



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

ELEONORA FIGUEIREDO CORREIA LUCAS DE MORAIS

**REVISÃO TEXTUAL E ENSINO DE ESCRITA: A EXOTOPIA E A
RESPONSIVIDADE NA REFAÇÃO DE REDAÇÕES ESCOLARES**



FORTALEZA - CEARÁ

2016

ELEONORA FIGUEIREDO CORREIA LUCAS DE MORAIS

**REVISÃO TEXTUAL E ENSINO DE ESCRITA: A EXOTOPIA E A
RESPONSIVIDADE NA REFACÇÃO DE REDAÇÕES ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e interação

Orientadora: Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo

FORTALEZA - CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Morais, Eleonora Figueiredo Correia Lucas de .
Revisão textual e ensino de escrita: a exotopia e a responsividade na refacção de redações escolares [recurso eletrônico] / Eleonora Figueiredo Correia Lucas de Moraes. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 168 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientação: Prof.^a Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo.

1. Exotopia. 2. Responsividade. 3. Revisão textual. 4. Redações escolares. I. Título.

ELEONORA FIGUEIREDO CORREIA LUCAS DE MORAIS

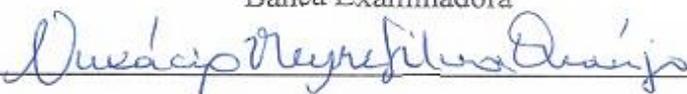
**REVISÃO TEXTUAL E ENSINO DE ESCRITA: A EXOTOPIA E A
RESPONSIVIDADE NA REFAÇÃO DE REDAÇÕES ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e interação

Aprovada em: 20/12/2016

Banca Examinadora



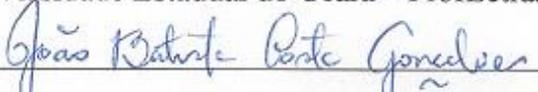
Prof. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – PosLA/UECE



Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho

Universidade Estadual do Ceará – ProfLetras/UECE



Prof. Dr. João Batista Costa Gonçalves

Universidade Estadual do Ceará – PosLA/UECE

Aos meus pais, Inês e Edilson, pelo amor incondicional dedicado a mim e pelo apoio irrestrito em todos os momentos da vida.

Ao meu irmão, Hélio, pelo exemplo de ser humano maravilhoso, gentil e generoso, que me faz, a cada dia, querer ser melhor.

À minha cunhada, Aleide, pela serenidade e pelo conjunto de coisas boas que representa para mim.

Ao meu padrasto, Frederico, por ser parte significativa da minha vida e pela positividade de sempre.

Agradecimento especial

À Profa. Nukácia Araújo, que, acompanhando meus passos na academia e na vida, tem sido para mim muito mais que uma professora. Pela valiosa orientação, pela dedicação desmedida, pelos exemplos de profissional e de ser humano, pela grandeza de caráter e pelos ensinamentos que tanto me encorajam a sempre dar o melhor de mim, o meu mais sincero agradecimento.

Se vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros de gigantes.

Isaac Newton

AGRADECIMENTOS

Ao Yuri, pela amizade de uma vida, pela presença constante, mesmo que, algumas vezes, distante, e pela parceria.

Ao Humberto, pelas injeções de ânimo e pelas conversas jogadas fora.

Ao Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT), por todas as discussões, risadas, trocas de ideias ao longo de quatro anos. Vocês, Fernanda, Hipólito, Nonato, Débora, Fábio, Leonel, são muito mais que colegas de academia; são meus amigos amados.

À Fernanda, por ser, muitas vezes, meu porto seguro e, sempre, um mar de compreensão e de coisas boas.

Ao Hipólito, pelo carinho, pelas palavras doces e pela gentileza de sempre.

À Débora, pela positividade, pela casa, pelas conversas jogadas fora e pela grande ajuda na escrita da dissertação.

Ao Nonato, pela amizade e pela parceria que transcendem os limites da Universidade, pela confiança, pelas risadas e pela leitura cuidadosa de parte deste trabalho, que tanto me ajudou em sua revisão.

Ao Fábio, pela amizade em momentos de aperto e pela ajuda com a diagramação.

À equipe do Sorte, por me dar apoio incondicional na coleta de dados, por ter confiado a mim acesso irrestrito à empresa e pela paciência enquanto estive dedicada à escrita do trabalho. Análio, Bruno, Gustavo, Nonato e Paulo Henrique, Anderson e todos os revisores, meu muito obrigada.

Ao Prof. Batista de Lima, por ter plantado em mim a semente do amor pela linguagem, pelo apoio profissional e pela confiança que me dedica desde então.

Ao Prof. Wilson Carvalho e à Profa. Cleudene Aragão, pela gestão primorosa do PosLA, pela dedicação e pelo exemplo de profissionais que são.

Ao corpo docente do PosLA, por ter me guiado na construção de conhecimentos e da minha postura enquanto pesquisadora.

À Profa. Helenice, pelo acompanhamento durante parte da graduação e pelas valiosas contribuições na qualificação.

Ao Prof. Valdinar, pelas sugestões que teceu a partir da leitura que projeto, pela disposição e pela disponibilidade de sempre e por aceitar o convite para compor a banca examinadora deste trabalho.

Ao Prof. João Batista, por aceitar o convite para compor a banca examinadora deste trabalho e “desbravar” a dissertação.

Ao Prof. Nazareno Oliveira, por me conceder o acesso a sua escola, aos recursos multimeios e por ter me presenteado com uma equipe competentíssima, com a qual eu tive o prazer de trabalhar.

À Jamille, pela competência, a disponibilidade e a paciência de sempre.

Aos amigos queridos, sempre presentes e compreensivos, mesmo na minha ausência: Karina, Dalila, Victória, Glauber, Elisa, Nayana, Wanessa, Sávio, Charleston, Andréa, Dawton, Débora Cavalcante, Mayara, Pauliana e aos outros que tanto significam para mim.

À Inês, pela amizade-irmandade de uma vida inteira.

Aos colegas do PosLA, por dividirmos os momentos marcantes do mestrado e pela troca de experiências, tão valiosa para minha formação enquanto pesquisadora.

À CAPES, por acreditar na relevância desta pesquisa e pelo investimento financeiro.

“Cada criatura é um rascunho a ser retocado sem cessar.”

(Guimarães Rosa)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar como a exotopia e a responsividade se manifestam no processo de escrita e de reescrita de textos em contexto escolar, mais especificamente na etapa de revisão. Partindo dos pressupostos de que a atividade de escrita é inerentemente processual e essencialmente dialógica, entendemos que o olhar de um sujeito externo ao processo de escrita é fundamental para conferir uma melhor estruturação formal e, principalmente, textual e discursiva ao escrito. Como base teórica principal, utilizamos a Teoria Dialógica do Discurso (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010; BAKHTIN, 1997) associado a uma perspectiva cognitivista de estudos da linguagem (HAYES; FLOWER, 1981, 1980; HAYES *et. al.*, 1987), pois assumimos que a atividade de escrita ocorre a partir do processamento individual de um sujeito e que esse processamento é sempre voltado para o outro e moldado por ele (BAKHTIN, 2010). Investigamos, neste trabalho, como o olhar do outro, a partir de uma posição exotópica, contribui para que o aluno/escritor faça modificações em seu texto a fim de adequá-lo melhor ao seu projeto de dizer. Analisamos também o grau de resposta do aluno/escritor aos comentários do revisor. Para isso, analisamos 20 comentários de revisão do tipo analítico-textual e 20 reescritas de redações escolares no estilo Enem feitas com base nas revisões do tipo analítico-textual. Observamos que a exotopia do revisor se manifestou por meio de quatro atitudes principais, quais sejam, i) avaliar; ii) sugerir; iii) justificar e iv) questionar. A responsividade do aluno nas reescritas ocorreu a partir de três estratégias principais: i) atender às sugestões do revisor e ultrapassá-las; ii) atender pontualmente às sugestões e iii) ignorar as sugestões.

Palavras-chave: exotopia; responsividade; revisão textual; redações escolares.

ABSTRACT

The aim of this work is to investigate how exotopy and responsiveness are manifested in the writing and rewriting of texts in school context, more specifically in the revision stage. Starting from the assumptions that the activity of writing is inherently processual and essentially dialogical, we understand that the look of a subject external to this process is fundamental to confer a better formal and, mainly, textual and discursive structuring to writing. As a main theoretical basis, we used the Bakhtin's Dialogic Theory of Discourse (BAKHTIN / VOLOCHINOV, 2010; BAKHTIN, 1997) associated with a cognitive perspective of language studies (HAYES; FLOWER, 1981, 1980; HAYES et al., 1987). The writing activity occurs from the individual processing of a subject and that this processing is always aimed at the other and shaped by it (BAKHTIN, 2010). We investigate, in this work, how the look of the other, from an exotopic position, helps the learner/writer to make changes in his/her text in order to better suit his/her project of saying. We also looked at the student / writer's degree of response to the reviewer's comments. In order to do this, we analyzed 20 review comments of the analytical-textual type and 20 rewrites of Enem-style school essays made on the basis of textual-analytical type revisions. We observed that the exotopy of the reviewer manifested itself through four main attitudes, namely: i) to evaluate; ii) suggest; iii) justify and iv) question. The student's response to rewriting was based on three main strategies: (i) meeting the reviewer's suggestions and passing them; ii) to respond promptly to the suggestions and iii) to ignore the suggestions.

Keywords: exotopy, responsiveness; text revision; scholar essays.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	DIALOGISMO, EXOTOPIA E RESPONSABILIDADE.....	18
2.1	LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO E DIALOGISMO ENQUANTO PRINCÍPIO CONSTITUTIVO DA LINGUAGEM	18
2.2	O CONCEITO DE EXOTOPIA NA TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO	24
2.3	A NOÇÃO DE RESPONSABILIDADE NA TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO	27
3	ESCRITA COMO PROCESSO E ENSINO DE ESCRITA.....	33
3.1	AS CONCEPÇÕES COGNITIVISTA E DIALÓGICA DE ESCRITA ...	33
3.1.1	<i>Um breve histórico sobre as concepções de escrita.....</i>	<i>34</i>
3.1.2	<i>A escrita enquanto processo.....</i>	<i>38</i>
3.2	O ENSINO DE ESCRITA EM CONTEXTO ESCOLAR.....	45
3.2.1	<i>O ensino de línguas baseado nos gêneros do discurso</i>	<i>46</i>
3.3	A AVALIAÇÃO DA ESCRITA NA ESCOLA.....	51
4	REVISÃO TEXTUAL E ENSINO DE ESCRITA	53
4.1	CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A REVISÃO TEXTUAL	53
4.1.1	<i>Revisão e correção: conceitos e práticas distintas.....</i>	<i>56</i>
4.2	O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM).....	65
4.2.1	<i>A redação no Enem.....</i>	<i>66</i>
4.2.3	<i>Análise da matriz de referência.....</i>	<i>68</i>
5	A EXOTOPIA E A RESPONSABILIDADE NA REFAÇÃO TEXTUAL DE REDAÇÕES ESCOLARES	84
5.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	84
5.1.1	<i>Descrição da pesquisa.....</i>	<i>84</i>
5.1.2	<i>Contexto, universo e amostra</i>	<i>85</i>
5.1.3	<i>Sujeitos e corpus.....</i>	<i>85</i>
5.1.4	<i>Procedimentos metodológicos.....</i>	<i>86</i>
5.1.5	<i>Categorias de análise</i>	<i>90</i>
5.2	ANÁLISE DA EXOTOPIA E DA RESPONSABILIDADE NA REFAÇÃO	

	TEXTUAL DE REDAÇÕES ESCOLARES.....	93
5.2.1	<i>Análise dos comentários de revisão: a exotopia</i>	93
5.2.1.1	Análise dos comentários com médio grau de detalhamento.....	96
5.2.1.2	Análise dos comentários com alto grau de detalhamento.....	100
5.2.1.3	Análise dos comentários com graus de detalhamento distintos.....	114
5.2.2	<i>Análise das reescritas: a responsividade</i>	122
5.2.2.1	Análise das reescritas com alto grau de resposta aos comentários do revisor	124
5.2.2.2	Análise das reescritas com médio grau de resposta aos comentários do revisor	146
5.2.2.3	Análise das reescritas com baixo grau de resposta aos comentários do revisor	149
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
	REFERÊNCIAS.....	159
	APÊNCICES	162
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	163
	APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	165
	APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA.....	167

1 INTRODUÇÃO

A revisão textual é entendida tradicionalmente como um procedimento que visa à correção de erros – especialmente os formais – de um texto. Portanto, não seria estranho se houvesse questionamentos sobre a importância de se pesquisar sobre revisão de textos, especialmente em contexto escolar. Essa relevância pode ser justificada a partir da constatação de que a forma como a escrita vem sendo ensinada nas escolas não tem sido suficiente para motivar os alunos a se dedicarem a essa atividade compreendendo efetivamente os aspectos interacionais da escrita, sem ter em vista necessariamente uma avaliação.

Por outro lado, se compreendemos a escrita como um processo composto por etapas, dentre as quais está a revisão, e admitimos que a escrita, como uma forma de interação verbal, se volta para o outro e que é em função dele que se organiza. Dessa forma, podemos conceder um lugar de destaque à etapa de revisão, uma vez que é a partir dela que o autor do texto tem a possibilidade de fazer os ajustes necessários para a adequação do seu texto a o seu projeto de dizer. Essa perspectiva nos leva a compreender a revisão textual de uma forma mais ampla em relação ao que é entendido tradicionalmente: como uma atividade de execução de procedimentos que visam à melhora de um texto, tanto em seus aspectos formais, quanto nos textuais e nos discursivos. Esses procedimentos podem ser analisados sob duas óticas: a do revisor-autor e a do revisor-leitor (MARTINS; ARAÚJO, 2012).

É por meio da revisão que o autor tem a possibilidade de rever sua própria atividade de escrita – seja a partir do seu olhar (de revisor-autor), seja a partir do olhar de um leitor mais especializado, como o do professor (de revisor-leitor) – e conferir-lhe uma melhor estruturação formal e textual, processo norteado pelo outro. É por isso que o ensino de produção textual na escola deve ser balizado pelo entendimento de que um texto deve passar por várias versões até que se possa aperfeiçoá-lo a fim que esteja adequado ao seu objetivo e que chegue à sua versão final.

Na escola, as idas e vindas de um texto são, também, importantes para que o aluno possa refletir sobre o seu próprio aprendizado, de forma que a revisão, em contexto escolar, além da avaliação e da correção dos textos, pode funcionar como um ponto de partida para a melhoria das habilidades de escrita dos alunos a partir da orientação de um sujeito capaz de fazer uma avaliação das produções textuais, como o professor, por

exemplo. Esse sujeito tem a habilidade de avaliar o texto com mais eficiência do que o próprio escritor/aluno, tanto por causa da sua posição externa à produção textual quanto por causa de seu olhar especializado, que lhe dá legitimidade para fazer orientações e considerações sobre o processo de escrita e sobre o texto.

