que não atender ao **tipo dissertativo-argumentativo** receberá nota zero.

A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderados para efeito de correção. (INEP, 2011, p. 2)

A partir dessas instruções é possível compreender que a prova do Enem passa a apresentar um estilo mais formal. Não há mais o diálogo explícito entre orador (avaliador) e auditório (estudante). O estilo mais formal e neutro adotado pelas instruções já é uma indicação do estilo do discurso esperado pela avaliação.

Percebe-se também que não é mais suficiente apenas elaborar um texto em prosa, conforme as provas de 2009 e 2010, o discurso do aluno deve atender ao **tipo dissertativo-argumentativo**. Há, portanto, uma delimitação maior quanto ao gênero esperado desse discurso.

Outra alteração marcante é a explicitação sobre o caráter avaliativo da produção desse discurso. Até 2010, não havia indicações sobre o critério de avaliação de textos com

menos de sete linhas, apesar de ser implícita a sua desconsideração. A partir de 2011, há a delimitação de dois critérios que são pré-requisitos para a correção: textos de até sete linhas escritas e textos que não sejam dissertativos-argumentativos. Qualquer produção que não atenda esses critérios receberá nota zero. Além disso, a prova exige do aluno um caráter de autoria ao definir que cópia de textos, tanto motivadores quanto questões do restante da prova, serão desconsideradas.

Em 2012, é acrescido mais um pré-requisito para a correção do texto:

Instruções

O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.

O **texto definitivo** deve ser escrito **à tinta**, na **folha própria**, em até **30 linhas**.

A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada “insuficiente” e receberá nota zero.

A redação que fugir ao tema ou que não atender ao **tipo dissertativo-argumentativo** receberá nota zero.

A redação que apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos receberá nota zero.

A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderados para efeito de correção. (INEP, 2012, p. 2)

É possível perceber que as instruções da prova do Enem dividem-se em instruções propriamente e situações em que o texto será desconsiderado. Com isso em mente, a partir de 2013 as instruções da prova são apresentadas em duas partes distintas:

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- 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
- 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. (INEP, 2016b, p. 2)

Farah (2016) avalia que a inclusão do último item das instruções, “apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto”, foi realizada a partir de críticas

realizadas pela imprensa sobre a correção da prova, como ter passado despercebido pelos corretores a inclusão de receitas culinárias e um hino de um time de futebol.

É interessante notar que o Enem 2016 foi o primeiro a contar com as instruções para a redação antes dos textos motivadores e da própria proposta de redação. A prova, portanto, assumiu uma formatação diferente dos anos anteriores. Como as instruções apresentam os casos em que a produção de texto terá nota zero, talvez a inversão de diagramação objetive destacar essas informações.

A análise das instruções da prova do Enem de 2009 até 2016 permite algumas observações: em primeiro lugar é possível afirmar que as instruções, ao longo dos anos, passaram por mudanças para que a avaliação do discurso produzido pelo aluno fosse cada vez mais refinado. Apesar de o estudante não saber o tema da prova, é claro o que é esperado da sua produção. É possível garantir, portanto, que as instruções trazem estabilidade para o orador. Farah (2016) indica que a estabilidade é essencial para definir o gênero exigido pela prova e que as mudanças realizadas nas instruções corrigiram quaisquer inadequações percebida durante a correção.

1.2. Proposta de Redação

De maneira geral, os temas da proposta de redação do Enem enfocam assuntos pertinentes à sociedade como um todo. Desde 2009, os temas abordados pelas provas principais⁵, e transcritos com respeito à formatação de publicação, foram:

2009: **“O indivíduo frente à ética nacional”**

2010: **“O Trabalho na Construção da Dignidade Humana”**

2011: **”Viver em rede no Século XXI: os limites entre o público e o privado”**

2012: **“O movimento imigratório para o Brasil no século XXI”**

2013: **“Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”**

2014: **“Publicidade infantil em questão no Brasil”**

2015: **“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”**

2016: **“Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”**

⁵ Além das provas apresentadas aqui, há ainda reaplicações com temas diferentes e provas que foram canceladas.

Em primeiro lugar, é nítida uma alteração do destaque da formatação da prova. Os temas foram escritos apenas em negrito; em negrito e em letras maiúsculas; em negrito e com aspas; e, finalmente, apenas com aspas. De qualquer maneira, o destaque para o tema é claro em qualquer prova.

De maneira geral, os temas abordam a relação do homem com a sociedade em que está inserido. A partir de 2012, o enfoque do tema passa a ser explicitamente a sociedade brasileira. Esse recorte é interessante pelo contexto nacional da prova. A delimitação da sociedade brasileira como um todo exige que o orador do discurso pense não só na sua cidade ou no seu estado, mas compreenda a questão de forma mais ampla e respeite, inclusive, a extensão territorial do país em que está inserido.

Todos os temas têm a característica predominante de serem atuais e próximos ao cotidiano dos estudantes de forma geral. São temas debatidos pela mídia e, portanto, é dada aos alunos a possibilidade de já terem refletido sobre eles previamente à prova.

Sobre a elaboração da proposta de redação por si, observam-se algumas alterações. Em 2009, lia-se:

Com base na leitura dos textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O indivíduo frente à ética nacional**, apresentando proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione coerentemente argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista (INEP, 2009, p. 2)

No ano seguinte, a “proposta de ação social” foi alterada para: “apresentando experiência ou proposta de ação social, que respeite os direitos humanos” (INEP, 2010, p. 2). Em 2011, houve nova alteração quanto ao texto: “apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos” (INEP, 2011, p. 2). Finalmente, em 2012, o texto foi ajustado para: “apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos” (INEP, 2012, p. 2). É possível que a opção do termo “proposta de intervenção” tenha sido possível graças a popularização da prova e, conseqüentemente, a compreensão dos professores e estudantes das exigências do exame.

A proposta de redação, em 2016, caracteriza-se da seguinte forma:

A partir da leitura dos textos motivadores 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 “Caminhos para

combater a intolerância religiosa no Brasil”, 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. (INEP, 2016b, p. 2)

A partir da leitura das instruções para a redação e da proposta de redação, este capítulo pretende definir o orador, o auditório e o discurso ideias para a produção do aluno.

2. Orador

Como visto no capítulo anterior, o orador é o responsável pela produção do discurso. No entanto, pelo caráter avaliatório do Enem, a proposta de redação prevê um orador ideal e avalia os discursos elaborados em vista desse orador ideal.

Em primeiro lugar, o orador precisa redigir o texto “em modalidade escrita formal da língua portuguesa”. É esperado um orador capaz de produzir um discurso sem desvios da norma padrão de escrita do idioma e com adequação de registro. Já foi mencionado que a escrita das instruções da prova foi adaptada para um estilo formal e neutro, semelhantemente ao da escrita esperada em textos dissertativos de modo geral. Esse estilo é, portanto, esperado também por parte da produção do orador.

De acordo com o documento Redação no Enem 2016, Cartilha do Participante (DAEB, 2016), o orador deve ser capaz de escrever um discurso com ausência de marcas de oralidade e de registro informal, com precisão vocabular e com obediência às regras de concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal; pontuação; flexão de nomes e verbos; colocação de pronomes oblíquos (átonos e tônicos); grafia das palavras; e divisão silábica na translineação. A primeira característica do orador ideal é, portanto, ser especialista na modalidade escrita da língua portuguesa.

A próxima exigência do exame é que o discurso seja redigido “com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação”. Assim, o orador ideal deve demonstrar que sabe informações de várias áreas do conhecimento e é capaz de relacionar esse conhecimento com a realidade do mundo. Também é importante que o orador apresente marcas de autoria ao ser solicitado, pela Cartilha do Participante e que “evite recorrer a reflexões previsíveis, que demonstram pouca originalidade no desenvolvimento do tema proposto” (DAEB, 2016, p. 16).

O exame também favorece o orador experiente, uma vez que avalia a capacidade do aluno em selecionar, organizar e relacionar, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista. Nesse sentido, a prova requisita do orador que elabore um discurso eficaz no convencimento do auditório em defesa de um ponto de vista.

Por fim, o orador deve ser um crítico da sociedade em que vive para que seja capaz de elaborar uma “proposta de intervenção que respeite os Direitos Humanos”. É necessário ser um crítico da sociedade no sentido de compreender qual proposta poderia contribuir para o tema da prova e, para além disso, como esta proposta poderia ser aplicada.

Esta pesquisa compreende que o aluno esperado pela prova do Enem condiz com o orador formado pela Retórica de maneira geral. Campbell *et al* (2015) afirmam que para se escrever bem é necessário ser um retórico, ou seja, é preciso estudar a teoria retórica e analisar muitos discursos retóricos. A partir dessas leituras, o orador será capaz de “descobrir de que estratégias [os textos] podem dispor, bem como identificar aquelas que podem ser as mais eficazes em qualquer caso em particular” (CAMPBELL *et al*, 2015, p. 26).

