



**KESLEY ALVES DE CARVALHO**

**PRODUÇÃO DE TEXTOS EM CONTEXTOS DE CURSOS  
PREPARATÓRIOS PARA O ENEM: A QUESTÃO DA AUTORIA**

**LAVRAS – MG  
2020**

**KESLEY ALVES DE CARVALHO**

**PRODUÇÃO DE TEXTOS EM CONTEXTOS DE CURSOS PREPARATÓRIOS PARA O  
ENEM: A QUESTÃO DA AUTORIA.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestra.

Prof. Dr. Marco Antônio Villarta-Neder  
Orientador

**LAVRAS – MG  
2020**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Carvalho, Kesley Alves de.

Produção de textos em contextos de cursos preparatórios para  
o ENEM : a questão da autoria / Kesley Alves de Carvalho. - 2020.  
69 p. : il.

Orientador(a): Marco Antônio Villarta-Neder.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2020.

Bibliografia.

1. Enem. 2. Produção de textos. 3. Autoria. I. Villarta-Neder,  
Marco Antônio. II. Título.

**KESLEY ALVES DE CARVALHO**

**PRODUÇÃO DE TEXTOS EM CONTEXTOS DE CURSOS PREPARATÓRIOS PARA O ENEM: A QUESTÃO DA AUTORIA.**

**WRITTEN PRODUCTION IN PREPARATORY COURSES FOR ENEM: CONCERNING AUTHORSHIP**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 27 de novembro de 2020

Dr.<sup>a</sup> Helena Maria Ferreira UFLA  
Dr. Vítor Sérgio de Almeida UFU



Prof. Dr. Marco Antônio Villarta-Neder  
Orientador

**LAVRAS – MG  
2020**

*Dedico este trabalho àquelas e àqueles que, por meio da educação, possibilitam aos quem por eles são assistidos a ampliação de horizontes.*

## AGRADECIMENTOS

À minha família, por me incentivar e compreender as minhas escolhas. Ao meu pai (*in memoriam*), minha gratidão pelos bons valores a mim repassados;

À Universidade Federal de Lavras, por me ter possibilitado, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, saberes e práticas que muito agregaram à minha formação docente;

Ao meu orientador, professor Dr. Marco Antônio Villarta-Neder, pela acolhida, pela paciência e pela enorme disposição em me ouvir e me auxiliar;

À professora Dra. Helena Maria Ferreira, por ter me guiado desde os primeiros passos na universidade, por ter me encorajado e por ter me olhado com ternura;

Ao professor Dr. Vítor Sérgio de Almeida, pelas suas contribuições, pelas suas palavras e pela sua generosa disponibilidade em participar tanto da minha banca de qualificação quanto da de defesa;

Ao Poder Superior que rege o Universo, pelas boas energias e positividade que dele emanam;

A mim mesma, por ter persistido e seguido adiante.

*É possível recuperar, no interior da própria escola, um espaço de interação, onde o sujeito se (des)vela com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores? (João Wanderley Geraldi; Portos de Passagem)*

## RESUMO

Instituído em 1998, a princípio com o intuito de avaliar o domínio de competências pelos estudantes concluintes do ensino médio, o Enem, com o avançar dos anos e, principalmente, após algumas mudanças, tem-se consolidado no cenário educacional brasileiro como o maior e mais importante meio de seleção de candidatos a uma vaga no ensino superior. Realizado ininterruptamente, uma das provas aplicadas no referido exame que causa preocupação a uma boa parte dos candidatos é a prova escrita, que tem sido, desde a primeira edição, uma redação dissertação-argumentativa a ser produzida a partir de uma proposta temática. Considerando a preparação para essa prova, o objetivo do presente trabalho é investigar, por meio da análise de textos produzidos por participantes de um cursinho preparatório localizado numa cidade do sul do estado de Minas Gerais, como a autoria é constituída e construída pelos alunos-candidatos nesse espaço inseridos e, para essa finalidade, foi adotado o paradigma indiciário. Num primeiro momento, são abordados os percursos históricos da escrita textual no Brasil para, posteriormente, ao chegar à produção de texto sob uma perspectiva sociointeracionista, discutir de que forma se dá o ensino da escrita nos cursinhos preparatórios para o Enem. Posteriormente, são discutidos e analisados os recursos e as estratégias argumentativas encontradas nos textos produzidos pelos alunos-candidatos, a partir dos quais a questão da autoria é observada. As análises são fundamentadas nos estudos e pesquisas de autores que se situam numa perspectiva interacionista e socio-interacionista, como Pécora (2011), Geraldi (1997; 2004) e Possenti (2002), a partir de quem, inclusive, a questão da autoria é investigada neste trabalho. As discussões empreendidas nesta pesquisa conduzem para uma reflexão acerca da maneira como é conduzido o trabalho com textos em contextos de processos seletivos. Por sua vez, os resultados apontam para a necessidade de se garantir aos alunos-candidatos condições para que eles se tornem efetivamente autores de seus dizeres.

**Palavras-chave:** Enem. Produção de textos. Redação. Autoria.



## ABSTRACT

First instituted in 1998 to evaluate high-school senior students in several areas of knowledge, Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, throughout the years and after a few changes, has been considered the greatest and most important exam for admission in Brazilian higher education institutions. Since its institution, one of the most concerning sections of Enem for most candidates is the argumentative essay they must write from a topic proposal. Considering the preparation for this exam, this work aims at analyzing essays written by students from a preparatory course located in a city from Southern Minas Gerais, and, by adopting an indicator paradigm, this work also investigates how authorship is constituted and built by student-candidates in preparatory schools. To begin with, we approach the history of essay writing in Brazil to, after reaching the age of text production under a social-interactionist perspective, discuss how writing is taught in Eem preparatory courses. Afterwards, we assess the resources and argumentative strategies found in student-written essays, from which we analyze authorship. The analyses are based on research studies carried out by interactionist and social-interactionist authors, such as Pécora (2011), Geraldi (1997; 2004), and Possenti (2002), who, additionally, forms the grounds for investigating authorship in this study. This work also leads to a reflection on how essay production is approached in contexts related to exams for admission in higher education institutions. Lastly, results show the need to provide student-candidates with conditions to become proper authors and own their statements.

**Keywords:** Enem. Essay Production. Writing. Authorship.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 A PROVA DE REDAÇÃO: DOS VESTIBULARES AO ENEM</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1 Um pouco de percurso histórico das provas de redação</b> .....	<b>14</b>
<b>2.2 A prova de redação do Enem</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2.1 Considerações sobre a prova escrita</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2.2 Os critérios de avaliação</b> .....	<b>19</b>
<b>3 A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM CONTEXTOS DE PROCESSOS SELETIVOS</b> .....	<b>27</b>
<b>3.1 A visão interacionista da escrita</b> .....	<b>27</b>
<b>3.2 As práticas de ensino e de aprendizagem nos cursinhos preparatórios</b> .....	<b>30</b>
<b>3.3 Definições e considerações sobre a autoria.</b> .....	<b>37</b>
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS</b> .....	<b>41</b>
<b>4.1 O contexto de produção</b> .....	<b>41</b>
<b>4.2 Sobre as estratégias discursivas e os recursos argumentativos</b> .....	<b>42</b>
<b>4.3 Análises das produções textuais</b> .....	<b>43</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>55</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>58</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A primeira aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) deu-se no ano de 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes no Ensino Médio, servir-se de parâmetro para a autoavaliação, com vistas à continuidade de formação e à inserção dos alunos no mercado de trabalho e, posteriormente, a partir dos resultados, aprimorar as políticas educacionais no país. De lá para cá, o exame passou por algumas mudanças e finalidades, principalmente a partir de 2009, quando de sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais (e até algumas estaduais) não só no Brasil como também em Portugal. Agregou e consolidou também outras políticas, como o Ciências sem Fronteiras, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Com isso, tornou-se a maior porta de entrada para o ensino superior público e aumentou-se a competitividade.

Uma das questões que mais preocupa àqueles que prestam as provas do Enem é a prova de Redação, a única avaliação de caráter dissertativo no referido exame. Buscando, então, ter desempenhos melhores, muitos alunos-candidatos se inscrevem nos cursinhos preparatórios<sup>1</sup>, nos quais muitos desses postulantes a uma vaga no ensino superior esperam encontrar soluções que possam ajudá-los a reduzir ou até mesmo a resolver suas deficiências quanto à produção escrita.

Tendo como *locus* esses espaços de preparação dos aprendizes, faz-se necessária uma reflexão e discussão acerca de como ali se dá o ensino de produção textual, bem como discorrer sobre a prática pedagógica, os métodos e as estratégias de ensino adotadas. Por atender a um público que busca resultados imediatos e devido a uma lógica mercadológica que evidencia um cenário de competitividade e de disputas entre os cursinhos preparatórios, o que se percebe é que, as atividades de produção de texto, em alguns desses lugares, se resumem a treinar escrever em detrimento a ensinar a escrever.

Foi considerando a questão de como se dá o ensino da prova escrita do referido processo seletivo que veio a motivação para a realização deste trabalho, resultante da minha inquietude

---

<sup>1</sup> Em algumas localidades, esses cursos preparatórios também são denominados Pré-Enem ou mesmo Pré-vestibulares. Nesta pesquisa, adotar-se-á a nomenclatura cursinho preparatório, uma vez que essa é comumente a mais empregada na região sul-mineira, local onde tanto o corpus selecionado quanto a pesquisa foram desenvolvidos.

enquanto professora de Língua Portuguesa com atuação na Educação Básica e também em processos seletivos, como nos cursinhos destinados ao Enem. Sentia-me incomodada ao me deparar com textos produzidos a partir de estruturas e modelos padronizados, observando ali poucos traços de escrita que fossem resultados da criação independente do aluno. Perante essa constatação, me surgiram alguns questionamentos: qual é o lugar que a autonomia do aluno-candidato assume quanto à escrita do seu próprio texto? De que maneira a autoria é desenvolvida pelo aluno quanto à sua produção escrita?

Em vista disso, o objetivo geral do presente trabalho é o de investigar o processo de constituição de autoria nos textos produzidos por candidatos ao Enem matriculados num cursinho preparatório de uma cidade do sul de Minas Gerais, tendo como objetivos específicos analisar as estratégias discursivas escolhidas pelos candidatos quanto aos seus *projetos de dizer* e avaliar os recursos argumentativos empregados pelos alunos-candidatos para desenvolverem as suas produções escritas.

Indiscutivelmente, a prova de redação do Enem tem ganhado cada vez mais destaque, dado o seu poder decisivo. Aos candidatos, é solicitado redigir um texto dissertativo-argumentativo sobre um determinado tema e, para tanto, como aporte, são oferecidos aos estudantes textos-base que têm por objetivo situá-los acerca da temática proposta para a escrita de seus textos. Basta, então, que os alunos-candidatos produzam uma sequência dissertativa-argumentativa, mantendo-se atentos aos critérios avaliativos.

Acerca desse padrão de prova escrita, Castaldo observa que

Dentre as modalidades de texto requisitadas pelos vestibulares, a dissertação tem sido a mais frequente. Devido a isso, consta nos programas de todas as escolas, as quais, em suas práticas, incluem o “treinamento” para esse tipo de redação que figura, na tradição escolar, como coroamento do percurso de escrita. (CASTALDO, 2009, p. 71)

Consoante a autora, para Pécora (2011. p.8) “é justamente sob o ponto de vista da argumentação que os problemas das redações assumem proporções as mais surpreendentes”. Daí a importância de se discutir e verificar de que maneira os problemas de argumentação afetam as condições de produção de escrita.

Conforme salienta Geraldi (1997, p. 137), “pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso)”. Os estudos e as reflexões do autor supracitado são componentes de grande relevância para essa pesquisa, principalmente no que concerne às condições necessárias para a produção de um texto e ao projeto de dizer.

Essas questões apontadas acima são trazidas para esta pesquisa para que se possa discutir, então, a questão de autoria, a partir de Possenti (2012), que defende que a autoria é um efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa. Reforçando o seu posicionamento quanto à qualidade de uma produção escrita, o autor supracitado diz que um texto para ser considerado como bom ou ruim é mais uma questão de como (é organizado; de como os enunciados são mobilizados) do que com o quê (é dito).

Quanto à organização, esta pesquisa constitui-se como um estudo qualitativo de percurso investigativo, de viés analítico-interpretativista. Estrutura-se, além da introdução, em mais três capítulos.

No primeiro, serão abordados os percursos históricos da escrita textual no Brasil por meio dos estudos de Bunzen (2006) e Guedes (2009), para, posteriormente, a discussão recair sobre a prova do Enem, tendo como ponto de partida e de discussão os materiais oficiais do Inep destinados tanto aos candidatos quanto aos avaliadores da prova de Redação, respectivamente, a Cartilha do Candidato (2019) e o Manual do Avaliador (2018).

Por sua vez, a abordagem do segundo capítulo será referente à produção de textos e a prática dos docentes que atuam nos cursinhos preparatórios, tendo como aporte teórico os estudos de autores como Antunes (2003), Castaldo (2009) e Geraldi (1997; 2004). Aqui também se discute a questão da autoria, por meio das noções e concepções que a norteiam, adotando, para esse trabalho, as contribuições de Possenti (2012) acerca da temática.

No terceiro capítulo serão analisadas e discutidas as dissertações de cinco alunos-candidatos que participaram de um cursinho preparatório numa cidade do sul de Minas Gerais, no ano de 2019, cujos textos foram produzidos a partir de uma proposta temática nos moldes do Enem. É a partir desse corpus constituído que será investigado de que maneira os estudantes, por meio dessas suas produções textuais, constroem seus próprios dizeres, sendo que autores como Pécora (2011) e Leal (2008) são acionados para embasarem as discussões. Quanto às análises referentes aos indícios de autoria, essas são feitas considerando uma das categorias formuladas por Possenti (2012): dar voz a outros enunciadores.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais acerca da pesquisa desenvolvida.

## 2 A PROVA DE REDAÇÃO: DOS VESTIBULARES AO ENEM

### 2.1 Um pouco de percurso histórico do ensino de textos no Brasil

É importante, para a discussão que se propõe, entender os percursos históricos do ensino da escrita no Brasil, uma vez que até a chegada da denominada produção de texto o ensino da língua e da escrita passou por diversas fases e concepções de ensino.

Segundo Bunzen (2006), durante um longo período, que vai desde o final do século XVIII até meados do século XX, houve um destaque muito maior para o ensino das regras gramaticais e da leitura – entendida como uma prática de decodificação e memorização de textos literários – do que para o da escrita.

A respeito disso, Bunzen (2006) traz que

o "ensino" da composição, como eram chamados os textos escritos pelos alunos, estava reservado praticamente para as últimas séries do chamado ensino secundário, nas disciplinas retórica, poética e literatura nacional. Nessa época, fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentados pelo professor (BUZEN, 2006, p. 142).

Enfatizava-se, conforme o autor, muito mais o produto final, sendo o texto entendido como tradução do pensamento lógico, partindo da ideia de que *quem pensa bem escreve bem*. Nesse contexto, o texto produzido em sala de aula era designado composição e era construído com o objetivo de embasar a gramática. Imperava a crença de que o estudo da gramática da língua e o estudo dos textos de escritores consagrados asseguravam o domínio da competência da escrita.

Acerca disso, Guedes (2009) traz também a sua contribuição ao ressaltar que a composição usada para designar textos escritos na escola é a mais antiga, pois

vincula-se à mesma teoria que dá embasamento à gramática tradicional, vê a linguagem como instrumento de organização e de expressão do pensamento dentro dos princípios da lógica formal", em que preocupa-se mais com a correção do processo de raciocinar do que a finalidade com que o raciocínio é enunciado (GUEDES, 2009, p. 88)

Costa Val (1998) aponta que falava-se muito mais em "dar composição/redação" do que ensinar "composição/redação", o que sinaliza para o fato de que o ensino da escrita esteve, durante um longo período, relevado a outros patamares.

Por volta de 1950/1970, surgiram os estudos sobre a escrita numa perspectiva intitulada pelos teóricos de “era da redação” (GUEDES, 2009). A teoria da época se pautava na linguagem enquanto um meio de comunicação, que se centrava num código, pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que, por sua vez, será decifrada pelo receptor caso não haja ruídos no canal de comunicação, por meio do qual é transmitida.

Nesse contexto, na condição de remetente ou de destinatário, o aluno precisava dominar códigos como mecanismos de comunicação. Como consequência de tais diretrizes, os exercícios de expressão oral passaram a integrar boa parte dos livros didáticos e os textos literários mais elaborados foram substituídos por crônicas de linguagem coloquial.

Foi nesse período, inclusive, quando da publicação do Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que a prova de redação passou a ser obrigatória nos exames e processos seletivos, conforme se verifica abaixo:

Art. 1º. O concurso vestibular das instituições federais e particulares que compõem o sistema federal de ensino superior reger-se-á, a partir de 1º de janeiro de 1978, pelo Decreto número 68.908, de 13 de julho de 1971, com as seguintes alterações:  
[...]  
d) inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa.  
(BRASIL, 1977)

A mudança de abordagem metodológica quanto ao ensino da escrita se dá a partir do final dos anos 80, com a perspectiva sociointeracionista. É quando a linguagem é tomada enquanto um meio de relação social entre os interlocutores, que participam, assim, de forma ativa do processo comunicativo.

