

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

FABÍOLA ELISA DE ARAÚJO

**UM ESTUDO SOBRE A COERÊNCIA EM REDAÇÕES DO ENEM
PRODUZIDAS NO PARANÁ**

**Maringá
2004**

FABÍOLA ELISA DE ARAÚJO

**UM ESTUDO SOBRE A COERÊNCIA EM REDAÇÕES DO ENEM
PRODUZIDAS NO PARANÁ**

Trabalho apresentado como requisito para conclusão do Curso de Mestrado em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos, da Universidade Estadual de Maringá, orientado pela Prof. Dra. Maria do Carmo Oliveira Turchiari Santos.

**Maringá
2004**

DEDICATÓRIA

Aos meus pais,

À minha filha, Camila,

À minha tia, Cássia,

À professora Maria do Carmo

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Maria do Carmo O. T. Santos, pela orientação e apoio durante o Mestrado;

Aos Professores Doutores Renilson José Menegassi e Alba Maria Perfeito, pelas críticas e sugestões durante o exame de qualificação;

À Secretária do PLE, Andréa Previati, pela dedicação e atenção dispensadas aos alunos do Programa;

Ao Coordenador do ENEM junto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), Senhor Dorivan Ferreira Gomes, pelo material cedido;

Aos meus familiares e amigos, por estarem ao meu lado.

EPÍGRAFE

(...)

D'além mar ela chegou,
Em pés descalços caminhou,
Porta-voz de outra bandeira
Que fiel, um som nasala,
Soletrou em outras falas
A beleza do beabá

Sua riqueza é que faz a doce lavra,
Dona de toda palavra,
Me ensinou a cantar
Amor a ti ó língua portuguesa

É a boa mãe, língua materna,
Veio para ser eterna, morado na voz da gente
E o poeta que esse canto assim encerra,
Ao beijar a minha terra
Deixaria num prefácio
Que pra sempre eu vou amar
A “última flor do Lácio”

RESUMO

A redação no Ensino Médio, através da escrita para o Exame Nacional do Ensino Médio, ano 2002 (ENEM/2002), é o ponto inicial da investigação do presente trabalho. O consenso entre professores sobre a não proficiência dos textos escritos em sala de aula bem como nos vestibulares propõe que se reavalie a prática da escrita. Além disso, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por sua abrangente proposta de avaliar o Ensino Médio no país, tornou-se um interessante parâmetro possibilitador de estudos sobre a escrita. Assim, este trabalho apresenta resultados da investigação sobre a coerência em textos escritos por participantes do Paraná, na Prova de Redação do ENEM/2002. A pergunta que norteia essa pesquisa constitui o objetivo maior do trabalho: como têm sido avaliadas as redações do Paraná no ENEM/2002 quanto à coerência textual? O trabalho propõe como objetivo geral da pesquisa: servir de contribuição para o ensino da escrita na escola, a partir da análise e reflexões aqui desenvolvidas sobre o modo como os alunos do Ensino Médio têm seus textos avaliados no ENEM/2002 quanto à coerência textual. Além desse, destacam-se os seguintes objetivos específicos: analisar a Planilha de Correção de Redações do ENEM/2002, especificamente a Competência III, atinente à coerência; verificar os resultados da aplicação da C III aos vinte textos paranaenses escritos para o ENEM/2002 e selecionados para este estudo; e ainda, comparar os resultados obtidos neste estudo e os encontrados no Relatório Pedagógico Final sobre o ENEM/2002, elaborado pela equipe do INEP/ENEM. As referências teóricas que proporcionam suporte à pesquisa pertencem à Linguística Textual e citam-se Geraldi, Koch, Beaugrande e Dressler, Charolles, dentre outros dedicados ao estudo da coerência. De caráter qualitativo e quantitativo, esta pesquisa consistiu na análise da aplicação da Competência III da Planilha do ENEM e das Metarregras de Charolles (1997) aos vinte textos paranaenses selecionados. Os resultados verificados por este trabalho, após as análises, e os resultados gerais expostos no Relatório Pedagógico sobre o ENEM/2002, apresentam diferenças e constituem instigantes momentos de reflexão quer seja sobre a prática da escrita no Ensino Médio e também sobre o modo de avaliação dos textos escritos para o Exame Nacional do Ensino Médio.

Palavras-chave: Coerência, ENEM, Redação, Paraná.

ABSTRACT

The writing in the High School Teaching through the writing for the National Teaching Examination of High School, year 2002 (ENEM/2002) is the initial point of investigation of this essay. The consensus among the teachers about the non proficiency of the writing texts in classroom, as well as in vestibulares comes up with the idea of reevaluating the practice of writing. Besides, the ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) for its wide-ranging idea of evaluating the High School Teaching in the country became an interesting parameter which enables the study about writing. Thus this essay presents the results of the investigation about coherence on writer texts by the participants from Paraná in the test of writing of the ENEM/2002. The question that guides this research constitutes the main objective of the work: how have the essays from Paraná been evaluated in the ENEM/2002, concerning to textual coherence? The essay proposes as general objective of the research: be used as contribution for the teaching at school, from the analysis and reflexions here developed about the way the students of High School have their texts evaluated in the ENEM/2002 concerning to the textual coherence. Besides that, are pointed out the following specific objectives: analyze the spreadsheet of corrections of the compositions of ENEM/2002, specifically the competence III concerning to coherence; verify the results of the application of CIII to the twenty texts from Paraná written for ENEM/2002; and yet compare the results obtained in this study and found in the Final Pedagogical Report about the ENEM/2002, elaborated by the INEP/ENEM team. The theoretical references belong to the Textual Linguistics and mention Geraldi, Koch, Beaugrande and Dressler, Charolles, among others dedicate to the study of the coherence. This qualitative and quantitative research consisted of the analysis of the of the application of coherence III of spreadsheet of ENEM and Charolles goals and rules (1997) to the texts from Paraná written and selected. The results verified by this work after the analysis and the general results exposed in the Pedagogical Report about ENEM/2002, present differences and constitute stimulating moments of reflexion as well about the practice of the writing in the High School Teaching and also about the way of evaluation of the texts written for the National Exam for the High School Teaching.

Key words: coherence, ENEM, writing, Paraná.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 CRITÉRIOS METODOLÓGICOS	12
1.1 MATERIAL PARA INVESTIGAÇÃO – O <i>CORPUS</i>	12
1.1.1 A prova de redação do ENEM/2002.....	12
1.1.2 A planilha de correção.....	15
1.1.3 Relatório pedagógico final.....	16
1.1.4 As redações	16
1.2 CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DO MATERIAL	18
2 REVISÃO TEÓRICA	19
2.1 PALAVRAS SOBRE O ENEM	19
2.1.1 O participante como escritor	23
2.1.2 A Língua Portuguesa na prova do ENEM.....	23
2.2 O TEXTO ESCRITO	24
2.2.1 O texto – referências conceituais	24
2.2.2 Redação x produção textual.....	25
2.2.3 A escrita na escola	28
2.2.4 A Coerência textual.....	30
2.2.4.2 A coerência segundo Charolles.....	33
2.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	36
2.3.1 Ensino Fundamental.....	36
2.3.2 Ensino Médio.....	38
3 A PLANILHA DE AVALIAÇÃO E O RELATÓRIO PEDAGÓGICO DO ENEM ..	40
3.1 A PLANILHA DE AVALIAÇÃO DE REDAÇÕES.....	40
3.1.1 As competências do ENEM na planilha de correção.....	42
3.1.2 A Competência III.....	43
3.1.2.1 A Competência III e os PCNs.....	44
3.2 O RELATÓRIO PEDAGÓGICO	45
3.2.1 O imaginário dos jovens	46
3.2.2 Desempenho geral	48
3.2.3 O desempenho dos participantes na competência III.....	49
4 A ESCRITA NO ENEM/2002 – ANÁLISES	51
4.1 DA ANÁLISE.....	51
4.1.1 Textos desconsiderados	53
4.1.2 Textos avaliados como nível I	54
4.1.3 Textos avaliados como nível II.....	63
4.1.4 Textos avaliados como nível III	69
4.1.5 Textos avaliados como nível IV	72
4.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ANÁLISES	74
5 COMPARAÇÕES ENTRE OS RESULTADOS OBTIDOS NA ANÁLISE DESTA ESTUDO E OS PUBLICADOS PELO RELATÓRIO PEDAGÓGICO	76

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	80
BIBLIOGRAFIA	82
ANEXO	85
ANEXO 1 - RELATÓRIO PEDAGÓGICO – ENEM/2002	86

INTRODUÇÃO

O atual panorama da educação brasileira tem suscitado inúmeras reflexões em muitos profissionais atuantes no ensino. Mesmo com uma rotina de trabalho excessiva e extenuante, ainda há aqueles educadores preocupados, principalmente, com o ensino da Língua Portuguesa. Constantes debates, seminários, conferências e publicações de pesquisadores da área de Língua Materna confirmam a necessidade de reflexões sobre a prática do ensino da língua.

Nesse sentido, um relevante questionamento sobre o ensino de Língua Portuguesa é quanto à prática da redação, prática por vezes dissociada da gramática e da literatura como atestam as grades curriculares de inúmeras escolas brasileiras que, não raro, ainda fragmentam a língua em três vertentes.

A escrita no Ensino Médio avaliada pela redação produzida no Exame Nacional do Ensino Médio, ano 2002 (ENEM/2002), é o ponto inicial da investigação do presente trabalho. E por que a redação no Ensino Médio tornou-se objeto de investigação desta pesquisa? Devido ao consenso entre professores, respaldados por textos escritos no cotidiano da sala de aula e também por textos não proficientes escritos para exames de massa e classificatórios (a exemplo do vestibular) de que os alunos/candidatos escrevem mal e apresentam, mesmo após anos em contato com a língua mãe, enormes dificuldades de escrita, quer sejam de ordem sintática e/ou ortográfica ou ainda semântica, ou seja, não dispõem, a contento, do necessário domínio do Português para redigir adequadamente textos que possam verificar-se proficientes.

A partir da constatação do problema citado, foi possível associá-lo aos resultados do ENEM, visto o exame posicionar-se como avaliador do Ensino Médio brasileiro e, pelo menos à primeira vista, constituir-se numa inovação educacional que bem poderia, segundo suas propostas, alavancar a educação do nível médio das incômodas estatísticas em que se encontra. Além de avaliar o Ensino Médio, o ENEM também pretende, segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa) (OLIVEIRA, 2002, p. 13) com sede em Brasília-DF, tornar-se mais uma possibilidade de acesso às universidades para aqueles candidatos que obtiverem, na prova do ENEM, média adequada nas competências e habilidades priorizadas nas disciplinas avaliadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio.

Nessa perspectiva, após certificar-se da abrangência e importância de tal exame e, supostamente, prever-se uma alteração nas propostas curriculares para o Ensino Médio, buscou-se no ENEM/2002, especificamente na sua prova de Redação, respaldo à pesquisa.

Em contato com os resultados do ENEM/2002, publicados no endereço www.inep/enem.gov.br, foi possível verificar, dentre outros, o percentual de 16% de textos escritos por concluintes do Ensino Médio, classificados como “insuficientes e regulares” pela equipe corretora das provas. Ainda foi possível obter informações sobre a Redação no ENEM/2002 através do Relatório Pedagógico publicado pelo MEC/INEP, no endereço eletrônico já citado. Nesse Relatório, de caráter quantitativo, há informações genéricas sobre o desempenho dos participantes do ENEM/2002. São gráficos e estatísticas que promovem um conhecimento generalizado da produtividade da prova. No entanto, em nenhum momento do Relatório Pedagógico há uma abordagem específica sobre os textos escritos por regiões do país, ou estados da federação.

Portanto, o trabalho em questão busca também preencher uma lacuna no que tange à falta de informações precisas sobre a produção escrita no Sul do país, especificamente, no Paraná, para que os professores possam ter acesso e refletir sobre suas práticas em sala de aula. E dentre os vários aspectos da Língua Portuguesa que envolvem as redações do ENEM, qual deles deveria ser o norteador da pesquisa e por quê?

Optou-se pela coerência textual posto ser a mesma critério de textualidade, caracterizador da boa formação textual, além de ser, na escrita, um reflexo do processo organizacional e seqüencial do pensamento. Tem-se, como questão de pesquisa: será que o comprometimento da coerência apresentado nos textos do ENEM reflete o tratamento que a prática da escrita vem recebendo no atual Ensino Médio brasileiro?

Dessa forma, como objetivo geral, este trabalho pretende contribuir para tornar mais eficaz o processo de ensino aprendizagem da escrita na escola, a partir da reflexão sobre o modo como os alunos do Ensino Médio têm seus textos escritos avaliados no ENEM/2002, quanto à coerência textual.

Como objetivos específicos destacam-se os seguintes:

- a) avaliar a Planilha de Correção de Redações do ENEM/2002, especificamente a Competência III e os critérios que a compõem;
- b) verificar os resultados da aplicação da Competência III e das Metarregras de Charolles (1997) aos textos paranaenses selecionados para análise;
- c) comparar os resultados da análise efetuada por esta pesquisa com os resultados publicados pelo Relatório Pedagógico sobre o ENEM/2002.

Para a viabilização da pesquisa, utiliza-se o suporte teórico da Linguística Textual

referenciado por estudos, dentre outros, de Ingedore Koch (1989), João Wanderley Geraldi (1991), M. Charolles (1997) e Beaugrande e Dressler (1996), autores que têm dedicado trabalhos para o tratamento da coerência de textos e os fatores que a determinam. Ainda há pesquisas específicas sobre o ENEM, como a de Neil A. F. de Oliveira (2002), que se destaca pela abordagem no tal exame de questões que envolvem leitura, análise lingüística e produção textual.

Quanto à estrutura, o trabalho apresenta, no capítulo inicial, o recorte metodológico e os apontamentos necessários ao entendimento sobre o processo de constituição do *corpus* para análise e também, no mesmo capítulo, quais os critérios utilizados junto ao *corpus* que tornassem possíveis as reflexões pretendidas. O capítulo II apresenta o recorte teórico norteador da pesquisa com referências ao ENEM, ao texto escrito, à coerência textual e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O capítulo III elenca as análises: da Planilha de Correção de Redação do ENEM/2002 e do Relatório Pedagógico Final sobre o ENEM/2002. A análise do *corpus* é elaborada no capítulo seguinte e, no capítulo V, as comparações estabelecidas entre os resultados deste estudo e os resultados finais publicados no Relatório Pedagógico.

1 CRITÉRIOS METODOLÓGICOS

1.1 MATERIAL PARA INVESTIGAÇÃO – O *CORPUS*

O material proposto para investigação compõe-se: da Prova de Redação, da Planilha de Correção, do Relatório Pedagógico Final e das redações paranaenses para o ENEM/2002.

Conforme já mencionado, a investigação da pesquisa apresenta, como ponto inicial, a prova de Redação do ENEM/2002. A prova, exposta a seguir, propõe ao participante uma situação-problema e por tal denominação entendam-se questões do ENEM, incluindo a prova de Redação, que propõem ao participante uma espécie de ‘enfrentamento’ em que ele deverá recorrer não só aos conhecimentos adquiridos na escola, mas também a outros que auxiliem na elaboração das soluções (OLIVEIRA, 2002, p. 15). No caso do ENEM/2002, a proposta - *O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?* - é analisada e questionada quanto à sua aceitação e motivação para a escrita.

Evidencia-se que, para a explanação pretendida, há a necessidade de apresentar tópicos relevantes à prova de redação do ENEM/2002, publicada no endereço www.inep/enem.gov.br.

1.1.1 A prova de redação do ENEM/2002

Visualiza-se, na Figura 1, a prova de Redação do ENEM/2002.

Figura 1 – Prova de Redação do ENEM/2002.

ENEM 2002



Para que existam hoje os direitos políticos, o direito de votar e ser votado, de escolher seus governantes e representantes, a sociedade lutou muito.

www.inarabernardi.org.br, 01/03/02

Comício pelas Diretas Já em São Paulo

A política foi inventada pelos humanos como o modo pelo qual pudessem expressar suas diferenças e conflitos sem transformá-los em guerra total, em uso da força e extermínio recíproco. (...)

A política foi inventada como o modo pelo qual a sociedade, internamente dividida, discute, delibera em comum para aprovar ou reiterar ações que dizem respeito a todos os seus membros. Marilena Chauí. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1994.

A democracia é subversiva. É subversiva no sentido mais radical da palavra.

Em relação à perspectiva política, a razão da preferência pela democracia reside no fato de ser ela o principal remédio contra o abuso do poder. Uma das formas (não a única) é o controle pelo voto popular que o método democrático permite pôr em prática. Vox populi vox dei. Norberto Bobbio. Qual socialismo? Discussão de uma alternativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Texto adaptado.

Se você tem mais de 18 anos, vai ter de votar nas próximas eleições. Se você tem 16 ou 17 anos, pode votar ou não.

O mundo exige dos jovens que se arrisquem. Que alucinem. Que se metam onde não são chamados. Que sejam encrenqueiros e barulhentos. Que, enfim, exijam o impossível.

Resta construir o mundo do amanhã. Parte desse trabalho é votar. Não só cumprindo uma obrigação. Tem de votar com hormônios, com ambição, com sangue fervendo nas veias. Para impor aos vitoriosos suas exigências – antes e principalmente depois das eleições.

André Forastieri. Muito além do voto. *Época*. 6 de maio de 2002. Texto adaptado.

Considerando a foto e os textos apresentados, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema **O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?**

Ao desenvolver o tema, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões, e elabore propostas para defender seu ponto de vista.

A Redação na prova do ENEM/2002 expressou-se pela proposição de uma situação-problema, cujo desafio era desenvolver um projeto por escrito. Para desenvolver sua proposta, o jovem necessitou primeiro ler os excertos que problematizam o tema. Na prova de 2002, implicou ler uma página inteira de diferentes textos (uma imagem, quatro fragmentos, a proposta da redação e algumas instruções) relacionados a essa tarefa.

O tema escolhido pelo ENEM em 2002 mostrou-se atual, pois tratava-se de ano eleitoral e, conforme o alto índice de textos desenvolvidos atestados pelos gráficos analisados no Relatório Pedagógico Final, às páginas 89 e 90, verificou-se que a proposta foi aceita, porém, conforme se observa no próprio Relatório Pedagógico, o provável descontentamento com a proposta atingiu a marca de 79.930 redações em branco. Isso permite afirmar sobre a não aceitação da proposta o que difere do apresentado pelo Relatório Pedagógico.

A partir da leitura dos textos de apoio à prova, esperava-se que o participante, com base nos conhecimentos acumulados e processados ao longo de sua formação, adotasse uma linha de reflexão ou defendesse um ponto de vista, selecionando, relacionando e organizando argumentos que lhe permitissem elaborar propostas de solução para o problema apresentado, respeitando os direitos humanos e a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2002b, p. 78)

De acordo com a sua filosofia, segundo a qual as propostas devem girar em torno de temas de natureza social, científica, cultural ou política, o ENEM/2002, segundo publicado no Relatório Pedagógico (BRASIL, 2002b, p. 78), procurou ressaltar, na Redação, uma proposta temática que representasse uma questão relevante para a sociedade brasileira naquele ano. Em 2002, a questão relativa às eleições para o Executivo e o Legislativo no país e nos estados ocupou grande parte das discussões nacionais. O tema da Redação representou a preocupação do ENEM em propor aos participantes uma reflexão por escrito sobre o problema. Solicitou-se dos participantes a elaboração de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo.

O tema foi articulado com base em uma foto de 1984, do Comício das “Diretas Já” (ilustrando o direito de votar como conquista popular), em um texto de Iara Bernardi (sobre o caráter histórico do direito de votar), em um texto de Marilena Chauí (relacionando o direito de votar com a construção política), em um texto de Norberto Bobbio (discutindo o voto como instrumento de democracia) e em um texto de André Forastieri (discutindo a perspectiva do jovem em relação ao voto), segundo Relatório Pedagógico Final, à página 79.

Além dos textos de apoio, a pergunta especificada na formulação do tema cobrava do participante que assumisse, em seu texto, uma atitude propositiva: *Como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?*

O voto foi descrito como conquista em processo, como meio (e não como fim em si

mesmo), como um instrumento de interação – um meio ativo e possível para representar a transformação. O Brasil foi o contexto da discussão proposta. Além das informações anteriores, houve um pressuposto subentendido no tema: o Brasil precisa se transformar.

Para desenvolver sua proposta, o jovem necessitou primeiro ler os excertos que problematizam o tema. Ler, como se sabe, implica interpretar, ou seja, atribuir significação aos diferentes aspectos apresentados.

Aqui se faz necessária referência aos processos de leitura para definir leitura. Uma primeira definição generalizante seria aquela que a traduz como “essência do ato de ler” (LEFFA, 1996). Outra, mais específica, é a que tenta convergir a leitura para determinado ponto. Por fim, um novo conceito para o ato de ler é o que propõe uma junção entre elementos essenciais à leitura e outros provindos de diferentes áreas do conhecimento para a construção da compreensão textual. Dessa forma, a leitura é o suporte fundamental para compreensão da prova.