Uma particularidade em relação ao contexto da educação básica brasileira é a importância que as avaliações institucionais externas adquiriram no contexto da própria escola. Em relação ao ensino fundamental, por exemplo, destaca-se a Prova Brasil, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). No ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem, hoje, importância significativa, o que ocorreu, especialmente, a partir de 2009, quando passou a funcionar como critério para ingresso dos estudantes nas universidades públicas federais, em algumas estaduais e em alguns cursos dos Institutos Federais. Por isso, o estilo de prova do Enem – inclusive a prova de redação – passou a nortear as práticas pedagógicas escolares, especialmente no ensino médio.

A inquietação causada por essas questões em relação ao ensino de escrita em contexto escolar associada à importância dada pelas escolas à redação estilo Enem e à relevância que a revisão textual pode assumir no processo de escrita nos levou a fazer questionamentos sobre como o excedente de visão, ou seja, a exotopia, que o outro – o revisor – tem de um enunciado a partir de sua posição externa à enunciação, se manifesta na atividade de revisão especializada. Questionamo-nos também sobre como os alunos/escritores demonstrariam compreensão responsiva ativa e manifestariam a responsividade, que, na obra de Bakhtin e do Círculo, corresponde à noção de que todo enunciado gera uma “atitude responsiva ativa”, no processo de editoração, aqui entendido como os procedimentos efetivos de modificações feitas no texto, incluindo a produção de uma versão subsequente à revisão, a esse olhar exotópico do revisor.

A fim de atingir os objetivos delineados para esta investigação, quais sejam analisar a relação entre a exotopia e a atividade de revisão textual e verificar como os escritores respondem às orientações veiculadas nos comentários utilizamos, para a coleta de dados, uma plataforma *on-line* de revisão textual, o *Sistema On-line de Revisão de Textos* (Sorte), devido a dois motivos principais. O primeiro foi que o sistema já contava uma rede de revisores especializados em avaliação de redações escritas no estilo Enem; o segundo foi que essa avaliação, já feita pelo sistema antes da pesquisa, não continha somente a pontuação obtida pelo aluno em cada competência, mas também o comentário

de revisão, que verificamos, ao longo de pesquisa, se tratar de um tipo particular de revisão orientada, a que chamamos de **revisão analítico-textual**.

Fizemos, então, uma pesquisa quase experimental, em uma escola particular de Fortaleza, da qual participaram 40 alunos, sendo 38 do 2º ano do ensino, 1 do 3º ano do ensino médio e 1 do 9º ano do ensino fundamental. Os alunos foram solicitados a produzirem um texto por semana, ao longo de 8 semanas, e enviarem à plataforma Sorte, que funcionou como mediadora da revisão analítico-textual. Após receberem as avaliações de seus textos, com base na pontuação da Matriz de Referência do Enem, e os comentários de revisão, os alunos deveriam produzir reescritas de acordo com as orientações do revisor. Dos 320 textos produzidos pelos alunos, selecionamos uma amostra de 20 redações, com respectivos comentários de revisão e reescritas para serem analisados neste trabalho. A partir desses textos, investigamos a manifestação da exotopia – a partir das atitudes dos revisores – nos comentários de revisão e da responsividade – a partir das atitudes responsivas dos alunos/escritores – nas reescritas.

Neste trabalho, tratamos então da perspectiva do revisor-leitor, que comenta o texto do escritor a fim de não só melhorá-lo, mas também de ensinar o aluno/escritor a fazer isso por si próprio. Na verdade, a revisão, nesse caso, é mais que a junção de procedimentos a fim de melhorar o texto; é a interlocução entre os olhares do autor e do revisor. O texto, como manifestação da linguagem, é dialógico por natureza, tanto porque se volta para o outro, desde sua gênese, quanto porque sua compreensão depende da resposta do outro. Assim, o processo individual de produção de texto, por si só, já voltado para o outro ganha um olhar externo – o do revisor – que oferece ao escritor uma visão externa especializada sobre o processo de escrita.

Com este trabalho, acreditamos ser possível adicionar algumas reflexões sobre o papel da revisão textual em contexto escolar aos estudos que já vem sendo realizados sobre o tema, como o de Brandão (2007) e o de Ruiz (2013). Trazemos também uma reflexão sobre a importância que a revisão pode assumir no ensino de escrita, que deve ser balizado não só pela a atitude de avaliar os textos produzidos pelos alunos, mas de levá-los a refletir sobre sua própria produção textual, entendendo-a, efetivamente, como um processo que, por ser moldado pelo outro, também precisa da participação dele para que o seu projeto de dizer seja bem-sucedido.

O trabalho está dividido, além desta introdução, em quatro capítulos. Nos três primeiros, tratamos do quadro teórico que norteou esta pesquisa. O primeiro capítulo aborda os conceitos referentes à concepção de linguagem que adotamos – a concepção dialógica, baseada na Teoria Dialógica do Discurso, a partir das obras de Bakhtin e do Círculo. É nesse capítulo em que discorremos sobre os conceitos teóricos principais desta pesquisa, que representam também nossas principais categorias de análise: a exotopia e a responsividade. Partimos do pressuposto de que o olhar exotópico do revisor é essencial para mostrar ao aluno o que ele não vê. A partir desse novo olhar, o aluno tem mais condições de melhorar o seu próprio texto. Além desses conceitos, abordamos também o dialogismo enquanto princípio constitutivo da linguagem e discutimos sua aplicação à revisão textual.

No segundo capítulo, tratamos das noções de escrita e de textualidade fundamentais para a compreensão da pesquisa. Iniciamos as discussões abordando noção de escrita enquanto processo a partir de uma perspectiva cognitivista, com base, principalmente, em Hayes et. al. (1987). Adicionamos, posteriormente, um olhar dialógico a essa perspectiva e destacamos que a combinação dessas duas vertentes é fundamental para o ensino produtivo de escrita. Fazemos também uma breve incursão pelos gêneros em contexto escolar, destacando a redação escolar – que, neste trabalho, será entendida como um gênero do discurso – e, em particular, a redação no estilo Enem, devido à importância significativa que esse exame adquiriu no contexto educacional brasileiro.

No terceiro capítulo, como um estreitamento das discussões sobre escrita, tratamos especificamente da etapa de revisão textual, destacando a diferença entre os conceitos de correção e revisão e os diferentes procedimentos adotados pelo revisor-autor e pelo revisor-leitor. Mostramos os tipos de correção textual identificados por Serafini (1998) e por Ruiz (2013) e propomos um outro tipo de revisão – a analítico-textual –, diferente dos tipos mostrados pelas autoras por seu caráter dialógico e interativo. Ainda nesse capítulo fazemos uma descrição associada à discussão sobre a Matriz de Referência para correção de redações do Enem, com base nos dados contidos nos documentos oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A segunda parte do trabalho traz o quadro metodológico que norteou a investigação e a análise de dados. O principal objetivo da pesquisa foi o de analisar a manifestação da exotopia em comentários de revisão analítico-textuais e o grau de

resposta dos alunos a esses comentários. Uma vez que nosso foco estava voltado para a responsividade manifestada na reescrita a partir do olhar exotópico materializado no comentário de revisão, os textos-rascunho (ou a 1ª versão do texto) não se constituíram como material de análise aprofundada, mas serviram de base para verificarmos a existência de prováveis saltos qualitativos entre as duas versões de um mesmo texto. Dividimos, então, os comentários de revisão de acordo com o seu grau de detalhamento e investigamos a manifestação da exotopia nesses comentários. Dessa forma, a partir das reescritas, analisamos como a exotopia contribui para que as atitudes responsivas dos alunos em relação a esses comentários se manifestem no sentido de, efetivamente, adequar o texto ao projeto de dizer do escritor e aos critérios pressupostos na Matriz de Referência do Enem.

Por fim, após a análise dos comentários de revisão e das reescritas dos alunos, tecemos as considerações finais, em que retomamos brevemente os resultados e as discussões.

2 DIALOGISMO, EXOTOPIA E RESPONSABILIDADE

O percurso a ser desenvolvido neste trabalho segue um *continuum* entre a teoria e a prática, sendo este capítulo, então, o que aborda construtos mais teóricos. Nele relacionamos a teoria bakhtiniana aos aspectos práticos do ensino de escrita, a fim de compreendermos como a exotopia e a responsividade se relacionam à atividade de escrita e, conseqüentemente, à de revisão textual. Dessa forma, os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin representam os pilares sobre os quais esta investigação foi construída.

Os conceitos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin são intrinsecamente ligados uns aos outros, de forma que dissociá-los ou sequer escolher um conjunto deles para balizar uma pesquisa na área de Linguística Aplicada é tarefa bastante árdua. Entretanto, relacionar todos os conceitos desenvolvidos, por esse grupo de teóricos, ao ensino de escrita seria um trabalho verdadeiramente hercúleo, que uma pesquisa da envergadura da que nos propomos a fazer não seria capaz de dar conta.

Neste capítulo, tratamos da perspectiva de linguagem como interação, que norteia e perpassa o presente trabalho e do dialogismo como princípio constitutivo da linguagem. Como consequência natural do dialogismo, surgem outros conceitos, como alteridade, cronotopo, exotopia e responsividade, mas aqui nos deteremos somente nestes dois últimos por considerarmos que eles são mais diretamente relacionados à etapa do processo de escrita que nos propomos a investigar – a revisão. Apesar disso, entendermos que os demais são bastante importantes para a análise dos fenômenos referentes à interação verbal.

2.1 LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO E DIALOGISMO ENQUANTO PRINCÍPIO CONSTITUTIVO DA LINGUAGEM

Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é entendida como uma forma de interação entre sujeitos, ou seja, o lugar de troca e de negociação de sentidos, de caráter essencialmente social. A esse respeito, Bakhtin/Volochínov (2010, p. 126) afirmam que

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela interação social ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.

Assim, a linguagem só adquire sentido dentro de situações concretas de interação verbal, uma vez que é por meio dela que os sujeitos interagem e agem dentro de um contexto sócio-histórico-ideológico determinado.

Dessa forma, a partir da compreensão de linguagem enquanto interação social, nos leva a entender, necessariamente, a importância do interlocutor para a construção de enunciados e para a interação verbal, pois esse outro é quem determina as principais nuances da enunciação, sobre o que Sobral (2009, p. 23) destaca que, nas obras de Bakhtin e do Círculo, já existe um interesse especial no aspecto social da linguagem, em contraposição a um posicionamento de caráter subjetivista que desconsidere os aspectos interacionais da enunciação. Isso porque, conforme Bakhtin/Volochínov (2010, p. 116),

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor.* (Grifo dos autores)

Percebemos, então, que não se pode prescindir da participação do interlocutor na interação verbal. É sempre necessário considerar o auditório social – nos termos do autor – para que a enunciação seja eficiente. Do contrário, isto é, quando não se considera o auditório social ao qual a enunciação se dirige, os efeitos da interação serão diferentes dos esperados. Isso porque não existe enunciação fora de uma realidade concreta, voltada para um outro, mesmo que esse outro seja idealizado.

Adotar uma perspectiva de linguagem que priorize os fatores sociais envolvidos na interação verbal significa negá-la enquanto sistema abstrato de normas imutáveis e negar também qualquer caráter não interacional de enunciação, isso porque “a enunciação monológica já é uma abstração [...]. Toda enunciação monológica, inclusive uma inscrição num monumento, constitui um elemento inalienável da comunicação verbal” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 101).

Ora, se a enunciação monológica é uma abstração, compreende-se que toda enunciação é, conseqüentemente, *dialógica* por natureza. A definição de dialogismo, princípio unificador da obra de Bakhtin, não é simples de ser sintetizada, mas é possível explicar os seus elementos constitutivos. Basicamente, esse conceito, indissociável do de

interação e basilar para a compreensão do processo de produção de discursos, diz respeito às relações de sentido estabelecidas entre enunciados. Com base nessa definição geral, é possível analisar o dialogismo na linguagem sob três perspectivas.

A primeira delas é a chamada *concepção estrita de dialogismo*, que o concebe como uma forma composicional ou como maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no texto, por meio de duas formas possíveis: o discurso objetivado – em que o discurso alheio é abertamente citado – e o discurso bivocal – em que não há separação nítida entre o discurso citante e o citado. Alguns exemplos de estratégias de mostrar outras vozes no discurso, segundo Fiorin (2016), são as aspas, a negação, o discurso indireto livre etc. Essa concepção é importante para entendermos como outras vozes se mostram, explicitamente, nos textos e nos discursos além de aprofundar as questões sobre o estilo e a intertextualidade.

A intertextualidade, com essa denominação, não figura na obra de Bakhtin; o termo foi cunhado por Kristeva (1967) e pode, com base no pensador russo, ser entendida como um tipo composicional de dialogismo. Por meio da intertextualidade, mostram-se, nos textos, as relações dialógicas entre eles, presentes ou não na materialidade textual. Analogamente, pode-se analisar o estilo, que, por constituir-se como uma resposta, inclusive negativa, a outros estilos é também manifestação do dialogismo.

É necessário destacar, entretanto, destacar que, de acordo com Sobral (2009, p.36),

O dialogismo [nessa concepção estrita] não se restringe às réplicas “mostradas” de uma interação na superfície textual, que é a função da forma diálogo. Além disso, o fato de não se separarem “falas” num texto não implica a inexistência de um diálogo. Do mesmo modo, “diálogo” não tem aqui o sentido do senso comum.

O autor justifica, então, a sua compreensão de que, mesmo quando se trata de uma forma composicional, o “diálogo” é contraposto ao “monólogo”, estabelecendo, necessariamente, uma relação entre sujeitos. Isso porque não é possível, segundo o autor, haver enunciado monológico, tendo em vista que, mesmo a enunciação de um fato ou de uma verdade, por exemplo, pressupõe a existência de algum outro fato ou de alguma outra verdade a que a primeira precise se contrapor.

Sobre a segunda concepção, Fiorin (2016) afirma que o dialogismo é visto como o princípio de constituição do indivíduo e seu princípio de ação. Aqui, trata-se,

principalmente, da subjetividade, isto é, da configuração do sujeito do discurso. Na obra de Bakhtin e do Círculo, diferentemente dos pressupostos da Análise do Discurso Francesa, por exemplo, o sujeito não é assujeitado, mas também não é autônomo em relação à sua atuação no âmbito social. Ele deve sempre ser analisado dentro do contexto sócio-histórico-ideológico da enunciação, ou seja, de forma *situada*, uma vez que ele constrói e é construído com relação aos demais sujeitos. Essa noção é corroborada por Sobral (2009, p. 35), que afirma que

Dialogismo designa [...] a condição essencial do próprio ser e adir dos sujeitos. O sujeito só vem a existir na relação com outros sujeitos, assim como só age em relação a atos de outros sujeitos, nunca em abstração desses sujeitos e desses atos.