Acerca disso, ressalta Geraldi (2004, p. 41) que, por meio da linguagem, “sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, ao não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.”

Guedes (2009) enfatiza que, nessa concepção,

não se trata de *compor*, isto é, de juntar com brilho, nem de *redigir*, isto é, de organizar, mas de produzir, transformar, mudar mediante a ação humana, o estado da natureza com vistas a um interesse humano. Trata-se de uma atividade, não de organizar, mas de produzir, transformar, mudar, mediante a ação humana.  
(GUEDES, 2009, p.90)

Com essa mudança de paradigma, a linguagem é vista muito mais que o ato de ler e escrever. É na e pela linguagem que o sujeito passa a agir socialmente. Objetiva, assim garantir ao aluno o protagonismo quanto a sua escrita.

Ocorre, porém, que essa prática nem sempre se concretiza. É o que será discutido nos próximos capítulos, porém, antes é preciso, ainda que de maneira resenhada, falar sobre a prova de Redação no Enem, bem como em outros processos seletivos.

## **2.2 A prova de redação do Enem**

### **2.2.1 Considerações sobre a prova escrita**

Com objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica e dos egressos, por meio da análise de suas competências e habilidades, a primeira aplicação do Enem pelo Ministério da Educação (MEC) se deu no ano de 1998. À época, conforme divulgado pelo Inep no seu endereço virtual, houve 157.221 inscrições, das quais 115 mil candidatos participaram desse processo seletivo, sendo que a prova era realizada em um único dia, com quatro horas de duração, e havia 63 itens, conhecidos também popularmente, tanto por estudantes quanto pelos professores, como questões de múltipla escolha. Essa era composta por alternativas de cunho objetivo, de múltipla escolha, e de uma redação dissertativa elaborada a partir de um tema de ordem social, cultural ou política.

Atualmente, o referido exame traz 180 questões que versam sobre diferentes áreas dos saberes, além da redação. Tornou-se, também, a principal porta de entrada para diversas instituições de ensino superior em todo o Brasil, além de ser utilizado como critério de seleção para os estudantes que pleiteiam uma bolsa por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que oferece as vagas das universidades públicas e institutos federais de ensino superior e do Programa Universidade para Todos (ProUni), sendo esse destinado às vagas ofertadas pelas instituições particulares, que concedem bolsas de estudos nas modalidades parciais ou integrais.

A partir de 2014, por meio de um convênio celebrado entre os governos brasileiro e português, o Enem também passou a ser adotado como critério de seleção de brasileiros em 48 instituições de Portugal. Ademais, o referido exame é base de mecanismo de acesso a programas governamentais de isenção de mensalidades e de financiamento dos estudos em instituições privadas por intermédio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).



De acordo com o órgão governamental responsável pela realização das provas – o Inep-, que é vinculado ao MEC, com a aplicação das provas do Enem, conforme já anteriormente discutido, além de subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo, a intenção é também, por meio do exame, atestar e promover melhorias na Educação Básica a partir da mensuração dos resultados. Quanto aos aperfeiçoamentos, é o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - nº 9.394/1996 -, que atribuiu ao Governo Federal assegurar a avaliação do rendimento escolar para definir as prioridades e melhorias na qualidade do ensino, trazendo no artigo 9º que

a União incumbir-se-á de [...] VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996)

A portaria nº 438, de 28 de maio de 1998 foi o documento específico que instituiu o Enem trazendo-o como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, definindo que a

Artigo 2º: A prova do Enem avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame.

Parágrafo único - São as seguintes competências e habilidades a serem avaliadas:

I - demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, entre outras;

[...]

III - selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema segundo uma visão crítica, com vistas à tomada de decisões;

IV - organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes. (BRASIL, 1998)

Realizado de forma **ininterrupta**, uma vez que se trata de uma política educacional de estado, o Enem, desde a sua primeira edição, em 1998, propõe aos candidatos a produção de uma prova dissertativa denominada Redação que se soma às outras avaliações, a saber: Códigos, Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias. A intenção do Exame é que discursivamente os alunos-candidatos escrevam a partir temas de cunho político, econômico e social, necessitando, para isso, a tomada de posições.

Acerca das orientações quanto à tipologia textual solicitada, traz a Cartilha do Estudante que

O texto dissertativo-argumentativo se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la.(BRASIL, 2019, p.14-15)

É essa tipologia textual, inclusive, que é trabalhada com mais frequência nos espaços escolares, principalmente nas séries finais do Ensino Médio. Acerca disso, Coroa (2017, p. 67) observa que “usa-se, na escola, o rótulo dissertativo, que apaga o seu valor argumentativo. E ao nomeá-lo como dissertativo-argumentativo, as relações argumentativas são reconhecidas e devem ser explicitadas”. É, também, o tipo de texto sobre o qual os participantes dos cursinhos preparatórios mais escrevem, em se tratando de Enem, o único “treinado”.

Essa questão da centralidade de um tipo textual adotado pelo Enem, inclusive, é discutida por Vidon (2018), que enfatiza que desde a época da disciplina Comunicação e Expressão a dissertação era tida como a forma composicional ideal para os exames vestibulares, tendo como parâmetro um protótipo, uma estrutura-padrão: introdução, desenvolvimento e conclusão. Conforme o autor, os manuais de redação ou manuais de técnicas de redação foram publicados nesse período com o objetivo de “ensinar técnicas de escrita de uma boa dissertação, tendo como princípios básicos coerência, clareza e precisão” (VIDON, 2018, p.31)

A respeito desses manuais, o autor supracitado cita o livro “Técnicas de redação”, dos autores Magda Becker Soares e Edson Nascimento Campos, publicado em 1978, no qual Vidon (2018, p.34) evidencia que “é possível identificar os pressupostos lógico-racional atribuídos à dissertação, característica que irá justificar a frequência desse tipo de texto nas propostas de vestibulares e concursos públicos”. Isso ocorrerá mesmo após os anos 90, quando a visão sociointeracionista da escrita e o ensino de outros gêneros ganham força, principalmente a partir das contribuições do Círculo de Bakhtin.

Acerca da prova escrita do Enem, Vidon aponta uma contradição: embora os parâmetros, diretrizes e orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa vigentes reconheçam e valorizam a diversidade de gêneros textuais/discursivos, dentro de uma perspectiva sociointeracionista, o referido exame, desde a sua primeira edição, propõe aos alunos-candidatos apenas uma tipologia textual, uma vez que a proposta de redação se concentra na dissertação. Com isso, ressalta que “o Enem traz um retorno à hegemonia da dissertação escolar nas provas de

redação aos exames vestibulares e, conseqüentemente, ao ensino de texto nas escolas do Ensino Médio” (VIDON, 2018, p.137).

Essa visão é também compartilhada por Silva (2016), que ao analisar a proposta de redação do ano de 2012, observou que

Ainda subjaz à prova de redação, quanto à matriz de avaliação, uma concepção tradicional de prática de escrita. [...] A proposta enquadra-se no paradigma da redação escolar. É solicitado que o aluno redija um texto dissertativo-argumentativo, a partir de textos de apoio. Dão uma espécie de suporte cognitivo, com informações prévias, possibilitando que tenha, minimamente o que dizer. No entanto, a contextualização da proposta se limita ao fornecimento de tais textos. Nada é dito em relação à situação comunicativa em que se deve dar a escrita. Não há informação de um interlocutor. [...] Uma vez que não há uma imagem como referência de interlocutor, não se faz necessária a realização de escolhas linguístico-textuais orientadas por propósitos comunicativos. Basta apenas que a escrita siga um modelo já cristalizado. (SILVA, 2016, p. 134-135).

A partir dessas e de outras ponderações, salienta o autor (2018, p. 137) que “apesar das modernas orientações acerca do trabalho com o texto em sala de aula, as escolas se veem obrigadas a, em certa medida, tomar a redação escolar como objeto de ensino”. Nesse caso, quando se refere à redação escolar, está falando sobre o modelo que, durante décadas, ditou – e ainda preconiza - as regras de produções de textos também em contextos de vestibulares, processos seletivos e Enem: a redação dissertativa, enquanto gênero, tendo como base o tipo de texto de caráter argumentativo.

Para auxiliar os candidatos quanto à compreensão e, conseqüentemente, realização da prova dissertativa, esporadicamente o MEC publica materiais norteadores, denominados ora Manual do Candidato, ora Cartilha do Participante.

### **2.2.2 Os critérios de avaliação**

Sobre a redação do Enem, essa é corrigida por profissionais formados em Letras que, obrigatoriamente, passam por treinamentos nos quais são informados e instruídos acerca das especificidades da prova escrita. Depois de cumprirem uma série de tarefas que são pontuadas, os que forem considerados aptos para corrigir recebem, por meio de uma plataforma virtual, um lote de textos, sendo que há uma meta diária a ser cumprida.

Os textos dos alunos-candidatos são submetidos à avaliação de pelo menos dois corretores que, a partir do desempenho de cada candidato, atribuirão uma nota entre 0 (zero) e 200 (duzentos) pontos para cada uma das cinco competências. Cada competência, por sua vez, apresenta seis níveis, iniciando o primeiro em zero e o sexto chegando a 200 pontos, sendo o intervalo entre eles de 40 pontos. A soma desses pontos – de cada uma das cinco competências - comporá a nota total de cada avaliador, que pode chegar a 1000 (mil) pontos.

Não pontuar na redação implica, automaticamente, em desclassificação. Conforme BRASIL (2002), “todos os processos seletivos incluirão necessariamente uma prova de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório, segundo normas explicitadas no edital de convocação do processo seletivo” sendo que “em qualquer caso será eliminado o candidato que obtiver nota zero na prova de redação”. Em se tratando do Enem, preceitua BRASIL (2018) que se atribui a nota 0 (zero) à redação que fugir totalmente do tema, não obedecer à estrutura dissertativo-argumentativa, apresentar texto com até 7 (sete) linhas, conter impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação ou parte do texto deliberadamente. Também inclui nessa penalidade a folha de redação entregue em branco.

Acerca dessa questão, considerando as edições do Enem de 2016 a 2019, tem-se o seguinte cenário:

Quadro 1 – Números da prova de Redação

	Ano: 2016	Ano: 2017	Ano: 2018	Ano: 2019
Inscrições confirmadas	8.630.306	6.731.186	5.513.747	5.095.308
Abstenções	2.507.596	2.033.590	1.352.566	1.160.151
Redações corrigidas	6.034.672	4.725.330	4.122.423	3.600.000 <sup>2</sup>
Redações nota 1000	77	53	55	53
Redações nota 0	291.806	309.157	112.559	143.736

Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de informações disponibilizadas pelo Inep/MEC

---

2 Ao contrário do informado nas edições anteriores, nesta, os números repassados pelo Inep não foram precisos quanto à exatidão do quantitativo de redações corrigidas.

De acordo com BRASIL (2019), há dois casos em que a nota zero não é dada pelo avaliador: quando o candidato entrega as redações em branco e na apresentação de um texto insuficiente, o que ocorre quando, na folha destinada à produção textual, verifica-se a presença de apenas 7 ou menos linhas escritas – independentes se essas contêm ou não a abordagem do tema proposto. Nessas duas situações, essas redações são identificadas e separadas no ato do processo de digitalização.

As demais atribuições da nota zero ficam a cargo do avaliador, que assim pontuam, considerando casos como:

- a. Formas Elementares de Anulação (FEA) (prova assinada; desenho; número(s) isolado(s) do corpo do texto;
- b. Sinal gráfico que não faz parte do texto escrito;
- c. Casos de anulação proposital;
- d. Recusa explícita de escrever a redação;
- e. Fuga ao Tema
- f. Parte Desconectada (PD) (Impropério (palavra de baixo calão) ou ofensa dirigida a algo ou alguém
- g. Zombaria
- h. Identificação do participante no corpo do texto
- i. Reflexão do participante sobre a prova ou sobre seu próprio desempenho no exame
- j. Recado ou bilhete desconectados do projeto de texto do participante
- k. Oração ou mensagem religiosa • Mensagem política • Trecho/texto sobre outro assunto
- l. Mensagem ou frase desconectada do corpo do texto e da proposta temática),
- m. Cópia e
- n. Não Atendimento ao Tipo Textual. (Brasil, 2018).

De acordo com informações disponibilizadas pelo Inep, divulgadas pelo próprio órgão e reproduzidas pelos portais e canais de comunicação diversos, acerca das redações que receberam a nota 0, a maioria, em todos os anos, foi em decorrência da entrega das redações em branco (em 2016, conforme o Inep, foram 206.127 nessa situação; no ano de 2019, foram 56.945). Em seguida, o segundo motivo se deu devido à fuga do tema (46.874 registrados em 2016 e 40.625 no ano de 2019); as outras causas foram partes desconectadas, cópia dos textos motivadores, textos insuficientes (abaixo de 7 linhas escritas), não atendimento ao tipo textual. Em 2016, 4.798 candidatos tiveram seus textos zerados por desrespeitarem os direitos humanos. A partir daquele ano, entretanto, por decisão do Supremo Federal de Justiça, esse critério deixou de ser considerado fator para anular a redação dos candidatos.

Embora não seja o objetivo deste trabalho aprofundar as discussões acerca das competências de maneira mais detalhada, mesmo que brevemente, faz-se necessário explicar sobre elas. Isso se

justifica pelo fato de que existe entre os critérios avaliados uma inter-relação, uma vez que o sentido global do texto não é obtido apenas pelas partes isoladas, e também porque a questão da autoria, objeto de investigação deste trabalho, conecta-se e perpassa por todas as competências estabelecidas como critérios de avaliação.

De acordo com a Cartilha do Candidato publicada pelo Inep em 2019, na primeira competência, a avaliação se dá a respeito do domínio da modalidade escrita formal da língua. Descreve a cartilha que, para ter um desempenho satisfatório nesta competência, o aluno deve demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Segue a cartilha recomendando que, em relação à construção sintática, o candidato deve estruturar as orações e os períodos do texto sempre buscando garantir que eles estejam completos e que contribuam para a fluidez da leitura. Alerta também para o aluno-candidato se ater aos aspectos linguísticos, tais como convenções da escrita (acentuação e ortografia, por exemplo), morfossintaxe, escolha de registro, com adequação à modalidade escrita formal e escolha vocabular precisa.

Por sua vez, na segunda competência espera-se que o aluno seja capaz de compreender a proposta de redação e desenvolvê-la de maneira adequada. Para tanto, o participante deverá escrever um texto dissertativo-argumentativo, por meio do qual produzirá um texto em que expõe um aspecto relacionado ao tema, defendendo uma posição, uma tese.

Alerta a cartilha para dois aspectos que, caso não sejam atendidos a contento, farão com que a redação seja zerada (a competência 2 é a única em que a avaliação se inicia no nível 1, pois é a partir daí que o texto começa a ser corrigido): o primeiro diz respeito à obediência e ao atendimento ao gênero solicitado (pela cartilha denominado tipologia textual), não sendo, portanto, permitido a escrita num outro gênero/tipologia textual. O segundo é referente à discussão adequada do tema.

De acordo com Gonzaga (2017), para a construção de um bom texto argumentativo, é necessário que, antes mesmo de iniciar a escrita efetiva, seja mobilizada uma série de habilidades cognitivas, de modo a garantir que a finalidade comunicativa do texto dissertativo-argumentativo – convencer o leitor de que seu ponto de vista sobre aquele tema/assunto é o melhor – seja atingida. Corroborando com a ideia, Citelli (2012, p. 13) afirma que “estruturar um texto, integrando os vários níveis de sentidos, não é tarefa fácil, e a reflexão só ganhará eficácia se vier acompanhada de experiências e fatos significativos”.

Assim, o desenvolvimento é, então, um desdobramento da(s) informação(ões) apresentada(s) pelo participante. Para tanto, o repertório adquirido pelo candidato-aluno ao longo de

seu processo de formação e de preparação para o Enem é decisivo para sustentação de seu texto. Sobre isso, explana Koch:

o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declaratório (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo episódico (“os modelos cognitivos” socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência)” (Koch, 2003, p. 32)

Ainda acerca desse repertório de conhecimentos, preceitua a Cartilha do Estudante definindo-os como estratégias argumentativas, interligando-os à estrutura padrão da redação dissertativa-argumentativa, como a introdução, desenvolvimento e conclusão:

**Figura 1- Orientações aos candidatos**

<p>I – Apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma conclusão que dê um fechamento à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo (ou seja, apresentar introdução, desenvolvimento e conclusão).</p>	<p>TESE – É a ideia que você vai defender no seu texto. Ela deve estar relacionada ao tema e apoiada em argumentos ao longo da redação.</p> <p>ARGUMENTOS – É a justificativa para convencer o leitor a concordar com a tese defendida. Cada argumento deve responder à pergunta “por quê?” em relação à tese defendida.</p>
<p>II – Utilizar estratégias argumentativas para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados.</p>	<p>ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS – São recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• exemplos;</li> <li>• dados estatísticos;</li> <li>• pesquisas;</li> <li>• fatos comprováveis;</li> <li>• citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto;</li> <li>• pequenas narrativas ilustrativas;</li> <li>• alusões históricas; e</li> <li>• comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.</li> </ul>

Fonte: Inep/2019.