3. Auditório

Sobre o auditório, a Cartilha do Participante informa que cada texto será lido por dois professores de forma independente, ou seja, um não saberá a nota atribuída pelo outro. Se por acaso houver uma discrepância entre as notas, como uma diferença de cem pontos no total ou oitenta pontos em cada uma das competências, a prova ainda será avaliada por um terceiro professor.

Não é possível desconsiderar a artificialidade de uma avaliação que possua a abrangência do Enem. Assim como em produções textuais realizadas em sala de aula, o aluno-orador é encorajado a considerar o seu auditório como universal quando, na verdade, o discurso final é sempre dirigido a um avaliador.

A partir disso, compreende-se que o auditório da prova de redação Enem é um professor de português com nível de conhecimento mediano sobre o tema, o que significa dizer que ele não é um especialista no assunto. Com já mencionado, o avaliador apresenta-se como leigo em relação ao tema da prova e especialista em relação às estruturas linguísticas da redação.

4. Discurso

A prova de redação do Enem espera a produção de um discurso “dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa”. É importante que esse discurso defenda uma tese apoiada em argumentos consistentes, de acordo com a Cartilha do Participante.

Por respeitar a estrutura pedagogicamente chamada de dissertativa na escola, compreende-se que esse discurso terá um mínimo de três parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Essa divisão clássica é favorável ao discurso retórico que, conforme apresentado no capítulo anterior, estrutura-se a partir do exórdio, da exposição e do epílogo. Além disso, o epílogo do discurso esperado terá que apresentar uma proposta de intervenção referente a uma questão que envolve a sociedade como um todo.

Dentro da perspectiva retórica, o discurso que será produzido a partir da prova de redação do Enem pertence ao gênero deliberativo, uma vez que determina um procedimento (proposta de intervenção) como aconselhável para solucionar uma questão referente à sociedade. Nesse gênero, é aconselhável que o aluno comprove a sua tese a partir do uso de exemplos. Esse tipo de argumento é compatível como o perfil do orador ideal ao fazer uso de informações compreendidas em diversas áreas de conhecimento. Isso é possível a partir do momento em que os exemplos dos textos deliberativos são baseados em situações passadas, já que é impossível narrar com base em acontecimentos futuros (ARISTÓTELES, 2011).

5. Exercício Retórico

Esta pesquisa acredita que o ensino da escrita começa antes da entrega da folha em branco aos alunos. Como visto no capítulo anterior, o discurso só será efetivamente escrito durante a elocução em Retórica. Antes da redação do discurso, o orador deve definir a sua tese, buscar os argumentos para a persuasão do auditório e organizar esses argumentos de maneira eficaz. Há um processo intenso de planejamento do discurso antes de a caneta tocar o papel.

No entanto, Cintra e Passarelli (2011, p. 108) observam que os alunos “em geral, ou iniciam a redação logo que recebem o tema a ser desenvolvido, ou aguardam por uma

inspiração”. As partes compreendidas em Retórica como invenção e disposição são realizadas pelos alunos junto com a elocução. Ao mesmo tempo em que pensa e dispõe os argumentos, o aluno já se preocupa com o estilo do texto. É como se vários processos se instaurassem ao mesmo tempo na perspectiva do estudante.

As autoras citadas defendem que o professor de língua portuguesa deve ser o incentivador e organizador da produção escrita dos alunos. Dessa forma, o professor deve preocupar-se com o processo de escrita e não apenas com o produto final deste processo, o texto. Para as autoras:

Para que se possa aprender a realizar textos satisfatórios, é preciso compreender que todo e qualquer texto, independentemente do gênero, é resultado de muitas operações realizadas por etapas, o que difere, naturalmente, de um objeto pronto e acabado. Daí a possibilidade de ensinar a escrever com mais atividades, cada uma das quais realizadas por meio de técnicas e procedimentos específicos (CINTRA, PASSARELLI, 2011, p. 103)

Esta pesquisa acredita, portanto, que o incentivo de exercícios baseados em invenção e disposição pode auxiliar os alunos no desenvolvimento das competências avaliadas pela prova de redação do Enem. Para demonstrar como esse exercício retórico poderia ser desenvolvido a prova de redação do Enem 2016 será analisada a seguir. Os comentários de Pozza (2016) foram utilizados ao longo desse exercício.

6. Questão Retórica

Conforme mencionado, a proposta de redação do Enem 2016 é a seguinte:

A partir da leitura dos textos motivadores 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 “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”, 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. (INEP, 2016b, p. 2)

O tema da redação, portanto, enfatiza os caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil. Os elementos essenciais do tema são “caminhos”, “combater”, “intolerância religiosa” e “Brasil”.

A primeira palavra-chave, “caminhos”, indica ao aluno a necessidade da proposta de intervenção que busque modificar essa realidade presente na sociedade brasileira. O uso de “combater” prevê uma orientação da prova para o posicionamento do orador, uma vez que indica como negativo a prática de “intolerância religiosa” e, conseqüentemente, positivo o respeito a todas as formas de crenças. Por último, o destaque para a palavra “Brasil” enfatiza que o aluno não deve fugir da realidade brasileira durante o texto dissertativo-argumentativo.

É interessante notar que o aluno-orador do discurso é brasileiro e, por isso, também está sujeito às influências culturais do país em que vive. Além disso, o orador provavelmente possui uma crença religiosa própria. A partir dos textos motivadores, analisados adiante, compreende-se que, por um lado, a Constituição do Brasil garante o princípio de laicidade do Estado, ou seja, a garantia de que as decisões do Governo não serão pautadas por agendas religiosas. Por outro, a Constituição respeita as liberdades individuais ao permitir a qualquer pessoa a crença religiosa de qualquer natureza.

Não é possível desconsiderar que qualquer religião é dogmática e, portanto, acredita que a sua forma de compreensão e de adoração é a correta. Essa compreensão é reforçada na própria estrutura da instituição religiosa ao que define autoridades religiosas dentro de sua própria crença como oradores autorizados da fé. Ao ser natural de qualquer fé religiosa conceber a sua forma de adoração como a correta e autorizada, tomar parte de uma religião já se caracteriza como uma forma de desrespeito às outras, uma vez que desautoriza outras práticas religiosas.

Dessa forma, o aluno-orador não poderá, a partir do seu discurso, exaltar os seus próprios valores religiosos. A questão delimitada pela prova, então, compreende-se em um plano ético e jurídico uma vez que o tema delimita como correta a noção de que todo indivíduo tem o direito de praticar a sua crença religiosa. Dessa forma, o aluno-orador deverá deslocar a concepção de que a sua religião é a correta para a defesa da liberdade religiosa.

É possível compreender que apesar do Brasil não viver conflitos religiosos semelhantes aos vistos em regiões como o Oriente Médio, a intolerância religiosa está

presente na sociedade brasileira e é divulgada pela mídia. Sendo assim, o tema da proposta é de fundamental importância como questão social e política. Desse modo, por implicar a *doxa*, por requerer reflexão sobre contexto social, político, econômico e cultural, o tema da prova de redação do Enem 2016 pode ser qualificado como uma questão retórica.

Vale lembrar que a compreensão da questão, em Retórica, está relacionada a *quaestio*, em latim, ou seja, querer, procurar, indagar e investigar. Nesse sentido, a prova de redação do Enem 2016 é feliz ao problematizar a intolerância religiosa dentro da sociedade brasileira. O aluno-orador, ao se deparar com este tema, terá liberdade para refletir sobre ele a partir da postura cultural do Brasil, que incentiva a liberdade. A partir disso, o aluno-orador deverá demonstrar a tese a ser defendida e em quais argumentos a sustentam. Para isso, este capítulo segue com um exercício de invenção.

7. Invenção

Como já visto, a invenção é o momento de buscar os argumentos para persuadir o auditório. A prova de redação do Enem 2016 oferece, para isso, quatro textos motivadores. Neste momento, é importante lembrar que o aluno-orador não pode apresentar no seu discurso cópia dos textos da proposta de redação.

A Cartilha do Participante compreende que a proposta de redação e os textos motivadores devem ser lidos com o objetivo de compreender totalmente o que está sendo solicitado. Os textos motivadores devem ser lidos com o intuito de despertar uma reflexão sobre o tema. Esta pesquisa compreende que os textos motivadores apresentam um contexto possível do tema em foco.

7.1. Leitura dos textos motivadores

O primeiro texto, transcrito abaixo, foi retirado do *site* do Ministério Público do Rio de Janeiro. Não é possível identificar pelo excerto a qual gênero textual ele se refere, mas situa-se como uma notícia ou um artigo de opinião.