Entende-se, então, que sujeito, assim como a linguagem, é dialógico, pois seu interior é constituído polifonicamente¹. Depreende-se, então, que o sujeito, em Bakhtin, é ao mesmo tempo social e singular e que suas ações englobam forças centrípetas – que tendem a uma maior normalização e à monologização do enunciado – e as centrífugas – que tendem a uma maior hibridização e à dialogização do enunciado. A respeito dessa concepção, Bakhtin (2010, p. 127) afirma que “o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes da interação verbal”, para, então, ampliar o conceito de dialogismo para uma terceira noção.

A terceira concepção de dialogismo – e a que utilizaremos como base para esta pesquisa – o concebe como o modo de funcionamento real da linguagem, uma vez que todos os enunciados se constituem a partir de outros. É também condição indissociável da enunciação. A esse respeito, Sobral (2009, p. 36) destaca que

o sentido nasce de “diálogos” (no sentido amplo) entre formas de enunciados/discursos passados, que já foram produzidos, e formas de enunciados/discursos futuros, que podem vir a ser produzidos – independentemente do “texto” desses discursos, mas claro que levando e conta formas textuais tipicamente presentes em discursos.

¹ A polifonia é mais um conceito na obra bakhtiniana decorrente do dialogismo. Na obra de Bakhtin e do Círculo, polifonia é a manifestação da pluralidade de vozes em uma obra. Com o tempo, esse conceito foi se ampliando e tomou dimensões importantes nos estudos da enunciação em geral, sendo necessário relacioná-la a outros conceitos como o de dialogismo propriamente dito e o de alteridade. O estudo da polifonia não faz parte do escopo deste trabalho, mas julgamos importante falar sobre esse conceito, uma vez que ele se relaciona necessariamente com o de dialogismo.

O dialogismo, nesse sentido, é o princípio constitutivo do enunciado e de qualquer interação verbal. Para explicar essa concepção, Fiorin (2016, p. 28) afirma que

A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição. O que é constitutivo das diferentes posições sociais que circulam numa dada formação social é a contradição. O contrato se faz com uma das vozes de polêmica.

A tensão de que fala Fiorin (2016) traz à tona o caráter interativo da linguagem postulado por Bakhtin/Volochínov (2010, p. 127), ao afirmarem que “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”, interação essa que está intimamente relacionada com a concepção de dialogismo. A esse respeito, o teórico afirma que “[...] pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 127).

Destaque-se que o dialogismo é material para análise tanto do ponto de vista sócio-histórico da linguagem quando da particularidade da enunciação propriamente dita. Como já sabemos, Bakhtin/Volochínov (2010) tratam a enunciação como um elo na cadeia dos atos de fala². Essa cadeia, nas palavras do autor, é uma “corrente evolutiva³ ininterrupta” de uso da língua, o que nos faz considerar a diacronia linguística, somente por meio da qual se pode analisar essa sua reconfiguração. Sobre esses aspectos diacrônicos, Bakhtin/Volochínov (2010, p. 129) afirmam que

[...] as relações sociais evoluem (em função das infraestruturas) depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as

² De acordo com a Teoria Dialógica do Discurso, cada enunciado responde a enunciados anteriores e prevê enunciados futuros que se relacionem com ele. Nesse sentido, cada enunciado constitui um elo numa cadeia infinita constituída de enunciados.

³ Em suas obras, Bakhtin costuma usar o termo “evolução” para designar diferentes configurações da língua ocorridas diacronicamente. Optamos por manter o termo original, mas entendemos que, com o advento das novas correntes de estudos sobre a diacronia da língua e sobre a mudança linguística, o termo não é o mais adequado para designar esses processos. Entendemos, por outro lado, que o contexto histórico da produção das obras do Círculo não favorecia, ainda, a ciência dessas novas considerações sobre o elemento diacrônico da língua e, assim, esta observação não representa uma crítica à obra, mas tão somente um esclarecimento.

formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.

Nesse ponto, o teórico esboça uma teoria da mudança linguística⁴, que, como se pode observar, ocorre por causa de relações dialógicas existentes entre diferentes relações sociais, que acabam por influenciar a língua.

O conceito de tensão em relação aos usos da linguagem remete à filosofia do ato ético, proposta por Bakhtin em sua obra *Para uma filosofia do ato*. Por meio dessa filosofia, o teórico ressignifica às ideias de Kant, especialmente às ligadas à razão: a razão pura, a razão prática e o juízo, que, na teoria bakhtiniana, correspondem, respectivamente, ao ato teórico, ao ato ético e ao ato estético. A ética diz respeito, portanto, ao agir dos sujeitos no mundo e, por isso, é possível relacionar esse conceito à interação verbal, uma vez que, de acordo com a Teoria Dialógica do Discurso, a linguagem não é responsável somente por dizer coisas, mas também, fazê-las.

De acordo com a filosofia do ato ético, qualquer ato é realizado em tensão com outros atos, vistos em dois planos: o das generalidades (realizadas por meio do ato-tipo ou ato-atividade) e o das singularidades (realizadas por meio do ato-ocorrência), sendo aquele geral, arquetípico e este, particular, individual. Considerando que a produção de um enunciado é uma ação, entende-se como ela ocorre em tensão com outros enunciados.

No que se refere à enunciação, o dialogismo se liga a noção de alteridade, isto é, da participação do outro na configuração do sujeito e, conseqüentemente, na enunciação. É esse outro que define, molda e estabelece as particularidades da enunciação: o gênero do discurso a ser utilizado, o tom, a variedade linguística, o suporte, tudo isso é definido pela participação do outro no enunciado. A esse respeito, Bakhtin/Volochínov (2010, p. 129) afirmam que

a situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes da situação de enunciação.

⁴ Nas obras de Bakhtin e do Círculo, a linguagem é entendida numa perspectiva social, o que, inevitavelmente, leva a uma compreensão sobre os fenômenos linguísticos que envolvem aspectos históricos, culturais e discursivos.

Percebe-se, assim, que não somente os destinatários imediatos, isto é, aqueles a que o texto efetivamente se destina enquanto gênero do discurso são importantes para a construção do enunciado, como também e, principalmente, o destinatário ideal – chamado aqui de superdestinatário – cuja compreensão, que é sempre correta e acurada, representa o norte para que o enunciador possa trabalhar em seu enunciado.

A noção de dialogismo ligado à alteridade, trazendo à tona os conceitos de destinatário real e de superdestinatário, leva, inevitavelmente, à necessidade de considerações acerca da *resposta* ou, mesmo, da *potencialidade de resposta* dessas entidades na cadeia de enunciações. Retomemos, então, o conceito de dialogismo enquanto princípio constitutivo da linguagem, com base no qual entendemos que toda enunciação, mesmo que aparentemente monológica, responde a outra enunciação anterior e prevê uma posterior, representando, assim, uma “fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta”(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 128). Essa resposta é analisada sob a ótica do conceito de *responsividade*, sobre o qual trataremos no próximo subtópico. Antes dele, discorreremos sobre a exotopia enquanto excedente de visão do outro em relação a um sujeito e deste em relação a si mesmo.

2.2 O CONCEITO DE EXOTOPIA NA TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO

A formulação de uma resposta a um enunciado, por parte de um interlocutor, ocorre também devido à tomada de uma posição avaliativa deste sobre o enunciador. Essa posição avaliativa envolve aspectos ideológicos, uma vez que os sujeitos da enunciação estão inseridos em um processo determinado, e só é possível porque o interlocutor tem uma visão exterior à do enunciador a respeito do enunciado.

Levando em conta essa visão externa, diferente da sua própria sobre o seu enunciado, o enunciador procura apropriar-se dela para, assim, fazer as escolhas linguísticas mais adequadas para que seu projeto de dizer seja bem aceito pelo interlocutor. Há, assim, uma outra configuração dessa visão externa que envolve posições avaliativas sobre o enunciador: a que ele próprio procura ter de si, colocando-se no lugar de seu interlocutor, tentando avaliar a situação como ele o faria e, assim, configurando melhor o seu enunciado.

A essa posição externa – tanto do interlocutor sobre o enunciador quanto deste sobre si próprio –, Bakhtin (2003) chamou de *excedente de visão*, que hoje é conhecido pela denominação de princípio da *exotopia*, nomenclatura cunhada por Todorov (1981,

p. 146) para definir “elementos da consciência que lhe [ao enunciador] são exteriores mas não menos indispensáveis a seu acabamento, à constituição de sua totalidade”.

O conceito de exotopia dialoga com o de alteridade, que pressupõe que um sujeito não pode ter uma visão completa de si mesmo; somente um outro pode ter essa visão e ajudar a construir os elementos que configuram esse sujeito. A esse respeito, Amorim (2014, p. 101) afirma que “o conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro”. Saliente-se que o conceito de tensão, em Bakhtin, não tem uma carga semântica negativa, pois é elemento constituinte da linguagem e o que atesta a presença do outro em um processo de enunciação.

Percebe-se, então, que a exotopia é o que norteia qualquer processo de interação verbal. Quando o enunciador procura entender o outro para que, assim, possa tomar as decisões que julgar mais pertinentes à sua enunciação, ele procura se colocar numa posição externa a si mesmo – a do outro –, buscar olhar a situação com os olhos do outro e, assim, deixar que este molde o seu enunciado. Esse processo retoma necessariamente os conceitos de dialogismo e de responsividade, pois só há sentido em tentar tomar a posição do outro se se considera que a interação é dialógica e, conseqüentemente, pressupõe-se uma resposta.

Por outro lado, o interlocutor vê o enunciador de uma posição efetivamente externa, que este não poderá alcançar, porque os elementos contextuais que constituem sujeitos diferentes são, necessariamente, diferentes. Por isso, esse outro oferece um excedente de visão que, colaborativamente, norteia o projeto de dizer do enunciador. Sobre a posição do outro em relação a um enunciador, Bakhtin (1997, p. 44) afirma que

o excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. [...] O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste.

Percebe-se, então, que o ponto crucial do excedente de visão é a necessidade de que se tenha a mesma posição axiológica do outro, identificando-se com ele,

procurando viver experiências semelhantes, enfim, colocar-se no lugar dele para “coletar” elementos suficientes que possam lhe dar recursos para fazer um melhor acabamento do seu texto/enunciado. Então, após essa “experimentação” do lugar do outro, o sujeito retorna ao seu próprio lugar e dá a si próprio o acabamento necessário, que só é possível de ser feito por causa do excedente de visão que agora ele próprio possui de si com base no que “experimentou” do outro. O sujeito, então, não existe de forma independente no mundo; ele só se constitui a partir do olhar do outro.

A exotopia, então, é intimamente ligada à responsividade, uma vez que a atividade de tentar se colocar no lugar do outro para, assim, constituir-se pressupõe que o sujeito espere uma resposta definida de seu interlocutor e que, para obter uma atitude responsiva que condiga com o seu projeto de dizer, o sujeito busque, no outro, elementos de sua própria identidade. O excedente de visão seria, portanto, resultado de um lugar privilegiado ocupado provisoriamente pelo outro, conforme afirma Bakhtin (1997, p. 42)

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, a expressão do rosto –, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são inacessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila de nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem. Esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias -- todos os outros se situam fora de mim.

Quando o teórico fala que os horizontes dos dois sujeitos da enunciação não coincidem da forma como são constituídos efetivamente, significa dizer que há uma tensão entre esses horizontes, que, por isso, precisam ser ajustados para que a interação verbal ocorra como esperado. Esses ajustes só podem ser feitos por meio da linguagem, que se mostra, nesse ponto, como lugar de negociação de sentidos, como o território comum entre enunciador e interlocutor.

Por outro lado, o ajustamento total e completo desses horizontes é uma utopia, pois, inicialmente, a tensão, na teoria bakhtiniana, não representa um fator necessariamente negativo em relação à interação verbal. Além disso, a tomada do lugar do outro e, conseqüentemente, de suas posições avaliativas sobre si mesmo não poderão

ocorrer completamente, pois os sujeitos serão sempre perpassados por suas próprias posições axiológicas.

Isso significa dizer que, quando um sujeito procura se colocar no lugar do outro para, assim, ter um melhor acabamento de si mesmo, ocorre, inevitavelmente, uma atitude responsiva de sua parte, uma vez que estabelece respostas – tanto no campo da compreensão quanto no campo da atitude – sobre o que pressupõe ser uma posição de seu interlocutor. Ele pode, por exemplo, negar, refutar ou aceitar a posição avaliativa *pressuposta* de seu enunciador sobre si e, a partir disso, reconfigurar a si mesmo e, conseqüentemente, o seu enunciado.

Percebe-se, então, que, antes mesmo de enunciar, o sujeito já procura responder a um outro enunciado pressuposto que pode vir do outro. Isso porque, como já foi mencionado, a língua é dialógica, e todo enunciado é uma resposta a um outro já acontecido ou que se prevê que ainda irá acontecer. O conceito de exotopia, portanto, retoma necessariamente os outros já vistos até aqui (dialogismo e responsividade) e outros que não são o foco deste trabalho, mas que, acreditamos, devem ser mencionados, como cronotopo, alteridade, polifonia etc.

A seguir, tratamos sobre o conceito de responsividade, uma das principais categorias de análise de nossa pesquisa, relacionado diretamente ao de exotopia, sobre o que tratamos.

2.3 A NOÇÃO DE RESPONSABILIDADE NA TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO

Entender a linguagem numa perspectiva dialógica implica a compreensão de outros fenômenos e conceitos importantes para a interação verbal. O conceito de que tratamos neste subtópico é o da responsividade, que é diretamente relacionado ao dialogismo e à alteridade, noções que já delineamos anteriormente.

Levando em consideração que o enunciado é necessariamente dirigido ao outro, que orienta suas características discursivas, entende-se, conseqüentemente, que o enunciador espera de seu interlocutor – o outro – uma resposta, inclusive porque não existe enunciação monológica. Devido ao fato de o papel do destinatário ser tão importante na enunciação, achamos pertinente nos determos um pouco nesse ponto.

Já sabemos que todos os enunciados, independentemente de sua configuração, são dialógicos por natureza. A palavra, a enunciação e o enunciado têm internamente uma característica de dialogização que lhes é inerente. Isso significa,

inclusive, dizer que o enunciador leva em conta outros enunciados e outros discursos para construir o seu próprio. Sendo assim, ele, por exemplo, prevê, nega, refuta, rediz em outras palavras etc. o enunciado de seu destinatário. Esses procedimentos podem ocorrer em relação a discursos que já foram materializados em forma de enunciado, que ainda serão materializados ou, mesmo, que não serão efetivados, mas sobre os quais o enunciador pressupõe uma configuração de um enunciado de resposta para atender às suas expectativas quanto ao seu destinatário. Esse destinatário é, na teoria do Círculo Bakhtiniano, um ponto a ser analisado.

Inicialmente, entende-se que todo enunciado é dirigido a um destinatário imediato. Tomemos como exemplo o contexto escolar de produção textual. Se o aluno é solicitado a produzir um texto do gênero carta, ele deve ser informado, além do assunto a ser tratado, a quem a carta deve ser dirigida, onde ela será veiculada, quando ela será enviada etc. Uma carta de solicitação a um representante do Poder Público, por exemplo, tem neste o seu destinatário imediato.