Nessa parte da prova, o que está escrito – para a proposição do tema – é um meio ou recurso para a produção de uma outra escrita, a do próprio jovem, que deve mobilizar o que sabe, nos limites espaciais e temporais disponíveis para isso. Mas atribuir uma significação implica, igualmente, destacar, nos diferentes textos associados ao tema, aquilo que o jovem considera relevante, aquilo que o toca, que lhe desperta ou instiga motivos de consideração.

Conforme já posto, a prova do ENEM/2002 pedia ao participante que trabalhasse com a modalidade redacional dissertação/argumentação. Dessa forma, considera-se que dissertar e argumentar relacionem-se à capacidade cognitiva do jovem que faz esse exame e que podem indicar, no jovem, seja a paixão, seja a conquista de recursos que o libertaram de um real reduzido a sua dimensão factual e material. Dissertar e argumentar são formas de proposições que tratam o real em sua expressão virtual, como jogo de possibilidades abertas a muitas formas de encaminhamentos ou soluções. Mais que isso, dissertar e argumentar, segundo publicado pelo Relatório Pedagógico Final (BRASIL, 2002b, p. 77) “são instrumentos adultos, fundamentais ao seu sonho de ser um cidadão, aos seus estudos universitários e à sua inserção no mundo do trabalho, quem sabe, mais crítico, participativo e propositivo”.

1.1.2 A planilha de correção

Além da prova de Redação, outro item constituinte da investigação é a Planilha de Correção de Redações do ENEM/2002, desenvolvida pela equipe coordenadora do ENEM e com dupla finalidade: viabilizar o processo de correção dos textos, visto o elevado número de

redações escritas (mais de um milhão e duzentos textos) para o exame e também possibilitar a classificação dos textos escritos em níveis diferenciados, conforme competências e habilidades atingidas pelos participantes ou não. Inclusive são apresentadas, no decorrer da pesquisa, considerações acerca das cinco competências que estruturam a Planilha do ENEM/2002. De forma específica, faz-se a abordagem da Competência III, exposta à página 44, que trata da coerência textual, objeto de estudo deste trabalho.

1.1.3 Relatório pedagógico final

O Relatório Pedagógico Final sobre o ENEM/2002 constitui-se em mais um importante elemento de análise. Ao expor informações concernentes à prova escrita e quanto ao desempenho dos participantes, o Relatório permite reflexões sobre a atual prática da Redação no Ensino Médio.

Este documento, disponibilizado através do endereço www.inep/enem.gov.br, possibilitou o estudo e também a reflexão sobre os resultados gerais da participação e do desempenho dos jovens no exame de 2002.

É relevante afirmar que tal Relatório propõe-se de modo quantitativo, portanto apresenta resultados generalizantes da prova escrita, o que foi um aspecto decisivo para as análises deste estudo.

1.1.4 As redações

Expõe-se, também, que a investigação é realizada pela análise de vinte redações escritas por participantes paranaenses para o ENEM/2002. É necessário esclarecer que tais redações foram cedidas pelo MEC/INEP, após negociação, iniciada em abril de 2003 e concluída em agosto. E que o material encontra-se em três CDs, numerados 07, 67 e 76, com um montante de 17.553 redações de participantes do Estado do Paraná, no exame de 2002. Quanto à coleta do material utilizado para as análises aqui pretendidas, ressalta-se a árdua tarefa de consegui-los (as redações paranaenses do ENEM/2002):

- inicialmente, houve o contacto, via telefone e também por e-mail, com o coordenador geral do MEC/ENEM, na época, em Brasília-DF, o sr. Dorivan Ferreira Gomes que, sem dúvida, foi o responsável pela ‘abertura dos caminhos’ para se conseguir o sigiloso material do INEP/ENEM;

- após os contatos iniciais, o INEP/ENEM solicitou o envio de um requerimento em nome da entidade educacional do Paraná, a Universidade Estadual de Maringá, que expusesse os objetivos da referida pesquisa com textos escritos, bem como o esclarecimento sobre quem eram pesquisadora e orientadora do futuro trabalho;
- assim, depois do envio do requerimento pelo PLE-UEM, foi possível um novo contato com o sr. Dorivan (coordenador do ENEM), o qual canalizou as transações para o sr. Frank Ney Lima Silva (secretário geral do ENEM). Este, solicitou que fosse assinado, entre as partes interessadas, INEP/ENEM e pesquisadora, um Termo de Compromisso, lavrado em cartório, no qual constasse a cláusula da não divulgação do material do ENEM/2002 em outros fins que não fossem os da pesquisa;
- após a assinatura da pesquisadora do Termo de Compromisso exigido para a concessão do material, o sr. Dorivan Ferreira Gomes levou ao conhecimento do sr. Otaviano Helene – Presidente do INEP – o intuito da presente pesquisa. Dessa forma, o sr. Otaviano Helene concedeu a autorização necessária para o envio do material escrito por participantes do Paraná no ENEM/2002 na forma de três CDs (07, 67 e 76) com 17.553 redações.

Por constituir-se em um material muito extenso, houve a necessidade de um processo de seleção. Baseando-se no critério inicial do Relatório Pedagógico, que era o de selecionar, para estudos, duzentas redações de diferentes regiões do país, do total de textos escritos no ENEM/2002, estabeleceu-se a cota de 10% do montante de 200 e assim, vinte foram os textos do Paraná escolhidos para análise. Um outro critério de seleção utilizado foi quanto ao número de linhas das redações. Optou-se pela contagem de, no mínimo, vinte linhas escritas pela possibilidade de evidenciar, em princípio, uma estrutura dissertativa mais adequada.

A partir das informações iniciais necessárias ao entendimento do processo de seleção e análise, efetuou-se a aplicação da Competência III da Planilha de Correção aos vinte textos selecionados e também das Metarregras de Coerência propostas por Charolles. Destaca-se, aqui, que os textos para avaliação foram denominados A1, A2, A3, assim sucessivamente até A20, para facilitar o encaminhamento do processo de análise. Pode-se, ainda, evidenciar que os textos foram transcritos na íntegra, conservando as inadequações apresentadas na folha de redação escrita pelo participante da prova do ENEM/2002.

Outro esclarecimento é quanto ao número de linhas. Já foi abordado anteriormente que, para a análise, valeu-se de textos escritos com, no mínimo, vinte linhas, porém ao serem

transcritos para o tópico da análise, devido às mudanças ocasionadas pela digitação, muitos desses textos ficaram com um número aquém do determinado pela pesquisa.

1.2 CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DO MATERIAL

Após a aplicação das Metarregras de Charolles e da Competência III da Planilha de Correção do ENEM/2002 aos textos paranaenses, os dados são analisados de forma a verificar os critérios inerentes à coerência textual, objeto norteador deste estudo.

De caráter qualitativo e quantitativo, a pesquisa se atém às análises realizadas e às comparações analíticas estabelecidas entre os resultados publicados pelo Relatório Pedagógico de 2002 e os encontrados neste estudo. Dessa forma, crê-se que, para as reflexões constantes no último capítulo, o número de textos escolhidos para análise seja suficiente para a confiabilidade dos resultados.

Ressalta-se que este trabalho desenvolve-se segundo o que se denomina de ‘análise documental’. Conforme Lüdke (1986), a análise documental constitui-se em importante técnica de abordagem de dados qualitativos por propiciar o surgimento de aspectos novos em determinado tema ou problema.

Quanto aos documentos analisados, Lüdke (1986) também alerta sobre a natureza da documentação: podem ser leis e regulamentos, revistas, estatísticas e arquivos escolares, bem como redações de alunos.

Ao optar pela análise documental, esta pesquisa estabelece as seguintes vantagens: a princípio, destaca-se o fato de os documentos constituírem fonte estável e rica de pesquisa e que podem tornar-se base de diferentes estudos; também representam fonte “natural” de informação; finalmente, tem-se que, como técnica exploratória, a análise documental indica problemas que podem ser explorados por outros métodos (LÜDKE, 1986).

2 REVISÃO TEÓRICA

2.1 PALAVRAS SOBRE O ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, é uma modalidade, não obrigatória, alternativa ou complementar, de ingresso nos cursos profissionalizantes e no ensino superior. Além disso, o exame se presta a uma avaliação, que em vez de testar apenas o conhecimento dos conteúdos, avalia as competências e habilidades gerais do aluno, associadas aos conteúdos dos ensinos fundamental e médio(OLIVEIRA, 2002, p.13).

De acordo com a Portaria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), publicada no endereço www.inep/enem.gov.br, para o exame de 2002, elencam-se os objetivos do exame:

- I- oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de seus estudos;
- II- estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho;
- III- estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.

A estrutura conceitual de avaliação do ENEM tem como referência principal a articulação entre o conceito de educação básica¹ e o de cidadania², tal como definidos nos textos constitucionais e da nova Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2001, p.16). Sob essa ótica, para o exame foi desenvolvida uma matriz norteadora e representativa da associação entre conteúdos, competências e habilidades, de modo a definir claramente os pressupostos do ENEM e delinear características metodológicas e operacionais.

É preciso considerar que **competências** são modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que as pessoas utilizam para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e com outras pessoas. Já **habilidades** são especificações das competências estruturais em contextos específicos, decorrem das competências adquiridas e

¹ Segundo a Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o termo refere-se à educação de zero a 17 anos, constituída pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio.

² Conceito que expressa a totalidade do desenvolvimento digno do cidadão numa sociedade democrática e autônoma.

referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 2001, p.17)

As cinco competências, expostas à página seguinte, que estruturam o ENEM são desenvolvidas e fortalecidas com a mediação da escolarização formal e correspondem aos requisitos mínimos para que a **interação social** – base do exercício da cidadania – possa pautar-se pela autonomia. (BRASIL, 2001, p.13)

Cada uma das cinco competências, embora correspondam a domínios específicos da estrutura mental, funcionam de forma orgânica e integrada. E se expressam, no caso do ENEM, em vinte e uma habilidades. Tal constructo de competências e habilidades desenvolve-se e aperfeiçoa-se desde o nascimento na interação com o meio físico e social. Das interações contínuas realizadas pelo cidadão é que se constroem os conhecimentos sendo, portanto, condição essencial à construção do conhecimento.

Dessa forma, o modelo de Matriz, e por Matriz entenda-se o ponto inicial e norteador da avaliação proferida pelo ENEM, contempla a indicação das competências e habilidades gerais próprias do cidadão na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica, associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, e considera, como referências norteadoras, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares e Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). (BRASIL, 2001, p. 13)

A partir das competências cognitivas globais, identifica-se um elenco de habilidades correspondentes, e a matriz assim construída fornece indicações do que se pretende valorizar nessa avaliação, servindo de orientação para a elaboração de questões que envolvem as diferentes áreas do conhecimento.

Segundo o INEP, o ENEM avalia cinco **competências** gerais:

- Domínio da norma culta da Língua Portuguesa e uso das linguagens matemática, artística e científica.
- Construção e 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.
- Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- Relacionar informações, representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na Escola para elaboração de propostas de intervenção solidária da realidade, respeitando os direitos humanos e considerando a diversidade sócio-cultural.

E também as 21 habilidades:

Habilidades

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.
2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômico ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
7. 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 energéticos.
8. Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.
9. Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.
10. Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.
11. Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.
12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.
13. Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.
14. Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais,

- presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.
15. Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.
 16. Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.
 17. Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.
 18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.
 19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.
 20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.
 21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

Subjacente a essa Matriz, a concepção de conhecimento pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio e considera que conhecer é construir e reconstruir significados constantemente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais.

O ENEM busca, desse modo, verificar como o conhecimento assim construído pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem, o máximo possível, das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo.

A Matriz de Competências pressupõe, ainda, que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O participante deve, portanto, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado, tanto para a compreensão de um problema matemático

quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, também, para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura. Através dessa estrutura conceitual, o exame vem demonstrando a necessidade de vincular a educação básica ao exercício da cidadania, na medida em que considera o jovem cidadão exercendo o papel de **escritor** do mundo que o cerca.

2.1.1 O participante como escritor

Na redação, tônica da presente pesquisa, o participante é considerado *escritor*, autor de um texto que atende à proposta feita por outros interlocutores. Propõe-se a situação-problema e pretende-se que cada participante selecione o recorte próprio, reorganizando os conhecimentos já construídos para enfrentar o desafio proposto e produzindo-o em seu projeto de texto.

Há limites, porém, implícitos para a redação: a língua escrita, o tipo de texto dissertativo-argumentativo e o tema. Tais limites impostos têm a finalidade de atender à representatividade dos próprios limites presentes na escola e na vida em sociedade. Porém, observa-se que os projetos desenvolvidos pelos participantes no ENEM/2002 são únicos, mas não tão pessoais já que os textos de apoio da prova e a questão oferecida conduzem à produção de textos muito parecidos, muitas vezes parafraseando apenas as informações do apoio. O que difere da afirmação presente no Relatório Pedagógico para textos “únicos e pessoais” (BRASIL, 2002b, p. 77).

2.1.2 A Língua Portuguesa na prova do ENEM

Quanto à prova de Língua Portuguesa apresentada no exame do ENEM/2002, verifica-se que recebe uma abordagem diferenciada, não se limitando a questões consideradas estanques em relação aos conteúdos de língua materna, e se faz presente em todo o conjunto da prova (OLIVEIRA, 2002, p. 10). O exame do ano de 2002 contemplou a língua com questões específicas de leitura (com textos de diversos gêneros), análise lingüística e mais a proposta de redação, questão de abertura da mesma.

Para esta análise, faz-se referência à prova escrita (redação) e se esclarece que, para avaliar os candidatos na prova de Redação, o exame do ENEM submete os alunos à cinco competências, consideradas prioritárias a um desempenho de qualidade na prova escrita de Língua Portuguesa: conforme se pode ler na Revista do ENEM. (BRASIL, 2001, p. 19):

- competência I: Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.
- competência II: Compreender a proposta de redação e aplicar os conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo.
- competência III: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
- competência IV: Demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação.
- competência V: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.

Sob tal enfoque, através dos critérios de avaliação presentes, o ENEM, mesmo não sendo a tônica do exame, delinea um perfil do estudante brasileiro em relação à produção escrita em Língua Materna no Ensino Médio.

Após as explanações iniciais sobre o ENEM/2002, dá-se continuidade ao aparato teórico expondo a conceituação sobre *texto*, já que o texto escrito figura como destaque na presente pesquisa.

2.2 O TEXTO ESCRITO

2.2.1 O texto – referências conceituais

Os pressupostos referenciais para texto seguem em conformidade com a Lingüística Textual. Para iniciar, Koch e Travaglia, conceituam *texto*

como unidade lingüística concreta tomada pelos usuários da língua em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH e TRAVAGLIA, 1989, p. 8)

Também Geraldi (1991, p. 98), propõe que “texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém.” Outra referência para conceituar texto são os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (BRASIL, 1998a, p. 21) propostos para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental “[...] é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir de coesão e coerência.”

Já nos PCNs propostos para o Ensino Médio, os textos “são a concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas.” E ainda: “texto é um todo significativo e articulado, verbal ou não-verbal.” (BRASIL, 2002a, p. 58)

Brito (2001, p. 60) apresenta a noção que “segundo a Lingüística Textual, define o texto como instrumento de interação entre os interlocutores de uma língua.”

Os conceitos apresentados sobre texto reforçam a presença e a necessidade da interação comunicativa capaz de promover a articulação e a comunicação entre usuários da língua, possibilitando uma real situação de construção textual e entendimento do mesmo. Torna-se lícito afirmar que a Lingüística Textual respalda e considera o processo de interação comunicativa base para toda e qualquer Redação. Todavia, observa-se que a Prova de Redação do ENEM não se apresenta coerente às propostas da Lingüística Textual que abordam estar o texto vinculado a um processo interativo. Prevalece, nesse exame, o enfoque de texto visto como produto passível de avaliação e classificação e não como processo a ser considerado (SUASSUNA, 2002, p.46). Neste exame, prevalece o resultado do trabalho com a escrita, resultado este avaliado e submetido a estatísticas.

2.2.2 Redação x produção textual

Outra abordagem concernente à pesquisa sobre a coerência nas redações para o ENEM/2002 é a questão da diferenciação entre ‘redação’ e ‘produção textual’. A partir da extensa bibliografia a respeito do ensino de Língua Portuguesa na escola, acertos e contradições, houve tentativas de mudanças que se esperavam, fossem para melhor. Assim, em uma tentativa de alavancar da quase estagnação o processo da escrita na escola, propôs-se que ao tradicional ensino da *redação* se optasse pela *produção de texto*.

Inicialmente, Geraldi (1991) considera ser “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. (1991, p. 135). Quanto ao produtor textual, afirma que nem a concepção de sujeito pronto, que ao apropriar-se da língua, atualiza-a no seu dizer, organiza-a em mensagens a serem transmitidas e nem a concepção de sujeito “assujeitado” às condições e limitações históricas, satisfazem as condições de produção de texto.(GERALDI, 2000, p. 19)

Geraldi (2000) posiciona-se ao encontro dos estudos bakhtinianos, para o qual o sujeito não é tão somente produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre essa herança. Por isso, se afirma que o sujeito, ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos estabelecendo um processo no qual repetição e criação participam lado a lado. Ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo e na possibilidade de recuperação, através do discurso oral e/ou escrito de elementos discursivos que reinventem o cotidiano.

Assim, para que o processo de produção textual ocorra é necessário que o espaço da sala de aula seja tido como espaço de interação verbal e, por isso mesmo, de diálogo entre sujeitos portadores de diferentes saberes. Tais saberes – os do professor e os dos alunos – confrontam-se e possibilitam o surgimento dos “conhecimentos” que dialogam em sala de aula.

O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Este *continuum* de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade constitui nossa herança cultural. (GERALDI, 2000, p. 22)

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é, então, torná-lo a entrada para o diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e leitores.

A substituição de “redação” por “produção de textos” é admitir um conjunto de correlações que constitui as condições de produção de cada texto, cuja materialização não se dá sem “instrumentos de produção”, no caso os recursos expressivos mobilizados em sua construção.

A idéia da ‘produção textual’ vem defendida por Geraldi (1991, p. 136):

Na produção dos discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução.

Para Geraldi (1991), o sujeito *compromete-se* com a palavra e com a *articulação* individual à formação discursiva³ de que faz parte, mesmo que dela não esteja consciente. Diante dessa perspectiva, estabelece-se, no interior das atividades escolares, uma distinção entre *produção de textos* e *redação*. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola.

O autor afirma, ainda, que para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

³ Termo apresentado pela Análise do Discurso e que se refere àquilo que, numa formação ideológica, determina o que pode e deve ser dito.

- a) se tenha o que dizer;
 - b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
 - c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
 - d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
 - e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b),(c) e (d).
- [...] porque na escola os textos não são o produto de um trabalho discursivo, mas exercícios de descrição apenas para “mostrar que aprendeu a descrever. (GERALDI, 1991, p. 137)

Ainda se faz pertinente retomar aqui:

Centrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados, no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala. (GERALDI, 1991, p. 165)

Diante das afirmações, verifica-se que a produção textual é um processo de geração de sentido que na medida em que são gerados geram outros e, assim, instaura-se a dinâmica evolutiva do texto (GERALDI, 1991, p.195).

Após o devido tratamento à produção textual, expõem-se, a seguir, algumas considerações sobre a redação escolar, a fim de suscitar uma possível reflexão sobre a prova escrita do ENEM/2002.

Conforme Suassuna (2002, p. 41 - 45): “a prática de redação limitou-se à elaboração de um texto escrito sobre um tema proposto (ou imposto), em que o aluno deveria pôr em prática as regras gramaticais aprendidas num momento anterior” (p. 41). As palavras de Suassuna definem uma prática ainda comum em muitas salas de aula e que está longe do seu final. O ENEM, em sua Prova de Redação e também quanto ao processo classificatório de avaliação, confirma o que se considera como prática da Redação. A artificialidade da situação de produção e a virtualidade da interlocução permeiam a escrita na prova do ENEM. Além disso, a prova escrita do ENEM reflete que “a escola instituiu uma escrita” em que o menos importante é o algo a dizer, “contanto que se observem os padrões da correção gramatical ou ortográfica.”(p. 45)

Também, no que concerne ao ensino da atividade escrita, o produto que resulta do ensino de Redação necessita vincular-se às condições de produção da escrita na escola. Isso explica porque muitas das dificuldades do ensino-aprendizagem do texto escrito na escola – esta operando sempre com um conceito tradicional de linguagem – retirou da prática lingüística marcas peculiares, como a dialogicidade, a relação intersubjetiva e a historicidade (SUASSUNA, 2002, p. 43). Outro gerador de problemas relativos à produção da escrita é que

o professor apresenta-se como o “único destinatário dos textos”(SUASSUNA, 2002, p. 43), o que institui certa artificialidade de criação textual capaz de explicar falhas na escrita, como a circularidade, a modalidade oral, o lugar-comum, e outras. Conforme Geraldi (1991, p. 148) “[...] na escola os textos não são o produto de um trabalho discursivo, mas exercícios de descrição apenas para ‘mostrar que aprendeu a descrever’.” Além disso, ressalta-se que no ensino da Redação é necessário tornar a palavra do aluno o indicador do que deve ser trilhado, no aprofundamento tanto da compreensão dos próprios atos de fala quanto sobre os modos pelos quais se fala.