Por sua vez, BRASIL (2018) orienta que, para a avaliação, um repertório para ser considerado legitimado depende sempre da sua relação com uma área do conhecimento, devendo esse, também, ser pertinente à abordagem promovida. Cumprido isso, o texto pode receber a pontuação máxima atribuída ao nível seis. Entretanto, causa estranheza no mesmo material a orientação de que não se faz necessário pesquisar a veracidade dessa informação:

Destaca-se que a avaliação do repertório legitimado depende SEMPRE da associação de um conceito e sua definição e/ou de informações, fatos, citações ou experiências vividas a uma Área do Conhecimento, sem que seja necessário pesquisar a veracidade dessa informação. (BRASIL, 2018, p. 11)

Entende-se, a partir daí, ainda que o aluno-candidato não tenha um compromisso com a veracidade da informação trazida ao texto, se porventura inventar um dado ou informações, esses, a depender de como são construídos, arquitetados, podem estar “revestidos” de uma verdade que passará ilesa pelo olhar do avaliador. Considerando isso, sai melhor quem souber usar esse subterfúgio a seu favor.

A recomendação do Manual (2018) é que também o avaliador se atente aos aspectos do tema – sendo que esse deve ser desenvolvido de maneira plena e consistente – e ao tipo de texto, discorrido em prosa. Alerta o material: o texto deve receber pontuações diferentes caso haja tangência ao tema, abordagem parcial ou incompleta. Após a realização das provas, os avaliadores participam de encontros presenciais e recebem orientações de como o tema dado deveria ser desenvolvido, considerando algumas possibilidades e caminhos pelos quais o aluno-candidato poderia ter trilhado.

Quanto à terceira competência, é avaliado de que forma o texto é trabalhado – se é escrito de maneira organizada, consistente e estratégico. Aqui pesa a capacidade argumentativa. É esperado que o candidato, de posse dos textos motivadores, saiba selecionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do posicionamento apresentado.

Daí a importância de um projeto de texto para que a produção possa ter uma organização e um direcionamento quanto às abordagens promovidas. Acerca disso, a distinção que o Manual dos Avaliadores faz sobre texto com direção e sem direção é que este apresenta informações, fatos, opiniões e ideias de forma caótica ou desconexa, ao passo que aquele apresenta parágrafos e enunciados com conexão entre si, sendo possível perceber uma direção única em defesa de um ponto de vista.

É a partir desses cumprimentos que também é considerado se um texto apresentou uma abordagem completa, que consiste na menção e retomada das palavras-chaves pertinentes ao tema. Quanto à questão da autoria, abordagem que será, posteriormente, ampliada neste trabalho, assim são orientados os avaliadores, a partir da definição assumida pelo Inep:

Na avaliação de redações, o conceito de autoria se mostra relacionado ao projeto de texto elaborado e ao desenvolvimento de informações, fatos e opiniões trazidos pelo participante



para sua redação. Isso significa que um texto com autoria é aquele em que o participante apresenta um projeto de texto estratégico e consegue cumprir com êxito, de maneira organizada e consistente, o que foi programado nesse projeto. (BRASIL, 2018).

No que tange à quarta competência, o candidato é avaliado quanto à sua capacidade de articular e empregar mecanismos linguísticos que concorram para um texto coeso tanto referencial quanto sequencialmente. Recomenda a Cartilha (2019) que o aluno deve evitar a sequência justaposta de palavras e períodos sem articulação, a ausência total de parágrafos na construção do texto, o emprego de conectores que não estabeleçam relação lógica entre dois trechos do texto, prejudicando, desse modo, a compreensão da mensagem e repetição ou substituição inadequada de palavras sem se valer dos recursos oferecidos pela língua.

A quinta competência avaliada diz respeito à apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado. Quanto a isso, na redação, o aluno-candidato, além de apresentar uma tese sobre o tema, apoiada em argumentos consistentes, deve também apresentar uma proposta de intervenção. Essa proposta deve considerar os pontos abordados na argumentação, além de manter vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e coerência com os argumentos utilizados, já que expressa a visão do autor acerca das possíveis soluções para a questão discutida.

Traz a cartilha que a prova de redação do Enem sempre assinalou a necessidade de o participante respeitar os direitos humanos, lembrando que essa determinação está na matriz de referência da redação do Enem. Conforme a matriz, as redações que apresentarem propostas de intervenção que desrespeitem os direitos humanos serão penalizadas na Competência 5, chegando mesmo a zerá-la.

Para que o candidato alcance o nível máximo dessa competência, é preciso que, além de apresentar uma proposta interventora que contenha uma ação, o agente que irá executá-la, o meio pelo qual ela será realizada e o efeito desejado, faz-se necessário também apresentar um detalhamento. Esse, por sua vez, refere-se a uma explicação de qualquer um dos elementos citados.

Discutindo sobre essa competência, que é, dentre os outros critérios, o que diferencia a prova dissertativa do Enem se comparada a de outros exames e vestibulares que também pedem a escrita de um texto dissertativo-argumentativo, Silva (2016) observa que

a inserção da 5ª competência na matriz apresenta-se diretamente vinculada ao projeto de uma educação com fins utilitário. A temática da proposta coloca o aluno diante de uma situação-problema que exige dele a mobilização de seus conhecimentos na tentativa de formular uma solução exequível e coerente com a linha argumentativa assumida. (SILVA, 2016, p. 133)

Feitas essas considerações acerca das competências que compõem a matriz de avaliação da prova de Redação do Enem, no capítulo a seguir as discussões se voltarão para a escrita sob a perspectiva sociointeracionista e para questões pertinentes ao ensino da produção de texto em cursinhos preparatórios.

### 3 A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM CONTEXTOS DE PROCESSOS SELETIVOS

#### 3.1 A visão interacionista da escrita

Conforme já abordado nesta pesquisa, tradicionalmente o ensino da Língua Portuguesa foi pautado na gramática normativa, aquela que, ao descrever regras morfossintáticas de uma língua, transforma-as em uma prescrição, ditando o que considera que é certo. A partir dela, os gramáticos normativos sempre estiveram preocupados em estabelecer um modelo de uso da língua. Nela, a língua é descrita como um código estático e acabado, sendo a gramática a tradução da arte de bem falar e escrever. Em razão disso, a escola, filiada à tradição gramatical, desconsiderou e marginalizou a pluralidade dos usos, prestigiando a norma padrão culta (BAGNO, 2002).

Isso impactou - e ainda persiste - significativamente quanto ao olhar lançado sobre a produção de texto. Apoiados nessa visão, alguns professores concebem o texto a partir da ideia dicotômica de “certo x errado”, reduzindo a avaliação da aprendizagem à verificação da correção linguística como um conhecimento em si, ou da correção em que se emprega a nomenclatura em exaustivos exercícios de classificação.

Deve-se considerar, entretanto, que a produção de textos é uma prática de linguagem e, assim, uma prática social. Isso significa que se deve possibilitar aos participantes a escrita de textos para diferentes interlocutores, organizados nos mais diversos gêneros, para circularem em variados espaços sociais, de maneira adequada à situação em que se insere o evento comunicativo. (ANTUNES, 2003).

Sobre essa questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) incentivam práticas que valorizam as competências linguístico-discursivas a fim de promover um ensino inclusivo, atuante e protagonista. As orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias (2008) direcionada àqueles que se preparam para as provas do Enem, por exemplo, recomenda que

uma abordagem a ser ressaltada é aquela proposta pelo interacionismo. Apesar das especificidades envolvidas na produção, na recepção e na circulação de diferentes textos, bem como dos eventuais conflitos e mal-entendidos entre os interlocutores, tais estudos defendem que todo e qualquer texto se constrói na interação. Isso porque assumem alguns princípios comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo. Sem procurar esgotar tais princípios, pode-se dizer que o mais geral deles é o de que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito. Os efeitos desse princípio

para a compreensão do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem são perceptíveis em vários aspectos (BRASIL, 2008).

Nas teorias sócio-interacionais da linguagem, o desenvolvimento da produção textual é construído por meio de práticas interacionais entre sujeitos que visam realizar algum objetivo. Considerando isso, para que um texto seja construído, é preciso a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos. (KOCH, 2003).

De acordo com as teorias sócio-interacionais nas construções de textos existe um sujeito que organiza e planeja a elaboração do texto por meio de inter-relações com outros sujeitos. Essa construção é influenciada por vários fatores, entre eles, temos o contexto, o conhecimento de mundo, as vivências etc. Essas relações englobam várias esferas socioculturais que auxiliam na construção de sentido do texto. Dentro da construção de um texto, seja ele verbal ou não verbal, existem estratégias de processamento textual que contribuem para que ele se materialize e seja compreendido pelos interlocutores de acordo com cada situação e objetivo comunicativo.

Assim,

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente. (BRASIL, 2000, p. 22)

Considerando o trabalho com a produção de texto no espaço educacional, Bunzen (2006) aborda que as escolas começaram a dar mais ênfase ao ensino de redação - que não tinha antes um lugar de importância - e introduzir uma "nova disciplina" na grade curricular do Ensino Médio (EM), com denominações variadas, entre elas, técnicas de redação, com o objetivo de ensinar os alunos a fazerem redação. O autor chama a atenção para que

a produção de textos se dá, em algumas escolas, nas chamadas "aulas de redação", ministrada por um professor que é visto como um especialista e não é percebido como um professor dos outros componentes da disciplina de Língua Portuguesa, como leitura, gramática e literatura, a quem cabe, preferencialmente, ensinar a escrever dissertações (BUNZEN, 2006, p 29).

Embora o autor estivesse se referindo ao contexto escolar, sendo esse representado pelas escolas da Educação Básica, essa atribuição, a de ensinar a escrever dissertações nas chamadas aulas de redação, também pode ser observada nos cursinhos preparatórios para o Enem e outros vestibulares. Nesses espaços, por exemplo, aqueles que se dedicam a essa tarefa, na maioria das vezes, concebem o texto enquanto um produto, e não um processo.

Tal prática, contudo, está na contramão do que postula Geraldi (1997), para quem deve-se considerar, na concretização dos textos, um sujeito produtor de discursos que articula um ponto de vista sobre o mundo. Acerca disso, o sujeito não precisa criar o “novo”, mas se utilizar de velhas formas e velhos conteúdos, articulando individualmente com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando não está consciente. Assevera o supracitado autor que

mesmo numa conversação banal, não se ocupa um turno de fala gratuitamente, ainda que no turno a razão para falar seja a continuidade da conversação: manter a continuidade já não é gratuito, ainda que seja a gratuidade de conversar o próprio objetivo da conversação em curso. Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto é preciso que: 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 institua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Assim, ter o que dizer (a) implica fazer uso do conhecimento que se tem, baseado esse na informatividade e no repertório sociocultural que a pessoa possui e que foi construído e adquirido ao longo de sua vivência; ter motivos para dizer (b) está relacionado ao que se tem a dizer. No caso da produção de uma redação dissertativa-argumentativa, assumir um posicionamento e defendê-lo por meio de argumentos consistentes. Quanto ao dizer para quem (c), no sistema de avaliação do Enem, esse alguém é o membro de uma banca de avaliação formada por profissionais da área de linguagem que passam por uma preparação e recebem as orientações de como o texto produzido pelos candidatos deve ser avaliado.

No que se refere ao locutor (d), é desejável que esse deve-se constituir enquanto autor do seu dizer; constituir-se como alguém que sabe se colocar no texto de maneira autônoma e que, a partir do seu projeto de dizer, faz perceber na produção a sua voz. Para tanto, deve escolher

estrategicamente as estratégias para realizar as ações anteriores, sendo que para isso, três etapas se fazem necessárias, realizadas simultaneamente, considerando a escrita enquanto processo: planejamento, escrita e revisão.

Ressalta-se, ainda, que, em se tratando de um contexto de preparação para o Enem, há que se considerar as condições de produção, quem são os autores/produtores de texto ali inseridos, para quem e com qual finalidade eles escrevem, indagações que serão discutidas posteriormente.

### **3.2 As práticas de ensino e de aprendizagem nos cursinhos preparatórios**

Antes do início da década de 90, o texto, no contexto escolar, ora era visto como produto, ora como processo. Após esse período, começa, então, a ser entendido como uma unidade de ensino/aprendizagem, tendo como proposta a perspectiva interacionista. A partir daí, há uma mudança substancial no que diz respeito ao eixo do ensino da escrita, que passa a ter, de fato, um caráter procedimental e reflexivo.

É enquanto prática de linguagem que a escrita se efetiva. Consoante a isso, Geraldi (2004) apresenta as três concepções de linguagem na articulação metodológica do ensino: ela é a expressão do pensamento, é instrumento de comunicação e é forma de interação. Acerca dessa última, o autor traz que

mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré existiam antes da fala, lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. (GERALDI, 2004, p. 43)

Em consonância à ideia defendida pelo autor, Koch (2003) explana que o texto/enunciado também é lugar de interação de sujeitos sociais que, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem os elementos do discurso e diferentes possibilidades de sentido. Completa a linguista discorrendo que, na concepção dialógica da língua, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2003, p. 17).

A partir desses pressupostos, espera-se que os espaços escolares, estando também incluídos os cursinhos preparatórios para ingresso dos estudantes no ensino superior, propiciem que a

linguagem se torne um lugar de constituição de relações sociais por meio do qual os falantes se tornem sujeitos e autores de seus próprios dizeres.

Contudo, nem sempre isso acontece, tendo, entre os motivos de impedimento, a busca por resultados imediatos – seja por parte dos alunos nesses espaços inseridos, seja pelos professores que atuam em preparatórios, de quem se esperam números positivos. Em muitas situações, esses profissionais são cobrados a encontrarem alternativas que visam a mitigar as deficiências e as dificuldades dos candidatos que não dominam o processo de escrita.

Conforme já problematizado anteriormente, discutindo sobre o contexto escolar, Bunzen (2006), inclusive, aponta que a produção de textos se dá, em algumas instituições de ensino, nas chamadas "aulas de redação". Essa é, por sua vez, ministrada por um professor que é visto como um especialista e que não é percebido como um professor dos outros componentes da disciplina de Língua Portuguesa, como leitura, gramática e literatura, a quem cabe, preferencialmente, ensinar a escrever dissertações.

Essa divisão apontada pelo autor também é observada nos cursinhos preparatórios, onde há uma fragmentação do ensino de Língua Portuguesa, sendo que cabe a cada professor lecionar determinada “frente”. Optando por um ensino apostilado em detrimento aos livros didáticos adotados principalmente e quase que exclusivamente nas escolas públicas, esses preparatórios incubem aos professores de Redação – assim usualmente chamada a disciplina responsável pelo ensino da escrita – a (árdua) tarefa de “ajudar” o aluno a escrever.

O fato de se ter um professor específico para ensinar parte fragmentada de uma disciplina pode até facilitar o aprendizado do aluno-candidato, mas, por outro lado, isso depõe contra as propostas de um ensino interdisciplinar, uma vez que os estudos da linguagem, principalmente, nessas condições, caminham separados. Com isso, perde-se a oportunidade de oferecer aos aprendizes uma formação plural, tão necessária para o desenvolvimento da criticidade.

Aliás, quando Bunzen (2006) fala sobre especialistas, é importante destacar que essa disciplina nem sempre fica a cargo de professores formados em letras ou áreas correlatas. Até porque como a legislação não proíbe, por se tratar de cursos livres, não é incomum encontrar nos preparatórios profissionais de outros campos de conhecimentos, como por exemplo advogados, filósofos, jornalistas e até mesmo candidatos de processos seletivos, como o Enem, que obtiveram como nota de desempenho a pontuação máxima (1000 pontos) ou, como observado em muitas situações, próxima à ela.

Alguns desses especialistas, inclusive, têm se espalhado também por outros lugares, chegando aos meios digitais: no contexto da internet, principalmente no canal Youtube – plataforma digital de compartilhamento de vídeos da empresa norte-americana de tecnologia Google-, há influenciadores digitais - assim denominados aqueles que, principalmente por meio das redes sociais e das plataformas online, geram conteúdos e têm a capacidade de influenciar outras pessoas, especialmente os seus seguidores, na tomada de decisões - de como se conseguir produzir uma redação de excelência. Concorrem, assim, com os professores da área de linguagens que também estão na referida plataforma ensinando a produzir um texto, sendo que muitos desses profissionais, na direção contrária dos intitulados influenciadores, estimulam o candidato a refletir sobre todo o processo de escrita.