Nesse mesmo contexto, há elementos do contexto escolar que “amarram” a produção textual do aluno a certas características composicionais do texto que devem ser obedecidas: o texto deve ser escrito em um intervalo específico de linhas, deve usar uma linguagem específica e trata sobre um tema pré-determinado, por exemplo. Há, então, uma outra instância a que esse texto se dirige: o superdestinatário, isto é, o auditório médio da enunciação, isto é, o interlocutor cuja compreensão é considerada ideal no momento da interação.

Ora, se o sujeito enunciador dirige sua resposta a um destinatário, ele também espera deste uma resposta, entendida aqui no sentido amplo do termo, e não somente como um enunciado contíguo em relação ao primeiro. Nesse sentido, concordamos com Faraco (2009, p. 66) quando aduz que responder é

fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirma-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas.

Percebe-se, então, que a atividade de responder ultrapassa a réplica: quando se enuncia, procura-se também prever as respostas possíveis do superdestinatário. Do outro lado, o interlocutor não atua passivamente na interação verbal, mesmo que não

replique o enunciado. Na verdade, para Bakhtin, não existe passividade na interação verbal, pois mesmo o silêncio já é uma resposta carregada de sentidos que ultrapassam o âmbito do signo.

De acordo com a teoria bakhtiniana, nenhum enunciado é adâmico. Isso implica a compreensão de que todo discurso estabelece com outros – de outros contextos sócio-histórico-ideológicos ou não – relações interdiscursivas, relações essas que podem ser de concordância, de discordância, de réplica etc. Isso significa dizer que todo enunciado é uma resposta a outros anteriores a ele na cadeia ininterrupta de atos de fala. Esse mesmo enunciado, que responde a outros anteriores, tem a propriedade de permitir – e pressupor – a resposta de outros interlocutores. Essa propriedade do enunciado é a responsividade.

Para Bakhtin (1997), a responsividade enunciativa é manifestada pela atitude responsiva de um sujeito, atitude essa que pressupõe a sua compreensão responsiva. Essa compreensão só pode acontecer quando se compara um signo dado a signos já conhecidos, o que faz com que a noção de compreensão responsiva dialogue necessariamente com a de descodificação⁵.

Isso ocorre, em parte, porque a noção de signo estabelecida pelo Estruturalismo saussuriano ganha uma nova roupagem em Bakhtin e passa a ter uma característica necessariamente ideológica. Na Teoria Dialógica do Discurso, o signo é necessariamente ideológico, inclusive porque não há manifestação linguística que não esteja inserida em uma ideologia. O que é *signo* para Saussure passa a ser *sinal* para Bakhtin. Por isso, a descodificação do signo não é o reconhecimento, a identificação da forma utilizada, uma vez que este último procedimento estaria mais relacionado ao tratamento do sinal. Por outro lado, o mais importante no processo de descodificação é a compreensão do signo dentro de um contexto maior, isto é, o contexto sócio-histórico-ideológico em que toda enunciação está inserida. Dessa forma, é possível efetivamente *compreender* a enunciação num contexto particular.

Nesse sentido, a compreensão, por si só, já representaria uma espécie de fase preliminar da atitude responsiva do interlocutor. Para Bakhtin, não pode haver

⁵ A “descodificação”, em Bakhtin, não assume o mesmo sentido de “decodificação”. Esta seria mais relacionada ao processo de identificação, que, por sua vez, diz respeito ao sinal (aqui entendido enquanto forma, desprovida de caráter ideológico). A descodificação é o processo ligado necessariamente ao signo linguístico, que, nas obras do Círculo, assumem caráter ideológico.

compreensão passiva, uma vez que esta seria tão somente a compreensão do sinal. A compreensão efetiva é necessariamente ativa, pois esse ato reconfigura o seu objeto, inserindo-o em um novo contexto, segundo Bakhtin (2010, p. 97), “o contexto potencial da resposta”.

A consideração de uma compreensão teoricamente passiva levaria à necessidade de considerar que o signo deve ser apreendido de uma única maneira – a maneira pretendida pelo enunciador – o que é inconcebível na Teoria Dialógica do Discurso, uma vez que, conforme já mencionado, o signo, em Bakhtin, é necessariamente ideológico. Por isso, compreender um signo é reconfigurá-lo em um novo contexto e, a partir desse processo, produzir um “germe de uma resposta”.

Então, no processo de compreensão ativa, o interlocutor reconfigura o projeto de dizer do outro de forma a colaborar para o seu próprio projeto de dizer, seja para concordar com ele, para refutá-lo, para negá-lo ou qualquer outra atitude enunciativa que *responda* ao enunciado. Percebe-se, então, que o ouvinte é enunciador antes mesmo que materializar fônica ou textualmente uma resposta enquanto forma composicional.

Assim, palavra se mostra como “o território comum” entre enunciador e interlocutor, o que Bakhtin/Volochínov (2010, p. 117) justificam afirmando que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor”. Nesse sentido, não é possível dissociar o conceito de responsividade da noção de dialogismo, uma vez que, para considerar a atitude responsiva do outro, é necessário considerar as relações dialógicas existentes entre o enunciador e o seu auditório.

A própria concepção de linguagem na perspectiva dialógica leva a à responsividade, que, mesmo que ainda no estágio da compreensão responsiva, não pode ser entendida como um ato passivo. Essa noção de que todo enunciado pressupõe uma resposta ou uma atitude responsiva por parte de seu interlocutor é o que constitui o conceito de responsividade. Ressalte-se que essa resposta pode não ser a materialização subsequente a um enunciado: o acatamento a uma orientação, por exemplo, também se constitui como uma resposta; o próprio silêncio, inclusive, é uma resposta. Percebe-se, então, que a resposta inclui também a tomada de uma posição avaliativa por parte do interlocutor. Segundo Bakhtin (2010, p. 123), essa posição avaliativa é “a única razão de

ser de toda produção ideológica”; então, a potencial resposta é, por analogia, a razão de ser de uma produção enunciativa.

Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 290), a responsividade pode ser entendida pelo fato de que

o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso⁶, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas locutor.

É interessante perceber como essa atitude responsiva mostra relações de poder efetivadas por meio da interação verbal. O silêncio de um sujeito diante de uma ordem representa mais que a aceitação dessa ordem; traz à tona também questões referentes a uma possível hierarquia estabelecida entre os sujeitos de uma enunciação e como essa hierarquia é efetivada ou, mesmo, intensificada por meio da interação verbal. A atitude responsiva do interlocutor, portanto, mostra também posições ideológicas vigentes que resultam em atitudes avaliativas por parte do interlocutor. Embora achemos importante tecer considerações, mesmo que breves, a esse respeito, as relações ideológicas e as consequentes hierarquias efetivadas por meio da interação não serão o foco deste trabalho.

Em suma, entende-se a responsividade como a propriedade de os enunciados de pressuporem uma resposta materializada fônica e/ou textualmente ou não. Esse processo envolve dois “estágios” a serem executados pelo interlocutor: o da compreensão responsiva ativa e o da atitude responsiva propriamente dita. A atividade de compreensão é, por natureza, responsiva e ativa, uma vez que ela representa, no mínimo, uma atitude colaborativa do interlocutor para compreender o enunciado, atitude esta que insere esse enunciado em um novo contexto, reelaborado pelo interlocutor, distinto do contexto do enunciadador.

A atitude responsiva, por sua vez, é a tomada de posição por parte do interlocutor sobre como proceder – ou não proceder – em relação ao enunciado. Dentro

⁶ Entendemos que os conceitos de ideologia, discurso, enunciado e texto estão em um *continuum* de acordo com o grau de materialidade. O enunciado seria mais próximo da noção de texto, mas, a nosso ver, representa o projeto de dizer de um sujeito, enquanto o texto é a própria materialização deste.

da perspectiva dialógica, não é possível falar na ausência dessa tomada de posição, pois mesmo a não execução de qualquer ação representa uma atitude responsiva e necessariamente avaliativa por parte do interlocutor, seja de acatar silenciosamente ou de recusar o enunciado.

Pressupondo que haja uma compreensão responsiva e uma atitude responsiva ativa por parte de seu interlocutor, o enunciador faz – conscientemente ou não – escolhas para direcionar a resposta pretendida ou, ao menos, esperada por ele. No processo de interação verbal, muitas vezes, essas escolhas não são simples de serem feitas por parte do enunciador, especialmente quando os enunciados ocorrem em contextos que pressupõem maiores cuidados em relação ao uso da linguagem e nos que não fazem parte das atividades corriqueiras do enunciador. Para isso, ele deve tentar assumir um posicionamento externo a si mesmo para tentar ver a situação social mais imediata em que a enunciação está inserida “com os olhos” de seu interlocutor, necessitando, então, de um “excedente de visão” a fim de que seu enunciado tenha a resposta esperada.

No próximo subtópico, trataremos desse “excedente de visão”, conceito mais conhecido pela denominação de “exotopia”, cunhada por Todorov (1981) que remete a essa tentativa de tomada de posição externa por parte do enunciador em relação ao seu interlocutor, a fim de moldar melhor suas escolhas linguísticas.

Neste capítulo, apresentamos construtos teóricos da teoria bakhtiniana que nortearam a pesquisa aqui descrita. Em seguida, afinilamos nossa opção teórico-metodológica para a teoria bakhtiniana. Com base nessa teoria, trouxemos os conceitos de dialogismo, princípio constitutivo da linguagem e norteador da interação que perpassa toda a obra do Círculo e que dá origem a diversos outros conceitos, dos quais escolhemos, para trabalhar nesta pesquisa, o de exotopia e o de responsividade. Essas noções serão usadas para analisarmos, respectivamente, a participação do revisor no processo de refacção textual de redações e o grau de resposta do aluno a essa participação do revisor, manifestada por meio de comentários de revisão.

No próximo capítulo, discorreremos sobre as teorias que nos serviram de base para tratar sobre escrita e sobre a etapa de revisão, que, a nosso ver, é uma de suas etapas mais importantes. Serão esboçadas também considerações sobre o ensino de escrita, que aprofundaremos no capítulo 3 deste trabalho.

3 ESCRITA COMO PROCESSO E ENSINO DE ESCRITA

Neste capítulo, discutimos as visões cognitivista e dialógica de escrita. A visão cognitivista é importante para esta pesquisa porque foi a partir dela que houve a ciência de que a escrita é um processo constituído por etapas – dentre as quais está a revisão – recursivas, isto é, sem uma ordem pré-definida. Acrescente-se a essa perspectiva a noção de que o processo é sempre voltado para o outro e moldado por ele, tendo em vista que, na visão dialógica, o outro é o fator mais importante da interação verbal. A associação entre essas duas perspectivas de escrita é importante para a construção deste trabalho porque, se levarmos em consideração a importância do outro na interação verbal, podemos dar destaque à importância da etapa de revisão, uma vez que, na escrita, é a partir dela que o autor de um texto pode fazer as modificações necessárias a fim de adequar seu texto ao seu projeto de dizer.

Tratamos, ainda neste capítulo, sobre as questões referentes ao ensino de escrita e aos conhecimentos mobilizados nessa atividade, de acordo com a perspectiva dialógica, e sobre o ensino de escrita na educação básica. Por fim, tecemos brevemente algumas considerações sobre a avaliação da escrita na escola.

3.1 AS CONCEPÇÕES COGNITIVISTA E DIALÓGICA DE ESCRITA

Não é novidade que escrever é uma atividade que faz parte do cotidiano dos sujeitos pertencentes a sociedades grafocêntricas. As pessoas escrevem corriqueiramente e os produtos escritos são a base dessas sociedades, tanto que é difícil pensar em alguma situação em que se possa prescindir completamente da escrita. Qualquer atividade que façamos, em geral, pressupõe o uso de textos escritos: tirar um extrato no banco, fazer a solicitação de um serviço para uma residência, verificar os resultados de um aluno na escola, qualquer atividade, por mais trivial que seja, provavelmente estará ligada à escrita.

Ao longo do tempo, surgiram várias concepções de escrita baseadas em pressupostos teóricos distintos. Koch e Elias (2015) destacam três concepções principais: i) a escrita com foco na língua, baseada em uma perspectiva estruturalista da linguagem; ii) a escrita com foco no escritor, decorrente de uma visão cognitivista da linguagem e iii) a escrita com foco na interação, compreendida a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem. A esse respeito, Garcez (2010), destaca três vertentes teórico-metodológicas de pesquisas sobre a escrita: i) a experimental/positivista; ii) a cognitivista e iii) a

sociointeracionista. Aparentemente, cada vertente apontada pela autora corresponde a uma perspectiva de escrita.

Neste trabalho, o enfoque é dado nas concepções cognitivista e sociointeracionista de escrita – sendo esta última mais afim com uma noção dialógica do discurso –, pois entendemos que, no processo de interação verbal, essas duas visões não podem ser dissociadas, uma vez que o processo individual de produção escrita é sempre voltado para o outro. Essas duas perspectivas devem também estar presentes no ensino escolar: a cognitivista porque, ao trazer a ciência das etapas que compõem o processo de escrita, torna mais fácil a atividade de ensinar os procedimentos de *como* escrever (processo) do que especificamente *o que* escrever (produto final).

A seguir, fazemos um breve histórico sobre as concepções de escrita, focando na cognitivista e na sociointeracionista, mas fazendo também algumas considerações sobre a estruturalista, que precedeu as outras duas.

3.1.1 Um breve histórico sobre as concepções de escrita

Embora os pressupostos teóricos deste trabalho sejam essencialmente relacionados às perspectivas cognitivista e dialógica da linguagem, esta última que orienta o entendimento da linguagem – e, conseqüentemente, da escrita – como interação, é importante que façamos uma breve incursão pela concepção estruturalista, que, historicamente, precedeu essas duas. Destaque-se que, apesar de termos optado por tratar das perspectivas de acordo com seu aspecto diacrônico, elas não “substituem” uma à outra nem as mais antigas foram “extintas”.

A primeira concepção de que podemos tratar é a concepção estruturalista, a partir de uma compreensão da linguagem enquanto sistema pronto e acabado de regras fixas e imutáveis, portanto, de base normativa, o texto é visto como um **produto** escrito cujo processo – que envolveria o estudo dos aspectos individuais e sociais do sujeito – não é essencial, tendo, portanto, uma única interpretação correta possível. De acordo com esses pressupostos, a escrita, com foco no signo e na gramática, seria a expressão do conhecimento das normas gramaticais de uma língua, de forma que escrever bem deveria ser resultado da apreensão dessas normas e da aquisição de um vasto vocabulário por parte do produtor. A esse respeito, Koch e Elias (2015, p. 33) afirmam que “só aqueles que conheciam as regras da língua poderiam alterá-las. Aos demais, cabia apenas seguir o que era preconizado nas gramáticas, seguir modelos”.