Entretanto, ainda se faz presente, em boa parte das escolas e do cotidiano do ensino de Língua Portuguesa, a mera prática da produção de textos para a escola. A Redação ainda é a prática mais comum de aquisição da habilidade com a escrita. Observa-se na prática escolar corrente o ensino de Redação ou aulas de Redação, em que, segundo Geraldi (1991, p. 136) “produz-se textos para a escola”. Um exemplo é o atualíssimo exame do ENEM. Mesmo com a ‘suposta’ dinamicidade sugerida pela prova de Redação a qual remetia o participante a um contexto histórico de produção, e atenta-se ao fato a prova de 2002 contemplar a temática da importância do voto, pois era ano de eleição, não conseguiu ultrapassar as barreiras da tão polemizada prática da Redação já que para a escrita não foi possível proporcionar as condições apropriadas de produção que possibilitariam alguma interação dialógica.

Rever a forma como são aplicadas as provas e uma melhor distribuição dos candidatos em turmas menores, que possibilitassem a discussão sobre o tema, seriam, talvez, minimizadores da pouca interação leitor/texto/produtor textual.

2.2.3 A escrita na escola

E a escola de hoje, como reage às mudanças quanto à escrita? Será que ainda pratica as *redações* ou já ocorrem *produções textuais* em que se observa o processo de interação? As redações para o ENEM/2002 seriam um reflexo das práticas textuais escolares.

É comum, na prática docente, os professores se defrontarem com o fato de os alunos redigirem textos não proficientes, geralmente não adequados à etapa de escolarização em que se encontram . Além das deficiências existentes na organização microestrutural do texto, ocorrem também problemas relacionados à representação de conhecimentos de mundo, e à organização do esquema textual, princípios que, segundo a Lingüística Textual, definem o texto como um instrumento de interação entre os interlocutores de uma língua. A escola, em vez de unir ou entrelaçar a produção textual escrita e a leitura, apenas privilegia a reprodução

mecânica de fatos gramaticais, o que gera a escrita de textos não proficientes.(BRITO, 2001, p. 60)

É a escola, segundo Brito (2001, p. 63), “o único espaço que pode proporcionar aos alunos o acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção.”

Também, ao tratar sobre o ensino de Língua Portuguesa, mais precisamente, do ensino da composição de textos na escola, Matêncio discorre:

[...] que a construção de sentidos, seja pela fala, escrita ou leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais às quais os sujeitos têm acesso ao longo do seu processo de sociabilização. (MATÊNCIO, 2000, p.17)

E por não respeitar a diversidade cultural, segundo a autora, o que a escola faz é não apenas reproduzir um modelo cultural dominante, mas reproduzir as próprias desigualdades sociais como se observa a realidade das escolas da rede pública e da rede particular de ensino as variantes não-padrão e as variantes padrão, os conhecimentos populares e os conhecimentos científicos, dentre inúmeras outras dicotomias, perceptíveis não apenas no sistema educacional.

Ainda abordando a produção textual, Teberosky & Tolchinsky redefinem a atividade de escrever:

uma atividade intelectual em busca de uma certa eficácia e perfeição, que se realiza por meio de um artefato gráfico-manual, impresso ou eletrônico, para registrar, comunicar, controlar ou influir sobre a conduta dos outros, que possibilita a produção e não só a reprodução, e que supõe tanto um efeito de distanciamento como uma intenção estética. (TEBEROSKY & TOLCHINSKY, 2001, p. 25)

Assim, para entender a atividade de compor textos, considera-se que o ato de escrever pressupõe um conhecimento das normas sobre qual é a linguagem com que se escreve e sobre como colocar essa linguagem no texto. Tal conhecimento pode ser denominado conhecimento letrado porque implica saber ler ou, pelo menos, ouvir o conhecimento de como colocar o texto na sua forma gráfica.

Dessa forma, para o encaminhamento satisfatório da produção textual em sala de aula, seria fundamental fazer com que o aluno entendesse que o texto produzido por ele resulta de uma necessidade de se exprimir, se contar, contar ao outro, ou mesmo de viver uma outra forma de interação social.

Segundo Suassuna (2002, p. 46), para a garantia da totalidade semântica e da

historicidade do texto escrito, é preciso que o produtor seja o dizer de alguém para um outro alguém, que tenha finalidades sociais definidas; que represente a interpretação que seu autor faz do mundo e da vida; que se justifique como prática histórico-social.

Tais considerações acerca da escrita estabelecem uma previsão sobre a realidade observada nos textos escritos para o exame do ENEM/2002, concebendo-a como reflexo dessa incômoda constatação de que a escola ainda perpetua a prática da Redação.

Na seqüência, aborda-se sobre a coerência textual nos textos escritos para o ENEM/2002.

2.2.4 A Coerência textual

Por constituir-se objeto de estudo deste trabalho, a coerência textual, bem como os fatores que a determinam são aqui abordados conforme os conceitos expressos pela *Linguística Textual*.

Para a abordagem teórica pertinente à coerência textual, conceitua-se, inicialmente, o termo segundo os pesquisadores Beaugrande e Dressler (1996). Para tais lingüistas, a coerência

[...] diz respeito as formas nas quais os componentes do mundo textual, i. e., a configuração de conceitos e relações as quais subjazem à superfície textual, são mutuamente acessíveis e relevantes.

Coerência pode ser bem ilustrada por um grupo de relações subsumidas sob 'causalidade'. Estas relações dizem respeito nas quais uma situação ou evento afeta as condições de uma outra.

A coerência também ilustra a natureza de uma ciência textual como atividades humanas. Um texto não faz sentido por ele mesmo, mas até certo ponto pela interação do conhecimento presente no texto com o conhecimento de mundo do indivíduo. (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1996, p.4-6)⁴

Além deles, Geraldi (1991, p. 103) também posiciona-se sobre a coerência textual

O sentido não é dado nem pelas formas, nem pelo extralingüístico. Trata-se de uma atividade complexa de representação que combina dois domínios: a)

⁴ And concerns the ways in which the components of the textual world, i. e., the configuration of concepts and relations which underlie the surface text, are mutually accessible and relevant. Coherence can be illustrated particularly well by a group of relations subsumed under causality. These relations concern the ways in which one situation or event affects the conditions for some other one. Coherence already illustrates the nature of a science of texts as human activities. A text does not make sense by itself, but rather by the interaction of text-presented knowledge with people's stored knowledge of the world.

Traduzido pela autora do trabalho e por Marileuza Ascensio Miquelante da obra de Beaugrande e Dressler (1996).

aquele das noções (conjunto estruturado de propriedades físico-culturais, munido e uma tipologia) e suas relações com uma língua dada; b) aquele das operações que permitem a construção de enunciados, [...].

Desse modo, para chegar ao sentido do texto é necessário “ler o que não está escrito”, aspecto

indispensável para a construção do sentido; dos tipos de inferências necessárias para fazê-lo e de como se processam estrategicamente; de outras estratégias, como seleção, antecipação, verificação, nessa atividade de solução de problemas que é o processamento textual. (KOCH, 2003b, p. 02)

A pesquisa, ao reportar-se às questões referentes ao entendimento sobre a coerência textual, relaciona coerência e textualidade. Assim, coerência, segundo Koch e Travaglia (1989, p. 11), “é algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários”. Seria, também, a possibilidade de estabelecer, no texto, alguma forma de unidade ou relação e deve ser vista como um princípio de interpretabilidade do texto, ou seja, o texto deve fazer sentido para seus usuários. E por fazer sentido aos seus usuários, não pode apresentar-se como uma seqüência ou um amontoado aleatório de frases ou palavras. Tal concepção é o indicativo de que a seqüência textual entendida como unidade significativa global é o que dá origem a textualidade. Portanto, a coerência, característica fundamental de um texto, é que dá origem à textualidade.

Os apontamentos anteriores concernentes à coerência e à textualidade suscitam um questionamento: assim como há textos coerentes, haveria os incoerentes? De acordo com Koch e Travaglia (1989, p.32)

Texto *incoerente* é aquele em que o receptor (leitor ou ouvinte) não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido, seja pela discrepância entre os conhecimentos ativados, seja pela inadequação entre esses conhecimentos e o seu universo cognitivo.

Para eles, a incoerência textual estaria na não continuidade de sentido percebida pelo receptor do texto. Porém, não raro é o leitor estabelecer sentido no que está lendo, em um processo cooperativo entre leitor/texto, assim, afirma-se que a incoerência de um texto pode ser total ou parcial em/para determinada situação comunicativa, o que, de certa forma, explica, na Prova do ENEM/2002, 194 redações anuladas pela equipe corretora.

E quanto a coerência apresentar-se como característica textual? Segundo Koch e Travaglia (1989), a coerência não é apenas uma característica do texto, mas depende

fundamentalmente da interação entre o texto, aquele que o produz e aquele que busca compreendê-lo. Dessa forma, a coerência estaria no processo que coloca texto e usuários numa situação comunicativa.

E por constituir-se em um relevante fator de textualidade, a coerência, conforme Koch e Travaglia (1989) se estabelece na dependência de uma multiplicidade de fatores e sendo também, um princípio de interpretabilidade, tudo o que a afeta (auxilia ou dificulta) tem a ver com o seu estabelecimento. Para promover sua ocorrência, faz-se necessário o conhecimento de elementos lingüísticos, em um determinado contexto lingüístico; o conhecimento de mundo; o conhecimento partilhado; e os fatores pragmáticos e interacionais (contexto situacional).

Cada um dos fatores acima se relaciona com outros. Logo, o conhecimento de mundo interage na construção do mundo textual. Essa construção do mundo textual pode sofrer inferências do interpretador. Semanticamente, o conhecimento de mundo estabelecerá uma unidade/continuidade de sentido e junto está a informatividade que enfatiza a previsibilidade/imprevisibilidade da informação dentro do mundo textual.

Ao tratar do estabelecimento da coerência, cita-se, inicialmente, o *conhecimento lingüístico* que implica reconhecer no texto o significado das palavras bem como da sintaxe para a construção do sentido, embora Koch e Travaglia (1989) afirmem que não se pode entender o significado de uma mensagem embasado somente nas palavras e na sintaxe. Além do fator apresentado, tem-se o *conhecimento de mundo* que, segundo Koch e Travaglia (1989), evidencia que o sentido de um texto depende em grande parte do conhecimento de mundo dos seus usuários o que lhes permite construir um mundo textual em que se unam mundos possíveis, ou seja, ao entrar em contato com o texto, o receptor detém-se na possibilidade de o texto relacionar-se ao mundo real ou não. Assim, para que haja produção de sentido(s), é necessário que o mundo textual do emissor e o do receptor possuam um certo grau de similaridade o que possibilita o *conhecimento partilhado*. Tal noção promove uma escala de “familiaridade assumida”, ou seja, há uma escala que propõe que uma informação se estenda do *mais familiar* para o *menos familiar*.

Koch e Travaglia mencionam, ainda, as inferências, os fatores pragmáticos, a intertextualidade e a situacionalidade. As *inferências*, assim como os outros fatores, auxiliam na promoção do sentido do texto ao referirem-se a tudo o que é utilizado para proporcionar uma relação não explícita no texto, suprimindo lacunas (vazios) e discontinuidades em um mundo textual. Surgem de uma necessidade e do conhecimento de mundo do leitor e podem ser relações estabelecidas por aquele que interpreta determinado texto e que não estão

expressas nos dados do texto.

Também os *fatores pragmáticos* tais como: atos de fala, contexto de situação, interação e interlocução, força ilocucionária, intenção comunicativa, características e crenças do produtor e receptor do texto, interagem para a promoção da coerência textual.

A *intertextualidade* é outro fator que garante o estabelecimento da coerência, posto ser considerada inerente à capacidade de produção textual. Caracteriza-se pela introdução de um modo inédito de leitura que concorre para a linearidade do texto. Também verifica-se que a ocorrência da intertextualidade está diretamente vinculada à influência que a obra ou as obras promovem no produtor de texto e este seleciona pistas diretas ou não que tornem perceptível, conforme intencionalidade, o reconhecimento da intertextualidade.

Depreende-se, conforme Koch e Travaglia (1989) que a intertextualidade está na dependência do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores para leitura e escrita efetivas. À recepção textual vincula-se a existência de outros textos previamente construídos e que auxiliam na construção do sentido, se aliados aos fatores anteriormente explicitados.

Para Beaugrande e Dressler (1996, p. 10)

O sétimo nível de textualidade é chamado intertextualidade e diz respeito aos fatores os quais fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de um ou mais textos com os quais o leitor teve um “contato prévio”.

Intertextualidade é, de forma geral, responsável pela evolução dos tipos de texto como classes de textos com características e padrões típicos.⁵

Ainda cita-se a *situacionalidade* que proporciona coerência ao texto à medida que se refere ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante para dada situação comunicativa corrente ou possível de ser reconstruída. (KOCH e TRAVAGLIA, 1989)

2.2.4.2 A coerência segundo Charolles

Charolles (1997) afirma sobre a coerência que “não é qualquer conjunto de palavras que produz uma frase. Para que uma seqüência de morfemas seja admitida como frase [...], é

⁵ The seventh standard of textuality is to be called intertextuality and concerns the factors which make the utilization of one text dependent upon knowledge of one more previously encountered texts. Intertextuality is, in a general fashion, responsible for the evolution text types as classes of texts which typical patterns of characteristics.

Traduzido pela autora do trabalho e por Marileuza Ascensio Miquelante da obra de Beaugrande e Dressler (1996).

preciso que respeite uma certa ordem combinatória.” (p. 39)

Segundo Charolles (1997), a coerência vincula-se à linearidade textual, ou seja, a relação textual do ‘seguido’ é função do termo precedente. Também apresenta o autor uma certa distinção existente entre os níveis de organização textual, qualificados como *coerência microestrutural*, proporcionada pela relação entre as seqüências textuais e a *coerência macroestrutural*, referente à coerência global do texto. Por último, Charolles (1997) expõe sobre a indevida diferenciação, por muitos apresentada, entre coesão e coerência, já que “Os constituinte frásticos, seqüenciais e textuais figuram sob forma de uma cadeia de representações semânticas ordenadas de tal maneira que sejam manifestadas nas suas relações conectivas.”(1997, p. 49)

O autor estabelece o que chama de Metarregras, que, segundo seu ponto de vista, são imprescindíveis para a coerência do texto. Por constituírem-se em um dos critérios de análise das redações do *corpus* desta pesquisa, as Metarregras⁶ são aqui, revistas, de modo especial.

- **Metarregra de repetição:** esta metarregra define que um texto é tanto mais coerente quanto mais houver, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita. Tais recorrências asseguram a coerência seqüencial, embora não se constituam condições necessárias, e podem ser: as pronominalizações, as definitivações, as referenciações, substituições lexicais, recuperações pressuposicionais e inferências. Esses recursos contribuem para a coerência tanto microestrutural quanto macroestrutural, pois favorecem para que o tema desenvolva-se de modo contínuo, assim ocorrendo uma espécie de ‘fio textual condutor’(1997) que permite a continuidade e a progressão textuais.

Como exemplo, utiliza-se a passagem extraída do texto A2 (p.55?) (l. 1 a 4):

A cada dia que passa a situação do nosso país está cada vez mais complicada.

Mas teríamos que mudar isso para no decorrer de nossa vida poder viver melhor.

Nesse trecho, verifica-se a retomada a partir da forma pronominal *isso* que remete à expressão anterior *...situação do nosso país*, assim, determina-se a Metarregra da Repetição.

- **Metarregra de progressão:** esta complementa a primeira (da repetição) e indica que para um texto ser considerado coerente não deve apresentar elementos que se repetem indefinidamente, ou seja, devem ser elementos textuais renováveis que

⁶ Nota explicativa: os exemplos de Metarregra de repetição, de progressão e de relação pertencem ao *corpus* do trabalho e estão expostos no capítulo reservado às análises.

garantam progressão temática.

No mesmo trecho de A2 (1.3 e 4) “*Mas teríamos que mudar isso para no decorrer de nossa vida poder viver melhor*”, observa-se que a adversativa *mas* garante a progressão temática ao contrapor-se à afirmação inicial “*A cada dia que passa a situação do nosso país está cada vez mais complicada*”.

- **Metarregra da não-contradição:** esta enfatiza que para um texto ser coerente é necessário que não apresente nenhum elemento que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto. Assim, a metarregra da não-contradição explicita que é “indmissível que uma mesma proposição seja conjuntamente verdadeira e não verdadeira”(CHAROLLES, 1997).

Para exemplificar cita-se o seguinte trecho extraído de Charolles (1997, p.62): *A luz é de natureza ondulatória...A luz não é de natureza ondulatória...*

Ressalta-se que a utilização do exemplo segundo Charolles, deve-se ao fato de não haver exemplos contraditórios no textos que constituem o *corpus* do trabalho.

- **Metarregra de relação:** de natureza pragmática, esta metarregra propõe que para um texto ser coerente, os fatos que se denotam do mundo representado precisam estar relacionados.(1997, p. 74)

Como exemplo, utiliza-se o trecho de A8 (p. 62)

A política é uma questão difícil de discutir, mas tudo é possível. nós humanos temos que reivindicar que a política transformações e melhorias para a nação em conflitos de vários candidatos.

Além disso mais a política envolve portanto miséria, Desemprego, a ganância até a morte política tem ser discutida, refletida e analisada democraticamente por todos, para que todos os Brasileiros voto com dignidade, com força para fazer de seu voto justo capaz de mudar o nosso Brasil para melhor condições para ser elogiado e falado por todo o mundo.

Este exemplo evidencia a falta de relação entre as partes que o formam.

Todos os fatores de estabelecimento da coerência expostos corroboram para a análise pretendida, já que o *corpus* do trabalho constitui-se de textos que, em maior ou menor grau, apresentam problemas quanto à coerência do texto .

A seguir, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são incorporados ao suporte teórico por possibilitarem, juntamente com a coerência e outros elementos, as análises apresentadas no Capítulo IV.

2.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

2.3.1 Ensino Fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998a), bem como do Ensino Médio (1998b), são aqui abordados por nortear a elaboração da prova do ENEM/2002. Sob tal enfoque, o trabalho faz a abordagem aos PCNs do Ensino Fundamental que traçam diretrizes para o ensino fundamental, terceiro e quarto ciclos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998a) foram criados devido aos inúmeros problemas e questionamento insatisfatórios quanto ao ensino na educação brasileira. Seguindo a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação, os PCNs propõem uma reformulação do ensino nas séries fundamentais de escolarização (1998a).

Já nas décadas de 60 e 70, havia propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa, tais como a Lei de Diretrizes e Bases Nº 5692, que propunham mudanças quanto à forma de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino e passando a valorizar a criatividade do educando.

A atual proposta dos PCNs é que por meio do processo de interação, estabelecido em sala de aula, haja uma real aprendizagem, visto que “[...] pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re) ações.” (BRASIL, 1998a, p. 20)

Tal processo interativo deve ser visto como atividade discursiva, assim podendo dizer algo a alguém, de determinada forma, num dado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Através dos PCNs, observa-se, além da necessidade da interação, que a prioridade é dada ao texto, entendido como produto da atividade discursiva oral ou escrita possível de um todo significativo, independente de sua extensão. Também tomado como “uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e coerência” (BRASIL, 1998a, p. 21), o texto só pode ser assim denominado “quando pode ser compreendido como unidade significativa global.” (BRASIL, 1998a, p. 21)

Ainda de acordo com os PCNs para o Ensino Fundamental (1998a), é preciso que as atividades curriculares em Língua Portuguesa, permitam ao aluno, através da produção textual oral e/ou escrita, ampliar sua competência discursiva. Nessa perspectiva, há nos PCNs (1998a, p. 32), Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental a serem alcançados

quanto à prática textual:

No processo de produção de textos escritos, espera-se:

- Redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
 1. a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
 2. a continuidade temática;
 3. a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
 4. a explicitação de relações entre expressões mediante recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;

Ainda encontra-se referência à produção de textos escritos:

- redação de textos considerando suas condições de produção:
 - a) finalidade;
 - b) especificidade de gênero;
 - c) lugares preferenciais de circulação;
 - d) interlocutor eleito.
- Utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto:
 - a) estabelecimento do tema;
 - b) levantamento de idéias e dados;
 - c) planejamento;
 - d) rascunho;
 - e) revisão (com intervenção do professor);
 - f) versão final.
- Utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios:
 - a) de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes;
 - b) de seleção apropriada do léxico em função do eixo temático;
 - c) de manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico;
 - d) de suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido;
 - e) de avaliação da orientação e força dos argumentos;
 - f) de propriedade dos recursos lingüísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto.

Para a efetivação do processo de escrita, ainda é pertinente estabelecer que o autor precisa ter o que dizer, a quem dizer e como dizer.

Os PCNs direcionadores do ensino fundamental são explícitos quanto à necessidade de garantir o acesso do educando ao processo da produção textual competente e, embora ainda pouco aplicado, mesmo após cinco anos de existência, vem sendo amplamente divulgado seja em reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudo e, com algum êxito, constitui-se em real avanço na educação brasileira.

Na seqüência, são expostas questões relativas aos Parâmetros Curriculares Nacionais norteadores do Ensino Médio (1998b), expõe-se a seguir.