TEXTO I

Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil e com toda a legislação que assegura a liberdade de crença religiosa às pessoas, além de proteção e respeito às manifestações religiosas, a laicidade do Estado deve ser

buscada, afastando a possibilidade de interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas, culturais etc.
Disponível em: www.mprj.mp.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento). (INEP, 2016b, p. 2)

Este primeiro texto afirma que a Constituição, documento legal de maior valor no Brasil, e a legislação derivada dela garantem a liberdade de crença religiosa. Além disso, o Estado deve manter-se laico, ou seja, a sua organização não deve sofrer influências religiosas em casos sociais, políticos ou culturais.

Este primeiro texto debate a laicidade do Estado brasileiro, ou seja, o fato do Brasil, como país laico, não ter uma religião oficial. A defesa da laicidade do Estado passa a ser importante uma vez que assegura a não interferência de correntes religiosas em questões sociais, políticas e culturais. Da mesma forma, a Constituição brasileira assegura a liberdade de culto religioso e a proteção de todas as suas formas de manifestações.

Se cada texto representa um contexto de aplicação do tema “intolerância religiosa”, este primeiro reflete sobre a seguridade da laicidade do Estado dentro dos três poderes constitucionais brasileiros. O Brasil é laico nos âmbitos legislativo, judiciário e executivo? A existência de uma frente parlamentar autointitulada como evangélica dentro do Congresso Nacional afeta a manutenção da laicidade do Estado? Ou essa frente parlamentar é consequência direta da liberdade de culto religioso e, portanto, deve ser respeitada? Há questões sociais, políticas e culturais no Brasil impedidas por divergências religiosas?

O segundo texto foi publicado originalmente no Jornal do Senado. O fragmento faz parte de um artigo publicado sobre projetos que preveem a modificação do Código Penal sobre o assunto.

TEXTO II

O direito de criticar dogmas e encaminhamentos é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

STECK, J. Intolerância religiosa é crime de ódio e fere a dignidade. **Jornal do Senado**. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento). (INEP, 2016b, p. 2)

O texto é a respeito do debate sobre liberdade de expressão e liberdade individual. Compreende-se que a crítica aos dogmas religiosos está respaldada a partir da liberdade de expressão. Da mesma forma, a opção por crença religiosa está assegurada pela liberdade

individual. Em caso de conflito gerado a partir de ofensas e tratamento diferenciado em função de crença, prevalece a liberdade individual. Conclui-se que a liberdade de expressão não abrange o discurso de ódio, ou seja, a incitação de atitudes violentas em função de determinada característica de um grupo social.

O contexto possível a partir da leitura é como desdobramento da interpretação desses dois conceitos afeta a vida da sociedade brasileira. Um dos caminhos possíveis é a reflexão acerca do dever de se respeitar a opção religiosa de cada um em todas as esferas sociais.

O terceiro texto é o artigo 208 do Código Penal. É, portanto, uma lei brasileira que criminaliza o ato de impedir ou perturbar um culto religioso ou qualquer prática relativa a ele.

TEXTO III

CAPÍTULO I

Dos Crimes Contra o Sentimento Religioso

Ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo

Art. 208 - Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso:

Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa.

Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

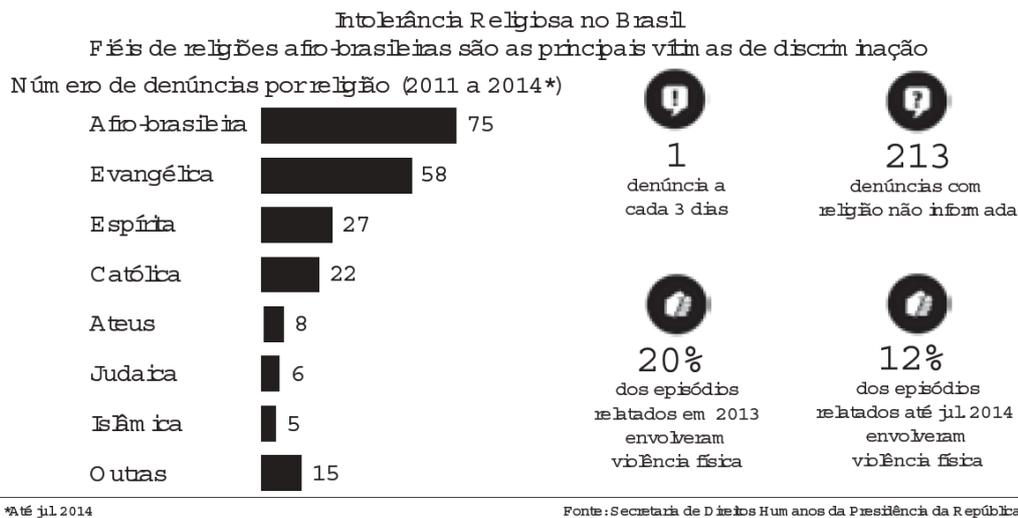
BRASIL. Código Penal. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento). (INEP, 2016b, p. 2)

De forma geral, o artigo do Código Penal apresentado reforça o segundo texto. É crime passível de pena impedir ou perturbar ato relativo ao sentimento religioso. Assim, o terceiro texto motivador apresenta o contexto jurídico da intolerância religiosa. O aluno-orador pode explorar a existência da lei como prova do caráter ilegal da prática e oferecer meios para reforçar a sua aplicabilidade.

Aristóteles (2011) compreende que é mais fácil construir a demonstração de um texto quando se tem por base uma lei, ou seja, um princípio. Uma lei caracteriza-se como um meio de persuasão independentemente do discurso do orador porque é capaz de respaldar a tese defendida sem que ela seja contestada pelo auditório. A legislação é compreendida como base da sociedade moderna, por isso se caracteriza como um argumento de força argumentativa elevada.

Por último, o quarto texto motivador apresenta dados sobre denúncias de comportamentos de intolerância religiosa. O levantamento foi realizado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República em maio de 2016.

TEXTO IV



Segundo os dados, as religiões de matriz africana são os maiores alvos de intolerância religiosa, com 75 ocorrências de 2011 a 2014, seguidas das religiões evangélicas, com 58 ocorrências, e das espíritas, com 27 ocorrências. Outro dado interessante é que a Secretaria de Direitos Humanos prevê uma denúncia a cada três dias no Brasil. O infográfico reafirma a importância do tema a ser debatido.

O primeiro contexto possível a ser explorado é a conexão entre a intolerância religiosa e o racismo no Brasil, uma vez que a expressão religiosa faz parte da cultura de um povo e desrespeitar um significa desrespeitar outro. Outro contexto é a escalada da violência em crimes de intolerância religiosa, relatado em 12% dos casos denunciados até julho de 2014. Nesse sentido, o aluno-orador poderia usar exemplos vistos na mídia, como o apedrejamento de Kaylane Campos, 11 anos, por evangélicos ao sair de uma celebração de Candomblé ou os diversos incêndios a centros pertencentes ao Candomblé, a Umbanda e ao Espiritismo.

7.2. Tese

A tese pode ser definida como um ponto de partida para a argumentação de um discurso. Todo o trabalho retórico parte da tese, da ideia inicial, como este capítulo. O primeiro parágrafo deste capítulo afirmou que responderia a seguinte questão de pesquisa **O ensino dos componentes básicos da Retórica, em sala de aula, pode colaborar com o**

trabalho do professor de Língua Portuguesa na formação do aluno para a realização da prova de redação do Enem? Essa ideia principal compreende diversos outros elementos que deverão ser explicados ao longo do texto, mas ela representa tudo aquilo sobre o que será escrito e dito.

É possível definir algumas características básicas para uma boa tese, conforme Campbell *et al* (2015). A tese deve ser uma frase declarativa simples, no caso da dissertação escolar, que evoca uma única ideia principal. A partir da elaboração da frase o propósito do discurso deve ser claro.

A partir da leitura da proposta de redação e dos textos motivadores do Enem 2016 é possível elaborar algumas teses viáveis de acordo com os contextos. É possível debater, por exemplo, sobre a liberdade de expressão e a liberdade individual a partir da tese “A intolerância religiosa não deve ser tolerada a partir da premissa da liberdade de expressão”. Ao apresentar o contexto jurídico, o terceiro texto pode influenciar a tese “As práticas de intolerância religiosa são crimes perante o Código Penal brasileiro”. Por fim, o quarto texto permite a conexão entre intolerância religiosa e o racismo a partir da tese “A intolerância religiosa é um reflexo do racismo arraigado na sociedade brasileira”.

7.3. Argumentos

Como visto, o orador deve buscar os argumentos que operam como razões ou justificativas da tese definida. A partir da leitura dos textos motivadores foram traçados alguns argumentos para o desenvolvimento dessa análise. Esses argumentos, no entanto, não esgotam os textos como um todo e serão usados como ilustração do trabalho com a Retórica.