Embora se compreenda que a perspectiva estruturalista tenha trazido contribuições significativas aos estudos da linguagem, especialmente no que se refere à importância dos aspectos formais do texto, percebeu-se que o foco tão somente nesses aspectos não era capaz de trazer reflexões significativas sobre o fenômeno da escrita. Foi, então, a partir do estruturalismo e de suas pesquisas experimentais de caráter positivista, voltadas para o produto, que surgiram questionamentos relativos aos processos individuais de escrita, o que é corroborado por Garcez (2010, p. 24), ao afirmar que

Apesar de suas limitações metodológicas, esse primeiro conjunto de pesquisas [voltadas para o produto] levantou questões importantes e permitiu que o processo de produção se tornasse um foco de investigação. Problemas de diversa natureza passaram a ser postos em pauta: Como os redatores planejam? Como escrevem? Como revisam? Como a escola pode enfatizar esse processo? Como o professor pode diagnosticar dificuldades? Como saber quais aspectos precisam ser alterados? O que é preciso conhecer sobre o processo da escrita? De que forma conhecimentos, tais como estrutura dos argumentos, afetam a produção? Os alunos podem transferir habilidades adquiridas na escola para as exigências da escrita no trabalho?

Assim, a partir desses questionamentos, surgidos de lacunas deixadas pelas pesquisas de base experimental/positivista sobre a perspectiva estruturalista da linguagem, o interesse das pesquisas, que era, antes, voltado apenas para o produto final da escrita se deslocou para o processo de produção e, conseqüentemente, para as operações mentais que o originam. Surgiram, então, pesquisas que se dedicaram a fazer investigações sobre o processo de composição escrita em vez de analisar o texto tão somente em sua formalidade, em seu produto final. Ganharam destaque, então, as pesquisas cognitivistas, que, segundo Garcez (2010, p.24), “tentam desvelar os mecanismos mentais do sujeito, as etapas da escrita, as relações entre as diversas variáveis que interferem no processo de produção de textos”.

Apesar de serem estudos fundadores sobre a noção processual de escrita, a série de pesquisas de Hayes e Flower (1980), de Flower e Hayes (1980, 1981) e Hayes et. al. (1987) ainda são as principais fontes sobre o assunto. Foi a partir desses estudos que houve a compreensão do caráter processual da escrita, pois foram esses autores que identificaram que a atividade de escrever é um processo constituído por etapas. Além deles, são muitos os estudos de base cognitivista sobre o processo de escrita, como Newell e Simon (1972 *apud* Garces, 2010), a série de Flower e Hayes (1980, 1981) e Hayes e Flower (1980), Beaugrande (1981, 1984) e van Dijk e Kintsch (1983, *apud* Garcez, 2010), tendo todos eles trazido inovações a respeito do assunto.

Segundo Garcez (2010), a principal contribuição dessa vertente teórico-metodológica foi a constatação de que a revisão ocorre em qualquer etapa do processo. Podemos ampliar o dizer da autora afirmando que, na verdade, a recursividade do processo de escrita como um todo, isto é, de todas as etapas, representou contribuição imensurável na compreensão do fenômeno da escrita. Especialmente em relação ao ensino, a constatação da recursividade trouxe a ciência de que é mais produtivo ensinar as etapas de *como* escrever do que um modelo *do que* escrever e esperar que o aluno/escritor consiga atingi-lo. Afinal, a perspectiva do bem escrever enquanto uma atividade de reprodução de modelos é fundamentalmente estruturalista.

Além da constatação da recursividade, foi a partir do cognitivismo que surgiu, pela primeira vez, a noção do outro enquanto um elemento importante para o processo de interação verbal, embora, diferentemente do que é entendido pelo Teoria Dialógica do Discurso, pois, neste, o interlocutor é um elemento constitutivo fundamental da interação, enquanto no cognitivismo, ele se configura como mais uma forma de conhecimento. Em termos gerais, outras contribuições da pesquisa cognitivista para o fenômeno da escrita são descritas por Garcez (2010, p. 36) a partir de que elas “abriram novos horizontes de reflexão, quando, mesmo com o foco voltado para os procedimentos [das etapas de escrita], foram localizadas e desenvolveram-se no universo escolar, motivadas pelo interesse em aperfeiçoar a instrução sobre escrita”.

Percebe-se, então, um sem-número de contribuições dos estudos cognitivistas para o ensino de escrita, inclusive suscitando questionamentos acerca da pertinência da prática tradicional de escrita, em que o aluno entrega ao professor um texto pronto, sendo este o único objeto de avaliação, sem se levar em conta o processo de produção. Por outro lado, dentre outros problemas verificados com as pesquisas de base cognitivista, como a dificuldade de se estudar a etapa de planejamento, os pressupostos teóricos desses estudos se mostraram insuficientes para dar conta do complexo fenômeno da linguagem, especialmente em relação à participação do outro nos processos do aprendiz. Surgiu, então, a necessidade de se utilizarem outros pressupostos, que extrapolassem a dimensão individual e subjetiva – enquanto pertencente ao sujeito produtor do texto – para a compreensão do complexo processo de escrita. Daí surgiu o interesse de pesquisadores em tratar da participação do outro na organização de enunciados, que até então eram chamados de “textos”.

A concepção sociointeracionista acrescentou a importância do contexto sócio-histórico-ideológico ao que vinha sendo postulado pelo cognitivismo. As considerações sobre a importância da audiência e a compreensão desse elemento como fundamental para o processo de interação entre sujeitos só ocorreram a partir dessa perspectiva.

Na Teoria Dialógica do Discurso, a linguagem é entendida como forma de interação social e como lugar de troca e de negociação de sentidos entre sujeitos, entendidos, aqui, como atores sociais que interagem por meio da linguagem, que constroem e são construídos na e pela enunciação. O texto é entendido como uma ocorrência, isto é, um fato situado e irrepetível, a que Beaugrande (1997), teórico da Linguística de Texto, chamou de “evento comunicativo”⁷. Nesse evento confluem aspectos de diversas ordens, como linguística, cultural, atitudinal, procedimental etc. A escrita, com foco na interação, é uma produção textual cuja realização exige a ativação de conhecimento e de estratégias diversas.

Os estudos de perspectiva dialógica trouxeram grandes inovações aos estudos sobre a interação verbal no sentido de que mostraram que a produção de enunciados não pode prescindir de considerações sobre o papel do outro na enunciação. Nessa perspectiva, a audiência deixa de ser tão somente uma forma de conhecimento, como ocorria nos estudos de base cognitivista, e passa a ser um princípio fundamental, constitutivo e norteador da enunciação. Isso porque, segundo Bakhtin (1929, p. 123), principal teórico em que nos baseamos para desenvolver a pesquisa de base dialógica,

a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Assim, como qualquer forma de interação verbal, a escrita também é necessariamente um fenômeno social que considera principalmente a participação do

⁷ Ao ressignificar a noção de “evento” para falar de texto, Beaugrande (1997) assume que o texto é uma ocorrência comunicativa. Tanto o evento quanto a ocorrência são necessariamente situados, isto é, particulares, em um contexto determinado, que envolve elementos de diversas naturezas: social, cultural, ideológica, linguística, comunicativa, cognitiva etc. Assim como um evento, na acepção mais geral do termo, qualquer alteração em um elemento constituinte de um texto causará um novo evento, por sua vez, com características distintas. É por esse motivo que um mesmo texto lido por pessoas diferentes terá construções de sentido diferentes, o que ocorre, inclusive quando um mesmo texto é lido pela mesma pessoa em momentos diferentes.

outro nos processos do autor. Por outro lado, neste trabalho, não podemos prescindir das noções do cognitivismo para tratar a escrita. Nesse sentido, concordamos com Araújo e Martins (2012, p. 260), quando as autoras aduzem que

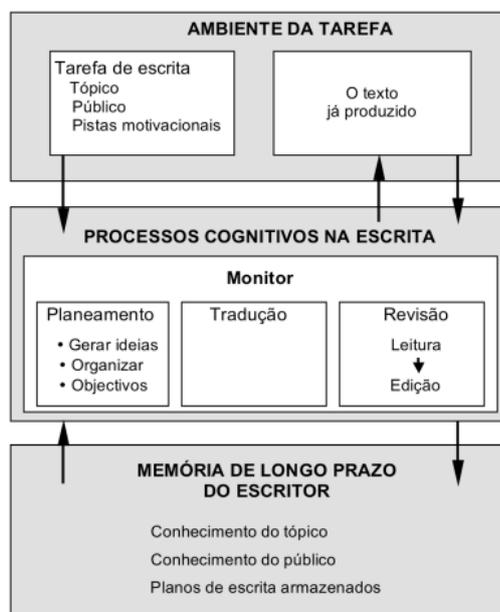
A assunção de dois pontos de vista teóricos na investigação se dá pelo fato de se reconhecer nas pesquisas atuais sobre o processo de escrita que essas perspectivas (cognitivista e sociointeracionista) não se oporiam necessariamente, mas se complementariam, e que, por isso mesmo, não haveria como tratar a tarefa de escrever desconsiderando os aspectos cognitivos ou os aspectos sociointerativos nela envolvidos.

Trataremos, a seguir, da escrita enquanto atividade processual, que foi a principal contribuição dos estudos de base cognitiva para a perspectiva que temos sobre a escrita na atualidade.

3.1.2 A escrita enquanto processo

Na perspectiva cognitiva, a escrita é vista como um processo constituído de subprocessos, que podem ser executados separada e recursivamente, isto é, a qualquer momento da tarefa de escrita, e que dependem de prática para serem bem executados. Para ilustrar essa visão, trazemos, a seguir, o primeiro modelo proposto por Flower e Hayes (1981) para a escritura.

Figura 1 – Modelo de Flower e Hayes (1981) para a escritura.



Fonte: FLOWER; HAYES, 1981.

Como se pode ver na figura, o quadro do meio, intitulado “Processo de escritura” envolve todos os subprocessos destacados, que, por sua vez, são determinados

pelos elementos dos quadros da esquerda (Memória de longo termo do escritor) e da parte superior (Contexto da tarefa). De acordo com o modelo apresentado, a escritura seria, então, dividida em três grandes etapas: planejamento, tradução (a que chamaremos de redação) e revisão.

Apesar de descrever com certo detalhe a atividade de escrita, algumas lacunas podem ser destacadas em relação a esse modelo. A primeira delas é a separação entre as atividades relativas ao contexto da tarefa e a memória de longo prazo aos procedimentos de escrita.

Outro aspecto a ser discutido é a denominação “tradução”, usada para a etapa de “execução propriamente dita” (KATO, 2004, p. 86), embora compreendamos que ela seja adequada para a concepção cognitivista da linguagem, que entende o texto como o produto lógico do pensamento de seu autor. Sendo assim, optamos, neste trabalho, por nomear essa etapa como “redação”. Outro ponto a se questionar é a inclusão da leitura e da editoração no processo de revisão. Em nossa opinião, a leitura é pressuposto para a revisão, e a editoração, entendida, neste trabalho, como os procedimentos efetivos de modificações no texto, acontece como um processo separado da revisão, embora esta norteie aquela. Esses aspectos serão abordados mais detalhadamente no capítulo 3, em que discorreremos, especificamente, sobre revisão.

Por fim, entendemos que os quadros referentes ao contexto da tarefa e à memória de longo termo do escritor não devem apresentar-se separado do referente ao processo de escritura. Na concepção cognitivista, essa separação é não só aceitável como fundamental para a compreensão dos processos mentais⁸. Entretanto, na concepção que adotamos neste trabalho, entendemos que esses dois elementos fazem parte do processo de escritura, e não que sejam externos a ele.

Na perspectiva dialógica, parece-nos mais adequado tratar de conhecimentos *envolvidos* na atividade de escrita do que propriamente da “memória de longo prazo”, externa à produção escrita. Para a compreensão desses conhecimentos, é necessário considerar a concepção de sujeito nessa perspectiva, que é um ator social que interage por

⁸ O cognitivismo de que tratamos neste trabalho é o cognitivismo clássico, que, normalmente, não leva em consideração os aspectos de natureza contextual, embora não necessariamente prescindir deles. Destacamos, por outro lado, a existência de uma vertente do cognitivismo que se preocupa com os elementos de natureza social e contextual da produção de qualquer enunciado: o sociocognitivismo, que entende a cognição como um fenômeno situado e social.

meio da linguagem, materializada em enunciados, construídos por conhecimentos diversos. De acordo com Koch e Elias (2015), os conhecimentos que compõem a memória de trabalho são o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico, o textual, o lexical e o interacional.

O primeiro conhecimento a ser destacado é o **linguístico**, que diz respeito à ortografia, à gramática e ao léxico, aspectos que já eram considerados pelos estruturalistas. A configuração desse conhecimento e o seu papel, entretanto, é diferente em relação ao que é considerado na Teoria Dialógica do Discurso, em que se entende que o uso adequado dos aspectos formais de um texto representa principalmente, uma atitude colaborativa do autor em relação ao seu interlocutor. Koch e Elias (2015, p. 37) afirmam que

Sob uma perspectiva interacional, obedecer às normas ortográficas é um recurso que contribui para a construção de uma imagem positiva daquele que escreve, porque, dentre outros motivos, demonstra: i) atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano da comunicação; ii) atenção e consideração dispensadas ao leitor.

Ainda sobre o papel dos aspectos formais em uma perspectiva sociointeracionista e dialógica, Chacon (1998, p. 133) afirma que, por meio da pontuação “o escritor sinaliza para o leitor as relações entre as partes da oração, bem como uma forma *preferencial* de leitura”. (Grifo nosso). O uso do termo *preferencial* é bastante elucidativo no que se refere à consideração da perspectiva do outro enquanto interlocutor e, conseqüentemente, elemento direcionador do processo de interação verbal. Embora o escritor possa, com a pontuação, apresentar uma forma imaginada de como o texto deve ser lido, essa forma não é fechada nem prescritiva, pois sabe-se que o interlocutor pode tomar outros caminhos e construir caminhos diversos para sua compreensão. Cabe, portanto, ao escritor, caso queira, criar meios para que a compreensão pelo seu interlocutor seja a mais próxima possível da pretendida no projeto de dizer do enunciador.

O léxico, por sua vez, de acordo com Koch e Elias (2015, p. 40) diz respeito ao “inventário total de palavras disponíveis para os falantes”. Saímos, então, de uma noção desse conceito necessariamente ligada ao dicionário e entramos numa compreensão de que os recursos lexicais envolvem processos utilizados por sujeitos para a construção de enunciados. A forma como o escritor utiliza esses recursos é, obviamente, fundamental

para o sucesso dos objetivos pretendidos por ele., desencadeiam atitudes colaborativas ou não por parte do seu interlocutor.

O conhecimento **enciclopédico**, por sua vez, diz respeito ao conhecimento de mundo do escritor, composto pela “enciclopédia” de cada sujeito, construída de forma personalizada por cada um com base em conhecimentos prévios, em vivências e em experiências passadas. A esse respeito, Koch e Elias (2015, p. 41) afirmam que “recorremos constantemente a conhecimentos sobre coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente [...]”. Ele está ligado, conseqüentemente, aos aspectos individuais de cada sujeito, mas, ao mesmo tempo, aos discursivos do enunciado, pois a forma como cada indivíduo constrói suas atitudes são diferentes, mesmo que estejam diante das mesmas situações.