2.3.2 Ensino Médio

Segundo os PCNs para o Ensino Médio (PCN + ENSINO MÉDIO: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002, p. 58): “Os textos são a concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas”, e “texto é um todo significativo e articulado, verbal ou não-verbal”. Também preconizam que os textos dos alunos estão impregnados de visões de mundo proporcionadas pela cultura e resultam das combinações realizadas no complexo universo que é uma língua. É necessário frisar inclusive que, de acordo com os PCNEM (2002a, p. 138) “...o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas.” Assim, toda produção de textos, sejam orais ou escritos, inseridos num determinado projeto de trabalho, requer o exercício da competência interativa. Fica também, a critério do professor de Língua Portuguesa, à página 80 dos PCNEM, ano 2002, propor situações que incentivem a produção de textos orais e escritos nas quais se considerem:

- um público ouvinte ou um leitor específico;
- a situação de produção em que se encontram os interlocutores;
- as intencionalidades dos produtores.

Para as aulas de Redação, o que se estabelece é que tais aulas operem com os conceitos citados a fim de que a atividade adquira significado ao aluno que ao tornar-se sujeito da própria aprendizagem, revela autonomia ao lidar com a construção do conhecimento.

É relevante afirmar que na produção de um texto opinativo, que aborde uma situação-problema, é desejável que o aluno elabore propostas articuladas e pertinentes à sua visão da questão, bem como argumentos que sustentem seu ponto de vista.

Pode-se considerar que os PCNs referentes ao ensino médio (1998b) são uma extensão dos PCNs propostos para o ensino fundamental (1998a). Assim, ao possibilitar a continuidade do processo de interação, os PCNEM preconizam que os alunos devam adquirir as seguintes competências para a produção textual:

- considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências

- humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;
- analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas);
 - confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;
 - compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

A seguir, apresenta-se o capítulo III em que serão expostos elementos que corroboram para a análise: a Planilha de Correção de Redações do ENEM/2002, as competências constantes da Planilha e ainda as informações articuladas pelo Relatório Pedagógico Final sobre a prova de 2002.

3 A PLANILHA DE AVALIAÇÃO E O RELATÓRIO PEDAGÓGICO DO ENEM

3.1 A PLANILHA DE AVALIAÇÃO DE REDAÇÕES

Este tópico demonstra como o ENEM/2002 abordou a correção dos textos escritos; pretende explicitar quais foram as competências usadas para a avaliação dos textos e ainda tecer considerações sobre a competência III especificamente, visto tratar-se da coerência nos textos.

Os critérios de avaliação da Redação têm por referência as cinco competências da Matriz do ENEM (elencadas no recorte teórico), transpostas para a produção de texto escrito com base em uma situação-problema (proposta de Redação) e desdobradas, cada uma, em quatro níveis (critérios de avaliação da competência). Cada competência é avaliada sob quatro critérios, correspondentes aos conceitos: insuficiente, regular, bom e excelente, respectivamente representados pelos níveis 1, 2, 3 e 4, associados às notas 2,5 – 5,0 – 7,5 – 10,0. A nota global da Redação é dada pela média aritmética simples das notas atribuídas a cada uma das cinco competências.

A redação que não atende à proposta recebe o conceito **D – desconsiderada**. Quando é apresentada em branco ou com até sete linhas escritas, recebe o conceito **B em branco**. Finalmente, quando a redação é apresentada com palavrões, desenhos ou outras formas propositais de anulação, recebe o conceito **N – anulada** (BRASIL, 2002b, p. 01).

Apresentam-se, agora, as Competências e critérios para análise de textos, conforme Relatório Pedagógico.(BRASIL, 2002b, p. 02 – 04)

Este tópico pretende traçar um referencial sobre quais critérios foram contemplados em cada competência quanto à escrita da Redação.

Competências

I – Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.

Critérios (níveis):

1. Demonstra conhecimento precário da norma culta: inadequação na escolha da variedade lingüística, graves e freqüentes desvios gramaticais e transgressões inaceitáveis das convenções da escrita.
2. Demonstra conhecimento razoável da norma culta: problemas na escolha da variedade lingüística; desvios gramaticais e transgressões das

- convenções da escrita pouco aceitáveis nessa etapa de escolaridade.
3. Demonstra bom domínio da norma culta (ainda que com pontuais desvios gramaticais ou transgressões pontuais das convenções da escrita).
 4. Demonstra muito bom domínio da norma culta (ainda que com um ou outro deslize relativo à norma gramatical ou às convenções da escrita).

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

Critérios (níveis):

1. Desenvolve tangencialmente o tema em um texto que apresenta características do tipo de dissertativo-argumentativo; ou apresenta embrionariamente o tipo de texto dissertativo-argumentativo (sem “fugir” do tema).
2. Desenvolve razoavelmente o tema, a partir de considerações perto do senso comum ou por meio de paráfrases dos textos-estímulo, e domina precária/razoavelmente o tipo de texto dissertativo-argumentativo.
3. Desenvolve bem o tema, mesmo apresentando argumentos previsíveis, e domina bem o tipo de texto dissertativo-argumentativo com indícios de autoria.
4. Desenvolve muito bem o tema, a partir de um projeto pessoal e de um repertório cultural produtivo; domina muito bem o tipo de texto dissertativo-argumentativo.

III – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Esta competência aborda a coerência e a informatividade nas redações do Exame Nacional.

Critérios (níveis):

- 1. Apresenta informações, fatos e opiniões precariamente relacionados ao tema.**
- 2. Apresenta informações, fatos e opiniões razoavelmente relacionados a um embrião de projeto de texto e/ou limita-se a reproduzir os elementos fornecidos pela proposta de redação.**
- 3. Seleciona informações, fatos, opiniões e argumentos, relacionando-os ao seu projeto de texto.**
- 4. Seleciona, interpreta e organiza informações, fatos, opiniões e argumentos, estabelecendo uma relação produtiva entre essa seleção e seu projeto de texto.⁷**

IV – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

⁷ Grifo nosso. Os itens da Competência III, que subsidiam a análise, são explicados mais adiante no item 3.1.2, à página 44.

Crêterios (níveis):

1. Articula precariamente as partes do texto.
2. Articula razoavelmente as partes do texto, apresentando problemas freqüentes na utiliza o dos recursos coesivos.
3. Articula bem as partes do texto (ainda que apresente problemas pontuais na utiliza o dos recursos coesivos).
4. Articula muito bem as partes do texto (ainda que apresente eventuais deslizes na utiliza o de recursos coesivos).

De acordo com a Planilha do ENEM, a esta competência coube avaliar os mecanismos de coesão textual, a “articula o entre as partes do texto”.   possível verificar que tal competência adota a distin o entre coesão e coerência, o que difere de Charolles (1997) na proposta para as Metarregras.

V – Elabora proposta de interven o para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.

Crêterios (níveis):

1. Elabora proposta precariamente relacionada ao tema, respeitando os direitos humanos.
2. Elabora proposta razoavelmente relacionada ao tema, mas não ao texto desenvolvido, respeitando os direitos humanos.
3. Elabora proposta bem relacionada ao tema, mas pouco articulada   discussão desenvolvida no texto, respeitando os direitos humanos.
4. Elabora proposta bem relacionada ao tema e bem articulada   discussão desenvolvida no texto, respeitando os direitos humanos.

Além dos cr terios, as cinco competências previstas para avalia o foram elaboradas mediante embasamento teórico proposto pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de maneira a serem contempladas no ENEM através da prova de Reda o. E tais são:

3.1.1 As competências do ENEM na planilha de corre o**Comp. I :**

- a) **Adequa o ao registro:** Grau de formalidade. Variedade ling stica adequada ao tipo de texto e   situa o de interlocu o.
- b) **Norma gramatical:** Sintaxe de concordância, regência e coloca o.
Pontua o. Flexão.
- c) **Conven es:** ortografia, acentua o, uso de maiúsculas.

Comp. II:

- a) **Tema:** Compreensão da proposta. Desenvolvimento do tema a

partir de um projeto de texto.

b) **Estrutura:** Encadeamento das partes do texto. Progressão temática.

c) **Indícios de autoria:** presença de termos pessoais desenvolvidos dentro da núcleo temático organizacional.

Comp. III: (Organização do texto quanto a sua lógica interna e externa).

Comp. IV:

a) **Coesão lexical:** Adequação no uso de recursos lexicais, tais como: sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração, etc.

b) **Coesão gramatical:** Adequação no emprego de conectivos, tempos verbais, pontuação, seqüência temporal, relações anafóricas, conectores intervocabulares, interparágrafos, etc.

Comp. V: Cidadania ativa com proposta solidária, compartilhada.

Após estas considerações, são expostos aspectos específicos e atinentes à competência III da Planilha de Correção do ENEM/2002, visto tal competência nortear-se segundo a coerência textual, além de ser a competência aplicada e analisada nesta pesquisa.

3.1.2 A Competência III

A Competência III da Planilha do ENEM/2002 traz como enunciado – **Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista** (BRASIL, 2002b, p. 95). Tal competência avaliou se o participante, em uma situação formal de produção, tendo por eixo o tema da proposta de redação, selecionou, relacionou, organizou e interpretou informações, fatos, opiniões e argumentos que defendessem seu ponto de vista (o recorte temático). Também contemplou a **informatividade** e a **coerência**. E diretamente relacionada à Competência II e ao tema proposto, a C III ainda relevou os conhecimentos adquiridos durante a vida – de mundo e compartilhado – que deveriam ser apresentados com produtividade e com perspectiva articulada do recorte temático.

Ainda é pertinente e fundamental ao estudo proposto afirmar que se verifica, na C III o seu imbricamento com as Metarregras de Charolles (1997). Ao expor o critério – **Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista** (BRASIL, 2002b, p. 95), pode-se observar que a C III apresenta as Metarregras subsumidas aos seus critérios.

Ao “selecionar” possíveis informações para o texto, o participante entraria em contato com as escolhas lexicais e sintáticas que promoveriam, se adequadas à construção textual, a boa utilização das *Metarregras de repetição e da progressão* (CHAROLLES, 1997); ao “relacionar” as informações, o participante/escritor deveria estabelecer relações entre as partes do texto que possibilitassem o sentido textual e assim estaria presente no texto a *Metarregra da relação* (CHAROLLES, 1997); para o processo de “organizar” as informações, o participante procuraria adequar ‘combinações’ entre os termos que formam o texto de maneira a proporcionar a não repetição lexical e garantir a progressão temática, o que seria destacar as *Metarregras, de relação, de repetição e da progressão*; por fim, o processo de “interpretar” as informações levadas ao texto ou projeto de texto, faria com que o participante optasse por construções não contraditórias, o que garante a aplicação da *Metarregra da não-contradição* (CHAROLLES, 1997).

As considerações acima sobre o imbricamento entre a C III e as Metarregras de Coerência de Charolles são de extrema relevância para este trabalho posto as análises dos textos paranaenses pautarem-se em tais Metarregras e, dessa forma, possibilitar reflexões mais objetivas destas análises.

3.1.2.1 A Competência III e os PCNs

A inter-relação do ENEM, via Competência III aos PCNs, ocorre no que se refere à construção do sentido textual. Os PCNs (BRASIL,1998b) preconizam a utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência textual, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios como, por exemplo, a seleção apropriada do léxico em função do eixo temático; a manutenção da continuidade do tema e ordenação das suas partes; de suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido e de avaliação da orientação e força dos argumentos.

Entretanto, os PCNs do Ensino Fundamental(1998^a? e do Ensino Médio(BRASIL,1998b), adotam a perspectiva da Lingüística Textual de que

texto é uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor e ouvinte), em uma situação e interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH e TRAVAGLIA, 1989, p. ?)

Dessa forma, considera-se, segundo os PCNs, que haja uma situação real de produção

de texto em que o professor, em sala de aula, interaja com o público, considere as condições de produção dos interlocutores, bem como as intencionalidades dos produtores de texto.

Os PCNs concernentes ao Ensino Médio (BRASIL,1998b) ainda propõem que as aulas de Redação, na escola, operem com os conceitos antes estabelecidos e que haja o processo de interação, para que o aluno possa tornar-se sujeito da própria aprendizagem, revelando autonomia para lidar com a construção do conhecimento. E assim, na produção de um texto opinativo que aborde uma situação-problema, deseja-se que o aluno elabore propostas articuladas e pertinentes à sua visão da questão, bem como argumentos que sustentem seu ponto de vista na Redação. Porém, novamente atenta-se ao fato de que a situação de escrita, a Redação, proposta pelo ENEM, é idealizada no sentido de que talvez o participante tenha de ‘imaginar-se’ em determinadas situações para dar conta de redigir. E pela artificialidade da situação, interagir é, ainda, apenas mais uma teoria.

3.2 O RELATÓRIO PEDAGÓGICO

Para análise e constituição de parte do Relatório Pedagógico Final sobre o ENEM/2002, publicado no endereço www.inep/enem.gov.br foi utilizada uma amostra de quinhentas redações selecionadas de forma a controlar variáveis consideradas representativas do universo dos participantes do ENEM. Essas variáveis são: região do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste); sexo; ano de nascimento (anterior a 1976; entre 1976 e 1979; 1980; 1981; 1982; 1983; 1984; posterior a 1984); proveniência (capital ou interior do estado); frequência a escola pública ou particular no ensino médio; faixa de renda salarial familiar (nenhuma; até 1 salário mínimo; de 1 a 2 SM; de 2 a 5 SM; de 5 a 10 SM; de 10 a 30 SM; de 30 a 50 SM; acima de 50 SM); desempenho nas cinco competências avaliadas na redação.

Os textos da amostra representam 50% de cada sexo, 50% de escola pública e 50% de escola privada; são proporcionais às faixas de renda reveladas no questionário socioeconômico; apresentam predominância da faixa etária própria do concluinte do Ensino Médio; representam de forma estatisticamente significativa as capitais e interior de estados, as cinco regiões do País e as diferentes faixas de notas.

A leitura dos textos constantes dessas amostras serviu de base para o levantamento dos elementos que permitiram a identificação das idéias recorrentes sobre a questão proposta no tema. Tais idéias fundamentaram a proposta das séries argumentativas⁸ apresentadas a seguir,

⁸ Série argumentativa: Argumentos que caminham numa determinada direção e, também, argumentos que são resultantes dessa direção argumentativa.

colhidas do Relatório Pedagógico.

3.2.1 O imaginário dos jovens

Este apontamento refere-se às categorias argumentativas em que foram divididas as redações constantes da análise do Relatório Pedagógico Final e permite verificar a informatividade dos textos.

O relatório do INEP/2002 inicialmente aponta ser o *imaginário* um conjunto de imagens e conceitos que emergem dos textos escritos e assim refletem um pouco do pensamento dos jovens participantes do ENEM/ 2002 acerca do direito do voto e do processo eleitoral. Tal imaginário foi traduzido em categorias construídas a partir de frases e afirmações retiradas dos próprios textos. As categorias foram denominadas **séries argumentativas**, e tal representação do imaginário deve, necessariamente, ser elaborada a partir dos indícios fornecidos pela sua escrita.

Segundo o Relatório (BRASIL, 2002b, p. 81), a análise foi elaborada a partir de observações dos textos selecionados que foram agrupados em afirmações de conteúdo “a,b” em uma série, e as de conteúdo “c, d” em outra. Alguns enunciados, presentes numa mesma série, poderiam pertencem a outra, porque a divisão entre algumas séries argumentativas foi muito sutil, e todas elas foram criadas a partir de elementos que compõem textos sobre um mesmo tema.

Após a explicação prévia, afirma-se que a divisão dos textos produzidos para o ENEM/2002 em séries argumentativas foi extremamente produtiva para as considerações sobre o imaginário dos jovens participantes.

A seguir, faz-se a explanação generalizante das séries argumentativas que contribuíram para a compreensão da maneira como determinadas idéias, associadas ao processo eleitoral, configuraram o universo de representações dos participantes do ENEM/2002.

O elogio da democracia foi a primeira grande série argumentativa. Entraram nessa classificação diversos argumentos no sentido de uma exaltação do Estado democrático. Com estes argumentos entrelaçaram-se, nos textos, considerações sobre o significado da política e sobre a política como espaço de discussão da sociedade. Assim, muito freqüentemente, o elogio da democracia foi construído a partir da dificuldade de conquistar o direito do voto.

Segundo o Relatório (BRASIL, 2002b, p. 81), considerações sobre “o que é política” foram relativamente freqüentes; articuladas, porém, ao conceito de democracia foram bem

menos freqüentes. A grande tática, prontamente vinculada à palavra democracia, foi o voto enquanto direito e conquista. A discussão específica do tema do voto, porém, significou uma guinada na maioria das redações: quando os jovens discutiram o voto em seus textos, também apresentaram os principais argumentos, a partir dos quais tiraram suas conclusões.

A segunda série argumentativa, conforme RPF (BRASIL, 2002b, p. 82), foi **o poder do voto**. Esta série reuniu argumentos que mostraram como os autores dos textos viram a relação voto/organização da sociedade e argumentações em dois sentidos: primeiramente a grande maioria dos jovens que acreditou ser o voto a possibilidade de mudança social.

Em segundo lugar, surgiram argumentações questionadoras do poder de mudança do voto, discutiram a responsabilidade e o peso associados ao voto obrigatório e defenderam o voto facultativo.

Como se disse, muitos jovens procuraram, em seus textos, uma solução para o problema proposto pelo tema da redação. E tais considerações argumentativas proporcionaram a **crítica aos eleitores**, série argumentativa especificada a seguir.

A **crítica aos eleitores** incluiu as muitas críticas que os jovens elaboraram ao mau uso do voto feito pelos eleitores, principalmente por aqueles que vendem seu voto. Mas incluíram-se também, segundo o Relatório Final, todos os tipos de comentários sobre o comportamento eleitoral da população. Os comentários mais freqüentes foram: troca de voto por bens; o povo deixar de exercer bem sua cidadania; o povo desconhecer o poder de seu voto; o povo não conhecer seu poder de transformação; faltar ao povo informação; e, por último, a obrigatoriedade que, exposto no Relatório (BRASIL, 2002b, p. 83), fez o eleitor votar mal.

Outra série argumentativa que se desdobrou da **crítica aos eleitores** foi a **crítica aos políticos**. Muitos jovens que iniciaram sua argumentação pela crítica aos eleitores chegaram a reflexões que criticaram, fundamentalmente, o comportamento dos políticos, por incentivarem a ignorância e o mau uso do voto. Muitos deram exemplos de corrupção, e alguns tornaram mesmo a corrupção o problema central de sua argumentação.

O Relatório (BRASIL, 2002b, p. 85) apresentou ainda a série **o voto consciente**. Tal categoria expôs que grande parte das redações lidas identificou a questão dos eleitores que não valorizam seus votos e a corrupção dos políticos mal-intencionados como os principais problemas que dificultariam a transformação do voto em conquista capaz de promover transformações. Esta série argumentativa foi, conforme RPF (BRASIL, 2002b, p. 86), a mais freqüente de todas na amostra analisada. Argumentos que fizeram parte do eixo “voto consciente/eleger pessoas certas” apareceram em grande parte das redações do *corpus* constituinte do Relatório Final sobre o ENEM/2002.

A última série elencada pelo RPF foi a **história das eleições**. Nesta série considerou-se que os textos que discorreram sobre questões históricas e as incorporaram em sua argumentação trouxeram à tona elementos que conseguiram elaborar respostas bem articuladas à temática proposta. Esta série mostrou-se centrada nos argumentos que falam da necessidade de “conhecer os fatos do passado para saber votar bem” (a história como eixo da consciência), e também nos argumentos que falam da própria história como causa da deficiente política nacional.

Segundo o RPF (BRASIL, 2002b, p. 86), nesta esfera de argumentos históricos e eleições, os temas mais lembrados foram: voto censitário, coronelismo, voto de cabresto, Getúlio Vargas (conquista do voto feminino), ditadura militar, Diretas Já, e o campeão absoluto de lembranças, Fernando Collor de Melo e seu *impeachment*. Tais temas foram usados com diferentes funções nos textos, mas o importante foi notar a capacidade do jovem de a eles recorrer para montar seus argumentos.

De acordo com o Relatório Final, Collor foi apontado nas redações como a grande justificativa para a necessidade do conhecimento histórico como elemento decisivo na elaboração da escolha eleitoral. Pode-se afirmar que as narrações do evento Collor presentes nas redações do ENEM/2002 formaram uma releitura das memórias que os jovens guardaram da infância, uma releitura à luz das aulas de história do colégio, das referências feitas ao período em jornais e revistas. E há um fator importante que fez deste um evento sempre tão presente: se Collor, por um lado, apareceu sempre como vilão, os caras-pintadas apareceram no imaginário dos adolescentes como os grandes heróis da história recente do país. Os caras-pintadas apareceram no imaginário dos jovens participantes do ENEM 2002 como motivo de orgulho e inspiração para sua reflexão sobre o voto, e sua presença constante nas redações demonstrou que o espírito que tomou as ruas em 1992 ainda sobrevive.

Apresentar, neste trabalho, sobre o *imaginário* dos jovens participantes do ENEM/2002, torna-se significativo visto ter sido a única análise da escrita dos jovens apresentada de forma mais detalhada, ou seja, verificar quais argumentos foram os mais correntes, foi atônica do trabalho de análise da equipe de correção do ENEM/2002.