Não diferente disso, em alguns cursinhos preparatórios o texto ainda é visto como um produto, e não como um processo. Considerando isso, dar fórmulas prontas se tornou mais fácil e até mesmo mais cômodo do que ensinar o aluno a escrever e a refletir sobre a sua produção. Assim, a autonomia do aluno-candidato é deixada de lado, sendo que o que é posto são outros discursos e vozes que não as suas, revelando, inclusive, textos com repertórios descontextualizados e escritas superficiais. Nesse contexto, há a reprodução de modelos dados pelos professores, e não uma produção autoral.

Tais práticas, devido à conduta do docente, se assemelham a algumas tendências pedagógicas que pautaram (e ainda, em alguns espaços escolares, regem) o ensino no Brasil, como a pedagogia liberal tradicional. Nessa concepção, sobressai a educação massificada, marcada pela repetição e o acúmulo do conhecimento. Os métodos de ensino não se baseiam nas características individuais do aluno, sendo a sua participação passiva nos contextos de aprendizagem. Com isso, a aprendizagem se torna receptiva e mecânica, pautada na memorização, ministrada pelo professor, que é o detentor do saber. (LIBÂNEO, 1992)

A metodologia discutida estabelece também um diálogo com a pedagogia liberal tecnicista, cuja metodologia é marcada pelo excessivo uso da técnica para atingir os objetivos instrucionais. Aprende-se fazendo cópia, repetição, e os conteúdos abordados são vistos como verdades inquestionáveis. Cabe ao aluno copiar - e bem - e reproduzir o que lhe foi instruído fielmente. À escola é dada a missão de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Para isso, eles devem ser bem treinados.

É claro que há diferenças de um contexto para outro, pois não há, obviamente, nos cursinhos preparatórios, um autoritarismo e uma arbitrariedade imposta aos alunos, como era na época em



que a pedagogia liberal tradicional, por exemplo, exercia uma grande influência sobre o ensino no território brasileiro. Mas as comparações feitas dizem respeito aos métodos e as práticas que se repetem ao longo do tempo.

Por ter substituído muitos vestibulares de universidades públicas cujas disputas por vagas já eram acirradas, conseqüentemente o Enem se tornou bastante competitivo. Isso pode ser atestado por meio das notas de cortes de cursos concorridos, como o de Medicina, que mesmo oscilando em algumas edições, têm-se mantidas em patamares considerados elevados pelos alunos-candidatos.

Daí a busca de muitos alunos-candidatos por uma preparação que os atenda. Para esses, a atividade de escrever é vista como um processo complexo. Em alguns cursinhos preparatórios, os professores deparam-se constantemente com o sofrimento e a dificuldade dos aprendizes de desenvolverem uma produção escrita.

Faltam a muitos desses alunos-candidatos habilidades para articular e desenvolver argumentos que sustentem suas escritas. Para Carone (1976), citada em Lemos (1977, p. 61), um dos fatores das inadequações presentes nas redações de vestibulares é “a dificuldade em ordenar ideias”.

Essa situação pode ser interpretada, em muitos casos, como decorrente de uma série de fragilidades apresentadas pelos estudantes, sendo essas de ordem cognitivas e/ou educacionais. Infelizmente, em algumas escolas da Educação Básica, principalmente as públicas, não há um trabalho contínuo de produção de texto, já que o professor é por demais atarefado. Às vezes, o professor de Língua Portuguesa tem que dar conta de uma série de atividades, se desdobrando também em cargas horárias extensas e exaustivas.

Na tentativa de minimizar ou mesmo de reverter essas deficiências, é comum alguns professores de cursinhos preparatórios indicarem ou mesmo construírem estruturas textuais por meio das quais o aluno-candidato deve organizar/montar o seu texto. Assim, conforme revela Leal (2013, p. 81), “o candidato faz valer o discurso do outro, do já-dito, da atividade de cópia. Nesse sentido, estamos falando do funcionamento de uma homogeneização discursiva”. A respeito desse conceito, o autor esclarece que se dá àquelas redações que possuem uma escrita literal, esvaziada de sentido.

Atuando há três anos nesses espaços de preparação dos candidatos ao Enem, a pesquisadora deste trabalho identificou, nas produções textuais que lhes foram entregues, alguns enunciados que se repetiam nos outros textos dos alunos-candidatos, independente do tema proposto, e, muitas vezes, empregados de maneira descontextualizadas. São eles:

### Quadro 2 – Enunciados recorrentes

Enunciado	Enunciado atribuído pelos alunos-candidatos a:
“O homem é o lobo do homem”.	Thomas Hobbes <sup>3</sup>
“O ser humano é aquilo que a educação faz dele”	Immanuel Kant
“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”	Nelson Mandela
A natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade deprava-o e torna-o miserável.”	Jean-Jacques Rousseau
“Não corrigir nossas falhas é o mesmo que cometer novos erros”	Confúcio
“Educai as crianças hoje para não ter que punir os adultos de amanhã”	Pitágoras
“É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito”	Albert Einstein
“Os tempos são ‘líquidos’ porque tudo muda tão rapidamente. Nada é feito para durar, para ser ‘sólido’.”	Zygmunt Bauman
“O primeiro passo é o mais importante na evolução de um homem ou nação”	. Oscar Wilde

Fonte: Autora.

Essas citações foram normalmente encontradas e diluídas na parte correspondente ao desenvolvimento dos argumentos, mas também, em algumas produções, eram vistas na parte da conclusão, como um arremate, um desfecho de uma ideia. Juntavam-se a essas menções autorais outras frases e construções de outras ordens que não somente filosófica ou sociológica, como também referências às falas de personagens da literatura e alusões a acontecimentos históricos. A partir disso, são criadas fórmulas prontas, receitas que se dedicam ao preenchimento de lacunas (LEMOS, 1977).

Era frequente também encontrar estruturas linguísticas e frases prontas, como o uso dos agentes interventores governo e mídia, que surgiam em quase todas as redações, com períodos e

---

3 Embora esse enunciado seja nos cursinhos preparatórios largamente atribuído a Hobbes, trata-se, na verdade, de um provérbio latino. A primeira ocorrência é em Plauto, dramaturgo romano, sendo Hobbes quem o difundiu.

frases idênticas, reproduzidas largamente. Com isso, indiciava-se que não foi o aluno quem as autonomamente produziu, mas sim lhes foram repassadas pelos mais diversos meios e pessoas. Conforme constata Geraldi (1997, pág. 69), “o professor, investido e na pessoa de avaliador, assume um papel privilegiando a autoria – a organização é do aluno; como o que ele organizou, é do professor”.

Ainda a respeito das estruturas e fórmulas prontas, essas construções têm ganhado espaços também nas redes sociais e são propagadas como se fossem soluções mágicas que podem ser aproveitadas por qualquer interessado:

**Figura 2 - Estrutura ponta 1**

---

**MODELO DE INTRODUÇÃO PARA PROBLEMAS SOCIAIS**

Veja o modelo de introdução usado para temas relativos a problemas sociais:

*Segundo Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, a falta de solidez nas relações sociais, políticas e econômicas é característica da “modernidade líquida” vivida no século XX. [TEMA/PROBLEMA], [AMOSTRA DE OPINIÃO], reflete essa realidade.*

Essa introdução usa uma ideia do Bauman, um famoso pensador da atualidade, e sua *modernidade líquida*, que pode ser usada para balizar qualquer problema social do mundo de hoje. Após essa mostra de conhecimento de outras áreas, há o espaço para a tese, que deve, é claro, ser adaptada de acordo com cada tema.

Fonte: Grupo Liga dos Vestibulandos/Facebook. 2019

Conforme se apregoa em muitos espaços preparatórios, basta citar um pensador, um filósofo, um sociólogo para agregar credibilidade. É o que o autor da postagem deixa transparecer.

Assim como ilustrado acima, há também, disponível para os internautas que se preparam para a prova dissertativa do Enem, modelos que atendem a toda estrutura da avaliação escrita, conforme pode ser conferido abaixo:

**Figura 3 - Estrutura pronta 2**

**MODELO 2 (PLATÃO)**

**INTRODUÇÃO:**  
O importante não é viver, mas viver bem. Segundo Platão, a qualidade de vida tem tamanha importância de modo que ultrapassa a da própria existência. Entretanto, no Brasil, essa não é uma realidade para os (PREJUDICADOS PELO PROBLEMA - - INDIVÍDUOS JOVENS), que são os mais afetados pelo (PROBLEMA - TEMA). Com isso, ao invés de agir para tentar aproximar a realidade descrita por Platão da vivenciada por esses indivíduos, os (PROBLEMA1 - FAMÍLIAS) deles e o (PROBLEMA 2 - SISTEMA PÚBLICO DE SAÚDE BRASILEIRO) acabam contribuindo com a situação atual.

**DESENVOLVIMENTO:**  
D1 - (PROBLEMA 1 - O Sistema Público de Saúde do Brasil) gera um "problema" que acaba "funcionando" como a primeira Lei de Newton, a lei da inércia, a qual afirma que um corpo tende a permanecer em seu movimento até que uma força suficiente atua sobre ele mudando o percurso..... O que distancia ainda mais a realidade descrita por Platão da vivenciada por esses (PREJUDICADOS - JOVENS).  
D2- ..... o que dificulta a aproximação da realidade descrita por Platão da vivenciada pelos indivíduos jovens que enfrentam o (PROBLEMA - TEMA) no Brasil.

**CONCLUSÃO:**  
Portanto, torna-se evidente a necessidade de uma tomada de medidas que aproximem essas duas realidades, (MEDIDA 1), (MEDIDA 2), ..... Só assim os indivíduos jovens não apenas viverão, mas viverão bem.

Fonte: Grupo Projeto Medicina/Facebook. 2019

Essas dicas postadas não são iniciativas apenas da parte dos alunos: abaixo, há um modelo sugerido por alguém que se apresenta como professor:

**Figura 4 - Estrutura pronta 3**

6 de setembro de 2013 · 🌐

Esqueleto de redação: presente do prof. [REDAZÃO]

Para um texto genérico:

Ao se pensar a respeito de (colocar o tema do texto), é possível afirmar que (ponto de vista a ser defendido). Isso aponta para a necessidade de (hipótese para conclusão).

O primeiro fator que deve ser analisado em relação à situação em questão é (primeiro argumento). Entende-se, com isso, que (desdobramento da 1ª ideia).

O segundo fator importante para a reflexão é (segunda ideia). Pode-se verificar um exemplo disso em (exemplificar a ideia que se está discutindo). Além disso, ainda se pode pensar em (terceira ideia/argumento que é a hipótese para a conclusão). Esse é o motivo/razão para se falar a respeito de (desdobramento da terceira ideia).

Assim, a necessidade apontada inicialmente se mostra ainda mais premente, em virtude de (retomar os argumentos do texto). (utilizar a ideia mais conveniente para fechar o texto).

Sinta-se livre para adaptar o esqueleto, contanto que não erre na correção gramatical!

Fonte: Perfil identificado pertencente a um professor. Facebook. 2019.

A única orientação que se faz na imagem exposta é que quem quiser fazer uso dessa estrutura sugerida se atenha às questões gramaticais, obedecendo às normas e regras normativas. Revela-se, assim, a tendência de exercícios de reprodução de frases e textos, de preenchimento de lacunas e de redação de modelos padronizados (ANTUNES, 2003).

Acerca dessas reproduções, não há menção alguma a respeito de plágio ou recomendações aos avaliadores de como eles devem agir frente a essas situações. Abre-se, assim, possibilidades de repetir o que ocorreu na edição do Enem de 2016: apropriando-se de dois textos de autores diferentes – um, escrito por um candidato que recebeu a nota mil em 2014, e outro de autoria de um professor de um cursinho online, publicado em 2015, uma candidata obteve também a nota máxima dada à prova dissertativa.

Após a divulgação de seu texto pelos meios diversos de comunicação, foi acusado o plágio por parte dos outros candidatos. Não só por iniciativas desses, mas também por alguns sites, como o Guia do Estudante, que apontou e confrontou os trechos que foram copiados (**anexo A**).

Discorrendo sobre essas práticas, Geraldi pontua que

[...] o conjunto de textos que se oferecem à leitura de aprendizes da língua escrita não só funcionam como modelos implícitos de discurso a serem proferidos no que tange aos conteúdos “válidos” que se dão como tais, mas também enquanto “modelos” a seguir enquanto forma de configurar textos. (GERALDI, 1997, p. 180)

Apresentadas essas questões e exemplificações, faz-se pertinente discutir como a questão da autoria, temática que suscitou a realização desta pesquisa, é entendida e concebida a partir de diferentes visões teóricas.

### **3.3 Definições e considerações sobre a autoria.**

Para o Inep, órgão responsável pela aplicação das provas do Enem, assim é definida a questão da autoria:

Há muito o conceito de autoria é discutido, várias são as teorias e renomados são os autores que o definem. Para nós, no entanto, na avaliação de redações, o conceito de autoria se mostra relacionado ao projeto de texto elaborado e ao desenvolvimento de informações, fatos e opiniões trazidos pelo participante para

sua redação. Isso significa que um texto com autoria é aquele em que o participante apresenta um projeto de texto estratégico e consegue cumprir com êxito, de maneira organizada e consistente, o que foi programado nesse projeto. A partir dessa abordagem, é importante ressaltar que a autoria não está relacionada ao fato de o participante trazer ou não conhecimentos além daqueles já presentes nos textos motivadores – esse aspecto do texto já é avaliado na Competência II, quando se analisam a presença e o uso do repertório legitimado. Observamos que um texto que traz diversos conhecimentos não apresentados nos textos motivadores pode não ser estratégico e, muitas vezes, sequer organizado e desenvolvido, enquanto um texto que traz apenas repertório baseado nos textos motivadores pode ser estratégico e bem desenvolvido. Isso significa que um texto que dá voz apenas aos textos motivadores pode ter autoria tanto quanto outro que traz conhecimentos de fora da proposta de redação [...] Assim, na avaliação das redações do Enem, entenderemos autoria como o resultado de uma boa organização e de um bom desenvolvimento do texto. Redações que apresentam repertório que extrapola os textos motivadores podem ter ou não autoria, a depender de como esse repertório é trabalhado em favor da estratégia adotada pelo autor do texto (BRASIL, 2018, p.11-12)

Quanto a isso, a orientação aos avaliadores é para que eles se atentem aos níveis 4 e 5 da Competência III, nos quais conta o seguinte:

**Figura 5 -Níveis da competência III**

<b>COMPETÊNCIA III</b> Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista		
0	Tangente ao tema e sem direção	
1	Tangente ao tema e com direção <b>OU</b> Abordagem completa do tema e sem direção	
2	Sem projeto de texto <b>E</b> Informações, fatos e opiniões sem desenvolvimento	Textos que apresentam contradição grave não devem ultrapassar este nível
3	Projeto de texto com muitas falhas <b>E</b> Informações, fatos e opiniões desenvolvidos em alguma(s) parte(s) do texto	
4	Projeto de texto com poucas falhas <b>E</b> Informações, fatos e opiniões desenvolvidos na maior parte do texto	<b>INDÍCIOS DE AUTORIA</b>
5	Projeto de texto estratégico <b>E</b> Informações, fatos e opiniões desenvolvidos em todo o texto	Aqui se admitem deslizes pontuais <b>AUTORIA</b>

Fonte: Manual do Avaliador 2018. Inep/MEC.

Como se observa, o Inep distingue, ao menos de maneira hierarquizada, indícios de autoria de autoria, tendo como parâmetro para defini-los e diferenciá-los a capacidade do candidato em desenvolver uma escrita da qual subjaz um projeto de texto desenvolvido com poucas falhas ou que se revele estratégico.

Em se tratando de textos (escritos ou verbais), a autoria é discutida e vista por diversos prismas e perspectivas teórico-metodológicas. Para Foucault (1969), a autoria estaria relacionada à noção de obra, e, nesse sentido, só haveria um autor caso tivesse uma obra consistente associada a ele. Essa função estaria, então, reservada àqueles que têm uma obra ou aos quem o filósofo considera fundadores da discursividade. Esses se caracterizariam não só por serem autores de suas obras, mas também por terem a possibilidade e a regra de produção de outros textos. Na visão foucaultiana, o autor é definido pelo próprio texto e não é visto como uma singularidade, mas como uma pluralidade de “eus” simultâneos<sup>4</sup>.

Já Bakhtin (2000) compreende o autor não somente como uma pessoa física, que habita o mundo real, mas, antes disso, como uma representação. O autor real, pessoa física, se expressa de um outro modo sob a imagem de autor por meio do qual ele se manifesta, o autor-criador, que é uma posição discursiva.

