

Res., Soc. Dev. 2019; 8(4):e1884916

ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i4.916>**A redação do Exame Nacional do Ensino Médio na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional<sup>1</sup>.****The National High School Examination essay according to the Systemic Functional Linguistics perspective****La redacción del Examen Nacional de la Enseñanza Media en la perspectiva de la Lingüística Sistêmico-Funcional****Érica Tex de Vasconcelos**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1358-8205>

Universidade Franciscana, Brasil

E-mail: [erica.vascon@gmail.com](mailto:erica.vascon@gmail.com)**Valeria Iensen Bortoluzzi**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4268-2209>

Universidade Franciscana, Brasil

E-mail: [valeria.bortoluzzi@gmail.com](mailto:valeria.bortoluzzi@gmail.com)

Recebido: 07/01/2019 | Revisado: 25/01/2019 | Aceito: 31/01/2019 | Publicado: 22/02/2019

**Resumo**

Este artigo apresenta a análise de sete redações nota 1000 do Exame Nacional do Ensino médio à luz da Linguística Sistêmico-Funcional. O propósito do estudo foi verificar os elementos léxico-gramaticais utilizados na proposta argumentativa das redações nota 1000 no ano de 2014, para fins de descrição do gênero. A pesquisa caracteriza-se por ser de análise documental, com base em análise semântico-discursiva dos sete textos selecionados para a pesquisa. Tal análise ajuda na compreensão de recursos linguísticos utilizados pelo o aluno para convencer a banca acerca da proposta dada e como esses recursos engendram textos da família dos Argumentos. Os exemplares analisados apresentaram estágios típicos dos gêneros Exposição e Discussão, conforme descritos pela Escola de Sydney, demonstrando que o contexto da prova exige dos estudantes a apresentação de outros pontos de vista além de argumentos que sustentem a sua opinião.

**Palavras-chave:** Redação do ENEM; Linguística Sistêmico-Funcional; Gênero discursivo.

---

<sup>1</sup> Este artigo é resultado do Trabalho Final de Graduação, defendido no ano de 2016, na Universidade Franciscana, sob orientação da Profa. Dra. Valeria Iensen Bortoluzzi.

## **Abstract**

This paper presents the analysis of seven essays that received maximum score in the National Examination of High School in accordance with Systemic Functional Linguistics, proposed by Halliday (1982), Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012). The purpose of the study was to verify the lexical-grammatical elements used in the argumentative proposal of the 1000 graded essays in the year 2014, with the aim of describing the genre. The research is characterized by being a documentary analysis based on semantic-discursive analysis of the seven selected texts for research. This analysis helps in understand about the linguistic resources used for the student to convince the examining board about the proposal and how these resources produces texts from the Arguments family. The analyzed samples presented typical stages of the Exposition and Discussion genres, according the Sydney School, demonstrating that the context of the test requires the students to present other points of view besides arguments that support their opinion.

**Keywords:** ENEM essays; Systemic-Functional Linguistics; Discursive genre.

## **Resumen**

Este artículo presenta el análisis de siete redacciones nota 1000 del Examen Nacional de la Enseñanza Media a la luz de la Lingüística Sistémico-Funcional. El propósito del estudio fue verificar los elementos léxico-gramaticales utilizados en la propuesta argumentativa de las redacciones nota 1000 en el año 2014, para fines de descripción del género. La investigación se caracteriza por ser de análisis documental, con base en análisis semántico-discursivo de los siete textos seleccionados para la investigación. Este análisis ayuda en la comprensión de recursos lingüísticos utilizados por el alumno para convencer a la banca acerca de la propuesta dada y cómo esos recursos engendran textos de la familia de los Argumentos. Los ejemplares analizados presentaron estadios típicos de los géneros Exposición y Discusión, según lo descrito por la Escuela de Sydney, demostrando que el contexto de la prueba exige de los estudiantes la presentación de otros puntos de vista además de argumentos que sustenten su opinión.

**Palabras clave:** Redacción del ENEM; Lingüística Sistémico-Funcional; Género discursivo.

## **1. Introdução**

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma prova aplicada pelo Governo Federal, a estudantes concluintes do Ensino Médio, ou àqueles que já concluíram este nível de

ensino, para que possam concorrer a vagas para cursos de graduação em universidades públicas e privadas do Brasil e de Portugal. Aqueles que obtém pontuação igual ou superior a 450 pontos podem se candidatar a vagas no SISU (Sistema de Seleção Unificada) para uma das 119 instituições de ensino superior públicas, para vagas no PROUNI (Programa Universidade para Todos) em instituições de ensino superior privadas, ou ainda, para contratar o FIES (Programa de Financiamento Estudantil). O exame é constituído por duas provas objetivas, organizadas por área de conhecimento (Linguagens, códigos e suas tecnologias, Matemática, códigos e suas tecnologias, na prova 1; Ciências humanas, códigos e suas tecnologias, Ciências da natureza, códigos e tecnologias, na prova 2), além de uma prova de redação.

A redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) compõe 50% da nota integral do exame. No exame, exige-se que o candidato escreva um texto dissertativo-argumentativo, cujo registro escrito do aluno, a partir de um determinado tema, é analisado em cinco competências, sendo que, para realizá-las, o aluno, além de demonstrar suas competências individuais, deve agregar à sua escrita relações contextuais e socioculturais acerca do tema. A prova do ENEM também contribui para avaliar a educação básica, além de ser um processo seletivo para ingresso ao ensino superior e estar de acordo com o proposto pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), que visam à reestruturação do currículo do ensino médio, abolindo o ensino tradicional com conteúdos decorados e desconexos entre si.