Abaixo, seguem-se outras informações sobre o desempenho geral dos participantes do ENEM/2002.

3.2.2 Desempenho geral

Conforme publicado à página 89 do Relatório Pedagógico e considerando-se o número

de 1.211.727 redações, a média geral das notas dos participantes do ENEM/2002 na redação foi **54,31**, o que situou o desempenho médio na faixa “**regular a bom**”.

Considera-se ainda que 16% dos textos avaliados obtiveram média entre 0,0 a 4,0 e foram classificados na faixa “insuficiente a regular”; 72,3% dos textos receberam nota entre 4,0 a 7,0 e classificação “regular a bom”; e 11,7% de redações colocaram-se entre 7,0 a 10,0 entre “bom a excelente”.

Também, segundo citação do Relatório (BRASIL, 2002b, p. 91), o número total de textos escritos para o ENEM/2002, foi de 1.318.820; válidos, 1.211.727; desconsiderados, 26.969; nulas, 194; e textos em branco: 79.930.

Os apontamentos anteriores referentes ao RPF constituem-se elementos para reflexão ao trabalho proposto.

3.2.3 O desempenho dos participantes na competência III

Ainda é relevante informar que o Relatório Pedagógico Final apresenta a distribuição das notas na redação segundo a CIII, objeto de estudo desta pesquisa, e tais resultados foram:

TABELA 1 – DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES NA COMPETÊNCIA III.

NOTAS	TOTAL DE TEXTOS
0,0	27.163
2,5	100.163
3,8	179.454
5,0	529.395
6,3	211.290
7,5	147.950
8,8	30.641
10,0	12.902

Fonte: ENEM, 2002.

E, segundo o RPF, a **Média Geral** na **CIII**: **51,64** (regular a bom)

Pela exposição das notas obtidas na redação, verificou-se, nos textos produzidos, a coerência na exposição, seleção e organização dos indicadores argumentativos para a defesa de um ponto de vista, em relação ao tema proposto e ao recorte temático desenvolvido.(BRASIL, 2002b, p. 95)

A análise do relatório do INEP mostra que 24,8% dos participantes apresentaram informações, fatos e opiniões precariamente relacionados ao tema. Nesses casos, os textos demonstraram pouca coerência na apresentação das informações, fatos e opiniões em relação

ao tema, e o recorte temático não está definido, diluindo-se no jogo argumentativo. Os textos apresentaram uma estrutura circular, sem progressão e/ou com contradições.

São 59,8% os participantes que apresentaram informações, fatos e opiniões, limitando-se a reproduzir e/ou parafrasear os argumentos constantes na proposta de redação ou selecionando os argumentos, de acordo com sua experiência, sem contudo conseguir relacioná-los de forma consistente para defender seu recorte temático.

Apenas 15,5% dos participantes, conforme apresentado pelo RPF, selecionaram, organizaram e relacionaram, de forma consistente, informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto e ao recorte temático, conseguindo sustentar o ponto de vista destacado em seu texto com produtividade.

Embora não seja a tônica do trabalho, é necessário apontar a discrepância de números presentes nesta seção: observa-se uma contradição entre o número total de redações do ENEM/2002: 1.217.711 textos validados para correção. Porém, a soma dos textos avaliados pela CIII contabiliza: 1.238.958 redações. Portanto, verifica-se uma diferença de 27.231 textos contados a mais na avaliação da Competência III. Essa averiguação permite questionar os dados do Relatório Pedagógico, posto não conferirem.

O capítulo seguinte refere-se a aplicação da C III aos textos escritos pelos alunos do Paraná e à análise dessa aplicação.

4 A ESCRITA NO ENEM/2002 - ANÁLISES

Esta etapa da pesquisa destina-se à aplicação da Competência III da Planilha de Correção do ENEM/2002 aos textos dos participantes do Paraná, bem como também submetê-los a análise através das Metarregras de Charolles.

Para tal propósito, foram selecionados vinte textos escritos para o citado exame.

A Competência III aplicada na correção dos textos apresenta como eixo norteador: **Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos** em defesa de um ponto de vista, conforme Relatório Pedagógico (BRASIL, 2002b, p. 95). E ainda, o aspecto considerado na avaliação: **organização do texto quanto a sua lógica interna e externa.**(BRASIL, 2002b, p. 95)

4.1 DA ANÁLISE

A partir das considerações anteriores, essa etapa apresenta um gráfico, denominado G1, ilustrativo do que se verificou após a aplicação da Planilha de Correção de Redações do ENEM/2002 aos textos:

Tabela conceitual de avaliação: (critérios de análise)

D - desconsiderado

N1 – nível I

N2 – nível II

N3 – nível III

N4 – nível IV

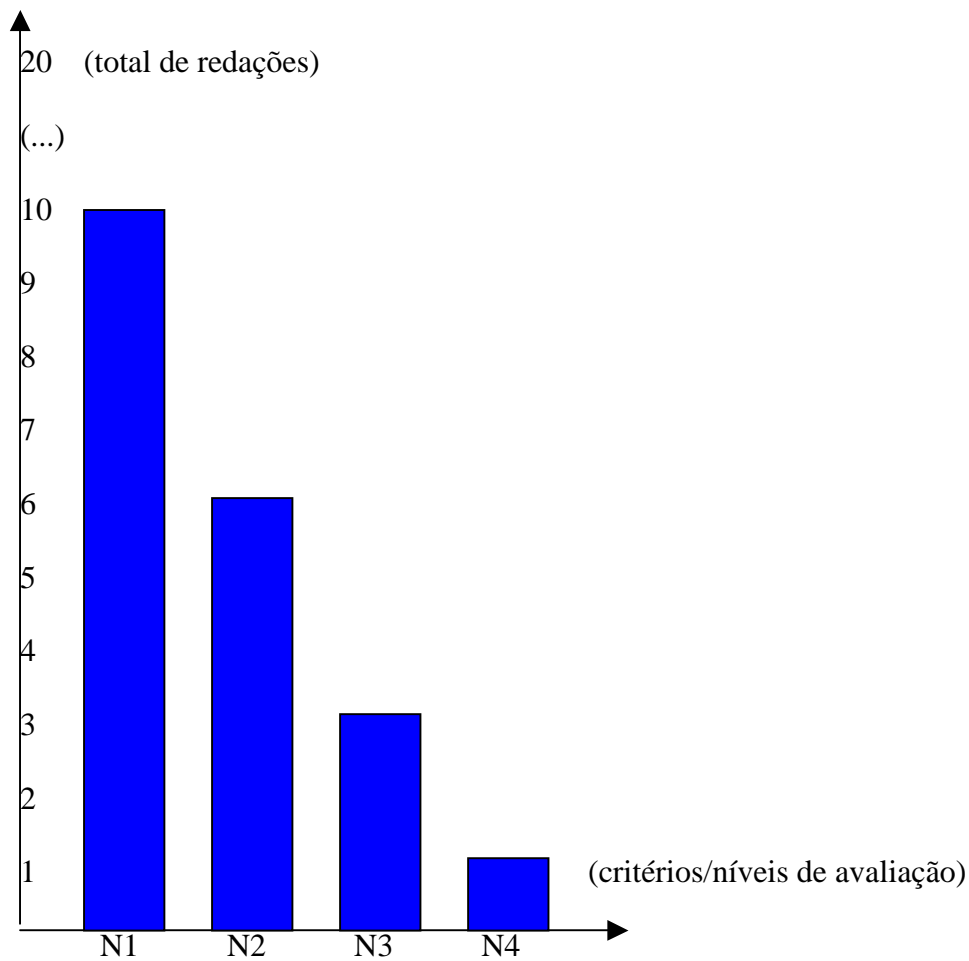


Gráfico 1 – Resultados Encontrados.

Após a aplicação da Competência III da Planilha de Correção de Redações aos textos paranaenses, elencaram-se alguns resultados motivadores de reflexão. Para tanto, fez-se a amostragem gráfica acerca do resultado geral da aplicação da CIII (Competência 3) e avaliação dos textos.

Através do gráfico estatístico, GI (Gráfico 1), sobre a aplicação da CIII, observa-se que as redações analisadas para a presente pesquisa obtiveram avaliações diferenciadas.

O gráfico GI aponta que, dos vinte textos analisados neste estudo, dois foram os textos desconsiderados por não atenderem ao tema proposto pela prova. Entretanto, é bom relevar que analisados segundo os critérios aqui estabelecidos, apresentaram coerência interna. A seguir, apresentam-se os textos paranaenses conforme foram classificados.

- **nível I:** dez foram os textos avaliados segundo o critério com *fatos, informações e argumentos precariamente relacionados ao tema proposto;*

- **nível II:** seis foram os textos avaliados segundo *fatos, informações e argumentos razoavelmente relacionados a um embrião de projeto de texto e/ou limitou-se a reproduzir os elementos fornecidos pela proposta de redação;*
- **nível III:** três foram os que propunham a *seleção de informações, fatos, opiniões e argumentos relacionados ao projeto de texto;*
- **nível IV:** apenas um atendeu ao critério de avaliação IV: *seleção de informações organizadas e interpretadas, fatos e opiniões e estabeleceu uma relação produtiva entre a seleção e o projeto de texto.*

Tais explanações permitem abordar alguns aspectos sobre os resultados encontrados após avaliação.

Uma reflexão inicial seria que, quanto à coerência textual, verifica-se que os textos escritos por estudantes paranaenses para o exame do ENEM/2002, apresentam falhas graves ou menos graves. Tais falhas, expostas nas análises, determinam o nível de avaliação em que se encontram quanto ao sentido textual.

4.1.1 Textos desconsiderados

Inicialmente, estão dois textos – A1 e A11 (transcritos juntos aos de **Nível I**) – **desconsiderados**, segundo a Planilha do ENEM, por não atenderem à proposta da prova de 2002. Para a análise pretendida, deve-se considerar que o participante, produtor do texto A1, desenvolveu o tema ALCA, nem sequer citado em algum momento pela proposta de redação da prova de 2002. Ou não leu a proposta ou levou para a prova do ENEM/2002 a redação já ‘pronta’ e ‘decorada’, ou seja, o participante levou para a prova do ENEM uma redação desenvolvida num momento anterior e, provavelmente, a tivesse decorado, independente da temática solicitada.

Porém, ressalta-se que os textos A1 e A11, desconsiderados por não atenderem à proposta temática da prova: “A mudança através do voto”, apresentam coerência interna. Assim, tais textos são representados graficamente:

- pertencentes ao “nível 1” – por apresentarem coerência interna precariamente relacionada ao tema.

4.1.2 Textos avaliados como nível I

Destacam-se, nesta análise, os dez textos submetidos a avaliação como pertencentes ao **nível I** que traz como norteador para a construção sentido textual a apresentação de informações, fatos e opiniões precariamente relacionados ao tema (BRASIL, 2002b, p. 91). São os textos A1, A2, A3, A5, A8, A11, A14, A17, A19 e A20. Abaixo, tem-se a transcrição.

TEXTO A1:

Alca

1 A alca: estratégica americana para tornar os país da América do Norte
2 dependente dela.

3 A Alça (ela) pode: Ser bons para alguns e ruim para outros. Como por
4 exemplo: O Canadá, que apoiou a alca.

5 Hoje vive tendo em seu país, democracia social, grande número
6 de emprego no mercado, baixo hites de preconceito, diminuição da
7 violência, valor cultural.

8 Esse é o Canadá, de hoje que apoiou a alca anteriormente.

9 Já o México, por sua vez não obteve a mesma sorte e melhor dizendo não
10 teve sorte com a alca.

11 As mulheres tendo grande discriminação no mercado de trabalho, baixa
12 renda no País, privatização de empresas do governo, roubo cultural e
13 grande hintes de violência no país do México.

14 Volto a repetir alca: estratégica Americana para tornar os países da
15 América do Norte dependentes.

(Redação 0844893-0, pasta 0075/CD 67)

Após leitura e análise, é pertinente afirmar que o texto A1 apresenta o sentido textual extremamente comprometido com passagens tais como: “*A alca: estratégica americana para tornar os país da América do Norte dependente dela*”.(l. 1 e 2). Tal conceito inicial sobre a ALCA apresenta-se incoerente, portanto incorre no indevido uso da Metarregra da não-contradição, pois a concepção que o participante apresenta sobre a ALCA não condiz com a concepção de conhecimento comum; o participante ‘junta’ informações que parece ter ouvido falar e que se tornam contraditórias ao serem expostas num texto dissertativo-argumentativo.

A Metarregra de relação é outra que está indevidamente empregada na passagem (l. 5 a 7) “*Hoje vive tendo em seu país, democracia social, grande número de emprego no mercado, baixo hites de preconceito, diminuição da violência, valor cultural*”. A má formação textual compromete a relação entre as partes deste período.

TEXTO A11:

A vida dos jovens!!

1 Os jovens muitas vezes são discriminados na sociedade na maioria das
2 vezes as autoridades falam que os jovens não se interessam com os
3 problemas sociais. Mas isso é uma coisa que não tem lógica; como que o
4 jovem vai viver em uma sociedade sem se preocupar com os problemas
5 que nela aparece.

6 Por uma parte a visão é essa mesma. Mas não é a realidade. Os jovens
7 estão sempre atrás dos seus direitos e deveres, as autoridades observam só
8 quando eles estão procurando os seus direitos, quando os jovens vão
9 procurar os seus deveres pra comunidade o povo ignora.

10 O mundo está nada mais nada menos que “dispresando” os jovens, as
11 pessoas de maior autoridade bem que poderiam ajudar mais os jovens que
12 largam os estudos para trabalhar, muitas das vezes são até explorados.

13 Não podemos esquecer que a culpa não é só das autoridades, e sim
14 também dos pais que não pensam em um futuro para os filhos.

(Redação 1089002-5, pasta 0010/subpasta 0002/CD 07)

O texto A11, também desconsiderado na aplicação de CIII, demonstra uma outra singularidade, diversa de A1, e que interferiu na sua avaliação.

Além da singular fuga ao tema proposto, infere-se que o participante leu a prova e observou que a mesma propunha considerações sobre os jovens, porém não conseguiu estabelecer o vínculo necessário entre os textos de apoio, a proposta da prova e seus conhecimentos próprios para a construção do texto que ficou penalizado quanto ao sentido textual.

Em trechos de A11 como *“Por uma parte a visão é a mesma. Mas não é a realidade. Os jovens estão sempre atrás dos seus direitos e deveres, as autoridades observam só quando eles estão procurando os seus direitos, quando os jovens vão procurar os seus deveres pra comunidade o povo ignora”* (l. 6, 7, 8 e 9). Ou ainda em *“O mundo está nada mais nada menos que “dispresando” os jovens, as pessoas de maior autoridade bem que poderiam ajudar mais os jovens que largam os estudos para trabalhar, muitas das vezes são até explorados”* (l. 10, 11 e 12), ilustra a afirmação de que o texto foi desconsiderado por não atender à proposta que pedia uma reflexão sobre o voto como instrumento de mudança social e não sobre o jovem no contexto brasileiro.

Além disso, os trechos acima exemplificam o comprometimento da Metarregra de relação que A11 apresentou. Embora, após a leitura, perceber-se que em menor grau de comprometimento, A11 não deve pertencer a um outro nível, posto não abordar a temática pedida.

TEXTO A2:

Direito de votar

1 A cada dia que passa a situação do nosso país está cada vez mais
2 complicada.

3 Mas teríamos que mudar isso para no decorrer de nossa vida poder viver
4 melhor.

5 Então começamos a mudança pelos governadores e presidentes que de
6 uma forma fazem muito pouco pela população.

7 Colocando nesse cargo pessoas realmente preparadas e que saibam
8 organizar nosso país da melhor maneira.

9 Os jovens em que hoje estão iniciando para poder votar tem que ter a
10 consciência do que estão fazendo e bem preparados não se deixando levar
11 por propagandas enganosas.

12 Temos todo o direito de escolher e decidir qual será a nossa melhor opção
13 para um bom futuro.

14 Uma pessoa que se preocupa-se mais com a educação a miséria, pobreza
15 e a violência seriam ideal a este cargo.

16 Em nosso país já aconteceu muita corrupção e falta de interesse melhor
17 para tentar-mos melhorar nossas condições de vida e é através do voto
18 bem pensado que mudaríamos essa questão.

19 Já está chegando o dia de nossa escolha e espero que agora seja a certa
20 para ser melhor o nosso dia de amanhã podendo viver em um país de
21 grandes mudanças através de nossas decisões.

(Redação 1881163-9, pasta 0010/subpasta 0007/CD 07)

TEXTO A3:

Poder dos cidadãos (sic)

1 O ato de votar não deve ser levado como uma obrigação, ou pelo menos
2 não deveria. Votar implica em expor sua vontade, seu direito de escolha,
3 escolher quem irá tomar às rédeas do país. Mas existem pessoas que
4 votam simplesmente porque são obrigadas.

5 Os jovens devem votar, devem querer o direito à escolha e elegerem
6 aquele que acham o mais preparado para governar o país.

7 Nas eleições é comum ver os candidatos atacarem uns aos outros, e assim
8 geram dúvidas e medos nos eleitores o que faz com que a cada dia percam
9 o gosto pelo voto.

10 Os jovens de hoje, têm uma grande visão e perspicácia, por isso eles
11 podem ser a peça chave para a mudança do país, mas o voto entre 16 e
12 17 anos é facultativo, mas devem ter em mente que poder escolher é
13 grande honra e sinal de evolução para a humanidade.

14 Por isso, o ato de votar não deve ser feito por obrigação, mas sim por ter
15 O direito de escolher aquele que irá mandar e controlar o país.

(Redação 1089072-6, pasta 0010/subpasta 0002/CD 07)

TEXTO A5

Tema: O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?

Votar – cumprimento de uma obrigação conciente (sic)

1 O voto ou direito de votar funciona como uma arma poderosa nas mãos
2 dos pobres porque é com esse direito de voto que muitos podem mostrar
3 sua capacidade de raciocínio para a diminuição de sua má qualidade de
4 vida, sua falta de alimento e moradia.

5 Infelizmente muitos não sabem usar essa “arma poderosa” e o “tiro” acaba
6 saindo pela culatra. Mesmo assim, a chama – o desejo – de ser feliz
7 acende-se a cada quatro anos e os sonhos de uma oportunidade reluzem
8 novamente.

9 Para que o pobre não fique mais pobre e enganado, sofrendo ilusões, é
10 preciso abusar-se desse poder que tem-se nas mãos. Utilizá-lo da forma
11 devida, com cautela e maduzer e não com empolgamento. A palavra
12 sonho tem que sair do vocabulário dos pobres e humildes.

13 É preciso inteligência, pensamento grande, pesquisa. A sociedade parece
14 movida a tombos, as pessoas têm que entender que a capacidade de votar
15 – esse ato – tem que ser exercido com credibilidade e não com dúvidas. O
16 voto é obrigatório, mas ser feliz é um ideal.

(Redação 1557172-6/CD 07)

TEXTO A14:

O Direito de Votar

1 Cada cidadão que nasce ele tem que cumprir por lei a (de) obrigação de
2 votar para o melhor candidato.

3 Milhões de pessoas votam para ter um líder que lute, pelo nosso mundo
4 que acabe com as roubarias, que acontecem no dia-a-dia a política ela foi
5 inventada não por acaso, foi para ajudar a população que vota e se apóia
6 nos recursos de ela dispõem.

7 Certos políticos eles mostram seus projetos e até se elegem, mas na hora
8 do vamo ver metade de seus projetos se comprirem e muito poucos. O ser
9 humano que vota no seu candidato e ele se elege e fica mesma coisa que
10 ele fosse eleito pensando que o eléigido fosse mudar o Brasil como, ele
11 esperava com novos recursos para a população, acabar com bandídidos, que
12 já dominam os policiais nas favelas, não só para poupar, um lugar de
13 presidente ou governador, não adianta, tem que governar com garra e
14 lutar pela população pelo mundo melhor.

15 Portanto deveria sair uma lei todos, os políticos planejarem seus projetos
16 colocarem no papel e se for eligo deveria cumprir tudo o que tinha
17 prometido e ainda se couberasse poderia fazer melhor porque nós
18 votamos para o melhor que governa-se o nosso país.

(Redação 0233351-1, pasta 0110/CD 07)

TEXTO A17:

O direito de votar

1 Todos temos direitos os do jovens apartir de deseseis (16) anos é de votar,
2 para escolhermos o governantes de nosso espaço.

3 Poriso não é somente um dever, mais sim uma obrigação nossa de votar.

4 Ates de votarmos devemos conhecer bem os candidatos selecionar as
5 melhores propostas de governo e não se deichar cair em falsas promesas,
6 como fazem vários candidatos.

7 Já que temos esse direito devemos usufruir dele, pois em outros países
8 como Cuba, são dirigidos por regime militar e os povos não muito direito
9 de despreção como nos temos.

10 Por isso nos jovens esse ano devemos sim, ir as urnas e decidir o futuro de
11 nosso país esse ano e escolhermos os melhores candidatos. E que os
12 candidatos possam mostrar para nós a confiança que colocamos neles.

