

# OS REFLEXOS EDUCACIONAIS CAUSADOS PELA GENERALIZAÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVO COMO ÚNICO MÉTODO AVALIATIVO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS

Marcio Luis do Nascimento Guerra<sup>1</sup>  
Glauco Cunha Cazé<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo suscitar a discussão sobre a escolha de um único tipo textual como critério de avaliação de produções textuais por parte dos principais vestibulares do país, com ênfase no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e os reflexos disso na educação básica, sobretudo para futuros universitários. Com efeito, para fins didáticos, foi levado em conta o cenário de preparação pedagógica de estudantes do Ensino Médio, haja vista que é este o público-alvo dos exames, à luz de referenciais teóricos de diferentes autores, a exemplo dos trabalhos de Antunes (2009), de Possenti (2011), de Koch e Travaglia (1989) e de teóricos afins. Os efeitos parciais do presente artigo são animadores e inovadores, à medida que resgatam a importância do ensino de diferentes gêneros textuais para o desenvolvimento cognitivo e teórico dos alunos, enquanto sujeitos receptores e produtores de textos, na medida em que se nota a necessidade desse aprendizado como fator essencial de ingresso tanto na universidade quanto no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Produção textual, Enem, gêneros textuais, criatividade, ensino.

1 Graduando do Curso de Letras da Faculdade Frassinetti do Recife - PE, mluizguerra@gmail.com;

2 Professor orientador doutor em Teoria da Literatura, UFPE - PE, glaucoc@prof.fafire.br

## INTRODUÇÃO

**N**o mundo jurídico, nem sempre é necessário que, para uma eventual condenação, a pessoa acusada tenha intencionalmente realizado algum crime. De acordo com a legislação brasileira, se, hipoteticamente, uma criança manuseia a arma de fogo do pai e se fere, ele será, mesmo que sem ter tido a intenção de produzir esse dano, culpado, pois entende-se que o fato só aconteceu devido a sua falta de cautela, ao ter deixado o objeto em um local de fácil acesso. São os chamados crimes culposos.

Embora essa seja somente uma ilustração, esse entendimento pode servir como ponto de partida para se pensar sobre como muitas vezes o efeito de determinadas condutas podem gerar fatos indesejáveis e até incalculáveis, e é no cálculo da dose que um remédio torna-se veneno.

O ENEM é, atualmente, a principal porta de entrada para o ensino superior e, por isso, vem tomando dimensões cada vez maiores, seja com relação à ampliação de participantes do exame ou da sua própria dinâmica de elaboração e aplicação. Porém, por estar vinculado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e ao Plano Nacional de Educação (PNE Nº 10.172/2001), também tem como fim servir de instrumento de avaliação para as competências e habilidades desenvolvidas ao longo do ensino básico. Por isso, para a produção da redação, foi criada a Matriz de Referência pautada em cinco competências, que em resumo, avaliam no texto: o domínio da linguagem, a compreensão de fenômenos, a capacidade de enfrentar situações-problema, a construção de argumentações e a elaboração de propostas.

Com o tempo, e com a ajuda de dados abaixo postos, percebe-se que a avaliação das redações tornou-se cada vez mais rígida, desde a formulação do tema até as correções dos textos, selecionando cada vez mais, em termos qualitativos, aqueles que se adequassem melhor às exigências trazidas pela Matriz de Referência. Prova disso são os dados abaixo socializados do Enem desde 2013 até 2018, nos quais a diminuição do quantitativo de redações nota mil vêm diminuindo a cada ano.

**Quadro 3 - Contexto histórico das redações do Enem**

Ano	Tema	Nota 1000	Anuladas	Inscritos
2013	Efeitos da Lei Seca	481	106.742	7,17 milhões
2014	Publicidade infantil em questão no Brasil	250	529.374	9,5 milhões

Ano	Tema	Nota 1000	Anuladas	Inscritos
2015	A perspectiva da violência contra a mulher na sociedade brasileira	104	53.032	8,4 milhões
2016	Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil	77	84.236	9,2 milhões
2017	Desafios para a formação do surdo no Brasil	53	309.157	6,1 milhões
2018	Manipulação do comportamento	55	112.559	5,5 milhões

**Fonte:** Disponível em: <[www.g1.globo.com](http://www.g1.globo.com)>. Acesso em 11 jun 2018.

No entanto, semelhantemente ao poder de influência que os grandes veículos de comunicação em massa exercem sobre a imagem que se tem sobre o que é – ou não – tido como modelo de beleza, a persecução pela nota máxima na redação por parte dos estudantes, sobretudo a requerida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), gerou nos contextos de preparação de ensino uma metodologia não-oficial no que diz respeito à produção textual. Apesar de mantidas a imprevisibilidade e a variabilidade temáticas, exige-se o mesmo gênero textual desde a época em que o exame foi criado, e foi nesse espaço de tempo que práticas artificiais de produção textual emergiram e se sobrepuseram às reais intenções de aprendizagem que permeiam a avaliação, como bem pondera Pêcheux (2008) já ao relatar que muitas vezes ocorrem banalizações de conceitos e direcionamentos para satisfação das urgências pedagógicas do mercado.