Já conhecimento **textual** é definido por Koch e Elias (2015, p 43) como referente à ativação de modelos sobre práticas comunicativas, em especial, em relação aos modos de organização de textos, bem como os aspectos referentes aos gêneros, como estilo, função e suporte. Esse tipo de conhecimento engloba também a intertextualidade, propriedade dos textos de se relacionarem explicitamente ou não uns com uns outros. O escritor recorre, necessariamente, a outros enunciados para construir o seu próprio, pois não há discurso adâmico, já que cada enunciado é um elo na cadeia ininterrupta de atos de fala (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010). Seja por meio de modelos, seja por meio de conteúdos, um texto dialoga com outro, e os conhecimentos mobilizados pelo enunciador – conscientemente ou não – para realizar esse procedimento dizem respeito ao conhecimento textual.

O conhecimento **interacional** é a principal contribuição da perspectiva dialógica. Segundo Koch e Elias (2015, p. 44), eles dizem respeito, especialmente, à audiência do enunciado idealizada pelo enunciador e à forma como ele escolhe organizar seu texto para colaborar com a compreensão do seu interlocutor. Assim, o enunciador ativa conhecimentos sobre práticas sociais e interacionais diversas, práticas essas que se constituem histórica e culturalmente. É por meio desses conhecimentos que o escritor adota uma série de estratégias e de comportamentos, como: i) configurar, na própria escrita, a sua intenção; ii) determinar a quantidade de informação necessária; iii) selecionar a variante linguística adequada de acordo com a situação comunicativa; iv) fazer a adequação do gênero discursivo à situação de interação; v) assegurar a compreensão da escrita.

Ainda sobre os conhecimentos mobilizados na atividade de escrita, Schnewly e Dolz (1999, p. 6) aduzem que

Toda ação de linguagem implica [...] diversas capacidades por parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

As capacidades das quais os autores falam relacionam-se intrinsecamente com os conhecimentos sobre os quais discorreremos anteriormente, pois elas os orientam. Assim, percebe-se não ser possível dissociar os procedimentos do escritor e a sua memória de longo prazo, conforme se apresenta no modelo proposto por Flower e Hayes (1981). Parece-nos mais que a relação entre esses elementos ocorre de forma assistemática e, mesmo, caótica. A propriedade de recursividade das etapas do processo de escrita faz com que elas influenciem uma à outra, como num movimento de retroalimentação simultâneo. O próprio processo de construção do texto se configura como uma nova forma de conhecimento e, portanto, um fator interveniente nos procedimentos adotados pelo escritor.

Mesmo reconhecendo a importância dos conhecimentos citados anteriormente para a produção escrita, é necessário fazermos algumas ressalvas. A principal delas diz respeito ao fato de que não é adequado ou, mesmo, possível, relacionar um desses tipos de conhecimento a uma etapa de escrita apenas. Parece-nos mais pertinente considerar que esses conhecimentos são mobilizados em conjunto para que o escritor atinja seus objetivos da escrita; a divisão apresentada aqui ocorre tão somente em função de uma necessidade de classificação para melhor entendimento do leitor, a nosso ver. Por isso, não nos parece adequado a forma como os procedimentos são divididos no modelo de Flower e Hayes

A segunda ressalva é referente à consideração do contexto da tarefa, que é importante uma vez que é ele que vai direcionar a produção do redator. Esse contexto inclui elementos como a situação social mais imediata e a quem ele se destina (outro), fator este que será determinante para os demais fatores, gênero discursivo escolhido, meio de circulação, suporte etc.). Por esse motivo, não faz sentido separar os elementos contextuais da produção textual, pois eles permearão todo o processo de escrita, e não somente um momento dele.

A Teoria Dialógica do Discurso tem boa parte de sua base nos estudos cognitivistas, isso porque, como foi falado anteriormente, o cognitivismo clássico assumiu novas configurações até chegar a uma noção de cognição enquanto fenômeno situado histórica e socialmente. Naquela, entretanto, os elementos contextuais e discursivos assumem posição central nos estudos, e não mais de coadjuvantes. De acordo com Marcuschi (2008, p. 61), a adoção dessa perspectiva leva à compreensão de que, embora a língua não possa deixar de ser encarada como um sistema simbólico,

ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. [...] a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. Podemos dizer que as línguas são objetivações históricas do que é falado.

Assim, compreendendo a escrita como um processo composto por etapas, e admitindo que a escrita, como qualquer forma de interação verbal, é organizada em função do outro, podemos conceder um lugar de destaque à etapa de revisão, pois é ela que confere à escrita o caráter efetivamente processual tendo em vista é a partir dela que o redator poderá elaborar diversas versões de seu texto. A consideração da existência de etapas de revisão, editoração e reescrita de várias versões traz a possibilidade de o escritor rever o próprio trabalho de escrita, de forma que ele pode se preocupar mais efetivamente com o acabamento de seu texto e, conseqüentemente, com o outro.

Ainda nessa perspectiva, um outro fator que contribui sobremaneira para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o processo de escrita é a atualização de práticas sociais de sujeitos, e é nesse ponto que devemos nos deter para compreender a importância da situação social na vertente teórica que baseia nosso estudo. Enquanto, no modelo de Flower e Hayes para a escritura, a memória de longo termo do escritor *origina* e *baseia* os procedimentos referentes à geração de ideias e ao planejamento. Na perspectiva sociointeracionista, não se prescinde da memória, mas ela passa a ser encarada de forma diferente:

a memória deixa de ser vista como um auxiliar do conhecimento, passando a ser considerada parte integrante dele, ou mesmo como a forma de todo o conhecimento: o conhecimento nada mais é que estruturas estabilizadas na memória de longo prazo, que são utilizadas para o reconhecimento, a compreensão de situações – e de textos –, a ação e a interação social. (KOCH, 2002, p. 40).

Percebe-se, então, que o contexto da tarefa e a memória de longo prazo do escritor são elementos que não podem dizer respeito somente a uma ou a outra etapa do processo de escrita. Inclusive por causa do caráter de recursividade que essas etapas apresentam, não nos parece coerente considerar que elementos tão abrangentes *molde* apenas uma etapa do processo. Parece-nos mais adequado imaginar que, a qualquer etapa do processo, ou, mesmo, durante todo ele, de forma constante e ininterrupta, o escritor utiliza sua memória de longo prazo – e, conseqüentemente, os conhecimentos diversos (linguísticos, enciclopédicos, interacionais, atitudinais e procedimentais) – e o contexto da tarefa. Saliente-se que, ao se tratar mais detidamente sobre os aspectos de uso da língua, não se prescinde dos aspectos formais, mas entende-se que elas só fazem sentido quando situadas sócio-histórico-ideologicamente.

Na perspectiva dialógica, esse mesmo processo é entendido mais como um *recurso* ou uma *ferramenta* do escritor para construir seu *ethos*⁹ de acordo com o público que deseja atingir, bem como para apresentar uma atitude colaborativa com o seu interlocutor. Não se pode esquecer, também, de que a construção do *ethos* do escritor está intimamente relacionada às questões sociolinguísticas: se ele utiliza ou não variante de prestígio, com vocábulos mais ou menos rebuscados etc.

Até aqui, apresentamos as concepções de escrita estruturalista, cognitivista e dialógica, focando nestas duas últimas, uma vez que elas são as mais importantes para a construção da pesquisa. Em relação à perspectiva cognitivista, trouxemos um modelo-base para a escritura, o de Flower e Hayes (1980), sobre o qual construímos um descritivo simplificado acerca desse processo. Tratamos ainda da perspectiva dialógica de escrita, estabelecendo relações com a cognitivista. No próximo tópico, discorreremos sobre o ensino de escrita em contexto escolar, aspectos práticos sobre como a escrita vem sendo na escola e discutindo, com base em pesquisas sobre o assunto, o que deveria, idealmente, ser feito a fim de que o ensino da escrita seja efetivamente produtivo.

⁹ Grosso modo, podemos definir a noção de *ethos* como uma referência à imagem que um enunciador constrói de si mesmo por meio da enunciação. A esse respeito, Mainguenu (2008, p.14) afirma que “A prova pelo *ethos* consiste em causar boa impressão pela forma como se constrói o discurso, a dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança. O destinatário deve, então, atribuir certas propriedades à instância que é posta como fonte do acontecimento enunciativo”.

3.2 O ENSINO DE ESCRITA EM CONTEXTO ESCOLAR

O fato de a escrita fazer parte, de forma tão intrínseca de nossas vidas, como falamos no início deste capítulo, leva à consideração da importância da escola no ensino de língua materna. Como se sabe, a instituição escolar, enquanto principal formadora de sujeitos capazes para interagir em sociedade e, mais especificamente em relação ao uso da linguagem, configura-se como a principal agência de letramento¹⁰ dentro das sociedades grafocêntricas. O papel dessa agência é, reconhecidamente, o de ensinar a língua materna na sua norma culta, embora ela não deva, em momento algum, deixar de conscientizar os alunos sobre as diversas variantes que existem em uma língua, especialmente na materna.

As mais novas perspectivas de língua(gem) e de ensino trouxeram à tona a importância de ensinar a língua como uma entidade dinâmica e, conseqüentemente, flexível e mutável, ao contrário do que vinha sendo feito na perspectiva estruturalista.

No que se refere à produção de textos na escola, concordamos com Possenti (2005, p.6), quando o autor diz que “textos adequados têm dois traços básicos [...]: um texto tem que ser correto e tem que ser bem escrito”. Compreendemos que a noção de correção diz respeito, principalmente, às normas formais vigentes na época da escrita do texto. No que se refere à boa escritura do texto, sabe-se que os critérios são fluidos, uma vez que dependem, essencialmente, do gênero discursivo em questão e de seus aspectos interacionais. No caso do ambiente escolar, escrever bem é seguir a tradição de escrita na norma culta da língua, embora, cada vez mais, haja um acordo tácito no que se refere à reconsideração dessas normas.

O conceito de “bem-escrever” variou muito ao longo do tempo, de acordo com as concepções cognitivista e dialógica da linguagem, a valorização da boa escrita passou a ocorrer com base em critérios diferentes do que eram importantes no estruturalismo. Apesar disso, observa-se que, ainda atualmente, algumas práticas escolares seguem ainda procedimentos preconizados por práticas exclusivamente estruturalistas, como observa Antunes (2013, p. 46), ao destacar que

O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos

¹⁰De acordo com Kleiman (2006, p. 410), *agências de letramento* são as esferas sociais em que os indivíduos se tornam letrados, a exemplo da escola, da igreja etc.

deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais.

Esse equívoco a que a autora se refere diz respeito a uma prática escolar antiga e obsoleta de usar a escrita para testar conhecimentos formais da língua por parte do aluno. Como já se sabe, os enunciados têm no aspecto formal apenas um dos vários pontos que o compõem. A escrita, portanto, não deve funcionar como um espelho dos conhecimentos gramaticais de que o aluno dispõe, pois o foco deve ser na interação entre sujeitos, e a escrita se configura como o *meio* pelo qual essa interação acontece, que é pelos gêneros do discurso.

3.2.1 O ensino de línguas baseado nos gêneros do discurso

As discussões sobre a importância dos gêneros nas diversas dimensões da linguagem não são novas. Segundo Marcuschi (2008), a observação sistemática dos gêneros se iniciaram com Platão, mas foram as obras de Bakhtin e de seu Círculo que expandiram os horizontes sobre o assunto e abriram portas para contribuições de outros teóricos. Bakhtin (1997, p. 279) define os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”¹¹ e aduz que é por meio desses tipos que as diversas esferas comunicativas¹² elaboram seus enunciados. Os gêneros são praticamente infinitos em sua variedade de características, pois, como foi mencionado, eles são elaborados a partir das diversas esferas da atividade humana, que, por sua vez, também são infinitas e variadas.

Para Bakhtin (1997, p. 279), os gêneros são compostos por um trinômio de elementos que não são estáticos e que são necessariamente sócio-histórico-discursivamente delimitados, a saber: i) *conteúdo temático*; ii) *estilo verbal* e iii) *construção composicional*. Para Marcuschi (2010, p. 150), os gêneros têm i) forma; ii) função; iii) estilo e iv) conteúdo, sendo a *função* o fator determinante para a classificação da esfera de circulação do gênero. É por isso que um conto usado, por exemplo, em sala de aula, para fins didáticos pertence, nesse contexto específico, ao domínio didático, e não ao literário. Portanto, o estudo dos gêneros é, necessariamente, *situado*.

¹¹ Adotamos, neste trabalho, a definição de Bakhtin (1997) de gêneros do discurso, pois é esse autor que traz alguns dos textos fundadores sobre o assunto para a linguística. Entretanto, ressaltamos que há, contemporaneamente, outras definições pertinentes e inclusive complementares à de Bakhtin sobre o tema, como as de Miller (1984) e de Bazerman (2005), por exemplo.

¹² Entendemos como *esfera comunicativa* o domínio discursivo ao qual um determinado gênero normalmente faz parte. Esse domínio não é fixo, predeterminado ou, mesmo, determinante das características do gênero, mas, de certa forma o delimita. O gênero notícia, por exemplo, circula, normalmente, no domínio jornalístico, mas é passível de ser utilizado em sala de aula, para fins didáticos, passando a circular, também, no domínio pedagógico/didático.

Já entendemos que os gêneros são mais do que enunciados estanques: eles podem ser entendidos dentro de várias definições ou, mesmo, como uma combinação de todas elas. Marcuschi (2010, p. 149) aponta algumas, como *categoria cultural, esquema cognitivo, forma de ação social, estrutura textual, forma de organização social e ação retórica*. A nosso ver, os gêneros são a combinação de todos esses conceitos juntos; somente assim é possível dar conta de sua complexidade.

Essa propriedade do ensino dos gêneros – de serem situados – permite pensar que as práticas pedagógicas, em especial, as da educação básica, devem ser representativas do que acontece fora da instituição de ensino. A forma como se concebem os gêneros do discurso é orientadora das práticas de ensino. Conforme Marcuschi (2010, p. 151),

Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como *entidades dinâmicas*, cujos limites e demarcação se tornam fluidos. (Grifo do autor)

Essa fluidez dos limites dos gêneros se relacionam com a *estabilidade instável* de que falou Bakhtin (1997, p. 279).

Percebe-se, então, que o gênero tem uma dimensão eminentemente social, o que deveria ser trabalhado constantemente e efetivamente na escola. Embora a forma de se ensinar a língua materna tenha sofrido mudanças significativas ao longo do tempo, ainda se percebem práticas bastante tradicionais, especialmente no tocante ao ensino de escrita. Entretanto, observa-se que, atualmente, o ensino em contexto escolar é voltado para avaliações institucionais externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Esse exame parece ter adquirido tanta importância a ponto de nortear as práticas pedagógicas vigentes nesse contexto, a ponto de fazer surgir novos gêneros vigentes na prática discursiva escolar, como a redação escolar estilo Enem. Neste trabalho, trataremos desse escrito enquanto um gênero corrente na escola, embora entendamos que em contextos externos a ela não haja espaço para efetivamente utilizá-lo.