Para Bakhtin (2000, p. 205), “o autor, em seu ato criador, deve situar-se na fronteira do mundo que está criando, porque sua introdução nesse mundo comprometeria a estabilidade estética deste”. Saliencia o filósofo russo que “todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como seu criador” e enfatiza que “podemos não saber absolutamente nada sobre o autor real, como ele existe fora do enunciado. As formas dessa autoria real podem ser muito diversas” (BAKHTIN, 2000, p. 184)

Discorrendo ainda sobre a temática da autoria, Barthes (2004) defende que o autor que escreve não é autor, é escritor, e o escritor não é sujeito, é pessoa que tem existência histórica na linguagem. Na sua concepção “o texto é um tecido de citações” e a autoria vai além da mão que o

---

4 A respeito disso, Cavalheiro (2008) esclarece que, “para Foucault (1969), a *função autor* é compreendida como uma posição enunciativa: o autor é sinalizado e definido pelos próprios textos que, por sua vez, podem remeter não a um indivíduo singular, mas a uma pluralidade de ‘eus’. Foucault destaca três ‘eus’ simultâneos: um é o ‘eu’ que fala em um prefácio; outro é o ‘eu’ que argumenta no corpo de um livro, outro, ainda, o que avalia a recepção da obra publicada ou a esclarece. Desse modo, a *função autor* pode dar lugar a mais de um ‘eu’ simultaneamente, a várias posições-sujeitos que classes distintas de indivíduos podem ocupar”. (CAVALHEIROS, 2008, p. 74)

escreveu. O filósofo também considera que a autoria de um texto depende muito mais do leitor do que do autor, pois só o leitor lê cada palavra na sua duplicidade. O texto, segundo Barthes, é desvendado na leitura, não na escritura, pois “o verdadeiro lugar da escritura é a leitura” (BARTHES, 2004, p. 70).

Visando a discutir os textos escolares, Possenti (2002) propõe uma redefinição da noção de autoria “de modo a dar conta de efeitos de sentido em textos que não são parte de obras nem de discursividade”. Para ele, as produções textuais dos alunos podem revelar indícios de autoria. “uma vez que as marcas não são mais do que indícios de autoria” (POSSENTI, 2002, p. 110).

Aponta que

há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido. (POSSENTI, 2002, 121)

Pondera que, para que um texto do qual se diga que é bom não pode ser avaliado apenas com base em categorias da textualidade e a partir de categorias da gramática (2002, p. 109). Enfatiza que “um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos” (2002, p. 109) e que “as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou gramática” (2002, p. 112)

Preceitua que “a noção de autoria têm a ver com os conceitos de locutor (expressão que designa o ‘falante’ enquanto responsável pelo que diz)” e também a relaciona com “a de singularidade (na medida em que, de algum modo, serve para chamar a atenção para uma forma um tanto peculiar de o autor estar presente no texto; a presença peculiar do autor no texto)” (POSSENTI, 2002, p. 107)

Embora se reconheça a importância das outras visões e concepções teórico-metodológicas acerca da autoria, é nos estudos e nas contribuições de Possenti (2012) que as análises deste trabalho, apresentadas no capítulo seguinte, se pautarão, considerando, para tanto, uma das duas categorias que concebem a autoria em se tratando de textos escolares: *dar voz a outros enunciadores*. (POSSENTI, 2002).



## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS

### 4.1 O contexto de produção

Os textos aqui analisados foram produzidos por estudantes matriculados num cursinho preparatório voltado para o Enem situado numa cidade do Sul de Minas Gerais. Esses estudantes, à época, estavam assim representados: três eram concluintes do Ensino Médio e dois estavam cursando o preparatório concomitante à última série desse nível de ensino. Desses, três manifestavam interesse em cursar Medicina, um Direito e o outro sem escolha definida. Dos concluintes, todos os três já haviam participado de outros preparatórios tanto na cidade onde a pesquisa foi realizada quanto em outras localidades. Dos cursantes, um já era aluno do cursinho preparatório desde o ano de 2018, quando então se matriculou para se preparar para as provas do PAS/UFLA – Processo de Avaliação Seriada da Universidade de Lavras.

Os alunos se dispuseram a escrever sobre o tema dado dentro de uma proposta de simulado, sem que pudessem consultar nenhum material, tendo, como tempo máximo, 1h30 – semelhante ao tempo que é disponibilizado no Enem quando da aplicação da prova de Redação - para que produzissem os seus textos. A proposta era que, a partir da situação-problema dada, se posicionassem e discutissem sobre a temática da alienação parental (anexo B). Para tanto, visando a auxiliá-los em suas reflexões e intervenções, lhes foram oferecidos, a exemplo do Enem, como componente da proposta temática, uma coletânea de textos pertencentes a gêneros diversos que estabeleciam uma interface com o tema dado.

Os textos aqui apresentados se encontram na íntegra. A respeito disso, é importante ressaltar que, embora os aspectos linguísticos e textuais concorram para uma boa escrita e são avaliados no referido certame a partir de critérios específicos, as análises recairão sobre as dimensões linguística e discursiva das produções.

Para traçar as análises, no que concerne à organização e execução dos projetos de dizer dos alunos-candidatos, as discussões se fundamentam em autores como Geraldí (1997), Pécora (2011), Lemos (1997) e Castaldo (2009). Quanto aos indícios de autoria, apoiam-se nas contribuições de Possenti (2002). Para tanto, a metodologia escolhida é a do paradigma indiciário, de Carlo Ginzburg (1989), que consiste em um método interpretativo que se caracteriza pela observação de detalhes e pela investigação de vestígios que permitem fazer inferências. Tal escolha se explica por esse

método permitir um caminho interpretativo para entender os projetos de dizer dos alunos-candidatos; é nele também que Possenti (2002) se pautou para discutir os indícios de autoria.

#### 4.2 Sobre as estratégias discursivas e os recursos argumentativos

Para Ferreira e Vieira (2013, p. 70), “o tipo de texto argumentativo é caracterizado pela presença de uma ideia a ser defendida. Dessa forma, o discurso é orientado em direção a determinadas conclusões e necessita-se, para isso, elaborar estratégias de persuasão.” Considerando isso, os alunos-candidatos buscam mobilizar nos seus textos recursos linguístico-discursivos que os ajudem na tentativa de convencer os seus interlocutores, no caso específico do Enem, os avaliadores da prova de redação.

Retomando a Geraldi (1997), quanto às condições necessárias à produção de um texto, o autor supracitado enfatiza que “um projeto de texto somente se sustenta quando os envolvidos neste trabalho encontram motivação interna para executá-lo. Não fosse assim, não haveria trabalho, mas tarefa a cumprir.” (GERALDI, 1997, p.163).

As motivações que levam os alunos a escrever no e para o cursinho preparatório são diferentes se considerarmos o contexto escolar – concernente ao ensino básico-, uma vez que os fins são específicos: no primeiro, escreve-se atendendo a alguma atividade solicitada pelo professor; já na segunda situação, o aluno assume a posição de candidato a uma vaga numa instituição de ensino superior. Em razão disso, os alunos-candidatos buscam produzir textos que os façam alcançar altas notas, dada a competitividade.

E para se obter a melhor forma de dizer o que se tem a dizer, o aluno-candidato elege para o seu texto estratégias de dizer que ele julga serem convenientes e melhores para a sua produção. Acerca dessas escolhas, Geraldi (1997) salienta que

A escolha não se dá em abstrato. Elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz. [...] Talvez seja neste tópico que mais se dará a contribuição do professor que, não sendo destinatário final da obra conjunta que se produz, faz-se *interlocutor* que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como “co-autor” que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu. (GERALDI, 1997, p. 164)

Espera-se encontrar, nessas produções, uma argumentação que não tão somente seja coerente e pertinente à situação comunicativa e ao gênero solicitado, mas também que institua uma relação intersubjetiva de significados.

Quanto à questão da autoria, é preciso ressaltar que, para organizar o seu texto, o aluno-candidato, na posição de locutor, portanto, o primeiro enunciador, traz na sua produção escrita vários enunciados, *dando voz a outros enunciadores*. Na maioria das vezes, isso é feito para corroborar a linha argumentativa desenvolvida pelo estudante a partir de um projeto de texto.

Para Possenti (2012), a autoria passa ser a atrelada à capacidade do aluno-candidato de *manter distância em relação ao próprio texto e dar voz a outros enunciadores* – categoria essa que subsidiará as análises seguintes. O que se discute, considerando isso, é, principalmente, a habilidade, a singularidade do aluno em produzir novos discursos a partir de outros existentes; é a maneira como ele dirá o que já foi dito, até porque “um texto bom é uma questão de como dar voz aos outros” (POSSENTI, 2012, p. 117). Feitas essas considerações, passemos à análise e discussão das produções.

### 4.3 Análises das produções textuais

Verifica-se, no texto 1, que para introduzir a sua redação, o candidato recorreu à citação do artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (linhas 1 a 4), destacando o princípio da igualdade, elencando uma série de direitos ali previstos, entre eles o do à igualdade, à segurança e à propriedade, conforme se vê adiante: (de acordo com o artigo 5º da Constituição Federativa do Brasil, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade e a natureza).

Acontece, porém, que o enunciador acrescenta ao enunciado *o direito à natureza*, sendo que esse não consta originalmente no artigo 5º. O que pode ser inferido, a partir disso, é que o aluno-candidato, provavelmente, está tão acostumado a usar com frequência essa citação que não se ateuve ao fato de que grafou a palavra natureza por duas vezes, sem tampouco explicar o porquê de tê-la usado na última ocorrência, ainda que, a princípio, fora do contexto da discussão.

Na linha 5, ao inserir o vocábulo *em contraponto*, o projeto de dizer provável seria a de apresentar um ponto de vista contrário ao que foi discutido anteriormente. Ocorre que não foi estabelecida uma relação de oposição entre os enunciados e, quando assume uma posição, o locutor

a faz sem ter tido aproveitado o repertório anterior, que não estabelece uma relação lógica e coerente com o que é apresentado a seguir. No mesmo parágrafo, o locutor afirma que a alienação parental é um dos assuntos que tem sido amplamente discutido, mas sem dizer por quem ou atribuir a ninguém ou a alguém específico (ou a um grupo social) o enunciado que mobiliza.

Nas linhas 9 e 10, enumera outros enunciadores: o primeiro trata-se de uma informação que fora retirada de um dos textos-bases, e, já nas linhas 12 e 13, recorre ao artigo 6º da Constituição Federal para tratar do direito à educação, que, segundo o locutor, não é garantido a todos. O referido artigo, inclusive, situa a educação dentro dos direitos sociais, sem trazer, junto a si, o vocábulo qualidade, que, nesse caso, foi acrescentado pelo aluno.

Entende-se, com isso, que houve, por parte do aluno, um projeto de dizer atribuindo um valor à educação, mas não o especifica, uma vez que a noção de qualidade pode ser entendida tanto no sentido positivo quanto negativo. Embora no contexto esse projeto de dizer percebido é o de trazer ao termo um sentido positivo, seria necessário que o candidato explorasse mais essa valorização por ele dada, marcando, assim, um posicionamento e a construção de uma reflexão pessoalizada .

Há que ressaltar, contudo, ainda que o locutor explanasse sobre o que foi dito anteriormente, a questão da educação, ali apresentada, enquanto direito social presente no citado artigo, não está em discussão quanto à temática. Assim, constata-se que o aluno-candidato faz uso de enunciados que se justapõem e, mais uma vez, não são contributivos à proposta dada.

Nas linhas 15 e 19, o aluno candidato dá voz a um enunciado atribuído por ele a Pierre Bourdieu (“já dizia Pierre Bourdieu, sociólogo francês, há estruturas objetivas no mundo social que podem coagir a ação dos indivíduos. Para o autor, a violação dos direitos humanos não consiste somente no embate físico, pois o respeito está, sobretudo, na perpetuação de preconceitos que atentam contra a dignidade de um grupo social”), sem, mais uma vez, relacionar devidamente esse repertório sociocultural ao período seguinte (linhas 19 a 22), quando, então, retoma a discussão temática. Para conectar os períodos, acrescentou o vocábulo *também* para discutir que a alienação parental pode trazer vários problemas, sem, entretanto, aponta-los ao longo do texto.

Da mesma forma, a menção à Constituição Federal é feita no texto 2, sendo que aqui locutor, na tentativa de problematizar o tema, lembra que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar às crianças dignidade e respeito. Apresenta, na sequência, um posicionamento, ao afirmar que o país apresenta dificuldades para lidar com a situação da alienação parental. Ao

contrário do texto 1, neste o aluno-candidato soube aproveitar o repertório/enunciado e o relacionou à discussão de maneira adequada.

Mas, por outro lado, ao discutir sobre a responsabilidade do Estado, recorre à citação de Thomas Jefferson para afirmar que a entidade estatal não toma nenhuma providência legal quanto aos casos de alienação parental (linha 9). Ocorre, porém, que o candidato não se atentou para o fato de que um dos textos motivadores que compõe a coletânea de textos traz justamente uma lei que foi aprovada para intervir nas situações referentes à temática. Isso leva a crer que, acostumado a empregar essa citação em seus textos, o aluno-candidato desconsiderou o fator da coerência externa.

Ao dar voz a Thomas Jefferson, o aluno-candidato acrescenta a construção *diante disso*, que, no contexto dado de escrita, dá-se a entender essa relação com a fala do filósofo como se essa estivesse citada considerando a questão da alienação parental. Na linha 10, fala sobre a dificuldade do poder público em cumprir a legislação, justificando, na linha 11, que isso é possível ser confirmado por meio dos diversos casos de abusos psicológicos. Todavia, não os apresenta, não os discute de maneira reflexiva. Do mesmo modo, nas linhas 14 e 15, o locutor aponta que a sociedade contribui para os danos mentais, sem, entretanto, esclarecer e comprovar o que se declara.

A mesma citação do enunciado atribuído a Pierre Bourdieu, apontada no texto 1, ocorre também no texto 2, a partir da linha 15. (“a posteriori, é pertinente salientar que a sociedade também contribui para os danos mentais praticados por pais e avós em jovens cujos pais estão separados, visto que muitas vezes são convenientes com a situação. Devido a isso, Bourdieu cria o conceito de opressão simbólica, que, segundo ele, é uma violência indireta e implícita no discurso, o que perpetua a dominação”). Após o elemento de coesão *devido a isso*, o aluno insere um período que dá a entender que Bourdieu criou o conceito da opressão simbólica em razão dos danos mentais praticados pelos familiares das crianças e adolescentes.

A respeito dessa ocorrência, o aluno-candidato, ligando os períodos com a expressão *diante disso*, empregada enquanto um mecanismo linguístico de coesão explicativo, relaciona e interpreta de maneira errônea e equivocada um enunciado atribuído por ele a Bourdieu. Com isso, de maneira desastrosa, compromete a sua argumentação e, conseqüentemente, o seu projeto de dizer.

Ademais, o texto desse candidato apresenta expressões e termos que podem ser entendidos como exemplos de lugar-comum (PÉCORA, 2011), como pode ser observado nas linhas 6 (minimizar ao máximo possível), 11 (abusos psicológicos), 19 (determinados padrões impostos) e 24 (desejo da população). O aluno recorre a frases de efeito e clichês que apenas se servem ao texto como recursos vagos, sem que haja explicação do que se declara. Percebe-se, assim, na mesma

linha do que Pécora analisa, “não há um só elemento nessa ocorrência que sequer resvale para além do mero reconhecimento de um discurso pronto, acabado e à disposição de quem quer que se dê ao trabalho braçal de reproduzi-lo” (PÉCORA, 2011, p. 95)

Discorrendo ainda sobre o lugar-comum, pontua o autor anteriormente citado que

a julgar por aí, o que é comum na linguagem já não é a sua propriedade de instaurar uma relação entre sujeitos únicos, mas o fato de que não existe senão um mesmo texto a ser produzido e onde falta oxigênio para um sujeito. O lugar-comum é, na verdade, um lugar de ninguém, uma cidade fantasma (PÉCORA, 2011, p. 96)

Também discutindo sobre o uso de determinadas estruturas que podem redundar em clichês, Faraco e Tezza (2011) chamam a atenção para o fato de que o lugar-comum aparece “justamente para substituir a reflexão”, e, às vezes cumpre a função de “numa frase feita de sabedoria universal e indiscutível, eliminar qualquer necessidade argumentativa” (FARACO; TEZZA, 2011, p. 212). É quando o aluno-candidato deixa de imprimir ao texto a sua marca pessoal, singular, para recorrer a frases feitas, revelando, com isso, a ausência de originalidade.

É preciso ressaltar, ainda sobre o lugar-comum, que o que se discute não é o uso desse recurso, mas sim a maneira como o aluno-candidato o emprega. Autores como Pécora (2011) e Possenti (2012), inclusive, não censuram a adoção dessas ocorrências-clichê: o primeiro ressalta que, quando bem empregado, articulado, o lugar-comum pode concorrer para a produção de um bom texto, o que é confirmado pelo segundo, que enfatiza que isso depende da forma, do jeito que o aluno faz uso dos discursos alheios. É uma questão de como isso se dá.

Acerca disso, Geraldi pontua que

minha aposta não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva *criar* o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito *comprometer-se* com sua palavra e de sua *articulação* individual com a formação discursiva de que ele faz parte, mesmo quando dela não está consciente. (GERALDI, 1997, p. 136)

No texto 3, a Constituição também é evocada, nas linhas 1 a 3, ainda que sem fazer uma referência ao artigo 5º, como ocorrera no texto 2 (“a Constituição Federal de 1988 é responsável pela elaboração de leis, assegurando aos cidadãos os direitos como vida, liberdade, igualdade e segurança e outros. Sendo que também este documento define os direitos e deveres brasileiros”). Na sequência, não discute que foi trazido e, ainda assim, coloca a conjunção *portanto* sem ao menos ter feito uma análise do enunciado anteriormente. O mesmo ocorre nas linhas 8 e 9, quando dá voz a um enunciado atribuído a Thomas Jefferson.