Diante da importância da produção do texto para o Exame Nacional do Ensino Médio, surge a inquietação sobre a constituição de gênero discursivo desses textos. Para tanto, elegemos a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) como a base teórico-metodológica deste trabalho, uma vez que, para esta teoria, o texto é a unidade de sentido constituído globalmente de elementos léxico-gramaticais e discursivos (MARTIN, ROSE, 2008; ROSE, MARTIN, 2012). Essa noção de texto corrobora com o conceito de gênero apresentado por Rose e Martin (2012, p.1), que consideram “o gênero como um processo social orientado para o objetivo e organizado em estágios”.<sup>2</sup> Dessa maneira, acreditamos que uma análise das redações nota 1000 do ENEM pode nos mostrar se a perspectiva de gênero que apoia o trabalho de quem elabora e de quem avalia tais textos considera uma visão social da linguagem.

---

<sup>2</sup> Tradução minha. No original: “(...) genre as a ‘staged goal-oriented social process’.”

Assim, o objetivo que buscamos alcançar com a análise das sete redações nota 1000 do ENEM de 2014 foi investigar a constituição dessas redações à luz da LSF, a partir da descrição dos estágios e dos elementos léxico-gramaticais que as constituem.

## **2. Os gêneros discursivos e a Linguística Sistêmico-Funcional**

A perspectiva de gênero discursivo da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), de acordo com Ramalho (2008), tem seus principais conceitos elaborados por Halliday e Hasan (1989) e Halliday e Mathiessen (2004). Para a LSF, os gêneros se definem em termos de seu propósito social. Esta teorização “[é], portanto, uma teoria de variação funcional, orientada para descrever diferenças linguístico-textuais em gêneros, motivadas por diferentes contextos” (Ramalho, 2008: 96). Ela teve posterior desenvolvimento internacional, e tem por objetivo demonstrar como o gênero é um processo social utilizado em vários contextos para atingir determinadas funções sociais.

Essa perspectiva de gênero foi utilizada por linguistas australianos, que desenvolveram o que se convencionou chamar de pedagogia de letramento com base em gêneros da Escola de Sydney. A pedagogia é o resultado de um projeto educacional desenvolvido na Austrália, um país no qual a educação não acompanhava o desenvolvimento econômico acelerado no período pós-segunda guerra mundial. A metodologia educacional até então utilizada no país não estava sendo efetiva para a aprendizagem de imigrantes e aborígenes, que compunham parte da população assim como grupos marginalizados na sociedade, os quais tinham pouco acesso à educação. Então, o objetivo era, segundo Martin & Rose (2008), promover o avanço do ideal de igualdade de oportunidades de educação.

A pedagogia de letramento com base em gêneros se consolida com o fim de três projetos que se desenvolveram nas escolas australianas entre os anos de 1980 e 1995 (*Writing Project* – 1980 a 1987; *Language and Social Power Project*- 1986 a 1990; *Write it Right Project* – 1990 a 1995), na busca pela reestruturação do currículo de letramento tradicional, o qual era considerado insatisfatório, pois tinha por objetivo apenas preparar estudantes de classes sociais privilegiadas para universidades, além de não habilitar jovens para o mercado de trabalho (Martin & Rose, 2008: IX-X). Os três projetos, que envolveram a escola primária, secundária e o contexto de trabalho, realizaram uma ampla análise dos textos produzidos nas práticas textuais e nas relações interpessoais escolares e do mundo do trabalho. Também analisaram o material didático utilizado como fonte de conhecimento e como motivador para produção de textos variados (Ibidem, 2012).

Todo o movimento em torno da construção de uma pedagogia de letramento com base em gênero deu-se pela necessidade de solução para o ensino básico de escolas públicas australianas, onde foi possível perceber que as crianças sabiam ler, escrever, calcular e tinham conhecimentos gerais, porém, em um nível bem básico (Martin & Rose, 2008). No entanto, o rápido desenvolvimento econômico advindo com a industrialização exigiu que a educação no país adotasse uma pedagogia progressista, voltada para a formação de cidadãos capacitados para o trabalho especializado. Os três projetos anteriormente mencionados apresentavam uma abordagem de ensino que buscava, a partir de estratégias baseadas nos gêneros, modificar o sistema educacional, privilegiando o letramento. O fato de que, diariamente, os aprendizes se deparam com textos de variados gêneros torna de fundamental importância que eles saibam lê-los e interpretá-los corretamente, utilizando a linguagem como um instrumento voltado às experiências e aos conceitos que o aluno possui para produzir seus próprios textos. Assim, conforme Delgado-Martins et al (2000:13, apud Sá-Santos, 2006: 17),

Quando falamos em literacia, alargamos, portanto, os conceitos de alfabetização e de escolarização, pois o que está em jogo não são os graus de domínio da língua ou de escolaridade que o indivíduo adquiriu dentro de qualquer sistema escolar, mas sim a sua capacidade de utilização, efetiva e eficaz, dessa mesma língua, ou seja, a sua capacidade de processar toda a informação escrita com que se confronta no seu quotidiano. Tal pressupõe, evidentemente, uma constante atualização que nos permita acompanhar as transformações da sociedade em que estamos inseridos; trata-se, então, de um conhecimento processual, em aberto (Delgado-Martins et al, 2000: 13).

As proposições da pedagogia tiveram inspiração em Basil Bernstein, um sociólogo educacional que defendia o letramento e a necessidade da recontextualização da educação a fim de ‘atingir’ as diversas classes da sociedade. Para a pedagogia de letramento com base em gêneros, o texto é compreendido como emancipador, o sucesso na leitura e na escrita depende de ele (o texto) estar situado em um contexto e ser processo e produto de uma dada esfera social. A partir desta compreensão, Rose & Martin (2012:130) mapearam famílias de gêneros, que são identificadas pelos seus objetivos comunicativos e por etapas discursivas que realizam o seu propósito social.