Os argumentos, por sua vez, podem ser encontrados em lugares próprios, caso pertençam a uma ciência específica, ou em lugares comuns, caso sejam utilizados por qualquer área. Em um primeiro momento, os argumentos encontrados serão analisados de acordo com o lugar a que pertencem.

Lugar da quantidade:

- As religiões africanas são os maiores alvos de intolerância religiosa, com 75 ocorrências de 2011 a 2014.
- Uma denúncia de intolerância religiosa é feita a cada três dias.

- A violência física esteve presente em 20% de todos os casos de intolerância religiosa relatados em 2013.

Os argumentos apresentados acima são baseados em quantidade e, por isso, ocupam um lugar privilegiado. É difícil para o auditório refutar ou desmerecer o número concreto. Para refutar esses argumentos será necessário desacreditar a fonte da pesquisa ou a metodologia da pesquisa, ou seja, é mais fácil desacreditar a pessoa que a quantidade apresentada.

Lugar da qualidade:

- O Estado brasileiro é laico nos âmbitos legislativo, judiciário e executivo, ou seja, nenhuma decisão desses poderes pode ser influenciada por crenças religiosas.
- Estados que não são laicos produzem decisões legislativas, judiciárias e executivas com base em preceitos religiosos.

Os argumentos do lugar da qualidade operam sua força argumentativa no seu caráter único e original. Se o Estado brasileiro é laico, então essa opção possui uma qualidade superior ao seu contrário. O fato das decisões não serem influenciadas por crenças religiosas precisa ser exposto como superior ao seu contrário, ou como a melhor opção para um governo.

Lugar da ordem:

- Criticar dogmas religiosos é caracterizado como liberdade de expressão.

O lugar da ordem enfatiza a importância do anterior sobre o posterior. A liberdade de expressão está assegurada na Constituição brasileira. A intolerância religiosa, por sua vez, é condenada no Código Penal, criado a partir da Constituição. Dessa forma, a liberdade de expressão deve ser valorizada e protegida por ser anterior e, por isso, a crítica aos dogmas religiosos não é caracterizada como crime.

Lugar da existência:

- A Constituição brasileira garante a liberdade de crença religiosa.

O lugar da existência reafirma a importância daquilo que existe frente ao que possui possibilidade de existir. A existência da Constituição possui, por si só, força argumentativa dentro do discurso.

Lugar da essência:

- Práticas agressivas, ofensas e tratamento diferenciado em função da crença religiosa não são caracterizados como liberdade de expressão.
- É crime passível de pena impedir ou perturbar ato relativo ao sentimento religioso.

O lugar da essência prioriza a representação, o símbolo, daquilo que se argumenta. O conceito de liberdade de expressão significa ter direito a emitir opiniões, a procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios. Essa representação é balizadora entre os governos democráticos e, bem por isso, defendida em todas as instâncias. Nesse sentido, a crítica sobre a opinião do outro deve ser feita apenas quando essa opinião não é compreendida como liberdade de expressão e passa a ser vista como discurso de ódio.

Lugar do valor da pessoa:

- A liberdade de opção religiosa está assegurada pela liberdade individual.

Esse argumento ocupa o lugar da pessoa por compreender a importância do mérito e da dignidade de todo e qualquer cidadão.

7.4. Provas: o silogismo retórico

A partir da exposição sobre as provas no Capítulo III, esta pesquisa compreende a importância do silogismo ao discurso retórico e recomenda a sua elaboração como exercício de invenção. Dessa forma, a partir da localização dos argumentos é possível que o aluno-orador estruture um silogismo retórico com o objetivo de construir o fio condutor do discurso.

Foram apresentadas três teses norteadoras e dez argumentos possíveis a partir da leitura dos textos motivadores. Para cada uma dessas teses será elaborado um silogismo com base nos argumentos disponíveis.

1. A intolerância religiosa não deve ser tolerada a partir da premissa da liberdade de expressão.

Silogismo:

Liberdade de expressão é definida como o direito de emitir opinião.
Ora, o direito de emitir opinião não é equivalente ao discurso de ódio.
Logo, liberdade de expressão não é equivalente ao discurso de ódio.

2. As práticas de intolerância religiosa são crimes perante o Código Penal brasileiro.

Silogismo:

O Código Penal caracteriza todas as práticas criminosas no Brasil.

Ora, crimes com motivações religiosas figuram no Código Penal.

Logo, crimes com motivações religiosas são práticas criminosas no Brasil.

3. A intolerância religiosa é um reflexo do racismo arraigado na sociedade brasileira.

Silogismo:

A intolerância religiosa é mais comum em religiões de matriz africana.

Ora, o racismo atinge religiões de matriz africana.

Logo, a intolerância religiosa é também racismo.

Como visto no capítulo anterior, Aristóteles (2011) recomenda o uso de provas dedutivas e indutivas em um mesmo discurso. Assim, um silogismo deverá ser acompanhado de um exemplo para realçar a força argumentativa das provas.

Esta pesquisa acredita que a partir da elaboração da tese, o aluno-orador deve ser incentivado a criar um único silogismo que compreenda todo o raciocínio dedutivo do texto. Esta escolha é justificada a partir do limite máximo de linhas disponíveis para a prova de redação do Enem. As provas dedutivas operam como recursos de coesão para o texto. No entanto, o uso exagerado de silogismos pode dificultar o entendimento global do discurso uma vez que há um limite para a explanação. A partir da criação do silogismo, portanto, esta pesquisa compreende que o aluno-orador deve elaborar um esboço do texto como parte da disposição retórica.

8. Disposição

A disposição deve compreender como os argumentos serão ordenados em forma de esboço. Esse esboço permite que as ideias e as relações entre elas sejam analisadas para identificar a eficácia do discurso. O esboço realizado a seguir parte da primeira tese elaborada e tem como pontos principais o silogismo apresentado.

Tese:

- I. A intolerância religiosa não deve ser tolerada a partir da premissa da liberdade de expressão.

Silogismo:

Liberdade de expressão é definida como o direito de emitir opinião.

Ora, o direito de emitir opinião não é equivalente ao discurso de ódio.

Logo, liberdade de expressão não é equivalente ao discurso de ódio.

Introdução:

- I. Uso inventivo de recursos retóricos para chamar a atenção e revelar propósito, como o uso do argumento da existência de uma denúncia de intolerância religiosa a cada três dias no Brasil.
- II. Explicitação da tese do orador para a visualização das ideias principais.

Observa-se que a introdução, ou exórdio, engloba as qualidades ressaltadas por Aristóteles (2011). Em primeiro lugar, o orador pretende captar a atenção do seu auditório, com o uso de uma prova concreta, para a importância do tema que será debatido. Em seguida, o orador expõe o tema para que a sua intenção seja clara.

Desenvolvimento:

- I. Liberdade de expressão é definida como o direito de emitir opinião.
 - a. Explicar o conceito de liberdade de expressão e realizar sua defesa a partir de um argumento de autoridade, ou seja, com base em uma figura de prestígio.

- b. Exemplificar, prova indutiva, a importância de se criticar dogmas religiosos como espaço de debate e discussão social.
- II. Liberdade de expressão não é equivalente ao discurso de ódio.
- a. Explicar o conceito de discurso de ódio.
 - b. Analisar práticas agressivas, ofensas e tratamento diferenciado em função da crença religiosa como discurso de ódio.
 - c. Exemplificar, prova indutiva, as consequências da proliferação do discurso de ódio a partir de casos reais.

A primeira parte do desenvolvimento compreende, exatamente, a primeira premissa do silogismo. O aluno-orador deverá, a partir da enunciação da premissa, justificar a importância do conceito apresentado. A segunda parte do desenvolvimento compreende a conclusão do silogismo. Nesse caso, a premissa menor, que une a premissa maior e a conclusão, estará subentendida ao longo do texto. A partir da criação do esboço, o aluno-orador pode avaliar a disposição geral dos argumentos e, se for o caso, invertê-los para uma maior eficácia do discurso.

Conclusão:

- I. Frase declarativa para reforçar a compreensão da tese.
- II. Explicação da proposta de intervenção com base na tese.

Por fim, a conclusão, ou epílogo, reforça a tese do orador. A prova de redação do Enem revela-se como um discurso único por exigir do aluno-orador uma proposta de intervenção. Como a proposta de intervenção não é o foco da presente pesquisa, ela não será elaborada por este capítulo.

9. Análise das competências

A prova de redação do Enem será avaliada de acordo com cinco competências, analisadas no Capítulo II deste trabalho. A partir do exposto, verifica-se que o uso da Retórica em sala de aula poderá auxiliar o professor de Língua Portuguesa de maneira mais

assertiva no desenvolvimento das competências III e IV, apesar de não negligenciar as outras.