(Redação 0226139-1/CD 67)

TEXTO A19:

A Política Para Todos

1 A política foi feita para ajudar a organizar o lugar onde vivemos.

2 Hoje é nós que escolhemos nossos representantes com o nosso voto.

3 Antigamente quem representava o nosso país era os homens mais ricos e

4 quem só votava era os homens, mulheres, negros e pobres não tinham o

5 direito de votar. Pessoas com 16 anos, mulheres, negros votam, e podem

6 participar de uma candidatura para representar o nosso país.

7 A política ultimamente tem sido para enriquecer quem já tem dinheiro, e

8 para tirar dinheiro de quem não tem.

9 Muitas pessoas esperam e com essa eleição, os que vão representar o nosso

10 país façam realmente seu papel que é dar vida digna a todos.

11 Política é onde podemos opinar, sobre o que está acontecendo com o

12 nosso país, e com o nosso dinheiro, que pagamos impostos de tudo.

13 Governantes pensem um pouco mais em povo que sofre com tanta

14 desigualdade social.

(Redação 0190099-4, pasta 0077/CD 76)

TEXTO A20:

1 Para ter alguém para comandar nosso País que está faltando de tudo.

2 Para mudar tem que ter alguém, com coragem determinação, e firmeza é

3 de gente assim que o Brasil está precisando.

4 Gente com garra, e séria que a muito anos os brasileiro não tem.

5 Nós estamos cansado de promessa, eles falam, falam, mas não faz nada

6 para melhorar o nosso País.

7 Esse ano nós brasileiro vamos mudar o nosso País, como nosso voto,

8 vamos colocar lá gente que faz algo de bom para nós, nossa família,

9 nossos filhos, e a população em geral.

10 Vamos tirar do poder aqueles que só promete, são promessa falsa, e ainda

11 nos rouba o em vez de ajudar, nós cansamos dessa gente que usa o poder

12 para subir na vida para ganhar dinheiro fácil, mais tudo isso vai mudar o

13 mais breve possível.

14 O nosso país é tão grande só falta alguém com garra e seriedade para

15 comandar, o no Brasil que é grande demais.

16 Tem cultura só falta com iniciativa de fazer crescer ainda mais nosso

17 cultura no nosso país.

18 Só falta nós brasileiro acreditar em nós mesmo, e na nossa capacidade

19 que nós temos.

(Redação 0218225-4, pasta 0034/CD 76)

A apresentação dos textos avaliados como pertencentes ao nível I promove reflexões sobre imprecisões tais como em A2 “*Mas teríamos que mudar isso para no decorrer de nossa vida poder viver melhor*” (l. 3 e 4); ou em A5 “*É preciso inteligência, pensamento grande, pesquisa*” (l. 13); ou ainda construções como em A8 “*A política é uma questão difícil de discutir, mas tudo é possível. nós humanos temos que reivindicar que a política transformações e melhorias para a nação em conflitos de vários candidatos*” (l. 1, 2 e 3), comprometem de modo expressivo a coerência textual vista não haver a devida conexão necessária entre tais passagens utilizadas na exemplificação em seus respectivos textos e suas relações textuais.

Os textos nesta categoria são extremamente comprometidos quanto à coerência se considerá-los textos escritos por alunos concluintes do Ensino Médio (BRASIL, 1998b) que permaneceram uma média de onze anos na escola e deveriam, mas não apresentam, requisitos elencados pelos PCNs propostos para o Ensino Médio que os caracterizariam como produtores textuais competentes.

Mais uma passagem que ilustra a inadequada preparação dos alunos para uma prova como a do ENEM está em A14 (p. 57): “*Portanto deveria sair uma lei todos, os políticos planejem seus projetos colocarem no papel se for eligo deveria cumprir tudo oque tinha prometido e ainda se couberasse poderia fazer melhor porque nós votamos para o melhor que governa-se o nosso país*” (l. 15, 16, 17 e 18). Além de problemas lingüísticos como ortografia “*colocarem*” e pontuação “*...sair uma lei todos, os políticos...*”, também verificase os de ordem ortográfica como é o caso da palavra “*couberasse*” em que é possível estabelecer a relação desta palavra com a forma “*cooperasse*”, tais pontos aliados à vaguidão da palavra “*eligo*”, provavelmente leia-se “*elegido*”, e também à “*...poderia fazer melhor porque nós votamos para o melhor que governa-se o nosso país*”, comprometem significativamente a construção da coerência; visto o receptor não ser capaz de encontrar produtividade em tais passagens textuais.

Os problemas gramaticais e ortográficos apresentados pelos textos nível I não figuram entre os aspectos de análise do Nível I e nem se constituem objeto de estudo da presente pesquisa, porém são indicativos do comprometimento dos textos tanto ao seu entendimento quanto à sua argumentatividade.

Há uma outra abordagem pertinente à pesquisa que é a de verificar a construção da coerência nas redações do ENEM/2002 através da aplicação das quatro metarregras propostas por Charolles (1997).

A análise parte da proposição sobre a Metarregra da Repetição proposta por Charolles

(1997) assegura que, para o texto manter-se coerente, deve apresentar, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita.

Verifica-se em A20 (p. 58): “*Só falta nós brasileiros acreditar em nós mesmo, e na nossa capacidade que nós temos*” (l. 18 e 19), a precariedade do uso da pronominalização torna o texto redundante e impreciso. Esta mesma passagem escrita em A20 (p. 58) também ilustra o comprometimento com a Metarregra de Relação Charolles (1997, p. 74) cuja tônica é “Para que uma seqüência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados”. Observa-se a dificuldade de relacionar a passagem citada à linha 18 de A20 ao restante do texto, já que a abordagem textual do participante era sobre a mudança do país através do voto, porém da maneira como foi estruturada “*Só falta a nós brasileiros acreditar em nós mesmo, e na nossa capacidade que nós temos*” (l. 18 e 19) parece indeterminar tal passagem às demais constantes no texto A20.

Também em A5 (p. 56) há uma passagem que bem exemplifica a infração à Metarregra da Relação. No trecho “*O voto é obrigatório, mas ser feliz é um ideal*” (l. 15 e 16), observa-se que o princípio “[...] é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados” (CHAROLLES, 1997), norteador da Metarregra de Relação não foi devidamente considerado e a relação de natureza pragmática não se estabelece.

Na mesma passagem de A5 (p. 56) “*O voto é obrigatório, mas ser feliz é um ideal*” (l. 15 e 16), pode-se verificar a infração à Metarregra da Não-contradição, para a qual Charolles determina que

Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência (CHAROLLES, 1997, p. 61)

É contraditória a construção de sentido entre “*O voto é obrigatório, mas ser feliz é um ideal*” A5 (l. 16); também nesta reflexão sobre o trecho de A5 cabe uma nota sobre a utilização inadequada do marcador argumentativo mas que interfere no encaminhamento do sentido textual, já que o mas redireciona a argumentação do texto, verifica-se nessa passagem mais uma infração à Metarregra da Relação, pois o redirecionamento não encontra sentido.

Outra metarregra seriamente comprometida nos textos avaliados como pertencentes ao **nível I** seria a Metarregra da Progressão. Segundo Charolles (1997), tal metarregra explicita que: “Para que um texto seja microtextualmente ou macrottextualmente coerente, é preciso

que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada.” Em A20 (p. 58), verifica-se a infração da Metarregra de Progressão em *“Para mudar tem que ter alguém, com coragem e determinação, e firmeza é de gente assim que o Brasil está precisando.*

Gente com garra, e séria que a muito anos os brasileiro não tem.

O nosso país é tão grande sós falta alguém com garra e ceriedade para comandar o nosso Brasil que é grande demais”. (l. 2, 3 e 4, 14 e 15). Não ocorre, nos trechos utilizados como exemplos, progressão. Tais passagens tornam-se circulares e redundantes.

Ressalta-se, para a análise, que a Metarregra de Relação (CHAROLLES, 1997) foi a que apresentou as mais sérias infrações nos textos em análise. Observa-se a sua ocorrência em A17 (p. 57): *“Todos temos direitos os do jovens apartir de deseseis (16) anos é de votar, para escolhermos o governantes de nosso espaço. Poriso não é somente um dever, mais sim uma obrigação nossa de votar.”* (l. 1, 2 e 3); e também em A19 (p. 57): *“Hoje é nós que escolhemos nossos representantes com o nosso voto. Antigamente quem representava o nosso país era os homens mais ricos e quem so votava era os homens, mulhere, negros e pobres não tinham o direito de votar. Pessoas com 16 anos, mulheres, negros votam, e podem participar de uma candidatura para representar o nosso país.”* (l. 2 a 8)

Em ambos os trechos dos textos A17 e A19, utilizados como ilustrativos, verifica-se a infração à Metarregra de Relação.

No trecho de A17 a relação não se estabelece devido ao uso inadequado do coesivo *poriso*; já em A19, a incoerência está na falta de relação entre as passagens *“...e quem so votava era os homens, mulhere, negros e pobres não tinham o direito de votar.”* e *“Pessoas com 16 anos, mulheres, negros votam, e podem...”*. A construção textual está muito confusa, são noções que atestam as palavras de Suassuna (2002) da pesquisa no que se refere ao artificialismo da prática da redação escolar gerando textos circulares, carentes de consistência argumentativa e também, mesmo parcialmente, sem coerência.

Antes de dar prosseguimento às análises, deve-se esclarecer que, no critério nível I, também figuram os textos A1 e A11, desconsiderados pelo ENEM, porém, analisados como pertencentes ao Nível I neste trabalho.

A seguir, exemplifica-se a aplicação das Metarregras de Charolles através do texto A8:

TEXTO A8

A política e os eleitores em busca de melhorias para o País**A política e os eleitores no País**

1 A política é uma questão difícil de discutir, mas tudo é possível. nós
2 humanos temos que reivindicar que a política transformações e melhorias
3 para a nação em conflitos de vários candidatos.

4 Além disso mais a política envolve portanto miséria, Desemprego, a
5 ganância até a morte política tem ser discutida, refletida e analisada
6 democraticamente por todos, para que todos os Brasileiros voto com
7 dignidade, com força para fazer de seu voto justo capaz de mudar o nosso
8 Brasil para melhor condições para ser elogiado e falado por todo o
9 mundo.

10 Embora a política, é importante para que nós não saímos de consciência
11 pesada, votar é modo de nós brasileiros ter o talento digno de construir
12 um Brasil com emprego, com educação, um país de solidariedade, para
13 que possamos nós orgulhar a política é um voto de responsabilidade que
14 cada um brasileiro tem no País, a política tem várias formas de fazer você
15 mudar de opinião com propaganda enganosas, cestas básicas e outros
16 tipos de alimentos e objetos pelo seu voto, contudo isso o seu voto tem
17 que ser com consciência para que o País possa melhorar.

18 Está política precisa ser autenticamente construindo com o seu voto digno
19 e fiel para que o meu candidato e o seu mude o Brasil para melhor com
20 mais investimento para a sociedade.

21 Todavia a política é estabelecida com perseverança e honestidade e
22 responsabilidade de cada um de nós, a política senso de humor para um
23 Brasileiro em busca de melhoria para nação o nosso voto é importante
24 para acabar com a fome, miséria, racismo e as drogas, violências. a
25 política uma outra responsabilidade para todos os Brasileiros pensar,
26 refletir e fazer o País melhorar.

(Redação 1547301-5, pasta 0138/CD 07)

Através da aplicação das Metarregras observam-se inadequações quanto à coerência textual.

Inicialmente, na linha 1, o uso do mas induz à progressão textual, embora a relação “*mas tudo é possível*” não seja suficiente para marcar tal progressão.

Já às linhas 2 e 3, verificam-se inadequações quanto às relações entre os termos *reivindicar que a política transformações e melhorias para a nação em conflitos de vários candidatos*”. Faltam palavras e/ou expressões que possibilitem mais sentido à construção.

A partir da linha 6 até a 20, a circularidade textual não possibilita a progressão, posto o assunto “*voto consciente*” repetir-se.

Além da precária progressão, este texto apresenta problemas de relação, isto é, as relações factuais são truncadas, confusas, a exemplo nas linhas 21 a 26: “...*a política senso de humor para um Brasileiro em busca de melhoria.*”

No texto A8, avaliado como nível I, verificou-se que a pouca progressão e a falta de relação foram as falhas que mais comprometeram a coerência.

4.1.3 Textos avaliados como nível II

Seis foram os textos com avaliação nível II: apresentaram informações, fatos e opiniões razoavelmente relacionados a um embrião de projeto de texto e/ou limitaram-se a reproduzir os elementos fornecidos pela proposta de Redação do ENEM/2002. São os textos A6, A7, A9, A10, A12 e A13, abaixo transcritos.

TEXTO A6:

Título: Temos que fazer valer nossos direitos.

1 Todos nós como cidadãos, temos o dereto de votar, eleger assim uma
2 pessoa que nos passe confiança e segurança e que também faça valer
3 nossos direitos. Que nos ajude a melhorar nosso país com base na
4 educação saúde e emprego.

5 No entanto o Brasil ainda sofre com a com a conseqüência de ter eleito um
6 presidente que não fez em quase quatro anos, valer nossos direitos.

7 Sofremos todos os dias com a má administração de dinheiro empregados
8 em coisas que muitas vezes não são necessárias, e pouco empregado em
9 coisas necessárias como escola, hospitais frente de trabalho e milhares de
10 coisas que sofremos as conseqüências em nosso dia a dia.

11 Muitas vezes tentamos fechar os olhos para a realidade que nos ronda
12 todos os dias, mas é inevitável ver crianças fora das escolas pedindo
13 dinheiro nas ruas, pais de família assautando para sustentar a família.

14 Temos que sermos conscientes quando formos votar nestes próximos
15 meses pois é a nossa única arma para rever as coisas de ruim que
16 acontece em nosso país e abriremos os olhos para pessoas serias visando
17 melhorar educação transporte e empregos.

18 Sendo assim façamos nós juz ao nosso voto um direito de ajudarmos a
19 constituir um novo Brasil, com mais vergonha, que implante leis que
20 funcionem, que cuide de nossas crianças e idosos, que vise o
21 crescimento e que nos tornemos uma sociedade igualitária.

(Redação 1833114-9/CD 07)

TEXTO A7:

O Poder do Voto

1 A política foi criada para proporcionar às pessoas um modo de expor suas
2 opiniões e idéias, de uma maneira organizada. Ao pesquisar o assunto,
3 podemos ver o quanto o povo teve de lutar, tanto com forças, mentais,
4 como até mesmo em algumas das vezes, físicas para ter o direito de votar e
5 escolher os seus candidatos governamentais. Contudo se as, pessoas que
6 lutaram, que batalharam, e o mais, importante, que conquistaram o poder
7 do voto vissem o Brasil como está hoje, talvez elas se arrependessem de
8 lutar tanto pela democracia. Hoje em dia as pessoas não prestam atenção
9 em, seus candidatos, não procuram ouvir propostas interessantes que
10 possam realmente mudar, e pra melhor, o país. Elas simplesmente votam
11 naqueles que falam mais bonito, que fazem mais showmícios, e, muitas

12 das vezes votam no candidato que o vizinho irá votar.
 13 O que os eleitores precisam saber é que essa história de que não existe
 14 político honesto, não é verdadeira, porém os mesmos não são fáceis de se
 15 encontrar. As eleições estão aí e, o que nos mais desejamos, é que todos
 16 se conscientizem do poder que têm nas mãos, escolhendo assim
 17 candidatos honestos e com sede de mudar o país!
 (Redação 1050825-2/CD 07)

TEXTO A10:

1 Ainda hoje muitas pessoas não dão valor ao voto, pois ele é muito
 2 importante, é com ele que podemos mudar este país para melhor, só de
 3 pensar que tem pessoas que anulam o seu voto, mal sabem que estão
 4 anulando para que o país mude para melhor, esquecem que com isso
 5 colocam o Brasil para trás, mas só podemos colocá-lo para frente votando
 6 com consciência e responsabilidade.
 7 Só de pensar que tantas pessoas precisam ainda de um trabalho, de
 8 moradia, de escola, de saúde e etc..., me dá um aperto no coração, mas
 9 podemos mudar esse quadro com o voto, com garra, coragem e luta
 10 escolher pessoas determinadas que saibam governar e dirigir com
 11 responsabilidade, e mudar para melhor o nosso país.
 12 O jovem em um contexto geral pode fazer muito para mudarmos, pois no
 13 contexto geral temos informações o suficiente para isso, por todo o dia
 14 ver nos jornais e revistas, notícias horríveis que temos, chegou a hora de
 15 colaborarmos e colocarmos nossas(===) indignações para fora, mostrar e
 16 dizer o que pensamos sobre essas corjas que não fazem e não fizeram
 17 nada, e votar bem.
 18 Precisamos mudar o país, a hora é agora, é a maior chance que temos,
 19 pois se não, só daqui a quatro anos.
 20 É vamos torcer para que nesses próximos quatro anos, esses governantes,
 21 deputados, vereadores e presidentes tomem todas as atitudes necessárias
 22 para mudar nosso país para bem melhor, porque do jeito que está não
 23 pode continuar.
 24 O nosso direito e dever votar com responsabilidade para não
 25 provocarmos maiores danos em nosso país.
 26 Também através desse direito as transformações é claro mudão para
 27 melhor as necessidades e econômicas do Brasil.
 (Redação 1112440-7, pasta 0010/subpasta 0007/CD 07)

TEXTO A12:

1 O mundo necessita hoje de jovens, jovens q não se compram, nem se
 2 vendam, jovens que no íntimo da alma sejam verdadeiros e honestos, que
 3 entendam seu papel importante na sociedade.
 5 Somos estes jovens que farão do Brasil um país melhor, onde
 6 escolheremos pessoas distintas, amantes da justiça e dos nossos direitos,
 7 devemos escolher pessoas que cuidem de nossos interesses, facilitando
 8 nossa vida.
 9 Custou muito a nossos pais conquistarem o direito de voto, e devemos
 10 fazer isto com alegria. O Brasil esta se afundando e está em nossas mãos
 11 as chaves da solução, nossas vozes devem ecoar pelo Brasil nos
 12 pensamentos e ações conhecidos no mundo, com ousadia e firmeza

13 devemos nos expor, exercer nosso direito de cidadão.
 14 Somos o futuro do Brasil, nosso caracter refletir as características
 15 Brasileiras no mundo, devemos estudar investigar, ter conhecimento para
 16 não jogar nosso voto no lixo.
 17 O meu voto sozinho é como uma gota d'agua, mas unidos somos c/ um
 18 oceano, que encanta e assusta a todos.
 19 Temos a faca e o queijo na mão é só cortar.
 20 Votando com consciência, sabedoria e discernimento, sem medo de expor-
 21 se, faremos um Brasil melhor.
 22 O voto hoje é a nossa melhor arma contra a corrupção, roubo e mentira.
 23 Vamos votar sempre!
 (Redação 1833161-0/CD 07)

TEXTO A13:

1 O direito de votar foi conseguido com muito esforço, no qual traduz o
 2 poder da população em buscar um futuro digno, através da escolha de seus
 3 governantes onde nos quais são depositadas as perspectivas de mudança.
 4 Nada melhor para demonstrar o poder que o povo tem, que em uma
 5 eleição. Este ano com a disputa pela presidência, percebe-se o valor da
 6 cada cidadão devido a constante luta dos candidatos por cada eleitor.
 7 Saber escolher é de fundamental importância, já que no Brasil os níveis de
 8 corrupção política e também em praticamente toda sociedade são
 9 alarmantes.
 10 Para promover as mudanças sociais na vida dos brasileiros é preciso não
 11 só o impenho do povo, mas também acabar com o descaso e a falta de
 12 honestidade que esta presente nos nossos políticos.
 (Redação 0844694-6/CD 67)

Dos textos avaliados como estando no nível II, observa-se que em A9 (p. 67) a abordagem explícita ao tema proposto pela prova ocorre apenas às linhas 12, 13 e 14 da redação: *“Esse direito de se expressar foi feito através do voto, para transformar a sociedade de acordo com suas vontades e tendo um(a) (pass) representante que faria tudo que promettesse”*, as demais idéias apresentadas ao longo do texto ou não estão vinculadas ao desenvolvimento da temática ou não expressam coerência em relação ao texto como um todo com informações correlatas. Idéias como em A9 *“Com a industrialização, a razão do método democrático foi sempre se alterando e atualmente a nação luta por suas conquistas, desejando a igualdade entre todos”* (l. 15, 16 e 17) não encontram suporte de sentido mesmo relacionando-as às demais. Verifica-se neste trecho, extraído de A9, o comprometimento da Metarregra de Relação (CHAROLLES, 1997), pois tanto as linhas anteriores às 9, 10 e 11 quanto posteriores há uma falha de conexão entre as partes. O participante produtor do texto A9 construiu seu texto tangenciando-o ao tema, razoavelmente relacionado a um projeto de texto que o estabelecesse como “produtor textual competente”. (BRASIL, 2002a)

Outro texto, A7 (p. 63), incluiu-se na avaliação **nível II** por apresentar já na introdução uma paráfrase do texto de apoio de Marilena Chauí, proposto como leitura motivadora para a prova de redação do ENEM/2002.

O texto escrito por Chauí é constante na proposta da prova de Redação do ENEM/2002:

A política foi inventada como o modo pelo qual a sociedade, internamente dividida, discute, delibera e decide em comum para aprovar ou reiterar ações que dizem respeito a todos os seus membros.