Nesse sentido, este trabalho não tem como objetivo o demérito do Exame ou a invalidação do texto dissertativo-argumentativo, pois se entende que além de ser um processo avaliativo extremamente sólido e pertinente quanto à sua preparação e execução, sobretudo pela qualidade das questões (de todas as áreas do conhecimento) e pela maneira como a prova consegue conjugar os múltiplos saberes, a problemática central está, como aqui pretende se avaliar, nos efeitos que essa unicidade de gênero provoca nos anos de preparação escolar do nível básico de ensino, não só para quem fará a prova, mas para toda a comunidade escolar, dada a importância do ENEM atualmente. Para isso, foram analisados os atuais contextos de ensino e aprendizagem da preparação desses estudantes e possíveis efeitos ocasionados pela manutenção do texto dissertativo-argumentativo, isso à luz de referenciais teóricos de diferentes autores, a exemplo dos trabalhos de Antunes (2009), de Possenti (2011), de Koch e Travaglia (1989) e de teóricos afins. Isso com o intuito de conseguir, por meio da presente análise, sustentar a relevância educacional da produção de

diferentes gêneros textuais durante os anos de formação escolar básica, com destaque no Ensino Médio.

## Estímulo ao “dopping” na escrita

De um artigo publicado em 1945, de autoria de Eric Arthur Blair, mais conhecido pelo pseudônimo George Orwell, uma frase foi retirada do contexto original e transformada em uma espécie de bordão por uma série de ativistas da época pós-Segunda Guerra Mundial. Sob o tema “A ausência de contundência e de humor na língua e na literatura inglesas”, a frase “Toda piada é uma pequena revolução” foi tomada ao pé da letra, apropriada pelo seu sentido mais espetaculoso e utilizada de maneira que pouco importasse quais contextos e quais os objetivos de quem a proferiu.

“Uma coisa é engraçada quando – de um modo que não é de fato ofensivo, nem mete medo – perturba a ordem estabelecida. Toda piada é uma pequena revolução. Se for preciso definir o humor numa só frase, pode-se defini-lo como ver a dignidade sentar numa tachinha. Tudo o que destrói a dignidade e derruba os poderosos de seus tronos, de preferência com um tombo, é engraçado. E quanto maior a queda, maior a piada. Seria mais engraçado atirar uma torta de creme na cara de um bispo do que na de um padre. Com esse princípio geral em mente, pode-se, creio eu, começar a ver qual é o grande problema na prosa inglesa de humor nos últimos cem anos”. (ORWELL, 1969)

O exemplo do que aconteceu com o discurso do autor de “1984” e de “Revolução dos Bichos” é apenas um ponto de partida para ilustrar parte de um fenômeno que vem acometendo a atual geração de estudantes, sobretudo os que se preparam para ser avaliados por meio de uma produção textual dentro dos parâmetros limítrofes do gênero textual dissertativo-argumentativo.

Conforme Agustini e Araújo (2019, p. 184), a partir da assunção do gênero a modelo, institui-se uma espécie de ditadura baseada na estrutura e na composição de um texto, de modo a naturalizar esse ensino; e é essa naturalização, quando combinada a fatores exógenos como, por exemplo, o pouco tempo de prova no vestibular, o pouco incentivo à escrita durante os anos de formação escolar básica e até a fetichista persecução pela nota mil na prova, que tem feito estudantes de todo o país atenderem muitas vezes a automatizações da escrita durante o processo de preparação para essas provas e, assim, submeterem-se ao fenômeno das redações “prontas” (também conhecidas

como textos-coringa, pois, aludindo à carta coringa no jogo de baralho, esquemas textuais semi-prontos prometem prover ao estudante uma estrutura tão versátil e infalível quanto a da jogatina) e, por isso, muitos têm suas habilidades de criação textual castradas, às vezes antes mesmo de sequer tentar produzir um texto.