De acordo com o mapeamento de Ibidem (2012: 130), traduzido e ampliado por Gouveia (2013), a família de gêneros Histórias contempla os gêneros Relato, Narrativa, Exemplum, Episódio e Notícia Jornalística. O Relato tem como objetivo sociocomunicativo relatar uma série de eventos, a partir das etapas de **orientação** e **rol de eventos**; a Narrativa

tem por objetivo resolver uma complicação, por meio das etapas de **orientação, complicação, avaliação e resolução**; já o Exemplum tem como objetivo apreciar comportamentos em uma complicação que não é resolvida, a partir das etapas de **orientação, complicação e avaliação**; o Episódio objetiva à partilha de emoções em uma complicação que não é resolvida, por meio da realização das etapas de **orientação, complicação e avaliação**; e, por fim, a Notícia Jornalística objetiva relatar eventos significativos, apresentando diferentes ângulos sobre os mesmos, a partir da realização das etapas de **lead e ângulos**.

A família de gêneros Estruturações Históricas engloba os gêneros Relato Autobiográfico, cujo objetivo sociocomunicativo é o de relatar etapas da própria vida e os estágios são a **orientação e etapas**; Relato Biográfico, cujo objetivo sociocomunicativo é o de relatar fases da vida de outra pessoa e os estágios são: a **orientação e as etapas**; e o Relato Histórico, cujo objetivo sociocomunicativo é o de relatar eventos históricos e, para isso, o texto se organiza em **pano de fundo e etapas**.

A família de gêneros das Explicações engloba os gêneros Sequencial, Fatorial e Consequencial. Apesar de todos eles apresentarem as mesmas etapas, denominadas de **fenômeno e explicação**, seus objetivos sociocomunicativos são diferentes. O primeiro tem por objetivo explicar uma sequência de acontecimentos; o segundo, explicar causas múltiplas para uma consequência; e o terceiro, explicar consequências várias de uma causa.

Na família de gêneros Procedimentos, encontramos os gêneros Instrução, Protocolo e Relato de procedimentos, os quais, para atingir os respectivos objetivos de informar como fazer uma atividade, dizer o que fazer e o que não fazer, e relatar experiências e observações, deve-se percorrer, respectivamente, os estágios **objetivo, equipamentos/materiais e passos** (para o gênero Instrução), **lista** (para o gênero Protocolo), **objetivo, resultados e métodos** (para o gênero Relato de procedimento).

Na família de gêneros Relatórios, os gêneros são o Descritivo, que classifica e descreve apenas uma coisa; o Classificativo, que tem por objetivo classificar e descrever diferentes tipos de coisas; e o Composicional, cujo objetivo é descrever diferentes partes de um todo. Os três gêneros possuem como estágios fixos a **classificação e a descrição**.

A família de gêneros dos Argumentos engloba a Exposição, cujo objetivo é a defesa de um ponto de vista, com a realização das etapas de **tese, argumentação e reiteração**; a discussão, cujo objetivo é o debate de dois ou mais pontos de vista, e, para atingir este objetivo, as etapas de **questão, lados e resolução** são necessárias.

Por fim, a família de gêneros Reações a Textos engloba os gêneros Opinião, Resenha e Interpretação. O primeiro tem por objetivo exprimir sentimentos acerca de um texto, pela

realização das etapas de **avaliação** e **reação**. O segundo tem por objetivo avaliar um texto em qualquer modalidade semiótica, a partir da realização das etapas de **contextualização**, **descrição** e **avaliação**. E o último gênero tem por objetivo interpretar a mensagem de um texto a partir a realização das etapas de **avaliação**, **descrição** e **reafirmação**.

As identificação das etapas dos gêneros, na perspectiva da pedagogia de letramento com base em gêneros, pressupõe uma análise linguística que considere o valor sociosemiótico da linguagem. Por essa razão, analisar gêneros nesta perspectiva sempre pressupõe tomar como base teórico-metodológica a Linguística Sistêmico-Funcional proposta por Michael Halliday na década de 1960. Essa define o texto como uma linguagem que cumpre determinada função inserida em um contexto, já que nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade (Schmidt, 1978: 164).

A linguagem é uma forma de interação humana, a qual nos permite compartilhar experiências e descobertas. Conforme Halliday & Hasan (1989), a linguagem em si não é apenas uma parte da experiência, mas está intimamente envolvida na maneira como nós construímos e organizamos a experiência. A linguagem, na LSF, é denominada semiótica social, pois usamos a linguagem para comunicar e expressar algo a alguém com determinado propósito social, o qual depende do contexto, construindo uma “imagem” significativa da realidade. Nesse sentido, segundo Fuzer & Cabral (2014), as opções que o falante normalmente dispõe no léxico da língua são delimitadas pelo contexto, e o texto é o resultado das escolhas dos falantes no âmbito dessas opções disponibilizadas no sistema linguístico, organizado em extratos inter-relacionados: fônico-gráfico, léxico-gramatical, semântico e contextual. O texto é, portanto, uma manifestação social decorrente da interação entre os falantes.

O texto possui um papel social por estar inserido em um determinado contexto, compreendido como contexto de cultura e de situação. O contexto de cultura, segundo Halliday & Hasan (1989), é um potencial que inclui formas de ser e fazer, é a instância que permite realizar o contexto de situação ou registro. Este último é determinado pela situação da mensagem em que o gênero está inserido e vinculado às variáveis contextuais de campo, relações e modo. Segundo Halliday (1994), o texto é focalizado como um processo e um produto, em que sua escrita deve ser orientada para se chegar a determinado resultado. É através da escolha do gênero que o propósito comunicativo será efetivo, o qual depende das características distintas e específicas através das etapas.