Está parafraseado em A7 como “*A política foi criada para proporcionar às pessoas um modo de expor suas opiniões e idéias, de uma maneira organizada.*” (l. 1 e 2). Tal paráfrase estabelece apenas uma espécie de introdução do texto, porém, ao dar continuidade à leitura, observa-se que não há relação entre a introdução e a continuidade do texto; também por ser um parágrafo extenso, argumentos e progressão de idéias se confundem, isto é, há muitas idéias, mas que perdem a força argumentativa por estarem confusas assim infringindo a Metarregra de relação (CHAROLLES, 1997). Um trecho de A7 que exemplifica a proposição acima é “*Ao pesquisar o assunto, podemos ver o quanto o povo teve de lutar, tanto com forças, mentais, como até mesmo em algumas das vezes, físicas para ter o direito de votar e escolher os seus candidatos governamentais. Contudo se as, pessoas que lutaram, que batalharam, e o mais, importante, que conquistaram o poder do voto vissem o Brasil como está hoje, talvez elas se arrependessem de lutar tanto pela democracia*”. (l. 2 a 8). Nessa passagem há expressões confusas para o entendimento como “*teve de lutar, tanto com forças mentais,...*” ou “*...se as pessoas (...) vissem o Brasil como está agora, talvez elas se arrependessem de lutar tanto pela democracia*”. Além do comprometimento da coerência, tais construções muito se aproximam da oralidade e são exemplos de que muitos alunos ainda não dominam a distinção (talvez noção básica à aquisição da escrita proficiente) entre oralidade e escrita e necessária à escrita formal da dissertação.

O texto A6 (p. 63), outro avaliado como **nível II**, razoavelmente relaciona as proposições ao projeto textual. Observa-se em A6 passagens tais como: “*Muitas vezes tentamos fechar os olhos para a realidade que nos ronda todos os dias, mas é inevitável ver crianças fora das escolas pedindo dinheiro nas ruas, pais de família assaltando para sustentar a família. Temos que sermos conscientes quando formos votar nestes próximos meses pois é a nossa única arma para rever as coisas de ruim que acontece em nosso país e abriremos os olhos para pessoas serias visando melhorar educação transporte e empregos.*”

(l. 11 a 17). Neste trecho, há construções confusas, imprecisas “...*realidade que nos ronda todos os dias...*” ou “*Temos que sermos conscientes quando formos votar neste próximos meses...*” que, pela falta de clareza ou vaguidão de sentido, dificultam a coerência do texto. Assim como A7 (p. 63) e A9 (p. 67), o texto A6 (p. 63) também apresenta infração à MR de relação (CHAROLLES, 1997). Exemplifica-se com: “*No entanto o Brasil ainda sofre com a consequência de ter eleito um presidente que não fez em quase quatro anos, valer nossos direitos*” A6 (l. 5 e 6). Após esta informação, não se encontra uma outra que a relacione ao contexto escrito o que a torna vaga e indeterminada às demais.

O texto A10 (p. 64), também incluso na avaliação **nível II**, é outro exemplo de que a ‘frágil’ estrutura textual compromete a coerência e assim o projeto de texto não se torna adequado. Neste texto, A10, a falta de estrutura textual encontra-se na conclusão: “*Também através desse direito as transformações é claro mudão para melhor as necessidades e econômicas do Brasil.*” (l. 26 e 27). Sem dúvida, o trecho às linhas 26 e 27 constitui-se em singular exemplo de indeterminação do sentido.

Para o texto A10 é necessário ressaltar o apoio na oralidade que o participante ainda apresenta ao utilizar a forma “...*só de pensar...*” (l. 2, 3 e7) para conferir autoridade à sua argumentação.

Os textos A12 (p. 64) e A13 (p. 65) apresentaram também avaliação **nível II** visto que em tais textos ocorre o emprego de noções confusas como a que se verifica em A12: “*Somos o futuro do Brasil, nosso caracter refletir as características Brasileiras no mundo, devemos estudar investigar, ter conhecimento para não jogar nosso voto no lixo.*” (l. 14, 15 e 16); ou em A13: “*O direito de votar foi conseguido com muito esforço, no qual traduz o poder da população em buscar um futuro digno, através da escolha de seus governantes onde nos quais são depositadas as perspectivas de mudança.*” (l. 1, 2 e 3) e que comprometem o entendimento do texto.

Os exemplos às linhas 14, 15 e 16 mais se assemelha a um amontoado aleatório de palavras que sugerem um possível sentido. Já o exemplo extraído de A13, o excesso de relativos mal empregados, torna a construção textual confusa.

Observe-se, no texto A9, a aplicação das Metarregras:

TEXTO A9:

1 O homem foi sempre reconhecido como um ser inofensivo, bobo, sem
2 direitos de proteção diante aquele homem com poderes autoritários e que
3 sempre tinha razão.

4 Com o passar dos anos, o ser humano foi se revoltando com a idéia de que
5 muitos têm pouco e que poucos têm muito, o que foi causando uma revolta
6 popular.

7 Com as rebeliões o homem foi se (cois) conscientizando que se opor
8 diante essas camadas poderosas e colocando suas idéias, tendo uma
9 liberdade de expressão: poderia de algum jeito interferir nos pensamentos
10 destes e ter uma resposta para sua questão de (ver) “viver (dem) uma
11 forma digna”.

12 Esse direito de se expressar foi feito através de voto, para transformar a
13 sociedade de acordo com sua vontade e tendo um(a) (pass) representante
14 que faria tudo que promettesse.

15 Com a “industrialização”, a razão do método democrático foi sempre se
16 alterando, e atualmente a nação luta por suas conquistas, desejando a
17 igualdade entre todos.

18 De acordo com os aspectos descritos a cima, o mundo evoluiu e com ele,
19 a mente da sociedade mais ainda, conquistando seu espaço para as
20 transformações serem feitas de acordo com a nação.

(Redação 1881190-6, pasta 0010/subpasta 0007/CD 07)

Neste texto, após a aplicação das Metarregras, é possível verificar que o participante foi capaz de selecionar termos e tentou organizá-los, porém a coerência mesmo assim ficou comprometida. Inicialmente, no primeiro parágrafo (l. 1 –3) verifica-se a lenta progressão textual que vai se esboçando e retomada no parágrafo seguinte (l. 4 – 6) através da expressão “*Com o passar do tempo, o ser humano...*” e ainda no terceiro parágrafo (l. 7 – 11) o escritor consegue dar continuidade ao texto por meio de “*Com as rebeliões...*”. Entretanto, no quinto parágrafo (l. 15 – 17) ocorre uma ruptura de relação entre as partes do texto: o exposto às linhas 15, 16 e 17 não se articula às informações antecedentes e nem às posteriores.

Também expõe-se que a articulação entre o tema proposto pela prova do ENEM/2002: “*A mudança através do voto...*” e a redação do participante ocorre somente às linhas 12, 13 e 14.

Além disso, às linhas de 12 a 20, de A9, há paráfrases dos textos de apoio e dos parágrafos anteriores dificultando a progressão. É ainda discutível a relação textual em “*com a industrialização, a razão do método democrático foi sempre se alterando*” (l. 15 a 17), pois há uma indeterminação de relação entre o termo antecedente e o seguinte (CHAROLLES, 1997).

Dessa forma é possível verificar que problemas na seleção e organização das informações trazem conseqüências para a progressão e relação textual, afetando o estabelecimento da coerência.

4.1.4 Textos avaliados como nível III

A análise tem continuidade ao expor que dentre os textos selecionados, três são os que receberam avaliação **nível III** com informações selecionadas, fatos e argumentos relacionados ao projeto de texto, conforme Planilha de Correção do ENEM (BRASIL, 2002b, p. 95).

São A4, A16 e A18, transcritos abaixo.

TEXTO A16

O direito de votar

1 Graças a democracia temos hoje o direito de escolher Nossos governantes,
2 e é nas mãos deles que está o futuro de Nossa Nação. Não foi fácil
3 conquistarmos este direito pois é através dele podemos dizer que temos
4 uma boa arma em nossas mãos. O Voto! Mas, infelizmente, muitas pessoas
5 não têm valorizado o seu direito de poder escolher bem nossos
6 administradores e se vendem por “preço da banana”, trocam seus votos por
7 migalhas, sem pensar nas conseqüências, sem pensar no futuro do País, e
8 toda sociedade sofre, tendo governos sem compromisso, competência pois
9 não são verdadeiros políticos mas corruptos e egoístas, que só pensam em
10 si.

11 Enquanto nós jovens, não param e pensamos como anda a “nossa” política,
12 para assim realmente exercer nosso papel de cidadãos que almeja por
13 mudanças, que quer seriedade em nossa política e não uma mera
14 Politicagem.

15 É saber reivindicar nossos direitos e ter um País digno e homens dignos
16 de nosso precioso voto, por isso não devemos desperdiçá-lo, votando em
17 qualquer um que apareça com promessas bonitas, com cara de ovelha,
18 mas escolher homens de responsabilidade, de caráter, que tem
19 compromisso sério com a sociedade.

(Redação 0844904-0, pasta 0075/CD 67)

TEXTO A18:

Brasil, 113 anos de República

1 Com o início da campanha Diretas Já os cidadãos brasileiros puderam
2 enfim escolher o seu presidente, sem a pressão de antigamente.

3 Mesmo assim as vezes cometemos erros que puderam ser reparados.

4 Para que isso não ocorra novamente, precisamos conhecer os candidatos
5 que querem reger o nosso país para não nos enganarmos novamente.

6 No dia 15 de novembro de 1889, a república foi proclamada pelo primeiro
7 presidente Marechal Deodoro da Fonseca. Até agora quase 113 anos se
8 passaram e apenas 17 anos que nós realmente elegemos o nosso
9 presidente. Os primeiros, vinham das oligarquias que, ora elegiam um
10 mineiro ou ora elegiam um paulista, os votos eram de cabresto, os
11 coronéis vendiam os votos de seus empregados para os candidatos.

12 Quando Vargas, impôs a nova constituição as mulheres puderam votar,
13 somente se seus maridos permitissem. Na ditadura militar o congresso e
14 demais escolhia sem o apoio popular. Por isso, quando o povo brasileiro

15 organizou as eleições Diretas Já e elegeu finalmente o seu primeiro
16 presidente Tancredo Neves.

17 Nesses 17 anos, erramos algumas vezes, elegendo políticos corruptos que
18 elevaram a nossa “má fama internacional”. São raposões em forma de
19 cordeirinhos, que dizem querer o bem ao povo mas só pensam em
20 benefício próprio. Talvez, conhecer os candidatos e suas obras nos
21 auxiliem na nossa escolha não saber onde nasceu, nem onde morou, mas
22 o que fez para a cidade, estado ou país. Também investigar no que suas
23 ações ajudaram e se foi honesto o seu trabalho.

24 Participar e estudar a política da sua região, lhe ajudará muito na escolha
25 de bons candidatos, para que suas promessas não fiquem só na promessa.
(Redação 0211358-9, pasta 0017/CD 76)

Nesta análise encontram-se textos que já possuem maior coerência textual posto apresentarem falhas menos graves ou menos comprometedoras do sentido textual. A seguir, se faz a explanação dos problemas detectados nos textos transcritos anteriormente.

Em A16 (p. 69), a extensão do parágrafo inicial, oito linhas se comparado à extensão total, prejudica o estabelecimento da coerência, porém não a afeta de modo a tornar o texto incoerente. Outra falha geradora de obstrução de sentido é o uso inadequado da conjunção enquanto (l. 11), tal marcador temporal não encontra seqüência de sentido ao final da construção do parágrafo: “*Enquanto nós jovens, não parar e pensar como anda a “nossa” política, para assim realmente exercer nosso papel de cidadãos que almeja por mudanças, que quer seriedade em nossa política e não uma Politicagem.*” (l. 11 a 14). Aqui também se verifica o apoio na oralidade, “*não parar e pensar como anda*”, o que implica afirmar que mais uma vez há um participante do ENEM/2002 não atingiu os tão esperados critérios de avaliação.

Também avaliado como estando no **nível III**, A18 (p. 69) apresenta uma peculiaridade em relação aos outros textos analisados: o produtor do texto estabeleceu um percurso informativo-argumentativo embasado na historicidade das eleições citando a proclamação da República, a era Vargas e o período da ditadura militar. É um texto interessante e que se encaixa na proposta de correção do critério 3, porém ao expor a construção “*...a república foi proclamada pelo primeiro presidente Marechal Deodoro da Fonseca.*” (l. 6 e 7) e mais abaixo “*Porisso, cando o povo brasileiro organizou as eleições Diretas Já e elegeu finalmente o seu primeiro presidente Tancredo Neves.*” (l. 14 a 16), se verifica uma possível ambigüidade entre a expressão “*...primeiro presidente...*”, ocorrida duas vezes de modo a tornar confusa a passagem textual. Embora, o exemplo acima possa ser, até por questões históricas, relativo, deve-se considerar a má formação textual que afeta o entendimento do texto, posto o leitor esforçar-se para compreender o sentido proposto.

Os textos avaliados como nível III apresentam, se comparados aos níveis anteriores, melhor seleção de informações e argumentação. Contudo, no texto A4, a seguir, é possível elencar que, ao aplicar as Metarregras, observam-se, também, restrições à Metarregra da Relação:

TEXTO A4:

O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?

1 Há 13 anos, acontece em quatro e quatro anos as eleições presidenciais,
2 diretas. Este momento é que toda sociedade brasileira, jovens e adultos são
3 chamados a decidir que rumo deve tomar o Brasil, acreditando em dias
4 melhores.

5 Vivemos em um país subdesenvolvido, uma periferia do sul, um país
6 classistas e cheio de problemas sociais.

7 São crianças morrendo de fome, jovens traficantes, pais de famílias
8 desempregados, idosos abandonados, o poder paralelo dominando
9 regiões,.... Este é o momento de eleger para que tudo isso mude. Queremos
10 ver crianças e jovens nas escolas, pais podendo sustentar suas famílias,
11 uma qualidade de vida melhor para um povo que vive em um território
12 que todos falam a mesma língua, mas que infelizmente não tem as
13 mesmas oportunidades.

14 Oportunidades: de mudar, nós temos. Está é a hora de mudar, queremos
15 governantes mais fiéis com a sua pátria, podemos ter, podemos até
16 escolher, só não podemos nos excluir e deixar de acreditar que um país
17 tão rico possa ter dias melhores.

(Redação 1557350-8, pasta 0136/CD 07)

Neste texto-exemplo verifica-se a existência de uma gradação textual que proporciona estrutura ao texto em início, meio e fim, embora ocorram problemas de relação entre as partes do texto, como em *“Há 13 anos, acontece em quatro e quatro anos as eleições presidenciais, diretas. Este momento é que toda sociedade brasileira, jovens e adultos são chamados a decidir que rumo deve tomar o Brasil, acreditando em dias melhores.*

Vivemos em um país subdesenvolvido, uma periferia do sul, um país classistas e cheio de problemas sociais.” (l. 1 a 6), o que o enquadra na Metarregra de Relação (CHAROLLES, 1997), já é perceptível a construção do sentido do texto. O comprometimento textual ocorre devido à pouca relação temporal entre as informações expostas ao leitor.

No trecho *“Há 13 anos, acontece em quatro e quatro anos as eleições presidenciais, diretas. Este momento é que toda sociedade brasileira, jovens e adultos...”* observa-se, de início, a falta de relação entre as construções – antecedente (l. 1 e 2) / subsequente (l. 3 e 4). Além dessa falta de relação entre termos, outra pode ser verificada que é a indevida relação entre a temática da Prova e a tese que está no primeiro parágrafo da redação do participante.

Outra problema desse texto é referente à Metarregra da Repetição, visto que a retomada “*Este momento...*” (l. 2) não especifica a qual momento a expressão em destaque se refere, porém, pode-se inferir que o título da redação, que é a proposta da prova do ENEM/2002, seja o antecedente retomado em “*Este momento...*”.

Ao expor às linhas 5 e 6: “*Vivemos em um país subdesenvolvido, uma periferia do sul, um país classistas e cheio de problemas sociais*” verifica-se um indício de argumento que não se efetiva por não haver continuidade, assim há, ao mesmo tempo, infração à Metarregra de relação e também à de progressão textual.

Contudo, é interessante observar que às linhas 14 a 17: “*Oportunidades de mudar, nós temos. Está é a hora de mudar, queremos governantes mais fiéis com a sua pátria, podemos ter, podemos até escolher, só não podemos nos excluir e deixar de acreditar que um país tão rico possa ter dias melhores*” encontram-se relações textuais que coadunam com a temática proposta, o que as torna adequadas à conclusão.

Portanto, nos textos avaliados como nível III, a Metarregra de Relação é, a que mais problemas apresentou.

Ainda quanto ao texto A4, é necessário relevar que tal texto ilustra serem os de nível III bem mais elaborados que os dos níveis anteriores. Há indícios de autoria, reflexões acerca do perfil social brasileiro que, no conjunto argumentativo, demonstram melhor desempenho do participante no momento da produção, ou seja, selecionou, organizou e interpretou dados da realidade que foram adequadamente explorados na transposição para a escrita.

4.1.5 Textos avaliados como nível IV

E finalmente, o texto A15 recebeu avaliação **nível IV** com informações selecionadas, interpretadas e organizadas, fatos, opiniões e argumentos estabelecendo relações produtivas entre a seleção e o projeto de texto, segundo a Planilha do ENEM (BRASIL, 2002b, p. 96).

TEXTO A15:

Voto: oportunidade para mudar.

1 As condições sociais do país nem sempre estão de acordo com as
2 necessidades e anseios de sua população, para que isso pudesse ser
3 mudado conquistou-se o direito de votar; a democracia.

4 Cada membro de uma sociedade exige condições básicas de sobrevivência
5 e o grupo em seu todo necessita de justiça e organização. A democracia é o
6 instrumento perfeito para que se consiga chegar às decisões corretas sobre
7 tais questões e o voto é a prova ainda mais concreta disto. Através do voto

8 pode-se eleger representantes que decidiram por nós para que a situação de
9 justiça social aconteça, mas, porém é necessário a conscientização dos
10 votantes para que sua escolha não seja em vão.

11 Para eleger representantes é preciso conhecer suas propostas, avaliar suas
12 condições de decisão, perceber se suas intenções podem corresponder as
13 reais necessidades do país, considerar que o voto não é apenas uma
14 obrigação, mas sim uma oportunidade de mudança, sendo assim, não
15 pode-se rebaixá-lo a uma simples troca de favores ou privilégios, como
16 por exemplo: “votar em um candidato em troca de uma cesta básica”.

17 Esta questão se restringe ao fato de que a troca de voto pode trazer um
18 benefício momentâneo, talvez curto e passageiro, mas sua realização
19 responsável pode ajudar na conquista da igualdade e das transformações
20 sociais tão almejadas dentro do país.

21 A responsabilidade está em nossas mentes e o direito em nossas mãos,
22 votar com consciência é a melhor maneira para fazer acontecer as
23 mudanças que a sociedade brasileira precisa.

(Redação 0233390-2, pasta 0110/CD 67)

A15 constitui-se numa produção textual adequada a um produtor textual competente. É também um texto com poucas falhas que não chegam a afetar a construção de sentido de modo acentuado. São mínimas inadequações de relação como “*Através do voto pode-se eleger representantes que decidiram por nós para que a situação de justiça social aconteça, mas, porém é necessário a conscientização dos votantes para que sua escolha não seja em vão.*” (l. 7 a 10). Verifica-se que o trecho acima citado é o que mais compromete a coerência textual posto apresentar as repetições conjuntivas “...para que...” e “mas, porém...”, além da inadequação verbal decidiram (deveria ser decidirão) em “...representantes que decidiram por nós para que..”. A relação de finalidade “para que” não ocorre e a dupla adversativa “mas, porém...”, desnecessária, obviamente, é mais uma relação de temporalidade do que propriamente de adversidade.

Este texto, assim como os demais, foi submetido a aplicação das Metarregras, todavia, A15 encontra-se em um estágio mais aprimorado de elaboração textual, o que o classifica como nível IV, ou seja, é considerado um texto com alta produtividade informativa, e as inadequações que apresenta não comprometem a coerência.

Verifica-se que o participante/escritor de A15 selecionou e organizou informações do seu repertório de conhecimento, além de tê-las interpretado de forma produtiva para o encadeamento textual.

Ainda, ao explorar o conceito de “democracia” (l. 3 e 5), o participante estabelece uma forte relação reflexiva entre tal termo e as condições sociais precárias de boa parte da população brasileira e, assim, consegue, a partir de uma ‘lógica’, conduzir ao desfecho sobre a importância do voto e das mudanças sociais possíveis se esse voto for consciente.

Embora apresente mínimas falhas que exemplificam o indevido uso das Metarregras de Relação e de Repetição, sem dúvida, A15 constitui-se em bom exemplo de textos que poderiam ser produzidos pela maioria dos concluintes do Ensino Médio paranaense.

4.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ANÁLISES

Após as devidas explanações, ressalta-se que as análises atestam a afirmação inicial de que os vinte textos escritos por produtores textuais do Paraná para o exame do ENEM/2002, incorrem em problemas no estabelecimento da coerência textual, podendo tais falhas serem classificadas em níveis diferenciados. Assim, considera-se que a coerência textual, condição de textualidade (KOCH e TRAVAGLIA, 1989, p. 26), não vem sendo atingida de modo satisfatório na produção textual de concluintes do Ensino Médio. Porém, ressalta-se que tais participantes já deveriam, pelo processo educacional a que tiveram acesso durante pelo menos uma década, dominá-la de maneira mais produtiva.