A esse respeito, Schneuwly e Dolz (1999) trazem reflexões ainda bastante atuais. Para os autores,

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo

tempo, objeto de ensino/aprendizagem. [...] o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem. (Grifo dos autores) (SCHNEWLY; DOLZ, 1999, p. 7).

Não nos parece haver problemas em relação a esse novo desdobramento do gênero na escola, uma vez que não é possível ensinar todos os gêneros dentro de sua situação autêntica de uso. Por outro lado, a forma como essa configuração é executada é que traz problemas ao ensino, pois causa o “desaparecimento da comunicação”, nos termos de Schnewly e Dolz (1999). Concordamos com os autores quando eles afirmam que a função comunicativa do gênero desaparece e dá lugar a uma objetivação que tem como finalidade o domínio das características do gênero, que passa a funcionar como forma de comunicação entre professor e aluno para fins de avaliação.

No caso do Enem, a partir do momento em que ele passa a funcionar como critério para selecionar os alunos das instituições de educação superior (IES), o ensino de produção textual passa a ser focado somente nesse exame, cuja prova de redação não solicita do aluno a escrita de um gênero já existente fora da escola, como uma carta, um editorial ou um artigo de opinião. Assim, em consonância com o que afirmam Schnewly e Dolz (1999), a escrita é baseada no domínio de características muito particulares da redação estilo Enem.

Os autores aduzem ainda que todo trabalho didático com os gêneros deve obedecer a três princípios básicos: i) o da legitimidade, ii) o da pertinência e iii) da solidarização. O princípio da legitimidade diz respeito aos conhecimentos factuais, sejam eles provenientes da cultura ou da elaboração por parte de profissionais especialistas. Por esse princípio, o ensino deve, obviamente, ser condizente com os fatos que se constituem como objeto de ensino; deve-se assim ensinar *corretamente*. O princípio da pertinência, por sua vez, refere-se aos objetivos do ensino, bem como à capacidade dos alunos. Por esse princípio, devem-se estabelecer metas possíveis de serem atingidas de acordo com os objetivos das escolas e com as capacidades dos alunos de adquirir determinados conhecimentos. Por fim, o princípio da solidarização refere-se à coerência dos conhecimentos em função dos objetivos visados. Por esse princípio, devem-se alinhar os objetivos de ensino-aprendizagem com a forma como a escola decide desenvolvê-los.

O que se observa hoje, ainda, é que alguns desses princípios básicos, trazidos à literatura há bastante tempo, ainda não são completamente atendidos pelas instituições

de ensino. Embora os gêneros tenham, mais recentemente, adquirido lugar de destaque no ensino de língua, ainda se observam práticas tradicionais e, mesmo, obsoletas, especialmente no que se refere ao ensino de escrita. A esse respeito, Camps (2006, p. 20), ao falar sobre as contribuições do cognitivismo nos estudos sobre ensino de escrita afirma que

sem dúvida, a principal contribuição é ter tornado clara a necessidade de que o ensino da escrita se desenvolva nas aulas para que o professor possa intervir durante o processo como um guia que proporciona a sustentação que os aprendizes necessitam para resolver os múltiplos problemas das tarefas de composição e, desse modo, ir ultrapassando pouco a pouco os conhecimentos e procedimentos requeridos para se tornarem escritores autônomos.

Essa observação da autora vai ao encontro do que Bruner (1977) sobre a participação ativa do outro no processo de aprendizagem, comparando essa participação a um andaime, um suporte temporário de que o aluno se utiliza para resolver certos problemas com os quais ainda não tem a familiaridade suficiente para fazê-lo por conta própria. À medida em que essa familiaridade vai sendo adquirida, a participação do outro é reconfigurada para a solução de outros problemas.

Sabe-se, entretanto, que as práticas pedagógicas em relação ao ensino de escrita nas salas de aula da educação básica não permitem essa intervenção docente no processo, de forma que, muitas vezes, o professor só tem acesso a uma versão (a “final”) do texto, versão essa que é lida e analisada, muitas vezes, tão somente com vistas a uma avaliação e consequente atribuição de nota. Essas práticas pedagógicas obsoletas tornam, por vezes, a atividade de escrita enfadonha para o aluno. Parece-nos que, da forma como a escrita foi, por muito tempo, e ainda é, em alguns contextos, ensinada na escola, fez com que se gerasse uma antipatia por parte dos alunos em relação à atividade, consideração que merece uma reflexão, mesmo que breve.

Com o advento das novas tecnologias digitais e a consequente democratização do acesso à internet, surgiram ferramentas várias que possibilitaram que a escrita estivesse ainda mais presente nas diversas atividades sociais. Não seria exagero dizer que nunca se escreveu tanto como atualmente: as pessoas enviam mensagens por aplicativos de mensagens instantâneas em vez de fazerem uma ligação telefônica, discutem assuntos de interesse geral nas redes sociais por meio de gêneros escritos e registram suas próprias demandas e atividades a fim de não as esquecer, como reflexo do

estilo de vida pós-moderno¹³. Ainda assim, nas escolas, os estudantes parecem ter dificuldades recorrentes para produzir textos de diversos gêneros.

Não é incomum ouvir de usuários escolarizados da língua portuguesa e, especialmente, de estudantes da educação básica e, mesmo, de educação superior, queixas sobre a atividade de escrita. Parece que há uma crença generalizada de que a escrita é reservada para alguns poucos escolhidos e talentosos, como se fosse um dom, o que nos leva a questionar as possíveis razões para esse fato. Parece-nos que o trabalho que a escola confere ao ensino de escrita torna essa tarefa um problema para os alunos, quando, na verdade, ela deveria ser mostrada como uma solução para interações verbais. Corroborando nosso ponto de vista, Antunes (2013, p. 50) afirma que a escrita que é trabalhada na escola é

[...] uma escrita uniforme, sem variações de superestrutura, de organização, de sequência de suas partes, corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares.

Além disso, percebemos que, normalmente, nas escolas, ensinam-se modelos de textos a serem escritos e, mesmo, trabalha-se, muito prototipicamente, com abordagens pedagógicas baseadas nos gêneros discursivos. Por outro lado, uma das maiores modificações no ensino de escrita da educação básica se deu por conta do novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), aplicado pela primeira vez em 2009. De acordo com as novas orientações desse exame, que já era aplicado, de forma diferente da que é hoje, desde 1998, houve mudanças na matriz de referência para correção das redações. No capítulo 3 deste trabalho, discorreremos mais detidamente sobre o exame, mas cabe aqui salientarmos que a prova não traz orientações sobre o uso de gêneros do discurso, e sim, de uma sequência textual, a dissertativo-argumentativa.

A seguir, tratamos brevemente sobre a forma como a escrita vem sendo avaliada na escola a partir de considerações já feitas sobre a importância que o Enem vem adquirindo como norteador das práticas pedagógicas na educação básica.

¹³ Segundo Lemos (2010), a pós-modernidade é representada pela “sociedade da comunicação e da informação e das novas tecnologias de simulação”. A pós-modernidade é entendida, também pelo autor, como o contexto da cibercultura e da internet, sendo, inclusive, instituída uma nova relação espaço-temporal.

3.3 A AVALIAÇÃO DA ESCRITA NA ESCOLA

Com as mudanças também institucionais em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio, as escolas acabaram por adotar o gênero estritamente escolar “redação estilo Enem” como o principal foco do trabalho com o ensino de escrita, o que criou uma tendência em, especialmente no ensino médio, não se ensinarem mais os gêneros discursivos que figuram em outras situações de interação típicas de uma sociedade letrada e que costumavam figurar também nas salas de aula com objetivo educacional. Assim, como as orientações para a escrita da redação costumam ser muito particulares e específicas, intensificou-se a prática escolar de reprodução de modelos fornecidos pelos professores, como se fosse uma receita predeterminada. Sendo assim, parece-nos que não há uma preocupação efetiva sobre *como* escrever, isto é, que passos seguir, que etapas percorrer para chegar a uma “versão final”¹⁴ do texto.

Entendemos que a pouca consideração sobre a importância de ensinar os aspectos procedimentais da produção textual tem base em uma série de dificuldades institucionais já conhecidas, como o grande número de alunos por turma e a consequente dificuldade do professor em acompanhar o processo individual de cada aluno. Ora, levando em conta que o domínio da escrita só acontece com a prática constante e orientada, não é difícil perceber que, se os alunos escrevem regularmente fora da escola, também dentro dela devem ser incentivados a fazê-lo. Ainda sobre o domínio da escrita, concordamos com Possenti (2005, p. 9), que diz que “o domínio da escrita é facilitado se a escrita escolar levar em conta o funcionamento da escrita na sociedade”.

Nesse ponto, percebe-se, em algumas situações, a prescrição de modelos de textos a serem seguidos que não apresentam função social. O texto, nessa perspectiva, não costuma ser entendido enquanto um artefato cultural, como um evento comunicativo ou como o lugar de interação entre sujeitos. Em vez disso, o texto é tão somente um produto da representação mental do escritor. Ressalte-se que o texto é *também* um produto cognitivo, mas não pode ser reduzido somente a esse aspecto.

¹⁴Colocamos o termo “versão final” entre aspas, porque acreditamos que, considerando a escrita como processo, não é possível conceber que um texto tenha uma versão final propriamente dita. Reconhecemos que o processo de produção de textos precisa chegar ao fim devido a demandas de natureza externa, como o contexto da tarefa, a orientação para a execução, o prazo etc. Entretanto, sabemos que, sendo o texto um “evento comunicativo”, conforme definição de Beaugrande (1997), não se pode falar com assertividade em uma versão final, uma vez que quantas vezes um texto for lido, ele terá modificações a serem feitas em função do caráter de novidade do evento.

Assim, faz-se necessário que se ensine aos alunos sobre como proceder à atividade de escrita. Ao contrário de propor a tarefa e mostrar modelos do que deve ser feito; o aluno deve ser orientado sobre *como* fazer. Acreditamos que a melhor forma de potencializar esse ensino de escrita é trazendo aos estudantes a ciência de que a escrita é um processo, importante em cada uma de suas etapas, e não somente em sua versão final. Essa abordagem abre diversas portas para uma aprendizagem mais autêntica e eficiente.

Inicialmente, o aluno pode compreender que escrever é um processo que pressupõe idas e vindas e que ele não precisa “acertar” tudo na primeira versão do texto que produz. Embora, como se falou anteriormente, citando Possenti (2005), um texto deva ser correto e bem escrito, essas características surgem à medida em que o escritor – e outros leitores – avaliam o texto, oferecendo, assim, melhor possibilidade de acabamento. Em decorrência disso, acreditamos, surgem diversas outras vantagens para a aprendizagem da escrita.

Essa prática pedagógica baseada nas perspectivas cognitivista e dialógica só é possível se se ensinar ao aluno os procedimentos a serem adotados e o que fazer em cada um deles. As mudanças no texto e o consequente acabamento dele só são possíveis porque os leitores – seja o próprio escritor, seja um leitor externo à produção – fazem alterações nesse texto, procedendo a um verdadeiro processo de editoração. A nosso ver, a etapa mais importante desse processo, porque confere à escrita um caráter efetivamente processual, é a revisão, que, de acordo com Martins e Araújo (2012), pode ser entendida sob duas perspectivas: a do próprio escritor, que lê seu próprio texto e faz as alterações com base em sua avaliação, e a do leitor, externo à produção textual e, por isso, teoricamente, tem melhores condições de fazer o acabamento do texto de outros.

Neste capítulo, tratamos sobre as concepções estruturalista, cognitivista e dialógica de escrita, focando nestas duas últimas, que são as principais para a construção deste trabalho. Em relação à perspectiva cognitivista, destaque-se o entendimento da escrita como uma atividade composta por etapas recursivas, processo esse a que a visão dialógica adiciona a consideração do outro como um fator determinante desse processo. Discorreremos também sobre o ensino de escrita em contexto escolar e sobre como esse ensino pode, a partir do destaque dado à etapa de revisão, ser mais produtivo. No capítulo seguinte, tratamos especificamente da etapa de revisão e fazemos algumas considerações sobre a Matriz de Referência para correção de redações do Enem.

4 REVISÃO TEXTUAL E ENSINO DE ESCRITA

Neste capítulo nos aprofundamos na etapa do processo de escrita de que tratamos especificamente neste trabalho: a revisão textual. Sob o viés do cognitivismo em relação à escrita, que trouxe à tona o caráter processual dessa atividade, discorremos, sobre a revisão sob duas perspectivas: a do revisor-autor e a do revisor-leitor (MARTINS; ARAÚJO, 2012). A compreensão dessas duas configurações da atividade de revisão é importante pelo fato de sugerir compreensões distintas acerca dos procedimentos adotados na tarefa do revisor, isto é, sobre o quando o procedimento de modificação textual propriamente dito (editoração) é feito por ele ou quando é realizado pelo escritor *com base* nas orientações do revisor, isto é, quando a revisão é *orientada*.

Focamos a discussão na revisão orientada por entendermos que ela é mais adequada ao objetivo didático, de que tratamos nesta pesquisa. Discorremos sobre os tipos de revisão identificados por Serafini (1998) e por Ruiz (2013) e adicionamos, aos achados das autoras, um novo tipo de revisão orientada, que, acreditamos, é mais adequada ao contexto de ensino, em especial da educação básica. Ao falar desse novo tipo de revisão – a revisão analítico-textual –, tratamos dos aspectos determinantes da tarefa de revisar, a saber, objetivo, critérios de avaliação e procedimentos adotados.

Por fim, detalhamos um desses aspectos – os critérios de avaliação –, ao fazermos breve histórico do Exame Nacional do ensino Médio e da sua prova de redação¹⁵, e discutirmos a Matriz de Referência para correção de redações do Enem, que, hoje, é o principal meio de ingresso na maioria das universidades públicas do país. As competências do Enem são também discutidas com vistas a deixar mais clara a revisão adotada nesta pesquisa, que é baseada, especificamente nesse contexto, nos critérios do Exame.

4.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A REVISÃO TEXTUAL

A visão cognitivista de escrita trouxe à luz a importância de discutir as etapas do processo de escrita. Conforme o interesse de pesquisadores se deslocava do produto final pronto e acabado para o processo de escritura do texto, foi crescendo o interesse pela etapa de revisão textual. Isso ocorreu, principalmente, devido à constatação de que essa

¹⁵Neste trabalho, tratamos da redação escolar e, conseqüentemente, da prova de Redação do Enem como um gênero discursivo. De acordo com Marcuschi, B. (2007, p. 62), a redação escolar se configura como um gênero textual (a que chamamos, neste trabalho, de gênero discursivo) na medida em que tem uma função definida na esfera comunicativa em que circula, no caso, a escola.

etapa é a que confere efetivamente à produção escrita o caráter processual, uma vez que ela é crucial para os demais processos de modificações no texto.