### **3. As relações entre os PCN, as OCN e o ENEM**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) apresentam uma proposta de estrutura curricular multidisciplinar, a qual se desenvolve por temas transversais. Assim, disciplinas de diferentes áreas do conhecimento contribuem entre si para discutir determinado tema. Os PCNEM têm por proposta organizar a aprendizagem em áreas do conhecimento, realizando interdisciplinaridade e contextualização, de modo a desenvolver o letramento, bem como conscientizar a comunidade escolar para a realização de um projeto pedagógico que articule disciplinas não somente de uma área, mas de todas as áreas, tendo por objetivo principal a qualificação e formação do aluno.

Como complemento aos PCNEM, foram publicadas, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), a partir de ampla discussão com sistemas Estaduais de Educação, professores e estudantes da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. O objetivo desse segundo material orientador é, a partir do proposto nos PCN, apontar alternativas didáticas e pedagógicas para a organização do trabalho docente em sala de aula, de modo a atender a expectativa do objetivo da estruturação do currículo para o ensino médio. As OCEM (2006) da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias apresentam o papel educativo do ensino de cada disciplina que integra a área, com procedimentos metodológicos de abordagem do conteúdo dentro da perspectiva do contexto, desenvolvendo a comunicação, a leitura e a prática escrita. Para os PCNEM,

As propostas de mudanças qualitativas para o processo ensino-aprendizagem no nível médio indicam com sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar, analisar, sistematizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. Como objetivar tais competências sem um trabalho sistemático e organizado com a linguagem? (PCNEM, 2000: 05).

Os documentos orientadores propõem que a linguagem seja um meio de interação e expressão em que se está constantemente em processo de socialização, sendo por meio da compreensão e do uso da Língua Portuguesa que o educando gerará significados e elaborará sentenças com valores linguísticos, a fim de aplicá-las em diversas situações. A leitura de textos com múltiplas faces, os quais desenvolverá no aluno a compreensão de problemáticas presentes no seu contexto, e a mobilização da escrita dos mesmos se fazem necessárias.

PCNEM e as OCEM não priorizam o ensino da gramática por si mesma, descontextualizada, em sala de aula, visto que ensiná-la desta maneira não permite que se



desenvolva o conhecimento linguístico necessário a criatividade, capacidade crítica, comunicação e autonomia. Os documentos defendem que toda educação efetiva deve mobilizar a competência discursiva no aluno, que, junto com o professor, deve usar o debate e o diálogo para construir pontos de vista, não sendo apenas espectador como também alguém capaz de expor, argumentar e contrapor o discurso do outro de forma objetiva. O texto, então, é visto como uma totalidade que só alcança o seu objetivo quando o produtor e receptor trabalham juntos para a construção de sentidos. Porém, essa interação tem de ser respeitada em relação ao registro linguístico dos interlocutores, como processos sociais e com a compreensão de que os diferentes usos da língua são determinados por fatores intrínsecos e que a escola exerce importante papel de orientador de quando e onde determinados usos são adequados.

É por meio da linguagem que o homem se constitui sujeito e se torna reflexivo; é por meio das atividades de compreensão e produção de textos que o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura, escrita, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos. (OCEM, 2006: 24). O desenvolvimento da linguagem deve ocorrer para buscar a compreensão nas manifestações linguísticas, construindo conhecimentos ao usar a língua em diferentes situações, fazendo suas escolhas e sustentando essas escolhas em seus pronunciamentos. Sendo assim, ambos os documentos criados pelo Ministério da Educação têm por perspectiva levar o aluno,

[...] no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), [a] conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não. Dito de outra forma, o aluno deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao uso de estratégias (lingüística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato[...] (OCEM, 2006: 32).

Para objetivar o desenvolvimento dessas competências linguísticas no aluno do Ensino Médio, ao final desta etapa o aluno prestará o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma tentativa concreta de reestruturar o currículo do Ensino Médio, abolindo o ensino tradicional com conteúdos decorados e desconexos entre si. As questões do exame abordam assuntos sociais contemporâneos que são vinculados ao exercício da cidadania, em oposição a questões que aderem ao uso da gramática descontextualizada e práticas pedagógicas que

usam a língua em exercícios de reconhecimento, memorização e terminologia. Por isso, se faz importante o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno no que for essencial ao tratamento dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento.

O ENEM foi a primeira iniciativa ampla de avaliação do sistema de ensino. Criado em 1998, foi usado, inicialmente, para avaliar a qualidade da educação nacional. De acordo com o MEC (2015), a partir do ano de 2009 ele passou a ser utilizado também como forma de seleção para o ingresso em Instituições Federais de Ensino Superior, respeitando a autonomia da universidade, que pode usar a nota integral ou parcial para ingresso de estudantes. Também é utilizado nas instituições privadas, tanto na seleção de bolsas estudantis do tipo PROUNI (Programa Universidade para Todos), quanto na obtenção de crédito educativo FIES (Fundo de Financiamento Estudantil). O exame ainda tem por objetivo, conforme pontuação alcançada pelo aluno, certificar a conclusão do Ensino Médio a pessoas maiores de 18 anos de idade, assim como induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

Desde que teve seu formato modificado, o ENEM resulta em polêmicas diferentes a cada ano. Seja na forma de correção de redações, seja no vazamento das questões. Contudo, os ajustes nas correções e o aumento da segurança em torno do concurso, fazem com que cada ano mais instituições de ensino utilizem os resultados do ENEM dentro de seus sistemas de seleção. Conforme o INEP (2011), para concorrer a uma vaga em universidades, o aluno deve ter nota mínima de 450 pontos na prova objetiva e não zerar a redação.