A competência I diz respeito ao domínio da norma culta da Língua Portuguesa e o uso das linguagens matemática, artística e científica, estas últimas de caráter interdisciplinar. A norma culta é desenvolvida a partir do trabalho diário do professor de língua portuguesa. A contribuição retórica para esta competência reside na elocução. Para Retórica, um discurso que respeite às regras gramaticais possui mais força argumentativa que um que não o faça. A primeira virtude do orador é ser claro naquilo que diz e isso não pode ser feito se o orador não diz para todos, ou seja, se não ajusta o seu discurso a variedade linguística compreendida como padrão.

A próxima competência preocupa-se com a construção e aplicação das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. Compreende-se que esta competência se relaciona de maneira mais efetiva as questões da prova objetiva do Enem. No entanto, o aluno-orador deve fazer uso de argumentos derivados de diversos lugares para que seu discurso seja consistente. No esboço elabora acima, por exemplo, foram usados dados matemáticos derivados do lugar da quantidade como argumentos. Na medida que a Retórica incentiva que o aluno busque argumentos, é possível trabalhar interdisciplinarmente com as outras disciplinas da grade curricular.

A competência III avalia as habilidades de selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. Esta pesquisa acredita que a competência III está diretamente relacionada a invenção retórica e, portanto, o exercício retórico em sala de aula possibilita o desenvolvimento adequado desta competência.

Da mesma forma, a competência IV avalia a habilidade de relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. Assim, o exercício de disposição é favorável para que o aluno perceba que a organização das informações, ou seja, a maneira como as informações se relacionam, é essencial para a persuasão de um discurso. É percebido em sala de aula que os alunos organizam o seu discurso de acordo com a ordem cronológica com que criaram os argumentos. A criação do esboço é fundamental para a compreensão da importância da relação entre os argumentos.

Por fim, a última competência recorre aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. Apesar desta competência não ter sido explorada durante este trabalho, o exercício de produção do discurso deliberativo pressupõe uma reflexão acerca da sociedade em que o orador está inserido. Esse discurso compreende a importância da análise da sociedade e da reflexão sobre quais ações podem ser consideradas danosas ou úteis para o melhor convívio de todos.

A partir do exposto, esta pesquisa compreende que o ensino de componentes básicos da Retórica pode colaborar de forma produtiva para o desenvolvimento das competências exigidas pela prova de redação do Enem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa foi motivado pelo trabalho da pesquisadora em sala de aula, especialmente com os alunos do terceiro ano do ensino médio. Às vésperas das provas do vestibular e do próprio Enem, esses estudantes compreendem as características essenciais de uma dissertação. Falta-lhes, no entanto, a compreensão do que diferencia uma redação excelente de uma mediana numa perspectiva avaliativa e, sobretudo, persuasiva. Essa questão também é um problema para o professor, uma vez que há uma tendência natural de corrigir apenas os erros presentes na superfície do texto, sem levar em conta a propriedade maior do orador, ligada à *captatio benevolentiae*, expressão latina que consiste em considerar, sobremaneira, as reações do auditório para, assim, estabelecer acordo, tornar-se eficaz e atrair a benevolência. A força intrínseca das palavras, nesse sentido, é ofuscada diante de aspectos gramaticais e pouco retóricos. A realidade, no entanto, é que o texto, ainda que formalmente correto, pode não persuadir os examinadores na intensidade do desejo do orador. E como ensinar isso?

Esses alunos possuem doze anos de escolaridade e, no mínimo, mil horas de aulas de Língua Portuguesa. O texto, para eles, já é um produto final da escrita e, assim, termina num ponto final que não leva em conta o ecoar do discurso. Não é viável para um professor, no início do terceiro ano do ensino médio, ensinar o tipo de texto dissertativo a partir da estaca zero. Ainda que sejam, porém, alunos carregados de história e, tão próximos do final da educação básica, carregam em si um conglomerado passional ligado à angústia. O desafio encontrado no início da pesquisa, pois, consistia em como demonstrar para esses alunos que a noção de erro não estava na escrita do texto, mas no processo que se inicia com a leitura da proposta de redação. Havia uma necessidade de fazer com que eles compreendessem o processo de elaboração do texto como um conjunto de partes ao invés de um único procedimento: a escrita em si.

A partir desse desafio, esta dissertação buscou compreender como é realizada a análise das produções do Enem, ou seja, quais são os critérios de avaliação pelos quais as redações dos estudantes serão corrigidas e, enfim, qual é o auditório a quem se dirigem. Pretendia-se, com isso, analisar a avaliação para que fosse possível traçar um plano de ação em sala de aula mais voltado para a concepção do texto como um artifício persuasivo que, ao fim, angariasse não só a benevolência, mas, sobretudo, a confiança do auditório. Ao saber como as redações serão avaliadas, seria possível compreender como ensinar a

alunos-autores que, além de dominarem as artimanhas da escrita na vida, entendessem a importância da submissão de um texto a um auditório crítico, especialista em avaliação de caráter nacional, uma vez que o estudo sistemático do Enem pressupõe a compreensão da noção de várias competências que, pela escrita, precisam ser reveladas. Para tanto, foi realizada a leitura da base teórico-metodológica do Enem, que se mostrou insuficiente para os propósitos da própria pesquisa. Além de compreender a base do Enem, concluiu-se, seria necessário a esta pesquisa investigar a origem do termo competências para a educação brasileira.

O Capítulo I desta dissertação apresenta-se como o resultado dessa investigação que se impôs no percurso. A primeira conclusão possível sobre a educação pública no Brasil é que ela sempre foi um privilégio e não um direito. É assustadora a compreensão de que o país estava dentre as nove nações com maior índice de analfabetismo há apenas trinta anos. Na verdade, o fato de que hoje todas as crianças em idade escolar possuem uma vaga garantida na escola pode ser considerado um avanço extraordinário. Não por acaso, as pesquisas relacionadas às políticas públicas da década de 90 são tão otimistas. A partir desse levantamento, esta pesquisadora compreendeu que a qualidade da educação brasileira não está sendo questionada porque as tentativas de melhora falharam, não houve tentativas nesse sentido. Não é possível considerar que existiu um modelo pedagógico estável no Brasil e que este modelo falhou. É observado, na verdade, uma mudança constante de paradigmas, sendo a implementação de competência a mais recente. Não se considerou o já estabelecido, testado e comprovadamente eficiente. As rupturas são drásticas e, por isso, sempre desafiadoras e sujeitas a uma realidade nem sempre criteriosamente estudada.

Assim, o Capítulo II teve como tarefa analisar o motivo da inserção desse conceito de “competências” no contexto da educação brasileira e explicá-lo. Não foi possível compreender o conceito apenas com a análise dos documentos oficiais. Para os PCNEM+ (2007), o conceito origina-se em Perrenoud e significa “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (MEC, 2007, p. 30). A partir disso, foi realizada a leitura de Perrenoud (1999) em busca de um aprofundamento teórico.

O autor conceitua competência como a capacidade de agir de modo eficaz em qualquer situação a partir dos seus conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Dessa forma, um indivíduo, diante de uma situação específica, usará vários recursos cognitivos, dentre

os quais os seus conhecimentos, para resolvê-la da melhor forma possível. É possível, então, compreender o conceito de competência como a maneira com que um aluno aplica o seu conhecimento em uma situação concreta.

A análise dos documentos oficiais somadas aos estudos de Perrenoud (1999) possibilitou compreender que não há um consenso em torno da noção de competência nesses documentos. Esta pesquisa, entretanto, percebe os PCNEM+ como um avanço nas políticas públicas na medida em que se consolida como uma tentativa de parametrizar as referências nacionais para a prática do ensino, ou seja, dar funcionalidade e um parâmetro pedagógico. No entanto, critica a forma de implementação desses parâmetros a partir da leitura do próprio documento, que é confusa e repetitiva.

Com vistas à finalidade da educação, definida pela LDB de 1996, “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” (BRASIL, 1996), esta pesquisa compreende educando e educador como cidadãos. Nesse sentido, é necessário que os professores e alunos sejam mais críticos e criticidade exige raciocínio analítico, ampliação de conhecimento prévio e estabelecimento de um cabedal linguístico que leve em conta a relevância da palavra em um contexto, por isso a opção desta pesquisa em optar pela Retórica. Para Aristóteles, a Retórica evita o triunfo da fraude e da injustiça e é capaz de mostrar o caminho quando a instrução científica falha. A Retórica permite aos homens sempre discutir os dois lados de um mesmo caso, ou seja, permite a reflexão de toda questão problemática para a sociedade.

Como futuro cidadão crítico, o aluno deve ser capaz de reconhecer os atos retóricos que o cercam diariamente; deve entender como esses atos objetivam mudar suas atitudes, crenças, opiniões e comportamentos; e deve reconhecer se obtêm sucesso ou fracasso quando, na elocução, atingem um auditório. Enfim, ao assumir um papel de crítico, é necessário que o indivíduo descreva, interprete e avalie os discursos que o cercam para compreender o motivo do êxito de cada um e, essencialmente, tenha clara para si a sua finalidade de um discurso público. Da mesma forma, é necessário que um professor que utiliza a Retórica em sala de aula compreenda criticamente esses discursos para que possa, assim, agir pedagogicamente, uma vez que essa disciplina se apresenta como o poder de entender um contexto e nele atuar com criticidade e lucidez.