Percebe-se, pela sua organização, que o texto 3 indicia o uso inadequado de estruturas prontas empregadas sem a devida relação com o tema, o que o torna uma produção precária quanto aos aspectos discursivos. As mesmas estratégias empregadas nas redações anteriores foram também utilizadas neste texto, destacando que se tratam de produções de alunos-candidatos diferentes.

Essa situação reforça a utilização no texto de um discurso que se serve “como uma espécie de argumento-coringa: presta-se à demonstração de qualquer tese, ainda que nada diga ao seu respeito”. (PÉCORA, 2011, p. 89).

Na linha 14, ao recorrer a uma fala atribuída a Augusto Cury, o aluno-candidato apoia-se nesse enunciado para assumir um posicionamento: o de que a mídia tem responsabilidade quanto às influências sobre os indivíduos. Entretanto, na sequência, ao desenvolver essa ideia, não explicou a quais mídias se refere, uma vez que lhes atribui uma culpabilização quanto ao que foi declarado.

No texto 4, o aluno-candidato usa o recurso de trazer o enunciado histórico nas linhas 1 a 4 (“durante o século XX, surgiu na França um conjunto de teorias sociais, políticas e científicas, denominado Positivismo, essa corrente pregava o uso da razão para analisar o meio social, e com isso, criaram a lei do progresso, a qual afirmava que toda sociedade evolui de forma linear e universal, atingindo vários estágios mais complexos ao longo da história”) que, mais uma vez, ainda que legitimado, não foi devidamente relacionado ao tema ao longo do texto, tornando-se, assim, um recurso improdutivo à discussão promovida. Nas linhas 4 a 6 fala-se sobre chaga social e adjetiva também as palavras inobservância estatal e negligência escolar, registrando a adoção de um posicionamento.

Entre as linhas 8 a 11, traz um artigo que não está na Constituição Federal (“diante disso, cabe evidenciar a Constituição Federal de 1988, a qual garante em seu artigo 2 apoio às crianças e adolescentes prejudicados, considerando o ato uma interferência na formação psicológica dos menores, repudiando os genitores que causam tal prejuízo mental”): ao contrário do que o aluno declara, o artigo 2 não aborda a questão de apoio às crianças prejudicadas (no contexto da discussão, pela alienação parental), mas sim de quais são os três Poderes da União (Legislativo, Executivo e Judiciário). Essa ocorrência permite deduzir que se trata de um recurso recorrente que é uma tentativa de convencer o seu avaliador apenas acreditando que o uso de um repertório, por si só, seria suficiente, sem se preocupar com a sua veracidade.

Assim como nos textos 2 e 3, a citação de Thomas Jefferson (linhas 11 e 12) é também acionada, todavia, sem a devida conexão com o que é refletido posteriormente, sem que houvesse uma explicação clara.

Essa estratégia à qual o aluno se apega é explicada por Pécora, já que

é na dissertação que o usuário reconhece a necessidade de que o seu texto seja constituído por argumentos e provas, sinais capazes de interessar os seus virtuais interlocutores, e convencê-los da posição assumida por ele diante de seu tema de debate. (PÉCORÁ, 2011, p. 87)

Há, neste texto, expressões também clichês, configurando lugar-comum, o que pode ser percebido nas linhas 5 (chaga social), 8 (temas mais delicados) e 17 (falta de opinião crítica da sociedade).

Por seu turno, o texto 5 também traz uma alusão histórica (“ao longo do século XVIII, a corrente iluminista trouxe um esclarecimento a uma sociedade ainda repleta de obstáculos no caminho de seu desenvolvimento. O filósofo Montesquieu, por exemplo, escreveu em sua obra "O espírito das leis" a base para Cartas Magnas de todo o mundo, nas quais estão inscritos os direitos sociais e fundamentais do ser humano”), sendo que as linhas 5 a 7 são destinadas à inclusão da tese. Na linha 4, emprega-se o conectivo *em contraponto*, mas sem deixar explícito a que ou a quem se refere. Tomando o texto como todo, verifica-se que o candidato não discute e não comprova o seu posicionamento, não esclarecendo de que maneira aquilo que se afirma como tese configura um empecilho ao progresso do país.

Tal prática evidencia, assim, as observações de Pécora, para quem construções feitas e copiadas como essas “tendem à composição de um discurso extremamente genérico que vai se desdobrando em noções que, por si sós, nada acrescentam uma às outras e acabam por redundar em generalidade” (PECORA, 2011, p. 92).

Reforçando essa ideia, Antunes, ao falar sobre a escrita artificial e inexpressiva, considera que “tais palavras e frases soltas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer” (ANTUNES, 2003, p. 26).

A Constituição Federal também é citada nas linhas 8 a 11 – o uso recorrente de citá-la reforça a ideia de um argumento de autoridade prestigiado e, pelo que se observa, muito recomendado: (“em relação ao Estado, é importante voltar a atenção para a Constituição de 1988, conhecida como constituição cidadã. Tal inaugurou uma nova fase democrática no país e assegurou,



dentre outros, o direito a um desenvolvimento saudável a todos os brasileiros”) sem, entretanto, explicá-la.

Ao contrário, emenda, na sequência, outro enunciado, reproduzindo a fala de Riobaldo, personagem da obra de *Grandes sertões veredas*, de Guimarães Rosa, nas linhas 11 a 13 (“entretanto, Riobaldo, protagonista da obra "Grande Sertão: veredas", narra em um de seus relatos que "uma coisa é por ideias arranjadas, outra é lidar com um país de pessoas, de carne e sangue, de mil-e-tantas misérias"). Sequencialmente, o candidato apresenta uma análise que não se conecta nem tampouco explica os contextos empregados anteriormente, revelando, assim, dificuldades para articular os repertórios às discussões promovidas, considerando a proposta temática.

No tocante à questão desse recurso ao qual o aluno-candidato recorre, Pécora, inclusive, assevera que

os problemas de argumentação não devem ser entendidos tão somente como problemas de manipulação de determinados artifícios ou instrumentos à disposição de um determinado usuário, mas sim como problemas que afetam as próprias condições de produção do discurso.” (PÉCORA, 2011, p. 80).

Há, também, no texto, alguns usos de expressões que não são explicadas, como observado nas linhas 11 (ambiente saudável), 15 e 16 (conflito interior) e 28 (ambiente seguro). Trata-se, como já discutido, de mais uma ocorrência de termos vagos, genéricos

Além das categorias *dar voz aos outros enunciados* e *manter a distância*, Possenti (2002) estabelece que a autoria também se constitui considerando questões como o estilo, a originalidade e evitar a mesmice. A análise dos textos apresentados, entretanto, revela o emprego recorrente por parte dos alunos-candidatos das estruturas e frases prontas, que provavelmente lhes deixam mais confortáveis quanto à escrita promovida. Assim, vão produzindo textos que se assemelham a colchas de retalhos, “costurados” a partir de outros textos modelares ou de frases e estruturas prontas.

A respeito dessa questão, Antunes (2003) discorre sobre a tendência tradicional que privilegia as atividades de escrita de cunho artificial, com exercícios de reprodução de frases e textos, de preenchimento de lacuna e de redação de modelos padronizados. Pelo que foi analisado, constatou-se que os alunos-candidatos, em sua maioria, apresentam dificuldades quanto a evocar as vozes alheias; os enunciados de outrem. Trata-se, assim, de um trabalho de reprodução, sem que o aluno-candidato inserisse, em muitas partes da sua produção, um posicionamento ou reflexão sobre aquilo que se declara.

Assim, guiando-se por modelos pré-estabelecidos, os postulantes a uma vaga no Ensino Superior por intermédio do Enem visam apenas à obtenção de uma nota, tornando-se, com isso, um mero executor de tarefas, e não o que seria desejável, um agente ativo de um processo. Conforme observa Geraldi (1997), o ensino da reprodução, em detrimento da produção de conhecimento, impede que haja um efetivo ensino da escrita, necessário que é para garantir ao aluno a autonomia. Assim, infere-se que, em consonância aos estudos de Geraldi, ter uma razão para dizer o que se tem a dizer é assumido como uma tarefa.

Tem-se, com isso, também, conforme alertado por Castaldo (2009, p. 33) “textos de voz carente de identidade, mal articulado”, frutos que são de um “processo mecânico de escrituração” pois

Criam-se os moldes que devem formatar o que se quer expressar. Emerge o desejo de se demonstrar, de se demarcar o saber-fazer. Apaga-se o “eu” que deseja exteriorizar-se com identidade e atingir o “outro”. Aparece, então, uma escrita sem voz própria, pouco fluente, desarticulada, truncada. Desaparece a criação. Amarra-se a palavra (CASTALDO, 2009, p. 40)

Com razão, o que se tem observado é que se tem tornado comum os alunos lançarem mão de estruturas que são repetidas várias vezes, com a reprodução de ideias. Observa Castaldo (2009, p. 139): “o pior é que todo ano encontramos as mesmas citações. Sinal de que os alunos foram treinados para citar”.

Nos seus estudos sobre a produção textual de vestibulandos, na década de 90, Lemos (1997) já discutia essa instrução ou treinamento a qual o vestibulando era submetido, tendo à disposição texto-modelo ou um esquema formal. Para elucidar o exposto, ela observa que

essa estrutura-esquema ou arcabouço – definível como uma articulação de posições vazias – seria preenchida com asserções genéricas ou específicas, construídas a partir das evocações que o título da redação possa sugerir. Isso equivale a dizer que o vestibulando, em geral, operaria sobre um modelo formal pré-existente [...] a organização sintático-semântica de seu discurso não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas, ao contrário, de um arcabouço ou esquema, preenchido com fragmentos de reflexão ou evocações desarticuladas. (LEMOS, 1997, p. 61).

Retomando a Castaldo (2009), a autora alerta que a situação de produção em um vestibular elimina uma importante fonte de interferência na qualidade do texto: a falta de adesão à atividade. O descompromisso com a ação de redigir origina textos desarticulados, truncados, repletos de desvios, sem consistência; algumas vezes, reproduções do discurso dos modelos.

Como solução para esse problema, a autora recomenda que

o professor precisa ser leitor e saber negociar com o aprendiz a construção do texto. Para que o aluno assuma seu papel ativo na construção de seus saberes, é necessário romper com a passividade resultante de uma escolarização que vai abafando, por falta de diálogo, a ação, o envolvimento com o próprio processo. (CASTALDO, 2009, p.154)

Na mesma esteira de pensamento da autora, Geraldi (2004, p. 62) arremata que, procedendo-se dessa maneira, o aluno-candidato “devolve, por escrito, o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Anula-se, pois, o sujeito. Nasce o aluno-função. Eis a redação...” Em seus trabalhos, inclusive, Geraldi pontua que, no caso da redação, produz-se textos para a escola; já na produção de textos, é produzida na escola, defendendo que essa última possa (e precisa) ser efetivamente assumida pelos seus autores (GERALDI, 1997).

O mesmo autor assinala que

compreender a distância que separa o texto que produzimos de outros textos produzidos por outros só torna a diferença uma forma de silenciamento quando tais textos são vistos como modelos a seguir, e não como resultados de trabalho penosos de construção que deveriam funcionar para todos nós como horizontes e não como modelares. (GERALDI, 1997, p. 165)

Uma das conclusões a que se chega, a partir do que foi observado quanto aos textos analisados, é que os alunos-candidatos estudam redação como se estivessem estudando outras disciplinas, por meio da memorização. Não recebem um ensino que lhes façam aprender, mas sim a reproduzir. Com isso, conforme Carmagnani (1988, p. 21) restringe-se “a fazerem cópias disfarçadas dos textos dos outros, sem assegurarem sua entrada no jogo que lhes permitiria exercerem sua função-autor”.

Em razão disso, os textos resultam em meras reproduções, uma vez que, a partir de uma determinada padronização, pouco se observa o que é, de fato, criação/reflexão do estudante. Por meio dessa prática, o sujeito que está escrevendo não se assume autor do que faz e sim se coloca na função de repetidor em detrimento da de produtor de textos.

Ainda que essa estratégia possa surtir efeito de imediato, em pouco ou mesmo em nada auxiliará os alunos a produzirem os textos que terão que escrever ao longo da vida. Essa carência pode ser atestada quando do ingresso desses estudantes no ensino superior, ao se depararem com a produção de gêneros acadêmicos. Os problemas e as dificuldades referentes à escrita tendem a persistir.

Antunes (2003, p. 61), inclusive, recomenda que, no seu trabalho com a escrita, o professor de português assuma “uma escrita de autoria também dos alunos”, sendo que, para isso “a produção

de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores”, e que “eles possam ‘sentir-se sujeitos’ de um certo dizer”.

Daí que, conforme recomenda Coelho (2015),

o aluno não pode prescindir de voltar-se para a sua produção, a fim de refletir sobre as condições de sua qualidade ou de sua consistência. Ao olhar do aprendiz irá somar-se o olhar do professor, que o ajudará a perceber o que não foi percebido, que lhe proporrá novas formas de dizer, que lhe apresentará ajustes necessários à adequação do gênero à situação de produção.

Faz-se necessário, então, a partir do que foi analisado, que as estratégias empregadas quanto à escrita sejam substituídas por aquelas que de fato façam com que os alunos-candidatos se tornem verdadeiramente autores de seus dizeres.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

. No decorrer deste trabalho, as discussões se voltaram para a questão do ensino e da produção de textos, com ênfase dessas atividades em contextos de preparação para as provas do Enem. Traçou-se, inicialmente, um breve percurso histórico do processo de ensino e aprendizagem da escrita no cenário educacional brasileiro, considerando, para isso, as concepções e as práticas didático-metodológicas que vigoraram em determinados períodos.

Posteriormente, a abordagem voltou-se para a obrigatoriedade da prova de redação para o ingresso no ensino superior, decisão que modificou os currículos escolares e a preparação dos alunos-candidatos. Quando da discussão da prova escrita do Enem, foi apontada uma contradição: apesar das recomendações dos documentos oficiais e de outras orientações quanto ao trabalho com textos sob uma perspectiva sociointeracionista, o referido exame, desde a sua primeira aplicação, se vale de apenas um tipo de texto, o dissertativo-argumentativo.

A partir da descrição das competências da matriz de avaliação da Redação, verificou-se que, guiando-se pelos critérios estabelecidos, principalmente no que tange ao desenvolvimento temático e à argumentatividade, os alunos-candidatos organizam os seus textos. Percebeu-se que isso é feito por meio das escolhas das estratégias e dos recursos discursivos que constituem os seus projetos de dizer.

Ao explanar sobre os preparatórios para o Enem, observou-se que, em alguns desses lugares, o aprendizado sobre a redação tem se resumido a uma atividade mecânica; a um exercício de treinamento. Constatou-se, a partir disso, que, em vez de um ensino direcionado à produção de conhecimentos, predomina-se o ensino da reprodução de frases, textos e de modelos padronizados.

As produções textuais selecionadas de alunos-candidatos confirmaram a ocorrência dessas práticas. A partir das investigações realizadas, sendo essas de caráter interpretativo, buscou-se compreender e investigar como os alunos-candidatos agenciam determinados recursos expressivos e discursivos da língua.

Quanto às análises das estratégias e dos recursos argumentativos mobilizados pelos alunos-candidatos em suas produções textuais, respondendo aos objetivos específicos, o que se verificou é que, amparando-se nos modelos pré-estabelecidos, os postulantes a uma vaga no Ensino Superior via Enem se revelaram meros executores de tarefas, e não agentes ativos e interativos de um processo. Isso impediu que os alunos-candidatos inserissem, em muitas partes de seus textos, um posicionamento ou reflexão sobre aquilo que foi por eles declarado.

Acerca da conferência dos indícios de autoria, tomada como objetivo geral desta pesquisa, as discussões e as análises promovidas permitiram inferir que, baseando-se nos estudos e nas categorias elencadas por Possenti, os alunos-candidatos, em sua maioria, apresentam dificuldades ao lidarem com as vozes alheias; com os enunciados de outrem. Em razão disso, há comprometimentos concernentes à autonomia da escrita e, conseqüentemente, aos processos de construção e de constituição da autoria.

Feitas essas considerações e, atentando-se para o que foi até aqui discutido, é do meu desejo, enquanto professora e pesquisadora, que essas reflexões possam impulsionar outros trabalhos que venham a enriquecer o debate sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita. Que, também, proposições sejam feitas, objetivando (re)significar o processo de produção textual.

Para tanto, é desejável que a esses aprendizes seja oferecido um ensino de escrita efetivo. Assim, quem se propor a isso, que não os preparem apenas para cumprir um fim específico, ainda que o objetivo primeiro seja o alcance de uma nota que lhes garantirão a classificação nos processos seletivos, mas também lhes possibilitem um ensino que os insiram num processo de aprendizado transformador e que os permitam se tornar efetivamente sujeitos de linguagem.