Por objetivar analisar competências desenvolvidas nos estudantes, e não apenas informações adquiridas ao longo da trajetória escolar, os elaboradores procuram avaliar quatro competências básicas divididas em 180 questões. Essas questões organizam-se em áreas do conhecimento: Linguagem, código e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. As questões apresentam-se em textos os quais articulam conteúdos da vida cotidiana e conteúdos conceituais que se configuram nas diferentes áreas.

A prova é aplicada em dois dias e, em um deles, há a prova de redação de um texto dissertativo-argumentativo. O desempenho na redação do ENEM é avaliado de acordo com cinco competências: 1) domínio da norma padrão da língua escrita; 2) compreensão da proposta; 3) capacidade de organizar e relacionar informação; 4) construção de argumentação; e 5) elaboração da proposta de intervenção ao problema exposto.

Para atingir a nota 1000 na redação, o aluno deve obter conceito excelente em cada uma das cinco competências. As competências analisadas pela banca podem receber conceito Insuficiente, Regular, Bom e Excelente, quantificado da seguinte maneira: Insuficiente, nota

2,5; Regular, nota 5,0; Bom, nota 7,5 e Excelente, nota 10,0. A nota global da Redação é dada pela média aritmética simples das notas atribuídas a cada uma das cinco competências e o resultado convertido em escala centesimal. À redação que não atende ao tema proposto, ou é ilegível, ou está totalmente em branco, ou, ainda, com menos de sete linhas escritas, é atribuída a nota zero.

Visto que a redação do ENEM tem por objetivo corroborar com a visão de que o texto é uma das maneiras de formar cidadãos que reconheçam e atuem bem em seus papéis sociais, o trabalho com texto dissertativo-argumentativo se faz importante para o aluno. No texto dissertativo-argumentativo, o indivíduo expressa uma opinião crítica acerca de um assunto, defendendo seu ponto de vista por meio de argumentação clara e objetiva, baseada em fatos verídicos e dados concretos.

Assim, é válido dizer que podemos associar, de alguma maneira, a perspectiva teórico-metodológica que subjaz a proposta de redação do ENEM (que sabemos ser a dos PCNEM e das OCEM) com a pedagogia de letramento com base em gêneros. Em razão disso, é possível associar o texto dissertativo-argumentativo aos gêneros descritos por Martin & Rose (2008) como pertencentes à família dos Argumentos: a exposição e a discussão. Para que consiga organizar sua exposição, cujo objetivo social é defender um ponto de vista, é necessário transcorrer pela tese, argumentos e reiteração. Na discussão, na qual são discutidos dois ou mais pontos de vista, para alcançar seu objetivo, é necessário transcorrer pelo assunto, pontos de vista e resolução.

Na redação do ENEM, o aluno escreve um texto para banca. Esse texto estabelece a comunicação entre os participantes envolvidos na prática social (estudante e banca examinadora) e demonstra compreensão, construção e exposição da sua opinião acerca do tema, a fim de obter nota/conceito bom ou excelente, por isso o ato de escrita por parte do aluno é focado em um objetivo social específico. A banca examinadora do concurso não avalia a estrutura do texto em níveis da introdução, desenvolvimento e conclusão, mas uma organização total que demonstre o conhecimento do indivíduo, assim como as escolhas léxico-gramaticais realizadas para tal objetivo.

#### **4. Metodologia**

Assumimos a abordagem qualitativa e descritiva de investigação científica, com análise documental, buscamos compreender como está estruturado o texto nota 1000 do ENEM, sob o ponto de vista da LSF. Na primeira etapa do trabalho, foi feita a coleta

de sete redações que obtiveram nota integral no Exame Nacional do Ensino Médio, no ano de 2014. Tentamos recolher duas de cada uma das cinco regiões do país, mas o acesso às redações é feito pelos portais de notícias, que costumam divulgar as melhores redações de cada ano. Então, esse intento não foi alcançado e o *corpus* é composto de sete redações de estudantes das regiões Nordeste, Norte, Sudeste e Sul. O tema da redação nessa edição do exame era *A publicidade infantil em questão no Brasil*. No contexto de situação do Exame Nacional do Ensino Médio, existe a relação social entre a banca e o candidato. A banca exige as cinco competências do aluno, o qual deve escrever um texto com sequências dissertativo-argumentativas, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos, selecionando, organizando e relacionando de forma coerente e coesa, fatos para defesa de seu ponto de vista.

A segunda etapa do trabalho foi a análise semântico-discursiva dos textos, utilizados pelo candidato para compor a sequência do texto dissertativo-argumentativo e atingir a pontuação máxima. Assim, as redações foram analisadas com base na LSF, de modo a constatar como os elementos linguístico-discursivos das redações realizam o intento de convencer a banca de que os conteúdos, assim como as soluções apresentadas, estão de acordo com as competências exigidas. Para isso, verificamos como os Sistemas de Modo e Modalidade e de Transitividade organizam as etapas dos textos dissertativo-argumentativos analisados. Como ocorre a relação entre os participantes, é natural que o foco de análise recaia principalmente sobre a Metafunção Interpessoal. Barbara e Macêdo (2009) postulam que a Metafunção Interpessoal

manifesta a interação entre os participantes da situação e deles com a sociedade, como interação, o grau de distância/proximidade ou de poder/solidariedade existente entre eles, a responsabilidade que assumem quanto à mensagem que transmitem, se o fazem de maneira assertiva/categórica, ou não. Tem, portanto, a ver com a mensagem enquanto Na gramática funcional, esse significado materializa-se na estrutura da língua pelas escolhas feitas quanto ao modo e à modalidade (SIC). (Barbara & Macedo, 2009: 100)

Segundo Halliday (1994), a Metafunção Interpessoal é uma troca de informações, a qual é solicitado ao interlocutor para desempenhar um papel verbal - afirmar, negar ou fornecer informação. A banca quando faz a correção tem por expectativa que o aluno apresente uma proposta de intervenção ao problema brasileiro proposto.