O Capítulo III desta dissertação foi responsável por apresentar os componentes básicos para a posterior análise da prova de redação do Enem. Em primeiro lugar, foram

precisados os conceitos de orador, auditório e discurso. O orador é o responsável por criar o discurso e, dessa forma, esse papel é exercido pelo aluno ao longo da prova de redação do Enem. O seu auditório, ou seja, a quem é dirigido o discurso, é composto por um professor de Português. Por último, o discurso que será avaliado pelo exame pertence ao gênero deliberativo, uma vez que determina um procedimento (proposta de intervenção) como aconselhável para solucionar uma questão referente à sociedade. O capítulo também detalhou os processos de invenção, disposição e elocução retórica, essenciais para a análise das provas.

A análise da prova de redação do Enem foi dividida em duas etapas. A primeira consistiu na compreensão do aluno idealizado pelo exame e teve como corpus as provas de redação do Enem de 2009 até 2016 com ênfase analítica nas instruções para a redação e a proposta de redação em si, ou seja, sem considerar os textos motivadores. Apesar de esta pesquisa concentrar-se na prova de redação do Enem 2016, a ampliação do corpus nesta primeira parte da análise justifica-se, uma vez que a opção era por uma compreensão generalizada do orador, do auditório e do gênero do discurso.

A leitura das instruções da prova do Enem de 2009 até 2016 mostrou que foram adotadas mudanças com o objetivo de refinar cada vez mais os mecanismos de avaliação do Enem e, além disso, de fortalecer o gênero redação Enem. Dessa forma, o aluno-orador possui clareza sobre o gênero exigido na prova e, apesar de não necessariamente conhecer, como um especialista, o tema em questão, sente-se confortável com o tipo de discurso proposto.

Sobre o aluno-orador, enfim, espera-se que seja capaz de produzir um discurso sem desvios da norma padrão da Língua Portuguesa, demonstre conhecer informações de várias áreas do conhecimento e relacione essas informações com a realidade da sociedade em que vive e atua, elabore um discurso eficaz no convencimento do auditório e, por fim, seja apto a refletir sobre problemas sociais e apresentar uma proposta de intervenção com o objetivo de resolvê-los. Por não ser possível desconsiderar a artificialidade da prova de redação do Enem, o auditório a quem o discurso se dirige é particular, composto por professores de língua portuguesa e esse componente é fundamental para provocar o pathos: há um auditório sensível e especializado em questões relativas à estrutura e pertinência dos argumentos no texto.

Por respeitar a estrutura pedagogicamente chamada de dissertativa na escola, a produção do Enem pressupõe a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Essa divisão

clássica é favorável ao discurso retórico que se estrutura a partir do exórdio, da exposição e do epílogo. Além disso, e como já visto, o texto coaduna-se com as características do gênero deliberativo, essencial à Retórica.

A segunda parte é uma expansão teórico-analítica de natureza prático-pedagógica que tomou por base a prova de redação do Enem 2016. A análise foi elaborada em forma de um exercício de leitura e produção retórica a ser aplicado em sala de aula. A leitura da proposta temática e dos e dos textos motivadores teve como objetivo refletir sobre as dimensões do tema, conforme é orientado pela Cartilha do Participante do Enem. Esta pesquisa acredita que o ensino da escrita começa antes da entrega da folha em branco aos alunos, uma vez que o discurso só será efetivamente escrito durante a elocução retórica. Antes da redação do discurso, o orador deve definir a sua tese, buscar os argumentos para a persuasão do auditório e organizar esses argumentos de maneira eficaz.

O tema da redação de 2016, “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”, conseguiu problematizar a intolerância religiosa no seio da sociedade brasileira a partir da exposição do tema no interior da própria avaliação pela escolha dos textos motivadores. Conclui-se que a questão, e assim a consideramos no plano retórico, delimitada pela prova compreende um plano ético e jurídico, uma vez que marca como favorável a noção de que todo indivíduo tem o direito de praticar a sua crença religiosa em liberdade. A partir disso, não cabe ao aluno-orador apoiar a sua tese com base em argumentos que reforcem a sua própria religião. É necessário, então, defender a liberdade religiosa a partir do plano ético e jurídico.

Em seguida, a análise propõe a definição da tese do orador sobre o tema. A partir dessa definição, posta em ação prática, foram elaborados argumentos que respeitassem os lugares definidos em Retórica. Compreendeu-se, a partir da leitura retórica dos textos motivadores e da busca pelos argumentos, que o processo de invenção é essencial para o desenvolvimento parcial da competência II, uma vez que a busca por argumentos trabalha obrigatoriamente com a interdisciplinaridade. É possível, assim, desenvolver a aplicação de conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. A primeira parte da competência II, a construção desses conceitos, não cabe unicamente à Retórica.

A elaboração da tese e dos argumentos permite, então, a criação do silogismo retórico que sustentará o discurso do aluno. A escolha por um silogismo que compreenda

todo o raciocínio dedutivo do texto reside na limitação do total de linhas disponíveis durante a prova. As provas dedutivas operam como recursos de coesão para o texto. No entanto, o uso exagerado de silogismos pode dificultar o entendimento global do discurso uma vez que há um limite para a explanação. Esta pesquisa acredita que a partir do exercício de invenção, a competência III pode ser plenamente desenvolvida. A partir da leitura e análise atenta dos textos motivadores, esta pesquisa compreende que é possível desenvolver com os estudantes as habilidades de selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações apresentadas em textos verbais e não verbais.

A partir da criação da tese, dos argumentos e do silogismo, esse material, produto da análise, criado na invenção retórica precisa ser organizado em um esboço de texto. Para esta pesquisa, o esboço é essencial para identificar a eficácia do discurso. Ao topicalizar o texto, a visualização do todo se torna mais simples ao estudante e, a partir disso, ele torna-se mais consciente da importância da organização dos argumentos em prol da maior eficácia do discurso. Assim, o exercício de disposição permite o desenvolvimento da competência IV, ou seja, relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

Além disso, as demais competências também são parcialmente desenvolvidas a partir do estudo desta disciplina. A contribuição retórica para a primeira competência reside na elocução, uma vez que um discurso que respeite às regras gramaticais possui mais força argumentativa do que um com erros de acentuação e ortografia ou escolha de registro ineficaz. A última competência é desenvolvida a partir da compreensão de que o exercício de produção do discurso deliberativo pressupõe uma reflexão acerca da sociedade em que o orador está inserido. Esse discurso compreende a importância da análise da sociedade e da reflexão sobre quais ações podem ser consideradas danosas ou úteis para o melhor convívio de todos.

A partir do exposto, conclui-se que o ensino de componentes básicos da Retórica pode colaborar de forma produtiva para o desenvolvimento das competências exigidas pela prova de redação do Enem. Esta pesquisa alcança também um objetivo maior para a pesquisadora: transpor a pesquisa acadêmica para a sala de aula.

Toda pesquisa dentro da área de educação contribui para a formação continuada de um professor que pretenda enriquecer sua prática pedagógica. É necessário que esse professor questione, tenha dúvidas, seja corajoso para empreender uma pesquisa

acadêmica. Não basta, entretanto, compreender as teorias sobre leitura e produção textual dentro das salas das universidades e não ter a preocupação de transpor esse conhecimento para o dia a dia dos jovens. Como visto ao longo deste trabalho, a questão da aferição oficial da qualidade do ensino brasileiro é de extrema importância e, de certa forma, recente. Nesse sentido, cada e toda pesquisa com ênfase em educação colabora, a seu modo, para o aprimoramento da educação e para o conseqüente aprimoramento humano de cada um dos alunos que frequentam as salas de aula deste país tão ricamente repleto de contrastes e de paixões edificantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 13ª Edição. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Professores e competência: revelando a qualidade do trabalho docente**. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). Educação e competências: pontos e contrapontos. São Paulo, Summus, 2009. p. 77-122.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2011.

BARBOSA, Sidney. **Caminhos e descaminhos da educação brasileira no século XIX**. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla (Org). O Ateneu retórica e paixão. São Paulo: Brasiliense Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 59-67.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: O Instituto, 2013.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 29 de março de 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 de março de 2017.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2ª Edição. 2ª Reimpressão. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

CAMPBELL, Karlyn Khors et alii. **Atos de Retórica**. São Paulo, Cengage Learning, 2015.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sergio. **A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil.** In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Eds). *Os desafios da educação no Brasil.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 115-147.

CINTRA, Anna Maria Marques. PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Leitura e Produção de Texto.** São Paulo: Blucher, 2011.