Além da constatação citada no parágrafo anterior, há de se destacar que a observância da infração à Metarregra da Relação (CHAROLLES, 1997) nos textos analisados, atesta o comprometimento da coerência.

É pertinente afirmar que, conforme demonstraram os textos analisados, há ‘lacunas’, no caso, questões atinentes à coerência textual, na produção de textos advindas de alunos do Ensino Médio ainda não preenchidas, embora haja com os PCNEM uma tentativa de minimizar tal questão que permanece sem resposta, visto os textos escritos para o ENEM/2002.

Uma das possíveis explicações para redações não adequadas ao nível educacional dos participantes do ENEM está entre a não interação da teoria proposta pelos PCNs e da prática efetivada em sala de aula. E também soma-se outra problemática: bem possivelmente as escolas estaduais e particulares não estejam preparadas e muito menos preparando seus alunos para uma determinada avaliação como a do ENEM.

Também se verifica, após as análises realizadas, que a atividade da escrita vem, ainda, sendo praticada de modo artificial. E tal afirmação pode ser respaldada pelo exame do ENEM que ainda releva o artificialismo que cerca as condições de produção de um texto escrito. Confirma-se, dessa forma, a polêmica da escrita do Ensino Médio: na maioria, redações redundantes, vagas e avaliadas somente por um corretor, ou seja, o professor que, muitas vezes, não consegue agilizar o processo interacionista nas aulas de Redação, o que bem difere dos seguintes objetivos do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio:

- fazer com que o indivíduo use a linguagem com bom domínio; que produza textos coesos e coerentes;
- fazer com que o aluno seja capaz de interpretar os mais diversos tipos de textos, identificando os objetivos dos autores;
- praticar leitura e escrita com criticidade. (SANTOS, 2003)

Contudo, mesmo que o quadro sobre a escrita no Ensino Médio seja preocupante, Santos (2003) ressalta que tal quadro pode ser revertido a uma condição mais eficaz se forem possibilitadas formas de mostrar ao aluno que o texto escrito é um meio de interagir socialmente, para que ele entenda que o ato da escrita é também uma ação social.

Vale ressaltar aqui, que este trabalho abordou com destaque a análise da Metarregra de Relação (CHAROLLES,1997) no textos paranaenses, visto ser tal Metarregra a que, de maneira mais acentuada que as demais, compromete o estabelecimento da coerência textual.

Após todos os questionamentos, segue-se o capítulo IV: das reflexões sobre os resultados obtidos na análise deste estudo e os publicados no Relatório Pedagógico.

5 COMPARAÇÕES ENTRE OS RESULTADOS OBTIDOS NA ANÁLISE DESTES ESTUDO E OS PUBLICADOS PELO RELATÓRIO PEDAGÓGICO

Para esta etapa da pesquisa, convencionou-se tecer reflexões entre os resultados obtidos na análise do presente estudo e os apresentados pelo Relatório Pedagógico Final sobre a redação no ENEM/2002.

Os pontos centrais relevados pela CIII, da Planilha do ENEM/2002, foram a coerência e a informatividade, esta última não analisada nas redações, mas ambas ressaltaram que os conhecimentos adquiridos ao longo da vida do participante da prova devem ser apresentados com produtividade e com uma perspectiva articulada ao recorte temático.

As informações apresentadas no capítulo III, obtidas através do Relatório Pedagógico Final sobre a produção textual no ENEM/2002, indicam a dificuldade do trabalho da equipe de correção do ENEM/2002 até a elaboração do Relatório Pedagógico Final. Sem dúvida, um trabalho em equipe que merece destaque visto o número elevado de redações, 1.211.727, a serem avaliadas por sessenta corretores, estes não necessariamente do Paraná, mesmo considerando uma certa facilidade e agilidade no processo de correção que a Planilha de Correção de Redações proporciona e à qual os corretores tiveram acesso.

Porém, para que se possa tecer reflexões entre os resultados encontrados após a aplicação da Competência III aos textos paranaenses produzidos no ENEM/2002, selecionados para esta pesquisa e os resultados obtidos no RPF, são necessários alguns questionamentos, pertinentes ao Relatório, fundamentais à análise pretendida.

Inicialmente, observa-se que o relatório publicado pelo MEC/INEP traz, em sua maioria, informações estatísticas gerais sobre o desempenho dos participantes, não há em nenhum momento do relatório, considerações sobre a produção textual por unidades da federação. Por exemplo, o relatório propõe uma análise da argumentatividade das redações a partir de uma amostra contendo textos da região Sul, não esclarecendo se textos somente do Paraná, Santa Catarina ou Rio Grande do Sul, ou uma determinada quantidade de textos pertencentes a este ou àquele estado do Sul do país, a fim de proporcionar um detalhamento da situação da escrita nas determinadas regiões. Faltam, também, ao RPF, estudos demonstrativos sobre a produção escrita por estados brasileiros que possibilitem verificar as diversidades regionais.

Além disso, o RPF fornece poucas informações sobre a produção dos textos avaliados com a CIII, ou seja, há informações estatísticas, mas não há nenhuma redação que possa ser utilizada como apoio à leitura do RPF e também exemplo de correção para demonstrar a

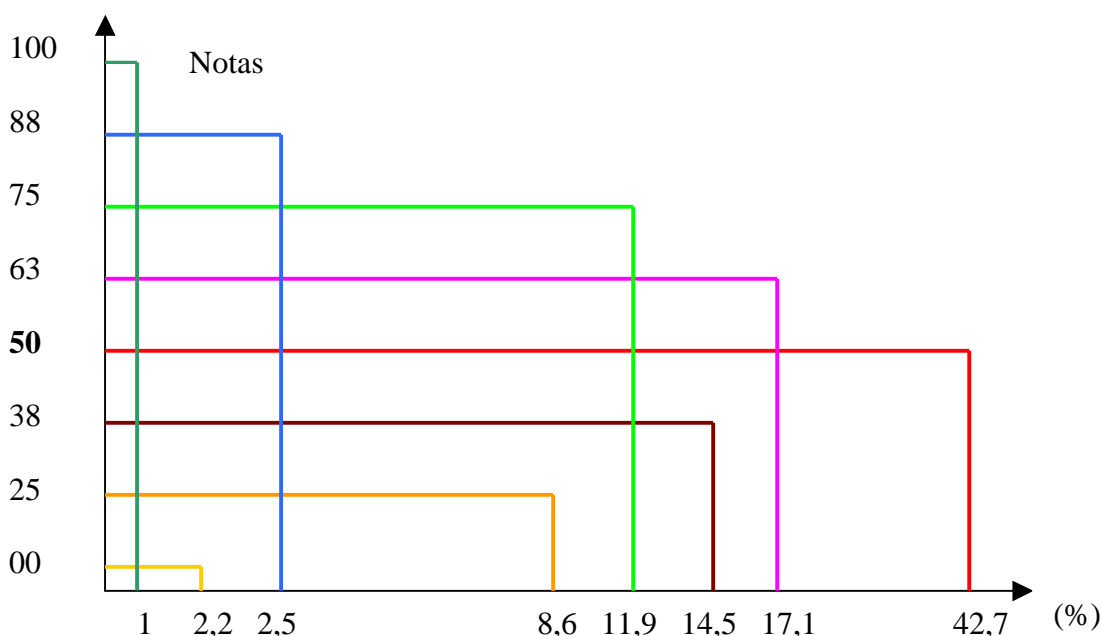
existência de problemas ou não nos textos escritos, concernentes à coerência textual, nem para exemplificar como se deu a avaliação da C III, objeto de estudo, e nem das demais competências.

Também ressalta-se que o Relatório Pedagógico atém-se às séries argumentativas, cuja seleção de 500 textos, criteriosamente escolhidos para a elaboração do RPF, colaborou para detectar-se quais os argumentos mais comuns presentes nos textos produzidos no ENEM/2002. Além das séries argumentativas, com o número de textos aos quais a equipe corretora teve acesso, era possível elaborar outras análises e elencar novos grupos fornecedores de características aos textos.

Por fim, é necessário frisar que o RPF de 2002 não questiona, em sua totalidade, sobre a qualidade educacional do Ensino Médio, (apresenta estatísticas numéricas e quantitativas), já que o exame do ENEM/2002 se propõe a uma avaliação dessa etapa educacional pela qual passam muitos jovens brasileiros.

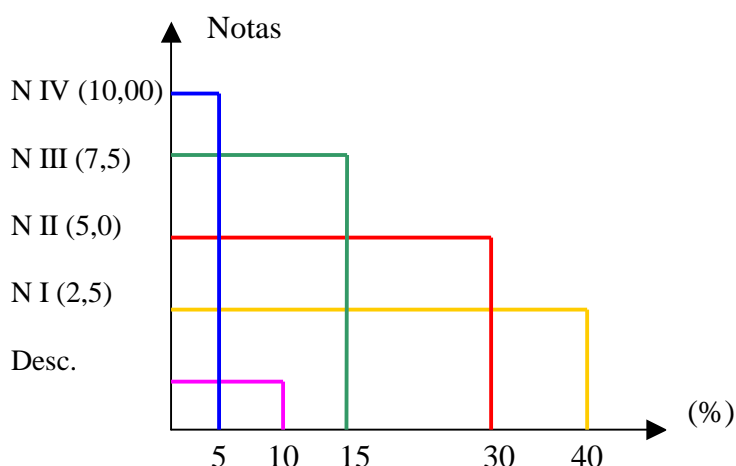
As pontuações acima destacadas são imprescindíveis para que se possa confrontá-las com os resultados obtidos através da aplicação da CIII e análise dos textos do Paraná produzidos pra o ENEM/2002.

De acordo com os dados do RPF podem-se construir os seguintes gráficos:



* Total: 1.211.723 redações (não constam as desconsideradas)

Gráfico 2 – Distribuição das Notas na Redação do ENEM/2002 Segundo a C III.



* Total: 20 textos (incluem as desconsideradas)

Gráfico 3 – Resultados Encontrados Neste Estudo Após a Aplicação da C III aos Textos Paranaenses Selecionados Para Análise.

Quanto aos gráficos expostos, faz-se necessário comentar:

- O gráfico 2 (G2) elaborado a partir de informações do RP, apresenta que 59,8% dos participantes obtiveram desempenho entre “regular a bom”.
- O gráfico 3 (G3) elaborado com informações deste estudo, apresenta que 30% obtiveram desempenho entre “regular a bom”.
- G2 considera também 15,4% de textos com avaliação entre “bom a excelente”.
- G3 apresenta 5% de textos entre “bom a excelente”.
- G2 demonstra que 24,8% dos textos avaliados pela equipe corretora do ENEM/2002 figuram entre “insuficiente a regular”.
- G3 demonstra que 50% dos textos avaliados classificam-se entre “insuficiente a regular”. Aqui incluem-se os textos desconsiderados que são também insuficientes.

As considerações demonstradas pelos gráficos (G2 e G3) atestam diferenças de avaliações e de conclusões.

Tomadas as devidas dimensões das pesquisas, a do ENEM de caráter quantitativo e esta qualitativa e quantitativa, há de se relevar que:

- Por apresentarem diferenças de resultados, G2 e G3 afirmam a necessidade de rever o modo de avaliação dos textos escritos por participantes do ENEM quanto à coerência.

- Como G3 baseia-se somente em textos escritos por participantes do Paraná, observa-se que o comportamento da coerência, num montante de 50% dos textos, alerta para uma possível reavaliação dos critérios utilizados pela Planilha de Correção do ENEM que não condizem com os resultados encontrados neste estudo.
- Elaborado de forma genérica, o RPF, divulgador dos resultados do ENEM/2002, não expõe diferenças de resultados nas avaliações por região, como a que chegou este estudo.
- A investigação da coerência textual, objeto de análise em textos do Paraná escritos para o ENEM/2002, expôs a necessidade de estudos que possibilitem a demonstração dos problemas quanto à escrita dos textos por regiões e que ao considerá-los, seja possível reavaliá-los e estudá-los para os minimizar.

A análise dos vinte textos realizada no capítulo IV permite afirmar que tais as redações paranaenses apresentaram problemas concernentes à coerência. Ressalta-se que estes problemas foram relacionados como mais graves ou menos graves conforme os níveis de avaliação em que se encontram.

Foi possível ainda, após a aplicação das Metarregras de coerência propostas por Charolles (1997), verificar que, das quatro metarregras, a mais comprometida foi a da relação, posto os textos utilizados como exemplos evidenciem tal comprometimento. As demais insurgem:

- em segundo plano, a da progressão;
- e por último, a da repetição e a da não-contradição.

O nível que mais falhas, quanto ao sentido textual, apresenta, sem dúvida, são os textos classificados como nível I, e conforme atestam os gráficos foram os mais encontrados na seleção paranaense.

Todas as reflexões apresentadas nesse capítulo são proposições que justificam a necessidade de rever a prática da escrita no Ensino Médio.

A constatação de tal afirmativa é a avaliação da escrita no Exame Nacional do Ensino Médio, ano 2002 em que se verificou o reflexo do ensino da redação em sala de aula nos textos escritos para o ENEM e analisados no trabalho.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Para as abordagens finais do trabalho, pretende-se fazer uma retrospectiva do dificultoso caminho percorrido. Desde a escolha do tema até a seleção do *corpus*, foram necessárias persistência e determinação, condições primordiais que possibilitaram a construção desse material.

Após a escolha do *corpus* a ser analisado e a delimitação temática, foi imprescindível uma vasta leitura e a confecção de uma fundamentação teórica que fornecesse subsídios adequados à pesquisa sobre a avaliação da coerência em textos escritos para o ENEM/2002.

O Capítulo II, do referencial teórico, buscou edificar um material que contemplasse os aspectos a serem enfocados: o ENEM e a prova de redação, o texto escrito, a coerência textual e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Embora os textos escritos para a prova de Redação do ENEM/2002 tenham sido utilizados como norteadores da pesquisa, todo o trabalho originou-se da necessidade de reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, mais precisamente, sobre a prática da escrita em Língua Portuguesa no Ensino Médio.

É necessário esclarecer que a questão proposta: “Será que o comprometimento da coerência apresentado nos textos do ENEM reflete o tratamento que a prática da escrita vem recebendo no atual Ensino Médio brasileiro?” foi, ao longo das análises, respondida por meio da aplicação tanto da CIII quanto das Metarregras e ambas proporcionaram reflexões acerca da escrita no Ensino Médio.

Ainda retomam-se os objetivos específicos: quanto ao primeiro “Avaliar a Planilha de Correção de Redações do ENEM/2002, especificamente a Competência III e os critérios que a compõem”, o trabalho procurou, no capítulo III, tecer as considerações necessárias; também o segundo objetivo: “Verificar os resultados da aplicação da CIII e das Metarregras de coerência aos textos paranaenses selecionados”, foi possível e as devidas análises encontraram-se no capítulo IV; ainda se observa que o último objetivo “Comparar os resultados da análise efetuada pela presente pesquisa e os resultados publicados pelo Relatório Pedagógico sobre o ENEM/2002”, também foi alcançado de modo a explicar as diferenças encontradas por este trabalho se comparadas ao publicado pelo Relatório.

Após esse longo caminho, é possível constatar que o ENEM, exame com intuito de avaliar o Ensino Médio, em sua prova escrita pouco difere de outros sistemas avaliadores, como o tradicional vestibular, por exemplo. Mesmo que a tendência interacionista perspasse na prova do ENEM, isto não se verifica na prova escrita devido à forma de aplicação, já

ultrapassada do exame e que deveria ser revista por seus elaboradores.

Ainda que seja um exame de nível nacional e que ofereça oportunidade aos educadores de refletirem sobre a prática da produção escrita em língua materna, o ENEM incorre em não respeitar as diversidades no país. A realidade de um Estado para outro é variada e tal variação não foi relevada pela equipe do ENEM, visto não haverem disposições sobre as diversidades regionais no Relatório Pedagógico Final.

No dizer de Livia Suassuna

As práticas de ensino de redação deveriam dar conta das condições concretas de produção do texto escrito, constituindo o aluno em sujeito do seu dizer, na medida em que ele aprende a lidar com a virtualidade, o jogo de imagens que preside a produção lingüística como um todo. (SUASSUNA, 2002, p. 45)

Também é necessário frisar que o Relatório Pedagógico Final de 2002 sobre o ENEM configura-se como um demonstrativo estatístico e portanto quantitativo do desempenho dos participantes na prova escrita e pouco apresenta de reflexões sobre a prática da escrita no Ensino Médio.

Como se verificou no capítulo da análise, os textos paranaenses utilizados corroboram a afirmação da necessidade de se refletir sobre a atual prática da produção textual no Ensino Médio, pois devido aos problemas, transparentes no textos do Paraná, em maior ou menor relevância, induzem às considerações sobre a polêmica da escrita.

Ao propor uma reflexão sobre a prática da escrita no Ensino Médio através da redação do ENEM/2002, a pesquisa procurou elencar deficiências que, à luz de teorias, de certa forma consagradas, como a interacionista, já deveriam estar minimizadas, porém a observância do *corpus* analisado confirma que ainda há muito o que progredir em relação a escrita no ensino brasileiro.

É necessário salientar que essa pesquisa apresenta possíveis aspectos a serem analisados, e cada um dos aspectos serviria para outras investigações, contudo crê-se que, mesmo limitada, a pesquisa apresenta pontos positivos que, se espera, contribuam para o ensino de Língua Portuguesa.

BIBLIOGRAFIA

BEAUGRANDE, Robert; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to text linguistics**: 8 ed. New York: Addison Wesley Longman Library Limited, 1996.

BERNÁRDEZ, Enrique. **Introducción a la lingüística del texto**. Madrid: Espasa-Calpe S. A. 1982.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998b.

BRASIL. **Ministério da Educação. Revista do ENEM. Exame nacional do ensino médio**. Brasília: MEC. Ano 1, n. 1, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002a.

BRASIL. **Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas**. Relatório Pedagógico – ENEM/2002, 2002b(p. 1 – 15 e 77 - 98). Disponível em http://www.inep.gov.br/download/enem/2002/relatorio_pedagogico_2002/rp2002_4pdf. Acesso em março de 2003.

BRITO, Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB/Mercado Aberto. 1997.

BRITO, Eliana Viana. **PCNs de língua portuguesa**: a prática em sala de aula. São Paulo: Arte e Ciência, 2001.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler**: vencendo o fracasso. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; OTONI, Paulo (org.). **O texto**: leitura e escrita. 2 ed. São Paulo: Pontes. 1997. p. 39-90.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. **Linguística textual**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2 ed. Assoeste: Educativa, 1984.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderlei. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderlei e CITELLI, Beatriz (orgs). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 17-24.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes. 1987.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

HORBATIUK, Fahena Porto. **Sentido ou Sentidos? Sujeitos ou Assujeitados?**. 2004. Disponível em <http://www.net-união.com.br/~caiçara/homepage>. Acesso em junho de 2004.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

KOCH, Ingedore. **Produção e compreensão de textos: o enfoque da lingüística textual**. Palestra proferida na abertura da XIV Semana de Letras – UEM, 2003b.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística**. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O papel da lingüística no ensino de línguas**. 2002. Disponível em <http://www.marcosbagnio.com.br>. Acesso em 23 maio de 2002.

MARTINS, Maria Helena. **Questões de linguagem**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de. **ENEM: mecanismo de reformulação ou de avaliação do ensino de língua portuguesa?** 2002. 151 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

PAGLIARINI, Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PÉCORRA, Alcir. **Problemas de redação**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 4 ed. Campinas: Mercado de

Letras. 1999.

SANTOS, Maria do Carmo. O texto escrito: a seleção e a organização das informações. In: **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 20, 1998.

SANTOS, Maria do Carmo Oliveira Turchiari. **Retratos da escrita na universidade**. Maringá: Eduem, 2000.

SANTOS, Maria do Carmo. **Depois dos PCNs**: como anda nossa língua portuguesa no ensino médio. In: **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 25, n. 2, 2003.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 11. ed. São Paulo: Globo, 2001.

SIGNORINI, Inês. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, Holgonsi. **Cidadania como conceito de totalidade**. 2004. Disponível em <http://angelfire.com/sk/holgonsi/cidadania.html>. Acesso em junho de 2004.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização**: a aprendizagem ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 2001.

URBANO, Hudinilson; et al (orgs.). **Dino Pretti e seus temas**. São Paulo: Cortez, 2001.

VEIGA, Alencastro (org.). **Técnicas de ensino**: por que não? 2 ed. Campinas: Papyrus. 1993.

VOLPATO, Rita. **Escola ciclada: para aprender cada vez mais**. 2004. Disponível em http://www.seduc.mt.gov.br/ensino_fundamental.htm. Acesso em junho de 2004.

VOLPATO, Rita. **Ciclo básico de aprendizagem**. 2004. Disponível em http://www.seduc.mt.gov.br/ensino_fundamental.htm. Acesso em junho de 2004.

ANEXO

ANEXO 1
RELATÓRIO PEDAGÓGICO – ENEM/2002