Por fim, descrevemos os sete textos, para identificarmos as etapas recorrentes e constataremos se as redações analisadas podem, ou não, ser enquadradas em um dos gêneros

da família dos Argumentos, ou se elas guardam características tanto da Exposição quanto da Discussão, sendo, portanto, um gênero híbrido. Os resultados foram tabulados para demonstrar como as redações são organizadas, e exemplos foram apresentados para expor os textos com estágios da família dos Argumentos. Houve, ainda, a ampliação das discussões teóricas pelas necessidades de análise.

## 5. Resultados e análise

A análise semântico-discursiva revelou que as redações do ENEM apresentam etapas que caracterizam tanto o gênero Exposição quanto o gênero Discussão (ver Quadro 1). O gênero Exposição tem por objetivo expor apenas um ponto de vista sobre um tema e apresentar argumentos que sustentam esse ponto de vista, a fim de persuadir o leitor a aceitar esse ponto de vista. As etapas que compõem a Exposição, segundo Gouveia (2013), são a Tese, os Argumentos e a Reiteração.

O gênero Discussão, por outro lado, traz diferentes pontos de vista em relação a um tópico. Esse gênero possui, geralmente, um ponto de vista que é defendido em detrimento de outros (Martin & Rose, 2007, 2008; Rose, 2011). As etapas que compõem o gênero Discussão, apresentadas por Gouveia (2013), são a Questão, os Lados e a Resolução. A etapa Questão é denominada por Ramalho (2016) como Problema, termo que assumiremos aqui.

O Quadro 1 demonstra a ocorrência das etapas em cada uma das redações analisadas.

Quadro 1 – Tabulação das etapas existentes nas redações analisadas

Estágios	Red. 1	Red. 2	Red. 3	Red. 4	Red. 5	Red. 6	Red. 7	Total
Exposição-Tese	1	2	1	1	1	2	2	10
Exposição-Argumentos	1	3	2	3	2	2	3	16
Exposição-Reiteração	1	0	0	0	0	1	1	3
Discussão-Problema	2	3	3	2	3	2	3	18
Discussão-Lados	0	0	1	2	1	1	1	6
Discussão-Resolução	2	2	1	3	3	2	2	15

Fonte: Vasconcellos & Bortoluzzi, 2016

A etapa do Problema, que constitui o gênero Discussão, é a etapa mais utilizada pelos estudantes, com um total de 18 ocorrências. De acordo com Ramalho (2016), esta etapa

introduz o assunto a ser tratado no texto e a problemática a ser discutida. Nas redações do ENEM aqui analisadas, os candidatos organizam a etapa do Problema com a utilização de citações indiretas de filósofos como Karl Marx e Platão; sociólogos como Gilberto Freire; e dados concretos de pesquisas de órgãos respeitados, os quais defendem os direitos das crianças e adolescente (UNESCO, Ministérios da Infância e da juventude, CONANDA e OMS), além de fatos históricos da Revolução Industrial (ver os exemplos #1 e #2). Em algumas dessas redações, a etapa do Problema é apresentada logo no primeiro parágrafo, encadeando a etapa da Tese, própria do gênero Exposição.

#1	Prova disso são os dados da UNESCO afirmarem que cerca de 85% das crianças preferirem se divertir com os objetos divulgados nas propagandas, tornando notório que a relação entre ser humano e consumo está “nascendo” desde a infância. <b>R2</b>
#2	De acordo com Karl Marx, filósofo alemão do século XIX, para que esse incentivo ocorresse, criou-se o fetiche sobre a mercadoria: constrói-se a ilusão de que a felicidade seria alcançada a partir da compra do produto. <b>R4</b>

É possível perceber, nos exemplos #1 e #2 da etapa Problema, escolhas feitas pelos estudantes para demonstrar conhecimento sociocultural e histórico acerca da proposta dada, já que texto é significado, e significado é opção, uma corrente contínua de seleções (Halliday, 1998). Os estudantes trazem esses conhecimentos para estarem de acordo com a competência 2, a qual prevê que o aluno deve compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, indo ao encontro do proposto pelas OCEM (Brasil, 2006), as quais pretendem abolir o ensino fragmentado.

A segunda etapa mais recorrente, com 16 ocorrências, é a dos Argumentos, que discutem sobre pontos de vista já citados na Tese. Martin (1985) afirma que na etapa dos Argumentos são apresentados mais frequentemente fatos, para tentar persuadir o leitor a fazer o que a tese recomenda. Martin & Rose (2008: 118) explicam que “[a] argumentação é necessária uma vez que quem conta a história vê o que ele/ela quer dizer como contestável em alguma medida e exigindo motivação para ser aceito por um público mais amplo”.<sup>3</sup>

#3	Dessa maneira, as indústrias acabam compartilhando seus espaços; como exemplo as bonecas Monster High fazendo propaganda para o fast food Mc Donalds. <b>R3</b>
#4	Tal fator é corroborado com a criação de programas e até mesmo canais voltados para as crianças. <b>R6</b>

<sup>3</sup> Tradução nossa. No original: “Argumentation is required since the historian sees what s/he wants to say as in some sense contestable, and requiring motivation if it is to be accepted by a wider readership.”