FARAH, Nívea Eliane. **Proposta de desenvolvimento da produção textual na perspectiva da Educação Linguística – para além do Enem.** 2016. 258 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica.** São Paulo: Contexto, 2010.

_____, L. **Retórica e determinação dos sentidos: as perguntas da escola e as respostas da vida.** In: Retórica e Argumentação em Práticas Sociais Discursivas. Lineide do Lago Salvador Mosca (org). 1º Edição. Coimbra: Grácio, 2016.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação.** São Paulo: Contexto, 2015.

FONSECA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social.** *Cadernos Cedes.* Campinas, v.29, n.78, p. 153-177, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil da década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** *Educação e Sociedade.* Campinas, v.24, n.82, p.93-130, 2003.

GUERRA, M. A. S. **Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HORTA NETO, João Luiz. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005.** *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 42/5. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. ISSN 1681-5653, 2007.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Redação no Enem 2016: cartilha do participante.** Brasília: O Instituto, 2016a.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Prova de Matemática e suas Tecnologias. Brasília: O Instituto, 2016b.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: documento básico. Brasília: O Instituto, 2002.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas**. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 32, p. 168-178, 2008.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Parte I – Bases Legais. Brasília, MEC, 2000a.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, MEC, 2000b.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, MEC, 2007.

MEC. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MOSCA, Lineide. **Velhas e Novas Retóricas: Convergências e Desdobramentos**. *In* Retóricas de Ontem e de Hoje. Lineide do Lago Salvador Mosca (org). 2º Edição. São Paulo: Humanitas, 2001.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Instituições Escolares no Brasil Colonial e Imperial**. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 28, p. 181-203, 2007.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. **A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão**. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 180, p. 82-97, 2016.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A República e a Educação no Brasil: primeira república (1889-1930)**. In: PALMA FILHO, João Cardoso. *Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação*. 3ª Edição. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005. p. 49-60.

PATTO, Maria Helena Souza. **“Escolas cheias, cadeiras vazias” Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro**. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.21, n.61, p. 243 – 266, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª Edição, revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Rita. **A função pedagógica da retórica: a racionalidade que negocia distâncias**. *Revista Aprender*, Vitória da Conquista, n.14, p. 113 – 129, 2015.

PINKER, Steven. **Como a mente funciona**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROJO, Roxane. **Modos de Transposição dos PCNs às Práticas de Sala de Aula: progressão curricular e projetos**. In: ROJO, Roxane (Org.) *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000, p. 27 – 39.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 40ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

RUÉ, Juan. **A formação por meio de competências: possibilidades, limites e recursos**. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). *Educação e competências: pontos e contrapontos*. São Paulo, Summus, 2009. p. 14-76.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 34ª Edição. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.28, n.76, p. 291-312, 2008.

SBROGGIO, Fernanda Martin. **O papel da proposta temática e das habilidades cognitivas na construção do percurso argumentativo e na elaboração da proposta de intervenção em redações do Enem.** 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil.** *In:* BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Eds). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 10-49.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil:** a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, 2004.

TRINGALI, D. **A Retórica Antiga e Outras Retóricas – A Retórica como Crítica Literária.** São Paulo: Musa, 2014.

VALOIS, Maria do Socorro. **A educação secundária no Brasil à luz do financiamento da educação: um estudo sobre o seu caráter elitista e seletivo.** *In:* Políticas, práticas e gestão da educação, 2012, Pernambuco, Anais Gestão, financiamento da educação e qualidade de ensino, Pernambuco, documento online.

ANEXO I



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- 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.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil e com toda a legislação que assegura a liberdade de crença religiosa às pessoas, além de proteção e respeito às manifestações religiosas, a laicidade do Estado deve ser buscada, afastando a possibilidade de interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas, culturais etc.

Disponível em: www.mprj.mp.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO II

O direito de criticar dogmas e encaminhamentos é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

STECK, J. Intolerância religiosa é crime de ódio e fere a dignidade. *Jornal do Senado*. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO III

CAPÍTULO I

Dos Crimes Contra o Sentimento Religioso
Ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo

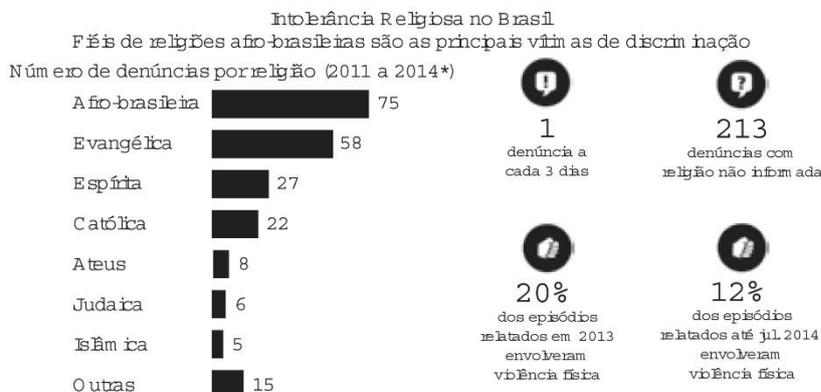
Art. 208 - Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso:

Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa.

Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

BRASIL. Código Penal. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO IV



*Até jul. 2014

Fonte: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 31 maio 2016 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores 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 "Caminhos para combater a intolerância religiosa 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.

ANEXO II

PROPOSTA DE REDAÇÃO



Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O indivíduo frente à ética nacional**, apresentando proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione coerentemente argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.



Millôr Fernandes

Disponível em <http://www2.uol.com.br/millor>. Acesso em 14 jul.2009.

Andamos demais acomodados, todo mundo reclamando em voz baixa como se fosse errado indignar-se.

Sem ufanismo, porque dele estou cansada, sem dizer que este é um país rico, de gente boa e cordata, com natureza (a que sobrou) belíssima e generosa, sem fantasiar nem botar óculos cor-de-rosa, que o momento não permite, eu me pergunto o que anda acontecendo com a gente.

Tenho medo disso que nos tornamos ou em que estamos nos transformando, achando bonita a ignorância eloqüente, engraçado o cinismo bem-vestido, interessante o banditismo arrojado, normal o abismo em cuja beira nos equilibramos — não malabaristas, mas palhaços.

LUFT, L. Ponto de vista. *Veja*. Ed. 1988, 27 dez. 2006 (adaptado).

Qual é o efeito em nós do "eles são todos corruptos"?

As denúncias que assolam nosso cotidiano podem dar lugar a uma vontade de transformar o mundo só se nossa indignação não afetar o mundo inteiro. "Eles são TODOS corruptos" é um pensamento que serve apenas para "confirmar" a "integridade" de quem se indigna.

O lugar-comum sobre a corrupção generalizada não é uma armadilha para os corruptos: eles continuam iguais e livres, enquanto, fechados em casa, festejamos nossa esplendorosa retidão.

O dito lugar-comum é uma armadilha que amarra e imobiliza os mesmos que denunciam a imperfeição do mundo inteiro.

CALLIGARIS, C. A *armadilha da corrupção*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br> (adaptado).

INSTRUÇÕES

- Seu texto tem de ser escrito **à tinta**, na **folha própria**.
- Desenvolva seu texto em prosa: não redija narração, nem poema.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O texto deve ter, no máximo, **30 linhas**.
- O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.



PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O Trabalho na Construção da Dignidade Humana**, apresentando experiência ou proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

O que é trabalho escravo

Escravidão contemporânea é o trabalho degradante que envolve cerceamento da liberdade

A assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, representou o fim do direito de propriedade de uma pessoa sobre a outra, acabando com a possibilidade de possuir legalmente um escravo no Brasil. No entanto, persistiram situações que mantêm o trabalhador sem possibilidade de se desligar de seus patrões. Há fazendeiros que, para realizar derrubadas de matas nativas para formação de pastos, produzir carvão para a indústria siderúrgica, preparar o solo para plantio de sementes, entre outras atividades agropecuárias, contratam mão de obra utilizando os contratadores de empreitada, os chamados “gatos”. Eles aliciam os trabalhadores, servindo de fachada para que os fazendeiros não sejam responsabilizados pelo crime.

Trabalho escravo se configura pelo trabalho degradante aliado ao cerceamento da liberdade. Este segundo fator nem sempre é visível, uma vez que não mais se utilizam correntes para prender o homem à terra, mas sim ameaças físicas, terror psicológico ou mesmo as grandes distâncias que separam a propriedade da cidade mais próxima.