Nesse sentido, o que se percebe é a construção e até o ensino de textos engessados nos quais se acoplam ideias prontas por meio da disposição de citações e referências descontextualizadas e estruturas frasais de cartas marcadas e viciadas; um quebra-cabeça de peças coloridas, mas marcadas, com manual não de instruções, mas de como não precisar, na verdade, treinar a escrita para o campeonato da redação. Esse fato, infelizmente, na maioria das vezes, compromete completamente a coerência das ideias ali defendidas, pela desconexão que existe entre a incorporação dessas ideias e palavras prontas e o campo informacional e semântico que a frase-tema propõe.

Diante desse cenário e considerando a maneira como a redação é tratada a partir dos critérios de avaliação do ENEM, a escola vem tentando preparar o aluno para atendê-los e, assim, obter êxito na prova. O ensino da produção textual, assim, em vez de validar as diferentes funções e composições do uso da língua escrita, acaba preso a essa redoma de manipulação discursiva.

### **Estímulo ao desinteresse por outros saberes discursivos**

Mensagem, e-mail, notícia, crônica, tweet. Por mais que haja, por parte das instituições de ensino, vontade em apresentar e ensinar toda a composição e variedade dos diferentes gêneros textuais – por vezes até mais próximos da realidade dos alunos do que a prova dos vestibulares –, estes tendem a supervalorizar o gênero dissertativo-argumentativo em detrimento dos outros pela sua incidência nas provas. Assim, como bem nos ensina Antunes (ANTUNES, 2003), não há como negar que em se tratando de produção textual na escola, o gênero que mais aparece é o da redação escolar, principalmente com fins avaliativos. Por redação escolar, entende-se dissertação-argumentativa. E é esse consensual entendimento nas escolas que apaga grande parte da formação do aluno como um sujeito da linguagem, capaz de compreender as circunstâncias de sua enunciação e definir a que gênero de texto recorrer para dizer o que tem a dizer a seus interlocutores, tendo, nessa perspectiva, clareza quanto aos fins comunicativos que pretende alcançar; algo que contraria, inclusive, determinações oficiais contidas nos Parâmetros Nacionais Curriculares sobre o assunto:

Uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas. (PNCLP, 1998, p. 49).

É nesse sentido que se entende o quanto que a permanência do gênero em questão como única alternativa de produção de texto no principal vestibular do país tende a influenciar toda a estrutura metodológica nas instituições de ensino, pela eventual necessidade de adequação à exigência do vestibular, o qual, por sua vez, é justamente a ponte que separa níveis de proficiência tão distintos no que compete ao manejo da língua nas mais variadas situações.

### **Desarticulação com o futuro Acadêmico e com o mercado de trabalho**

Apesar de a discussão sobre a maneira como se ensina redação nas aulas de Língua Portuguesa não ser algo necessariamente novo, em conformidade com Lopes-Rossi (2002, p.19), que desde os anos de 1980 já alertava para o fato de que “as condições de produção de redação na escola são consideradas inadequadas”, porque trazem “descaracterização do aluno como sujeito da linguagem”, acredita-se, por meio do presente estudo, que é com a incidência de uma única tipologia textual como método avaliativo durante o Ensino Básico e principalmente nas provas de vestibular que se desestimule as reais habilidades linguísticas necessárias para o futuro sucesso destes alunos, seja na Academia, no mercado de trabalho ou até mesmo no cotidiano.

Toda escrita é um modo de resolver um problema. Bakhtin (1997), ao destacar que os gêneros seriam enunciados relativamente estáveis, com forma composicional, temática e estilo norteados pela esfera por onde a comunicação funciona, referia-se à imprevisibilidade e à dinamicidade da língua frente às situações-problemas do cotidiano, o qual se amplia e se altera à medida que novas experiências sociolinguísticas são vivenciadas. Por isso, o ensino e a aprendizagem dos diferentes gêneros do discurso proporcionam ferramentas indispensáveis para as múltiplas possibilidades de interlocução de jovens que, para um complexo e cada vez mais exigente mercado de trabalho, preparam-se, seja para resolver um problema relacionado à maneira com que se precisa estruturar um texto para obtenção de dados ou à forma como se deve organizar o material coletado em uma certa apuração, por exemplo.

Com base nisso, não é difícil inferir que a permanência de uma única maneira de produção textual pode ser nociva para os estudantes. Isso porque, apesar de desenvolvidas algumas habilidades e competências para a produção da redação, essa uniformidade de avaliação não garante o sucesso em outras situações discursivas. Bressanin (2006, p.55), inclusive, reitera que a formulação do que se convencionou como redação, hoje, reproduz uma situação superficial, isto é, distante da vivência desses produtores de texto, já que, na maioria das vezes, escrevem sem considerar a funcionalidade do próprio texto.