É perceptível que a redação nota 1000 dos estudantes possui uma sólida Tese, que é sustentada por Argumentos, indo ao encontro da competência 3 avaliada pela banca: selecionar, relacionar e organizar fatos, opiniões e informações em defesa de um ponto de vista. Para Rose & Martin (2012: 1), nos Argumentos são usados elementos que retomam a Tese, reforçando o julgamento moral expresso na mesma, por isso, são utilizados conetivos para estabelecer relação entre as duas etapas, tais como as expressões “Dessa maneira” (#3) e “Tal fator” (#4). Além disso, expressões que indicam exemplificação, como as que percebemos no exemplo #3, materializam uma das características da etapa Argumentos, que é a exposição de fatos.

A terceira etapa mais frequente no *corpus*, com total de 15 ocorrências, é a Resolução, do gênero Discussão. Essa etapa tem por objetivo apresentar “um esclarecimento do autor em relação ao assunto e aos pontos de vista abordados, além de uma possível proposta ou recomendação para a resolução do problema” (Ramalho, 2016: 39-40).

#5	Por fim, o Estado deve regular os conteúdos veiculados nas campanhas publicitárias, para que essas não tentem convencer pessoas que ainda não têm o senso crítico desenvolvido. <b>R1</b>
#6	É preciso que o governo atue iminentemente nesse problema através da aplicação de multas nas empresas de publicidade que ultrapassem os limites das faixas etárias estabelecidos anteriormente pelo Ministério da Infância e da Juventude. <b>R2</b>
#7	O Estado deve estabelecer um limite para os comerciais voltados ao público infantil por meio da proibição parcial, que estabelece horários de transmissão e faixas etárias. <b>R4</b>

Esta etapa normalmente aparece nos dois últimos parágrafos dos textos dos estudantes. É de grande importância apresentar resolução para a proposta dada, já que vai ao encontro da competência 5 cobrada pela banca do exame, que solicita do estudante a elaboração de uma proposta de intervenção para o problema que foi apresentado no texto (ver os exemplos #5, #6 e #7). Nessa etapa, os estudantes utilizam expressões modalizadoras, as quais segundo Halliday (1994), representam o ângulo do falante no modo imperativo. Nos exemplos destacados, as expressões: *deve regular* (#5), *É preciso* (#6) e *deve estabelecer* (#7) demonstram o grau de obrigação que os estudantes atribuem ao Governo e ao Estado para modificar uma questão na realidade brasileira.

A próxima etapa com maior número de ocorrências, 10, é a Tese, “elemento focal de uma Exposição que pode ser expressa como uma afirmação, ou posição macro, ou como um comando ou exortação para empreender um determinado curso de ação (Martin, 1992: 563, apud Davidson, 2007: 535). A Tese, em três redações, é apresentada duas vezes, o que

poderia constituir uma sub-etapa de Reiteração da Tese. Na Tese, predominam as orações do Modo declarativo, sendo possível, também, a análise da modalidade realizada nas orações (Halliday, 1994).

#8	O excesso de publicidade infantil contribui negativamente para o desenvolvimento dos pequenos e do Brasil. <b>R2</b>
#9	As habilidades publicitárias são poderosas: O uso de ídolos infantis, desenhos animados e trilhas sonoras induzem a criança a relacionar seus gostos a vários produtos. <b>R3</b>

Os exemplos #8 e #9 são típicas orações declarativas assertivas (grau de certeza alto, configurando a modalização de probabilidade). A diferença entre elas é que a Tese exemplificada em #8 possui polaridade negativa, identificada pelo advérbio *negativamente*, enquanto a Tese em #9 possui polaridade positiva, marcada pela ausência de elementos de negação. Embora não haja uma competência específica para a redação do ENEM associada à etapa da Tese, ou que justifique sua existência, a competência 3 faz alusão a sua necessidade, já que prevê que o estudante selecione, relacione, organize e interprete “informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (Ministério da Educação, 2015).

A quinta etapa em número de ocorrências, 5, é a Reiteração, a qual se constitui, segundo Ramos (2012), no reforço dos argumentos anteriores sem a introdução de novas ideias. Quando essa etapa aparece no texto, é normalmente introduzida pelos pronomes demonstrativos *esse* e *isso* para fazer uma retomada do que já foi dito. Alguns estudantes não utilizam a Reiteração em suas redações, pois as etapas Problema e Argumentos já explicam, de forma clara e objetiva, os fatos em defesa do seu ponto de vista. Sendo assim, nas redações nota 1000, as Reiterações não são tão necessárias (veja os exemplos #10 e #11).

#10	Esse aumento da ingestão de alimentos pouco saudáveis pode acarretar o surgimento precoce de doenças como a obesidade. <b>R1</b>
#11	Somado a isso, o impasse entre organizações protetoras dos direitos das crianças e os grandes núcleos empresariais fomenta ainda mais essa pertinente discussão. <b>R5</b>

Apesar da etapa de Reiteração não ser tão necessária (pela própria estrutura do texto a ser produzido) para que o estudante atinja seu objetivo com a redação, sua existência pode auxiliar na sedimentação da competência 4 exigida pela banca de avaliação das redações.

A última etapa identificada nas redações, com 4 ocorrências, são os Lados, etapa utilizada pelos estudantes para apresentar os diferentes pontos de vista sobre o Problema (Ramalho, 2016). Quando utilizada, essa etapa costuma elencar pontos de vista contrários e



favoráveis ao ponto de vista do autor da redação, associando tantas etapas de Argumentos quantos forem os pontos de vista elencados. A existência de poucas ocorrências dessa etapa nas redações nota 1000 é justificável em razão de a proposta de redação enfatizar a necessidade de que o estudante seja objetivo e exponha o seu ponto de vista. No entanto, sua presença pode influenciar a banca para melhor avaliar as competências 2 e 3, que têm a ver com o desenvolvimento do tema e a defesa de um ponto de vista.