Se é a produção de texto o ponto de chegada e de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua (GERALDI, 1997), que nela então os alunos-candidatos se (re)encontrem, conquistando, de fato, um protagonismo e uma autonomia que os façam autores de seus próprios dizeres. É o que se espera.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. **Gramática da língua portuguesa - tradição gramatical, mídia & exclusão social**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: **O rumor da língua**. Trad. Mario Laranjeira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BRASIL. **A Redação no Enem 2019. Cartilha do Participante**. Ministério da Educação : Inep, Brasília, 2019.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 79.298 de 24 de fevereiro de 1977**. Senado Federal, Brasília, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação, Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. **Manual do Avaliador 2018**. Ministério da Educação: Inep, Brasília, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº 391, de 07 de fevereiro de 2002**. Ministério da Educação, Brasília, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº 438 de 28 de maio 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Ministério da Educação, Brasília, 1998.
- BUNZEN, C. *Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no Ensino Médio*. IN: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- CARMAGNANI, A. M. G. **Da reprodução para a autoria: uma mudança possível**. Revista Letras: Santa Maria, nº 17, p. 15-25..
- CASTALDO, M. M. **Redação no vestibular: a língua cindida**. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 277. 2009.
- CAVALHEIRO, J. dos S. **A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault**. Signum Estudos Linguísticos. Londrina, n. 11/2, p 67-81, dez. 2008

CITELLI, B. **Produção e leitura de textos no Ensino fundamental:** poema, narrativa, argumentação. 6ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

COELHO, S. **Produção de texto em sala de aula:** articulando teoria e prática. 2015. 54 slides. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/letrasdebate/producao-de-texto-em-sala-de-aula.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/letrasdebate/producao-de-texto-em-sala-de-aula.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2019.

COROA, M. L. O texto dissertativo-argumentativo. In: CORRÊA, V, R; GARCEZ, L. H. do C (org). **Textos dissertativo-argumentativos :** subsídios para qualificação de avaliadores– Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

COSTA VAL. M. da G. O que é produção de texto na escola? **Revista Presença Pedagógica**, v. 4, n. 20, p. 83-87, mar./abr. 1998.

COSTA VAL. M. da G; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de Produção de texto:** o sujeito-autor. 1.ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/UFMG, 2008.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

FERREIRA, H. M.; VIEIRA, M. S. P. **Gêneros textuais e discursivos:** guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: **Estética: literatura e pintura, música e cinema.** Org. Manuel Barros de Motta. Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. Coleção ditos e escritos 2 ed. 1969. Forense Universitária

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na Sala de Aula.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 39-46.

\_\_\_\_\_. Escrita, uso da escrita e avaliação. . In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na Sala de Aula.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 127 – 131.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

GONZAGA, E. de S. Seleção e avaliação de argumentos. In: **Textos dissertativo-argumentativos:** subsídios para qualificação de avaliadores. GARCEZ, Lúcia Helena do Carmo; CORRÊA, Vila Reche. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual:** o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.



KOCH, I V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LEAL, A. F. C. **A posição do sujeito-aluno na redação Enem**: a escrita e seus efeitos de sentido. Grau Zero, Revista de Crítica Cultural, v. 1, nº 2, 2013. Pág. 71 – 88.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, M. das G; ROCHA, G. (org.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. 1.ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/UFMG, 2008 p. 53 - 67.

LEMOS, C.T.G. **Redações no vestibular**: algumas estratégias. Cadernos de Pesquisa, n. 23, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1977, p. 61-72.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: \_\_\_\_\_ . **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 6.<sup>a</sup> edição. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

POSSENTI, S. **Indícios de autoria**. Perspectiva, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002

SILVA, E. C. D. **Da composição à produção textual**: onde se situa o Enem? Revista do GELNE, Natal/RN, v.. 18, n. 2, p. 116-139, 2016.

VIDON, L. N. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do Enem. In: AZEVEDO, I. C.M; PIRIS, E.L. (org). **Discurso e argumentação**: fotografias interdisciplinares. , Volume 2. Coimbra: Grácio Editor, 2018.

# REDAÇÃO COPIADA X REDAÇÕES ORIGINAIS

O texto corrido abaixo, em preto, é o que obteve nota mil no Enem 2016 e copiou duas redações feitas em 2014 e 2015. Nas laterais, em cores, estão os trechos copiados.

É indubitável que a questão constitucional e sua aplicação estejam entre as causas do problema. De acordo com Aristóteles, a política deve ser utilizada de modo que, por meio da justiça, o equilíbrio seja alcançado na sociedade. De maneira análoga, é possível perceber que, no Brasil, a agressão contra a mulher rompe essa harmonia, haja vista que, embora a Lei Maria da Penha tenha sido um grande progresso em relação à proteção feminina, há brechas que permitem a ocorrência dos crimes, como as muitas vítimas que deixam de efetivar a denúncia por serem intimidadas.

Texto original:  
Estudante Raphael de Souza

Assim, poderemos, aos poucos, abrir as cortinas do mundo capitalista para nossas crianças, de modo que possam vir a se tornar consumidores realmente conscientes no futuro e um legado de que Brás Cubas pudesse se orgulhar.

Texto original:  
Professor Rafael Cunha

Brás Cubas, o defunto-autor de Machado de Assis, diz em suas "Memórias Póstumas" que não teve filhos e não transmitiu a nenhuma criatura o legado da nossa miséria. Talvez hoje ele percebesse acertada sua decisão: a postura de muitos brasileiros frente a intolerância religiosa é uma das faces mais perversas de uma sociedade em desenvolvimento.

"É indubitável que a questão constitucional e sua aplicação estejam entre as causas do problema. Conforme Aristóteles, a política deve ser utilizada de modo que, por meio da justiça, o equilíbrio seja alcançado na sociedade. De maneira análoga, é possível perceber que, no Brasil, a perseguição religiosa rompe essa harmonia; haja vista que, embora esteja previsto na Constituição o princípio da isonomia (...)."

"De acordo com Durkheim, o fato social é a maneira coletiva de agir e de pensar. Ao seguir essa linha de pensamento, observa-se que a preparação do preconceito religioso se encaixa na teoria do sociólogo, uma vez que se uma criança vive em uma família com esse comportamento, tende a adotá-lo também por conta da vivência em grupo. (...)."

"(...) Assim, poder-se-á transformar o Brasil em um país desenvolvido socialmente, e criar um legado de que Brás Cubas pudesse se orgulhar."

Brás Cubas, o defunto-autor de Machado de Assis, diz em suas "Memórias Póstumas" que não teve filhos e não transmitiu a nenhuma criatura o legado de nossa miséria. Talvez hoje ele percebesse acertada sua decisão: a postura de empresários e anunciantes em relação à publicidade para crianças é uma das faces mais perversas de uma sociedade que se despe de valores éticos em nome do estímulo ao consumo.

Texto original:  
Professor Rafael Cunha

Segundo Durkheim, o fato social é uma maneira coletiva de agir e de pensar, dotada de exterioridade, generalidade e coercitividade. Seguindo essa linha de pensamento, observa-se que o preconceito de gênero pode ser encaixado na teoria do sociólogo, uma vez que, se uma criança vive em uma família com esse comportamento, tende a adotá-lo também por conta da vivência em grupo. (...)

Texto original:  
Estudante Raphael de Souza

## INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

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

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

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

## TEXTOS MOTIVADORES

## TEXTO I

A alienação parental é um dos temas mais delicados tratados pelo direito de família. A prática caracteriza-se como toda interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos pais, pelos avós ou por qualquer adulto que tenha a criança ou o adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância. O objetivo da conduta, na maior parte dos casos, é prejudicar o vínculo da criança ou do adolescente com o genitor. **O que é alienação parental.** Disponível em: < <http://www.mppr.mp.br/pagina-6665.html>>. Acesso em 10 de mai. 2019 (adaptado).

## TEXTO II

Nos processos de divórcio quando não há consenso, a maioria dos pais acaba usando os filhos para tentar prejudicar o ex-parceiro, segundo magistrados consultados pelo **G1**. Essa prática passou a ser formalmente vedada no Brasil a partir de agosto de 2010, quando foi sancionada a Lei da Alienação Parental. Conforme os magistrados ouvidos, em quase todos os processos de divórcio litigiosos com filhos que tramitam na Justiça, um dos pais comete a alienação. Ela ocorre em alguns casos de forma mais leve com frases como "Seu pai atrasou o pagamento da pensão" ou "Sua mãe não deixou eu falar com você ontem" e, em outras situações, é mais grave, com falsas denúncias que acabam provocando a suspensão do convívio da criança com o pai ou a mãe. Na avaliação da juíza Brigitte Remor de Souza May, diretora da Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP), a maioria dos casais não consegue "isolar" a criança após a separação.

**Crianças são usadas pelos pais no divórcio, dizem juristas.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/08/criancas-sao-usadas-pelos-pais-no-divorcio-dizem-juristas.html>>. Acesso em 08 de mai. 2019 (adaptado).

## TEXTO III



Ilustração Ashley Mackenzie

## TEXTO IV

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a alienação parental.

Art. 2º Considera-se ato de alienação parental a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância para que repudie genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este.

Parágrafo único. São formas exemplificativas de alienação parental, além dos atos assim declarados pelo juiz ou constatados por perícia, praticados diretamente ou com auxílio de terceiros: I - realizar campanha de desqualificação da conduta do genitor no exercício da paternidade ou maternidade; II - dificultar o exercício da autoridade parental; III - dificultar contato de criança ou adolescente com genitor; IV - dificultar o exercício do direito regulamentado de convivência familiar; V - omitir deliberadamente a genitor informações pessoais relevantes sobre a criança ou adolescente, inclusive escolares, médicas e alterações de endereço; VI - apresentar falsa denúncia contra genitor, contra familiares deste ou contra avós, para obstar ou dificultar a convivência deles com a criança ou adolescente; VII - mudar o domicílio para local distante, sem justificativa, visando a dificultar a convivência da criança ou adolescente com o outro genitor, com familiares deste ou com avós.

Art. 4º Declarado indício de ato de alienação parental, a requerimento ou de ofício, em qualquer momento processual, em ação autônoma ou incidentalmente, o processo terá tramitação prioritária, e o juiz determinará, com urgência, ouvido o Ministério Público, as medidas provisórias necessárias para preservação da integridade psicológica da criança ou do adolescente, inclusive para assegurar sua convivência com genitor ou viabilizar a efetiva reaproximação entre ambos, se for o caso. **Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12318.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12318.htm)>. Acesso em 10 de mai. 2019 (adaptado).

## PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema "Consequências da alienação parental em discussão na sociedade brasileira contemporânea", apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

## ANEXO C - TEXTO 1

Proposta:

Título:

1	De acordo com o artigo 5º da Constituição Federativa do Brasil, todos são
2	iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos
3	brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direi
4	to à vida, à liberdade, à igualdade e a natureza. Em contraponto, um dos
5	assuntos que tem sido amplamente discutido é as consequências da
6	alienação parental em discussão na sociedade brasileira contemporânea.
7	Contribuiu para tal problema a falta do papel do Estado na garantia de
8	direito desses indivíduos.
9	Na maioria das vezes os pais usam seus filhos para tentar prejudi
10	car o ex-parceiro, segundo magistrados consultados pelo G1. Essa prá
11	tica passou a ser formalmente vedada no Brasil a partir de agosto de 2011
12	A Parta Constitucional de 1988 em seu artigo 6º, garante a educação de
13	qualidade a todos como um dos direitos fundamentais, porém, esse benefício
14	não é garantido pela cidadã brasileiros.
15	Ja dizia Pierre Bourdieu, sociólogo francês, há estruturas dejetivas no
16	mundo social que podem coagir a ação dos indivíduos. Para o autor, a vida
17	ção dos direitos humano não consiste somente no embate fi
18	sico, pois o respeito está, sobretudo, na perpetuação de preconceitos que são
19	tam contra a dignidade de um grupo social. Também pode-se questionar
20	que a alienação parental pode trazer vários problemas a população. Por o
21	divórcio dos pais, pode causar consequência aos filhos, ou até mesmo levar
22	a uma depressão.
23	Portanto, é mister que o estado tome providências para ameni
24	zar o quadro atual. Para concretização da população brasileira a res
25	quite do problema, criando leis e punições a esse tipo de comportamen
26	to irregular dos pais. Além disso, o governo deve disponibilizar re
27	curso para que as escolas desenvolvam palestras e projetos de con
28	scientização. Somente assim será possível combater esse problema.
29	
30	

## [TRANSCRIÇÃO]

De acordo com o artigo 5º da Constituição Federativa do Brasil, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade e a natureza. Em contrapartida,

um dos assuntos que tem sido amplamente discutido é as consequências da alienação parental em discussão na sociedade brasileira contemporânea. Contribui para tal problema a falta do papel do Estado na garantia do direito desses indivíduos.

Na maioria das vezes os casais usam seus filhos para tentar prejudicar o ex-parceiro, segundo magistrados consultados pelo G1. Essa prática passou a ser formalmente vedada no Brasil a partir de agosto de 2010. A Carta Constitucional de 1988 em seu artigo 6º, garante a educação de qualidade a todos como um dos direitos fundamentais, porém, esse benefício não é garantido pelo cidadãos brasileiros.

Já dizia Pierre Bourdieu, sociólogo francês, há estruturas objetivas no mundo social que podem coagir a ação dos indivíduos. Para o autor, a violação dos direitos humanos não consiste somente no embate físico, pois o respeito está, sobretudo, na perpetuação de preconceitos que atentam contra a dignidade de um grupo social. Também pode-se questionar que a alienação parental pode trazer vários problemas a população. Após o divórcio dos pais, pode causar consequências aos filhos, ou até mesmo levar a uma depressão.

Portanto, é mister que o estado tome providências para amenizar o quadro atual. Para concretização da população brasileira a respeito do problema. Criando leis e punições a esse tipo de comportamento irregular dos pais. Além disso, o governo deve disponibilizar recursos para que as escolas desenvolvem palestras e projetos de conscientização. Somente assim será possível combater esse problema.

## ANEXO D - TEXTO 2

Proposta: Consequências da alienação parental em discussão na sociedade brasileira contemporânea

Título: Consequências da alienação parental em discussão na sociedade brasileira contemporânea

1 De acordo com a Constituição Federal de 1988, entre seus artigos, é dever da família, da sociedade e do  
 2 Estado assegurar as crianças dignidade e respeito. Entretanto, no contexto atual, o país apresenta dificuldades  
 3 no fortalecimento de medidas que viabilizem a aplicação da lei, como pode ser observado nos casos de  
 4 alienação parental em discussão na sociedade contemporânea brasileira. Logo, é fundamental  
 5 que o Estado, como mantenedor da Constituição, encontre medidas que auxiliem na resolução desse  
 6 questão e a sociedade contribua com o Estado para minimizar ao máximo possível as consequências  
 7 da interferência na formação psicológica das menores de idade praticada por parentes.

8 A priori, é essencial visualizar o papel do Estado diante desse problema a partir de uma ótica polí-  
 9 tica. Diante disso, Thomaz Jefferson afirma que "a aplicação das leis é mais importante que sua elaboração".  
 10 Tomando a frase do terceiro presidente estadunidense, nota-se a dificuldade do poder público em concen-  
 11 tizar os mandamentos Constitucionais, como é possível notar em diversos casos de abusos psicológicos em  
 12 crianças cujos pais se separaram e são alienados por familiares, sendo que o Estado não toma atitude  
 13 alguma.

14 A posteriori, é pertinente salientar que a sociedade também contribui para os danos mentais praticados  
 15 por pais e avós em jovens cujos pais estão separados, visto que muitas vezes são coniventes com a  
 16 situação. Devido a isso, Bourdieu cria o conceito de opressão simbólica, que, segundo ele, "é uma vio-  
 17 lância indireta e implícita no discurso, e que perpetua a dominação". A luz da afirmativa de  
 18 Sociólogo, percebe-se, que os pais, bem como a sociedade, ao serem permissivos com tais intimidações  
 19 induzem o comportamento das crianças, fazendo que elas sigam determinadas padrões impostos. Consequentemente  
 20 reflete em episódios cada vez mais comuns de comportamento de jovens que odeiam seu pai ou  
 21 sua mãe em virtude da alienação parental.

22 Portanto, para assegurar os direitos sociais, faz-se mister uma política que se oriente pela responsabilidade  
 23 compartilhada entre o Estado e a sociedade. Compete igualmente, principal intervenitor, por meio da efetivação da  
 24 lei e do desejo popular, assegurar através do legislativo e do poder judiciário, que os jovens não sofram danos  
 25 psicológicos praticados por familiares através de uma ampla divulgação dos efeitos e das consequências da  
 26 alienação parental, afim de evitar danos permanentes à saúde dos jovens, crianças e adolescentes. A socie-  
 27 dade cabe difundir o que foi proposto pelo primeiro agente e conscientizar-se que os maiores prejuí-  
 28 zos da alienação parental são a parcela da população infantil.