Nessa perspectiva, por mais que se entenda que a aplicação prática da língua, nas mais diversas áreas de atuação profissional, sejam revisitadas e melhor exploradas durante os anos de formação Superior do ensino ou até na realização das atribuições no mercado de trabalho, compreende-se que a manutenção do ensino do texto dissertativo-argumentativo é uma das possíveis explicações para o déficit na aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino básico, com destaque para o Ensino Médio, que é a etapa de maior estima por essa única modalidade textual, por causa das provas de vestibular.

Em tempo, ressalta-se que não é o ensino do texto dissertativo-argumentativo ou sua aplicação em provas que gera esse panorama de distanciamento entre as vivências de ensino e as práticas pós-escolares, é, tão somente, a manutenção dele como atestado de proficiência e aptidão linguísticas. Para se ter uma ideia, de acordo com números de pesquisa do Saeb (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) divulgados em 2021, constatou-se que apenas 31% dos jovens que saem atualmente do Ensino Médio podem ser considerados proficientes em Língua Portuguesa, os outros 69% saem do ensino básico sem conseguir identificar a ironia em um texto ou inferir o tema de uma reportagem.

## **METODOLOGIA**

A fim de analisar os eventuais efeitos da aplicabilidade do texto dissertativo-argumentativo como único modal discursivo no ENEM e na maioria dos vestibulares e de que forma isso impacta a educação de milhares de estudantes do Ensino Médio, foram analisados documentos e manuais da educação, como a Cartilha do Participante do ENEM (INEP, 2020) e os Parâmetros Nacionais Curriculares (PNCLP, 1998), de forma que fossem percebidas lacunas entre o que se espera dos participantes com o ensino e a produção de um texto.

Além disso, referenciais teóricos de diferentes autores, a exemplo dos trabalhos de Antunes (2009), de Possenti (2011), de Koch e Travaglia (1989), foram utilizados como forma de sustentar e embasar a necessidade e a importância de outros gêneros textuais – para além do dissertativo-argumentativo

– para formação de leitores e escritores suficientemente aptos para as mais diversas situações discursivas existentes.

## RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Enem é, hoje, a principal porta de entrada para a etapa de ensino que separa os jovens de um mercado de trabalho que tem exigido cada vez mais sujeitos autônomos, criativos e sobretudo aptos para decodificar e resolver problemas nas mais diversas áreas. Nesse sentido, o percurso empreendido com o atual artigo nos leva a lançar um diferente olhar sobre as mesmas práticas de produção e de avaliação da escrita de milhões de brasileiros anualmente.

Logo, espero ter contribuído, com este trabalho, na ênfase que precisa ser dada à necessidade do ensino de diferentes gêneros do discurso durante a formação escolar básica – o que, como apontado no presente trabalho – vem se tornando cada vez mais difícil por causa da tamanha influência que o ENEM tem para as instituições de ensino e para os estudantes, feito que marginaliza os demais gêneros e traz efeitos nocivos e inesperados para esses discentes, como a formação de escritores inaptos para as demais situações discursivas, o desestímulo ao conhecimento de outras possibilidades de produção textual e a despreparação para as próximas etapas de suas respectivas vidas, sejam elas acadêmicas ou não.

## REFERÊNCIAS

AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandez; ARAÚJO, Érica Daniela de. **A (re)escrita no espaço escolar: a relação professor-saber-aluno**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Bakhtin, M. (1997). A interação verbal. In Bakhtin, M. Marxismo e filosofia da linguagem. (pp110 - 127) São Paulo: Hucitec. (Originalmente publicado em 1929).

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. A redação no Enem 2020: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: língua portuguesa, linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Mec/SEF, 2000.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio. Secretaria da Educação Básica. Volume 1: linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p.01-46.

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**, 2019. Manual de correção da redação – competência 3. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/outros-documentos>>. Acesso em 11 de dezembro de 2022.

BRESSANIN, J. A. **Prática de leitura e produção textual no ensino médio: aperfeiçoando a capacidade de argumentar**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 152p, 2006.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

POSSENTI, S. **Enunciação, autoria e estilo**. Revista FAEEBA, Salvador, v. 10, n.15, 2011, p. 15-21.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ORWELL, Sonia & ANGUS, Ian (org.). **The collected essays, journalism, and letters of George Orwell**, vol. 3. Nova York: Harcourt, Brace & World, 1969, p. 126.