## **6. Considerações finais**

A presente pesquisa contribui para a compreensão sobre a estrutura das redações do ENEM consideradas bem-sucedidas (obtiveram nota máxima na avaliação), elucidando uma organização textual e semântico-discursiva pouco conhecida pelos professores de produção textual da Educação Básica. Após a análise das redações nota 1000 do ENEM 2014, e de termos identificado as etapas do gênero Exposição e Discussão nos textos estudados, percebemos que as etapas de ambos os gêneros ocorrem de forma similar nas produções dos estudantes. Em vista disso, poderíamos pensar que, sob o ponto de vista da LSF, a redação do Exame Nacional do Ensino Médio constitui-se em um gênero híbrido, o qual suporta os estágios de ambos os gêneros descritos na família dos Argumentos, de forma a organizar um texto estruturado com sequências dissertativo-argumentativas, conforme solicitado na proposta de redação. Isso é visível no modo como as etapas recorrem em alternância, ou seja, a mais recorrente é o Problema (do gênero Discussão), seguida dos Argumentos (do gênero Exposição), com sequência da Resolução (Discussão) e então vem a Tese (Exposição).

O texto apresenta recursos léxico-gramaticais que deixam explícito o ponto de vista do escritor, fazem com que o mesmo exerça a sua cidadania, opinando e apresentando uma proposta de intervenção para uma realidade brasileira. Desta forma, a banca examinadora considera o conteúdo importante, estando de acordo com o solicitado, e, por consequência, receberá a nota 1000. As etapas cooperam para que os estudantes consigam sistematizar o solicitado pelas competências 2, 3, 4 e 5, exigidas pela banca avaliadora. A competência 1 é basicamente uma questão de código/registo, que deve perpassar todas as etapas, sendo, portanto, também contemplada.

Com base neste estudo, então, podemos afirmar que o texto, com sequências dissertativo-argumentativas proposto no ENEM e avaliado pela banca, está de acordo com as características que Rose & Martin (2012) estabelecem para os gêneros da família dos Argumentos. As sequências dissertativo-argumentativas se fazem presente nas redações dos

estudantes, que expõem e discutem sobre o tema proposto. Em vista disso, notamos a importância de o estudante realizar escolhas lexicais com a finalidade de demonstrar, com clareza e objetividade, o seu ponto de vista para a banca examinadora. Por conta disso, observamos a importância de uma metodologia de trabalho com o gênero híbrido, ancorado a teorias linguísticas e seguindo os PCN, bem como as OCEM, os quais reafirmam a importância do trabalho com o gênero tomado como objetivo de ensino.

Entendemos, também, que trabalhos futuros podem abordar o ensino de gêneros dissertativos/argumentativos com base na proposta pedagógica de Rose & Martin (2012). Os professores atuantes na Educação Básica, que possuem uma formação baseada no ensino da gramática como meio e fim da educação linguística, se beneficiariam de uma proposta pedagógica que calcada no texto como gênero discursivo, com a exploração de suas características semântico-discursivas.

## Referências

Antunes, I. (2010). *Análise de textos: fundamentos e práticas*. Parábola, São Paulo.

Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília. MEC/SEF.

Brasil. (1999). *Parâmetros Curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília. MEC/SEMT.

Brasil. (2006). *Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 239 p.

Brasil. (2015). **ENEM**. Portal do MEC (Ministério da Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>.

Commins, J. & Davison, C. (2007). *International Handbook of English Language Teaching*. New York. Springer.

Davison, C. (2007). Different definitions of language and language learning. In: COMMINS, J.; DAVISON, C. *International Handbook of English Language Teaching*, New York. Springer. pp. 533-548.

Fuzer, C. (2014). Ateliê de Textos: (re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico. *Revista ANPOLL*. V.1, no. 37.

Fuzer, C. & Cabral, S. R. S. (2014). *Introdução à gramática sistêmico-funcional em Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Gouveia, C. (2013). *A formação de professores e o desenvolvimento da literacia: contributos dos estudos de género para a docência e aprendizagem colaborativa*. Palestra ministrada no XIII Seminário internacional em Letras, Santa Maria, RS. UNIFRA.

Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Santafé de Bogotá, D.C. Fondo de Cultura Económica Ltda.

Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold. Second Edition.

Halliday, M. A. K. & Hasan. R. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Hong kong: OUP.

Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to functional grammar*. New York. Arnold.

Martin, J. R.; Matthiessen, C. M. I. M & Painter, C. (1997). *Working with Functional Grammar*. London. Arnold.

Martin, J. & Rose, D. (2007). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. Londres. Continuum.

Martin, J. & Rose, D. (2008). *Genre Relations Mapping Culture*. Londres. Ed Equinox.

Martin, J. R & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*, Great Britain: Palgrave Macmillan.

Ramalho, H. A. (2016). *Aspectos da transitividade em textos argumentativos de alunos de inglês: um estudo sistêmico-funcional*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN. UFRN.

Ramos, K. A. (2007). *Teaching persuasive argument essay writing to adolescent English Language learners through the Reading to Learn approach*. Tese de Doutorado. Pittsburgh, Pensilvânia, EUA: University of Pittsburgh.

Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn*. Londres. Ed Equinox.

Sá Santos, M. A. T. (2006). *Registo e género: uma pedagogia para o ensino do inglês como língua estrangeira*. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Línguas Estrangeiras Aplicadas – TEFL. Lisboa. Universidade Católica Portuguesa.

Vasconcellos, E. T. & Bortoluzzi, V. I. (2016). *A prova de redação do ENEM na perspectiva da pedagogia de gêneros da Escola de Sydney*. Trabalho Final de Graduação apresentado à Universidade Franciscana para a obtenção do grau de licenciado em Letras – Português e Inglês. Santa Maria, RS. Universidade Franciscana.

**Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Érica Tex de Vasconcelos - 60%

Valeria Iensen Bortoluzzi - 40%