29

[Transcrição]

De acordo com a Constituição Federal de 1988, entre seus artigos, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar as crianças dignidade e respeito. Entretanto, no contexto atual, o país apresenta dificuldades no fortalecimento de medidas que viabilizem a aplicação da lei, como pode ser observado nos casos de alienação parental em discussão na sociedade contemporânea. Logo, é fundamental que o Estado, como mantenedor da Constituição, encontre medidas que auxiliem na resolução dessa questão e a sociedade contribua para minimizar ao máximo possível as consequências da interferência na formação psicológica dos menores de idade praticada por parentes.

A priori, é essencial visualizar o papel do Estado diante desse problema a partir de uma ótica política. Diante disso, Thomas Jefferson afirma que “ a aplicação das leis é mais importante que a sua elaboração. Tomando a frase do terceiro presidente estadunidense, nota-se a dificuldade do poder público em concretizar os mandamentos Constitucionais, como é possível notar em diversos casos de abusos psicológicos em crianças cujos pais se separaram e são alienados por familiares, sendo que o estado não toma atitude alguma.

A posteriori, é pertinente salientar que a sociedade também contribui para os danos mentais praticados por pais e avós em jovens cujos pais estão separados, visto que muitas vezes são convenientes com a situação. Devido a isso, Boudieu cria o conceito de opressão simbólica, que, segundo ele, “é uma violência indireta e implícita no discurso, o que perpetua a dominação”. À luz da afirmativa do sociólogo, percebe-se, que os pais, bem como a sociedade, ao serem permissíveis com tais intimidações, induzem o comportamento das crianças, fazendo que esses sigam determinados padrões impostos. Consequentemente reflete em episódios cada vez mais comuns do comportamento dos jovens que odeiam seu pai ou sua mãe em virtude da alienação parental.

Portanto, para assegurar os direitos sociais, faz-se mister uma política que se oriente pela responsabilidade compartilhada entre o estado e a sociedade. Compete àquele, principal interventor, por meio da efetivação da lei e do desejo popular, assegurar através de campanhas e do poder judiciário, que os jovens não sofram danos psicológicos praticados por familiares através de uma ampla divulgação dos malefícios e das consequências da alienação parental, afim de evitar danos permanentes à saúde dos jovens, crianças e adolescentes. A sociedade cabe difundir o que foi proposto pelo primeiro agente e conscientizar-se que os maiores prejudicados pela alienação parental são a parcela infantil.

## ANEXO E - TEXTO 3

Proposta: Consequência da educação parental em discussão na sociedade brasileira contemporânea.

Título:

1	A Constituição Federal de 1988 é responsável pela elaboração de leis, assegurando aos cidadãos
2	os direitos como vida, liberdade, igualdade, segurança, e outros. Sendo que também são de direito
3	devido os direitos e deveres brasileiros. Portanto, a intervenção na governação psicológica da crian-
4	ça ou do adolescente, negligência o cumprimento dessas normas, seja pela baixa aplicabili-
5	dade de leis existentes, seja pela educação dos indivíduos. A respeito disso, é fundamental analisar
6	as razões que tornam uma situação um problema no mundo contemporâneo.
7	Primeiramente, vale ressaltar que o problema está ligado às intervenções das aplicações de políticas
8	públicas. De acordo com Thomas Sugrue, a aplicação das leis é mais importante que sua abo-
9	ração. No entanto, a manipulação parental pode gerar problemas psicológicos (mes) aos filhos,
10	por exemplo, pais que se dissociam, não mantiveram nenhum tipo de contato, comitem omissão
11	ao filho tentando prejudicar sua convivência com o ex-parceiro, pagando com que ocorra uma ruptura
12	de vínculo, passando a criança governamental).
13	Em segundo lugar, vale ressaltar que a sociedade é facilmente manipulada pela mídia e a comu-
14	nicação de massa. Segundo o pensamento de Jacques Lacan, nada é tão perigoso para a inteligência
15	de quem não possui nem as informações. A respeito disso, as mídias tendem a incentivar os
16	governos a adotarem ações de pessoas idosas, por exemplo, a criança em guarda de mãe e não em
17	traz em contato com o pai, no qual pode levar o filho a saber que o pai não compartilha mais de
18	participar, uma vez que a população torna-se vítima da educação e consequentemente sem sua compor-
19	tamente indolente.
20	Em síntese, medidas são necessárias a fim de diminuir os impactos causados pela manipulação
21	parental, de modo que seja compartilhada entre o pai e a criança. Uma maneira de evitar esse problema
22	é através de investimentos na educação, por meio de acompanhamentos de psicólogos, a fim de que ocorra
23	uma separação amigável sem prejudicar os envolvidos. Cabe a população incentivar os familiares a
24	trabalhar as ações acordadas com a criança ou seu ex-parceiro, por intermédio de acompanhamentos, podendo
25	com o intuito de diminuir os danos que o indivíduo se sente prejudicado com estes acontecimen-
26	tos. Sendo assim, a partir dessas ações, busca-se promover uma intervenção psicológica (terapia)
27	da criança ou do adolescente com os pais familiares.
28	
29	
30	

[Transcrição]



A Constituição Federal de 1988 é responsável pela elaboração de leis, assegurando aos cidadãos os direitos como vida, liberdade, igualdade e segurança e outros. Sendo que também este documento define os direitos e deveres brasileiros. Portanto, a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente, negligência o cumprimento dessas normas, seja pela baixa aplicabilidade de leis existentes, seja pela alienação dos indivíduos. A respeito disso, é fundamental analisar as razões que tornam essa situação um problema no mundo contemporâneo.

Primeiramente, vale ressaltar que o problema está ligado às ineficiências da aplicação de políticas públicas. De acordo com Thomas Jefferson, a aplicação das leis é mais importante que a sua elaboração. No entanto, a manipulação parental pode gerar problemas psicológicos aos filhos, por exemplo, pais que se divorciaram e não mantiveram nenhum tipo de contato, cometem alienação ao filho tentando prejudicar seu convívio com o ex-parceiro, fazendo com que ocorra uma quebra de vínculo, provando a carência governamental.

Em segundo lugar, vale evidenciar que a sociedade é facilmente manipulada pela mídia e a comunicação de massa. Conforme o pensamento do escritor Augusto Cury, nada é tão perigoso para inteligência do que aceitar passivamente as informações. A respeito disso, as mídias tendem a incentivar os familiares a ocultarem fatos de pessoas relevantes, por exemplo, a criança ter ficado doente e não entrar em contato com o genitor, no qual pode levar o filho achar que o outro responsável se preocupou, uma vez que a população tornou-se refém da alienação e, conseqüentemente tem seu comportamento moldado.

Em síntese medidas são necessárias a fim de suavizar os impactos causados pela manipulação parental, de modo que seja compartilhado entre o governo e a sociedade. Dessa maneira, o estado deve promover maior investimento no divórcio, por mais acompanhamentos de psicológicos, a fim de que ocorra uma separação amigável sem prejudicar os envolvidos. Cabe a população incentivar os familiares a relatar os fatos acontecidos com a criança ao seu ex-parceiro, por intermédio de campanhas, palestras, com o intuito de demonstrar aos pais que o indivíduo se sinte prejudicado com esses acontecimentos. Sendo assim, a partir dessas ações espera-se promover uma preservação psicológica da criança e do adolescente com as suas famílias.

## ANEXO F – TEXTO 4

1 Durante o século XX, surgiu na França um conjunto de teorias sociais, políticas e científicas, denomi-  
 2 nado positivismo, essa corrente pregava o uso da razão para analisar o meio social, e com isso, criaram  
 3 a lei do progresso, a qual afirmava que toda sociedade evolui de forma linear e universal,  
 4 atingindo estágios mais complexos ao longo da história. Entretanto, as consequências da alienação  
 5 parental em discussão na sociedade brasileira, é uma chaga social que atropela o desenvolvimento  
 6 do país, fato decorrente, principalmente, da insensibilidade estatal e da negligência recorrente em relação ao tema.  
 7 A priori, é importante ressaltar a falta de atenção do estado ao que tange a diversidade, a alienação pater-  
 8 nal é um dos temas mais delicados tratados pela diretriz da família. Diante disso, cabe evidenciar a  
 9 constituição federal de 1988, a qual garante em seu art. 2º, inciso IV, crianças e adolescentes pre-  
 10 judicados, considerando este uma interferência na formação psicológica dos menores, reprimindo o genitor  
 11 res que causam traço próprio mental, a esse respeito, o ensino presidente estatuiu o seguinte, Thomas Jefferson,  
 12 afirma que "a aplicação das leis é mais importante que a sua elaboração, não há a dificuldade do  
 13 poder público em concretizar seus mandamentos constitucionais.  
 14 A posteriori, é imprescindível salientar a ineficácia das instituições de ensino brasileiras em  
 15 promover melhorias na saúde mental dos alunos, uma vez que, não há acompanhamento psicológico  
 16 concretizado nos escolas, pois, os danos mentais causados em casa podem ser amenizados com assistên-  
 17 cia profissional. Esse fato reflete a falta de opinião crítica de parte da sociedade, demon-  
 18 strand a falta de <sup>participação</sup> crítica escolar na criação dos indivíduos.  
 19 Em síntese, para resolver as problemáticas causadas pelos genitores, é fundamental  
 20 a articulação de esforços entre governos e escolas assim, cabe ao estado promover  
 21 melhorias fixas nas leis, promovendo o que cumpre, por meio da criação de órgãos pú-  
 22 blicos para ajudar crianças e adolescentes prejudicados com tal ato, também é inerente  
 23 às instituições de ensino, estimular a saúde mental dos alunos, adcionando profis-  
 24 sionais para ajuda psicológica na sua equipe. Efetivando esses pontos, a realidade  
 25 Brasileira entra em ressonância com os leis do progresso.  
 26  
 27  
 28

[Transcrição]

Durante o século XX, surgiu na França um conjunto de teorias sociais, políticas e científicas, denominado Positivismo, essa corrente pregava o uso da razão para analisar o meio social, e com isso, criaram a lei do progresso, a qual afirmava que toda sociedade evolui de forma linear e universal, atingindo vários estágios mais complexos ao longo da história. Entretanto, as

consequências da alienação parental em discussão na sociedade brasileira, é uma chaga social que atrapalha o desenvolvimento do país, fato decorrente, principalmente, da inobservância estatal e da negligência escolar em relação ao tema.

A priori, é importante ressaltar a falta de atenção do estado no que tange à atividade, a alienação parental é um dos temas mais delicados tratados pelo direito da família. Diante disso, cabe evidenciar a Constituição Federal de 1988, a qual garante em seu artigo 2 apoio às crianças e adolescentes prejudicados, considerando o ato uma interferência na formação psicológica dos menores, repudiando os genitores que causam tal prejuízo mental, a esse respeito, o terceiro presidente estadunidense, Thomas Jefferson, afirma que “ a aplicação das leis é mais importante que a sua elaboração, nota-se a dificuldade do poder público em concretizar seus mandamentos constitucionais.

A posteriore, é imprescindível salientar a ineficácia das instituições de ensino brasileiro em promover melhorias na saúde mental do aluno, uma vez que, não há acompanhamento psicológico concretizado nas escolas, pois os danos mentais causados em casa podem ser amenizados com assistências profissionais. Esse fato reflete a falta de opinião crítica da parte da sociedade, demonstrando a falta de participação escolar na criação dos indivíduos.

Em síntese, para resolver as problemáticas causadas pelos genitores, é fundamental a articulação de esforços entre governo e escola. Assim, cabe ao estado promover melhoras fixas nas leis, promovendo o que cumpre, por meio da criação de órgãos públicos para ajudar crianças e adolescentes prejudicados com tal ato, também é inerente às instituições de ensino, estimularam a saúde mental dos alunos, adicionando profissionais para ajuda psicológica na sua equipe. Efetivando esses passos, a realidade Brasileira entra em ressonância com as leis do progresso.

## ANEXO G – TEXTO 5

Proposta: Consequência da alienação parental.

Título:

1 Ao longo do século XVIII, a corrente iluminista trouxe um esclarecimento a uma sociedade ainda  
 2 repleta de obstáculos no caminho de seu desenvolvimento. O filósofo Montaigne, por exemplo, es-  
 3 creveu em sua obra "Dispositivo da lei" a base para as Leis Negas de todo o mundo, mas que  
 4 estão inscritas no direito natural fundamental do ser humano. Em contraponto o Brasil de hoje em  
 5 conta-se na questão das consequências da alienação parental um empecilho ao seu progresso e,  
 6 portanto, uma contradição aos "iluministas". Refletir sobre tal contexto permite reconhecer a falta do  
 7 papel do Estado, não desconsiderando, contudo, a participação cidadã no cumprimento dessa parte.

8 Em relação ao Estado, é importante voltar a atenção para o documento promulgado em 1958, con-  
 9 siderado como "constituição cidadã". Tal documento inaugurou uma nova fase democrática no país  
 10 e assegurou, entre outros, o direito a um desenvolvimento em um ambiente saudável a  
 11 todos os brasileiros. Entretanto Ricardo, protagonista do livro "Grande Sertão: Veredas", narra um um de  
 12 suas relatos que "uma coisa é ser idoso e virado, outra é lidar com um país de pessoas de carne e  
 13 sangue, de mil e tantas misérias". A fala do personagem sintetiza a realidade brasileira diante a difi-  
 14 culdade de estender o direito da criança e adolescente contra a alienação parental, visto que, no país  
 15 na maioria das vezes não conseguem lidar a criança após a separação, gerando assim um conflito intei-  
 16 nista na criança, fomentando a fúria dividida.

17 No que tange a sociedade, algumas famílias ainda não sabem lidar com a separação  
 18 nem prejudicar seus filhos. A alienação parental resulta em consequências, causando  
 19 assim prejuízos psicológicos, afetivos entre outros, visto que é um processo de manipulação  
 20 psicológica de uma criança em mostrar medo, desrespeito ou hostilidade injustificada  
 21 em relação ao pai ou mãe e às outras familiares.

22 Com isso, cabe ao estado, como gestor dos interesses públicos oferecer preparações dos  
 23 profissionais da educação pública em diante, por meio de cursos e palestras para que  
 24 estes consigam detectar e lidar com a situação. No que diz respeito a família, é  
 25 necessário que ambos tenham um consenso para que a criança adolescente não tenha uma  
 26 má relação familiar, é importante também que os pais deem a criança  
 27 a um psicólogo e ali mesmo reunir os pais para lembrar que a mesma pode confiar  
 28 e viver em um ambiente seguro. Dessa forma, no Brasil poderá estender o direito da fa-  
 29 mília e seguir os princípios iluministas.

30

[Transcrição]

Ao longo do século XVIII, a corrente iluminista trouxe um esclarecimento a uma sociedade ainda repleta de obstáculos no caminho de seu desenvolvimento. O filósofo Montesquieu, por exemplo, escreveu em sua obra "O espírito das leis" a base para Cartas Magnas de todo o mundo, nas quais estão inscritos os direitos sociais e fundamentais do ser humano. Em contraponto, o Brasil de hoje encontra-se na questão das consequências da alienação parental um empecilho ao seu progresso e, portanto, uma contradição aos "Ilustrados". Refletir sobre tal contexto, permite reconhecer a falta do papel do Estado como mantenedor dessa salvaguarda, não desconsiderando, contudo, a participação cidadã no descumprimento dessa pauta.

Em relação ao Estado, é importante voltar a atenção para a Constituição de 1988, conhecida como "constituição cidadã". Tal inaugurou uma nova fase democrática no país e assegurou, dentre outros, o direito a um desenvolvimento saudável a todos os brasileiros. Entretanto, Riobaldo, protagonista da obra "Grande Sertão: veredas", narra em um de seus relatos que "uma coisa é por ideias arranjadas, outra é lidar com um país de pessoas, de carne e sangue, de mil-e-tantas misérias." A fala do personagem sintetiza a realidade brasileira diante a dificuldade de estender o direito da criança e do adolescente contra a alienação parental, visto que, os pais na maioria das vezes não conseguem "isolar" a criança após a separação, criando assim um conflito interior na criança, fazendo ela ficar dividida.

No que tange a sociedade, algumas famílias ainda não sabem lidar com a separação sem prejudicar seus filhos. A alienação parental resultando em consequências, causando assim prejuízos psicológicos, afetivos entre outros, visto que é um processo de manipulação psicológica de uma criança em mostrar medo, desrespeito ou hostilidade injustificada em relação ao pai ou mãe e/ou outros familiares.

Com isso, cabe ao estado, como gestor dos interesses públicos oferecer preparação dos profissionais da educação primária em diante, por meio de cursos e palestras para que estes consigam detectar e lidar com a situação. No que diz respeito a família, é necessário que entrem em consenso para que a criança / adolescente não tenha danos nas suas relações familiares, é importante também que os pais levem as crianças a um psicólogo e até mesmo reunir os pais para demonstrar que a mesma pode confiar e viver em um ambiente seguro. Dessa forma, o Brasil poderá estender o direito da família e seguir os princípios iluministas.