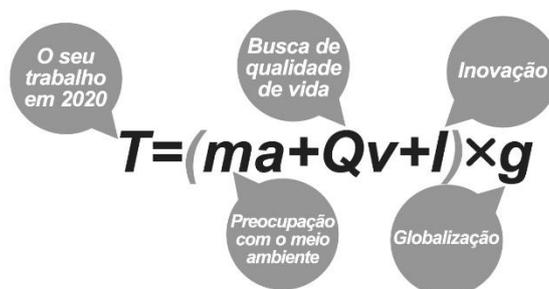
Disponível em: <http://www.reporterbrasil.org.br>. Acesso em: 02 set. 2010 (fragmento).



O futuro do trabalho

Esqueça os escritórios, os salários fixos e a aposentadoria. Em 2020, você trabalhará em casa, seu chefe terá menos de 30 anos e será uma mulher

Felizmente, nunca houve tantas ferramentas disponíveis para mudar o modo como trabalhamos e, conseqüentemente, como vivemos. E as transformações estão acontecendo. A crise despedaçou companhias gigantes tidas até então como modelos de administração. Em vez de grandes conglomerados, o futuro será povoado de empresas menores reunidas em torno de projetos em comum. Os próximos anos também vão consolidar mudanças que vêm acontecendo há algum tempo: a busca pela qualidade de vida, a preocupação com o meio ambiente, e a vontade de nos realizarmos como pessoas também em nossos trabalhos. “Falamos tanto em desperdício de recursos naturais e energia, mas e quanto ao desperdício de talentos?”, diz o filósofo e ensaísta suíço Alain de Botton em seu novo livro *The Pleasures and Sorrows of Works* (Os prazeres e as dores do trabalho, ainda inédito no Brasil).



Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com>. Acesso em: 02 set. 2010 (fragmento).

INSTRUÇÕES:

- Seu texto tem de ser escrito **à tinta**, na **folha própria**.
- Desenvolva seu texto em prosa: não redija narração, nem poema.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O texto deve ter, no máximo, **30 linhas**.
- O **Rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.



PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Liberdade sem fio

A ONU acaba de declarar o acesso à rede um direito fundamental do ser humano – assim como saúde, moradia e educação. No mundo todo, pessoas começam a abrir seus sinais privados de *wi-fi*, organizações e governos se mobilizam para expandir a rede para espaços públicos e regiões onde ela ainda não chega, com acesso livre e gratuito.

ROSA, G.; SANTOS, P. *Galileu*. Nº 240, jul. 2011 (fragmento).

A internet tem ouvidos e memória

Uma pesquisa da consultoria Forrester Research revela que, nos Estados Unidos, a população já passou mais tempo conectada à internet do que em frente à televisão. Os hábitos estão mudando. No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo *on-line* em redes sociais. A grande maioria dos internautas (72%, de acordo com o Ibope Mídia) pretende criar, acessar e manter um perfil em rede. “Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social. Não estar equivale a não ter uma identidade ou um número de telefone no passado”, acredita Alessandro Barbosa Lima, CEO da e.Life, empresa de monitoração e análise de mídias.

As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações. Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela. Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e cometem gafes podem pagar caro.

Disponível em: <http://www.terra.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2011 (adaptado).



DAHMER, A. Disponível em: <http://malvados.wordpress.com>. Acesso em: 30 jun. 2011.

INSTRUÇÕES:

- O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O **texto definitivo** deve ser escrito **à tinta**, na **folha própria**, em até **30 linhas**.
- A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada “insuficiente” e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao **tipo dissertativo-argumentativo** receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.



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 norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **O MOVIMENTO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

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

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

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

Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti



Disponível em: <http://img1.com.br>. Acesso em: 19 jul. 2012.

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

A imigração ocorre porque o Haiti ainda não se recuperou dos estragos causados pelo terremoto de janeiro de 2010. O primeiro grande grupo de haitianos chegou a Brasileia no dia 14 de janeiro de 2011. Desde então, a entrada ilegal continua, mas eles não são expulsos: obtêm visto humanitário e conseguem tirar carteira de trabalho e CPF para morar e trabalhar no Brasil.

Segundo Corinto, ao contrário do que se imagina, não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver, mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados, como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros. Porém, a maioria chega sem dinheiro.

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

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

Trilha da Costura

Os imigrantes bolivianos, pelo último censo, são mais de 3 milhões, com população de aproximadamente 9,119 milhões de pessoas. A Bolívia em termos de IDH ocupa a posição de 114º de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ONU. O país está no centro da América do Sul e é o mais pobre, sendo 70% da população considerada miserável. Os principais países para onde os bolivianos imigrantes dirigem-se são: Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos.

Assim sendo, este é o quadro social em que se encontra a maioria da população da Bolívia, estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são políticas, mas econômicas. Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura são os de mais fácil acesso.

OLIVEIRA, R.T. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O **texto definitivo** deve ser escrito à **tinta**, na **folha própria**, em até **30 linhas**.
- A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada "insuficiente" e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao **tipo dissertativo-argumentativo** receberá nota zero.
- A redação que apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.



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 na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Efeitos da implantação da Lei Seca 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.

Qual o objetivo da "Lei Seca ao volante"?

De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em: www.dprf.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.



Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.



Disponível em: www.operacaoleisecarj.tj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulipas de chope e bolachas de papelão não servem, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Ímãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: *dirigir* ou *chamar um táxi* depois de beber. Ao mesmo tempo, tulipas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção *dirigir* virada para cima, os ímãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

Disponível em: www.operacaoleisecarj.tj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (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 "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 com o tema proposto.



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 norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão 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.

TEXTO I

A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.

Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança que tem “a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço” e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças.

Ainda há dúvidas, porém, sobre como será a aplicação prática da resolução. E associações de anunciantes, emissoras, revistas e de empresas de licenciamento e fabricantes de produtos infantis criticam a medida e dizem não reconhecer a legitimidade constitucional do Conanda para legislar sobre publicidade e para impor a resolução tanto às famílias quanto ao mercado publicitário. Além disso, defendem que a autorregulamentação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) já seria uma forma de controlar e evitar abusos.

IDOETA, P. A.; BARBA, M. D. **A publicidade infantil deve ser proibida?** Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 23 maio 2014 (adaptado).

TEXTO II

A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS NO MUNDO



Fontes: OMS e Conar/2013

Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 24 jun. 2014 (adaptado).

TEXTO III

Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior, para compreender o que está por trás da divulgação de produtos. Só assim ela se tornará o consumidor do futuro, aquele capaz de saber o que, como e por que comprar, ciente de suas reais necessidades e consciente de suas responsabilidades consigo mesma e com o mundo.

SILVA, A. M. D.; VASCONCELOS, L. R. **A criança e o marketing:** informações essenciais para proteger as crianças dos apelos do marketing infantil. São Paulo: Summus, 2012 (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 “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 com o tema proposto.



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.

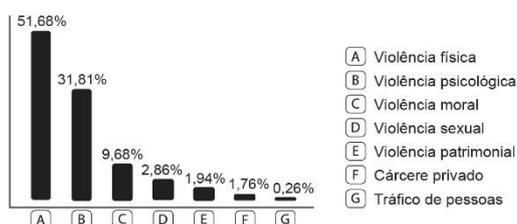
TEXTO I

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. **Balanco 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.compromissoeatitude.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 especializadas

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos **52** juizados e varas especializadas 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.



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- 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.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil e com toda a legislação que assegura a liberdade de crença religiosa às pessoas, além de proteção e respeito às manifestações religiosas, a laicidade do Estado deve ser buscada, afastando a possibilidade de interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas, culturais etc.

Disponível em: www.mprj.mp.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO II

O direito de criticar dogmas e encaminhamentos é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

STECK, J. Intolerância religiosa é crime de ódio e fere a dignidade. *Jornal do Senado*. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO III

CAPÍTULO I

Dos Crimes Contra o Sentimento Religioso Ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo

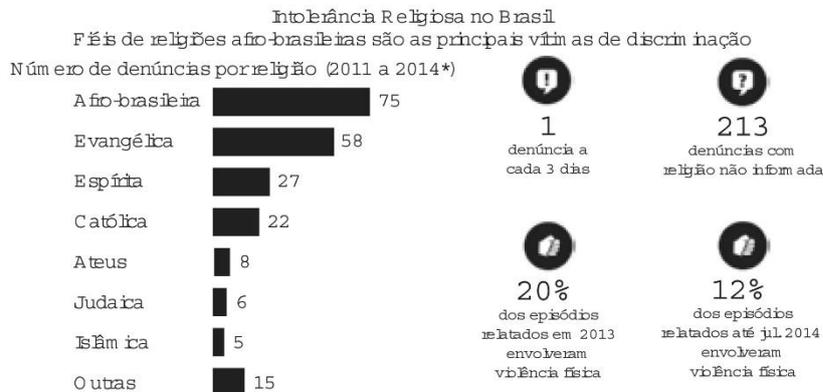
Art. 208 - Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso:

Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa.

Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

BRASIL. *Código Penal*. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO IV



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores 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 "Caminhos para combater a intolerância religiosa 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.