As modificações ocorridas a partir da revisão textual podem ocorrer sob duas perspectivas, indicadas por Martins e Araújo (2012): a do revisor-autor e a do revisor-leitor. No que se refere aos procedimentos adotados pelo revisor-autor, eles ocorrem a partir de uma tentativa deste de se colocar no lugar do outro, seu destinatário, mesmo que hipotético, a fim de dar ao texto um melhor acabamento. A esse respeito, Gehrke (1993, p. 123) afirma que

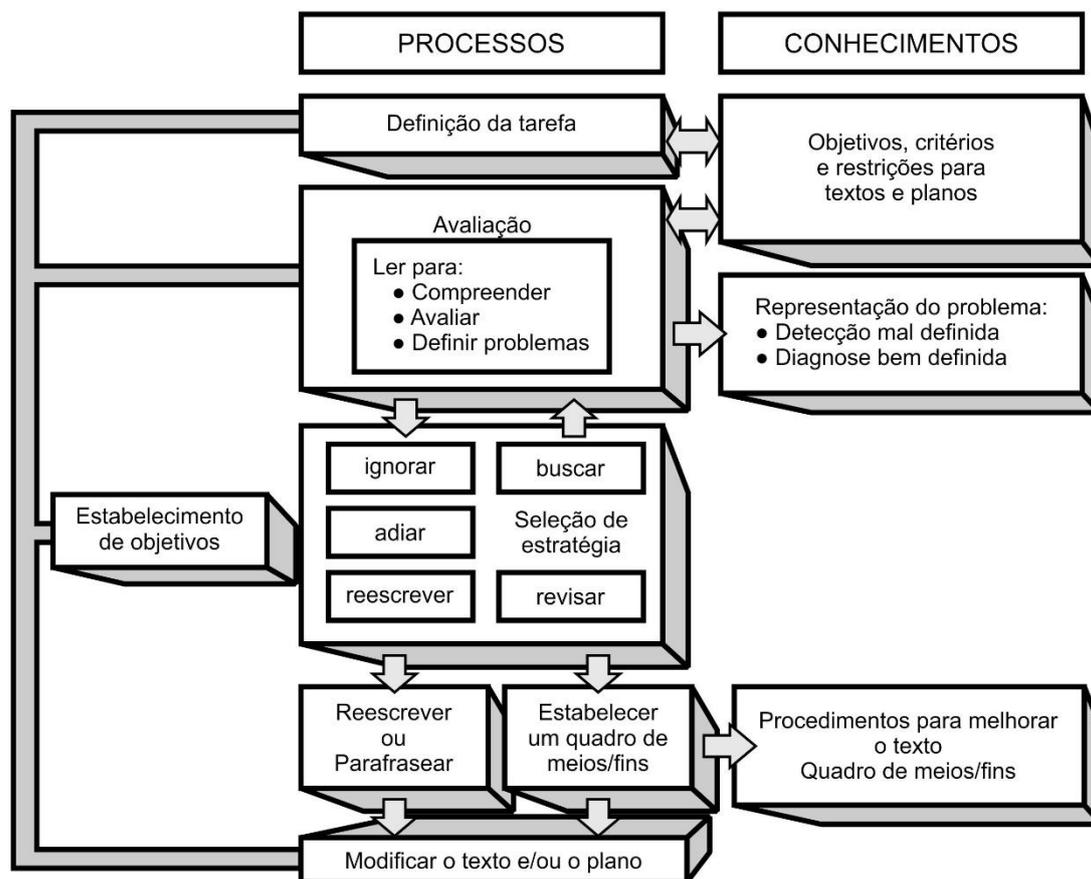
quando um revisor lê um texto para revisá-lo, sua tarefa não se limita a construir uma representação do significado do texto (compreensão). Na revisão, o revisor constrói uma *representação da resposta do leitor* e uma representação dos problemas do texto. (Grifo nosso)

Essa “representação da resposta do leitor”, de que trata Gehrke (1993) se relaciona com o conceito de exotopia, de Bakhtin e do Círculo, que diz respeito ao excedente de visão de que o Outro dispõe para avaliar o enunciado de um sujeito. A fim de construir essa representação da resposta do seu interlocutor, que tem, acerca de seu enunciado, o excedente de visão, o enunciador busca tomar a posição de seu interlocutor, isto é, de si mesmo, um olhar exotópico. É por causa da importância desse olhar exotópico para conferir um melhor acabamento a um enunciado que um revisor-leitor, normalmente, tem melhores recursos para fazê-lo, pois ele tem uma posição avaliativa externa que não pode ser atingida pelo revisor-autor. Esse acabamento ocorre não só no aspecto linguístico, mas também no semântico, ético, estético e axiológico.

Essas duas perspectivas de revisão textual (do autor e do leitor) de que falam Martins e Araújo (2012) induzem a compreensões distintas acerca da etapa de revisão. Em geral, entende-se revisão como “um processo que visa à diminuição das incongruências geralmente verificadas entre a intenção do autor e a execução do texto no primeiro rascunho escrito” (MARTINS; ARAÚJO, 2012, p. 263). Isso significa dizer que é a partir do processo de revisão que se torna possível o balanceamento entre o projeto de dizer do enunciador e o produto de seu processo individual de escrita. Para atingir os objetivos de sua tarefa, o revisor executa procedimentos (ou subprocessos), que, para Hayes et. al. (1987), em seu modelo cognitivista da revisão textual, são: i) a definição da tarefa; ii) a avaliação; iii) o estabelecimento de objetivos; iv) o rascunho/paráfrase ou

estabelecimento de quadro meios-fins e v) a modificação do texto e/ou do plano. Esses subprocessos são mostrados na figura a seguir.

Figura 2 – Modelo cognitivo para revisão a partir de Hayes et. al. (1987)



Fonte: ARAÚJO; MARTINS (2012).

A etapa de modificação final do texto, a transformação dele em produto final – que não envolve a revisão da perspectiva do leitor e a que chamaremos, neste trabalho, de *editoração* – é, então, o resultado de todas as anteriores. O revisor-autor realiza todas os subprocessos, de forma que tanto a análise do rascunho quanto a editoração são de sua responsabilidade. O revisor-leitor, por sua vez, que não teve acesso às demais etapas do processo, anteriores à revisão, pode ou não editar a versão final do texto (na perspectiva do autor) ao executar sua tarefa, a depender de como essa revisão seja conduzida. Quando se trata, por exemplo, de um profissional de revisão que trabalha em uma produção editorial, ele tanto analisará o texto quanto fará as modificações.

Há, entretanto, outra configuração da atividade de revisão, a que Martins e Araújo (2012) chamam de *revisão orientada*, por meio da qual o revisor-leitor analisa o

texto, mas não é o responsável por editorá-lo. Essa atividade cabe ao próprio autor, que deverá fazê-la *com base* na orientação do revisor-leitor. Neste trabalho, a revisão de que tratamos se configura como uma revisão orientada, pois o revisor faz comentários *sobre* o texto, e não *no* texto do aluno.

Para fazer esses comentários, o revisor precisa ter, necessariamente, uma posição avaliativa em relação ao texto. No contexto educacional, especialmente na educação básica, de que tratamos neste trabalho, esse papel avaliativo costuma ser desempenhado pelo professor, que *corrige* os textos dos alunos com vistas à atribuição de um juízo de valor, seja este uma nota ou um conceito. Entendemos que a prática de correção presente nas escolas não se configura efetivamente como revisão, pois pouco se reflete sobre o projeto de dizer do aluno. Para esclarecer essa diferença, discorreremos, a seguir, sobre os conceitos de *correção* e de *revisão*.

4.1.1 Revisão e correção: conceitos e práticas distintas

Normalmente, em contexto escolar, são observadas práticas de avaliação textual norteadas pelo objetivo de atribuir um juízo de valor aos textos em detrimento da reflexão sobre ele. As redações escolares são, portanto, submetidas a uma *correção*, que Ruiz (1998, p. 13) define como

o trabalho que o professor, visando a reescrita do texto do aluno, faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção, para alguma infração textual. *Correção* é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto. (Grifo da autora)

Um “problema de produção” ou infração textual, segundo Ruiz (2013), é qualquer tipo de inadequação formal em relação à norma culta da linguagem ou qualquer inadequação textual, que venha a prejudicar a legibilidade do texto ou, mesmo, a causar algum estranhamento por parte do interlocutor. Entende-se, nesse sentido, que a correção tem o objetivo de *apontar* problemas, de mostrá-los ao aluno, produtor do texto, a fim de *justificar* o valor atribuído pelo professor e tornar o texto “correto”.

A revisão, por sua vez, particularmente no contexto escolar, é entendida por Ruiz (1998, p. 21) como “o trabalho de reescrita, reestruturação, refacção, reelaboração textual, ou *retextualização* [(MARCUSCHI, 2007)], realizado pelo aluno em função de intervenções escritas do professor, via correção, com vistas a uma melhor legibilidade do seu texto” (grifo da autora). Sobre a revisão, optamos por um posicionamento distinto do

que é adotado por Ruiz (op. cit.), destacando que esse posicionamento se dá em função do *corpus* desta pesquisa e do tipo de revisão de que tratamos – a do revisor-leitor.

Por revisão, entendemos – e adotamos o conceito neste trabalho – o procedimento de (re)leitura do texto, que gera consequentes intervenções, pontuais ou não, de caráter formal e/ou textual com vistas à produção de uma versão subsequente do texto. Já o processo de refacção e reelaboração textual, entendido por Ruiz (1998) como *revisão* é compreendido aqui como *editoração*, que consiste nos processos de aplicação das intervenções pontuadas na revisão, de reestruturação, reelaboração e refacção textuais, a serem feitas pelo autor do texto, e não pelo revisor.

Esclarecidos os conceitos que constituem a atividade de revisão textual, é importante fazer algumas considerações acerca dessa etapa do processo de escrita. Inicialmente, é necessário que se compreenda que a revisão textual pode acontecer em diversas situações de escrita e cada uma delas exige do profissional a adoção de procedimentos distintos.

Quando em contexto escolar, por exemplo, a revisão textual apresenta algumas particularidades referentes ao objetivo de ensinar habilidades de escrita por meio dos comentários de revisão. Assim, conforme afirmam Martins e Araújo (2012, p. 262), há três aspectos fundamentais referentes à revisão: a) por que ou para que revisar? b) o que revisar? e c) como revisar?. Neste trabalho, esses aspectos serão entendidos, respectivamente, como *objetivos*, *critérios de avaliação* e *procedimentos adotados*. Os objetivos da revisão nortearão os outros dois aspectos, de forma que diferentes objetivos e diferentes critérios exigem tipos distintos de intervenções.

Essas diferentes intervenções, na escola, subjazem a tipos de correção distintos, que foram definidos por Serafini (1998) e por Ruiz (2013). Serafini (1998) apresentou três tipos de correção (indicativa, resolutiva e classificatória) normalmente aplicadas na escola, sobre as quais discorreremos a seguir.

Sobre a **correção indicativa**, a autora afirma que

consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados. (SERAFINI, 1998, p.115)

Segundo Ruiz (1998), a correção indicativa é a prática de correção mais comum em contexto escolar. Por meio dessa estratégia, o professor marca graficamente, no texto do aluno, ocorrências problemáticas, de forma que esse tipo de correção tão somente sinaliza para o aluno os problemas em seu texto. Assim, a correção indicativa funciona mais como uma estratégia auxiliar do professor em relação à contagem de pontos para posterior avaliação e atribuição de um conceito ou de uma nota do que propriamente uma ferramenta didática por meio da qual o aluno é instigado a refletir sobre o seu texto.

Ressalte-se que não pretendemos desconsiderar a importância das estratégias de indicação de problemas no texto. Entendemos, na verdade, que ela pode e deve ser aplicada pelos professores em contexto escolar a fim de que os alunos possam localizar mais facilmente as observações feitas pelo professor. Além disso, acreditamos que as indicações no corpo do texto podem ser eficientes para problemas não recorrentes, que o professor perceba ter ocorrido por desatenção e que não representem necessariamente falta de conhecimento do aluno/escritor. O que julgamos problemático é o fato de esse tipo de correção ser utilizada como forma de, hipoteticamente, oferecer um retorno ao aluno sobre o seu desempenho, pois, se ele não tiver o conhecimento do problema assinalado, terá poucos recursos para resolvê-lo.

O segundo tipo de correção sobre o qual Serafini (1998) discorre é a **resolutiva**, que “consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros”. A respeito desse tipo de correção, a pesquisa de Ruiz (1998) mostrou que ela é a menos utilizada em contexto escolar, fato sobre cujos motivos podemos hipotetizar. Alguns fatores ligados à rotina escolar parecem contribuir para a pouca adesão dos docentes a esse tipo de correção: o grande número de alunos por turma e, conseqüentemente, a grande quantidade de textos a serem corrigidos, a carga horária de trabalho do professor, que, normalmente, não dispõe de muito tempo fora da sala de aula para se dedicar às correções e a conseqüente dificuldade de discutir individualmente com cada aluno as peculiaridades encontradas no texto.

Outra possível dificuldade é que a correção resolutiva exige do professor muito tempo e empenho tanto no trabalho de analisar o texto quanto no de reescrever os trechos problemáticos no texto dos alunos, isso porque resolver os problemas diretamente no texto de outro exige do leitor que ele analise o posicionamento do escritor e que tente se manter coerente com esse posicionamento.

Nesse sentido, Serafini (1998, p. 113) afirma, sobre esse tipo de revisão, que

o professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Nesse caso, *o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor.* (Grifo nosso)

Em nosso ver, o trecho em destaque representa um aspecto potencialmente problemático em relação à correção resolutiva. Ora, se o problema encontrado no texto já é resolvido pelo professor, o aluno não tem a oportunidade de refletir sobre ele, corrigi-lo e aprender a partir dele. Além disso, no caso de inadequações que envolvem problemas textuais, por exemplo, não julgamos ideal que o professor imprima no texto as suas opiniões; em vez disso, o aluno deve ser *incentivado* a procurar, dentre um leque de soluções possíveis, aquela que é mais adequada ao seu projeto de dizer.

Dessa forma, se entendemos que a escrita é um ato de resolução de problemas, ao ensinarmos a escrever, devemos ensinar os alunos a, antes de tudo, aprenderem a resolver os problemas. É claro que, em determinados estágios, os aprendizes não estarão aptos a resolver todas as dificuldades que surgem no momento da escrita. Nesse momento, eles precisam mais da ajuda do professor para dar melhor acabamento ao seu texto. A aprendizagem, então, dificilmente é concebida como um processamento individual, e sim, como dependente da participação do Outro, no caso, do professor.

A esse respeito, Bruner (1977) aponta a compreensão do trabalho do par mais desenvolvido – aqui entendido como o professor – como uma espécie de andaime. Isso porque essa participação é um tipo de “suporte temporário” e reconfigurável de acordo com as necessidades que venham a surgir. O papel do Outro pode, então, ser moldado, remoldado, aumentado ou diminuído na medida em que o aluno vai aprendendo novas formas de solucionar os problemas que emergem no processo de escrita, levando em conta as dúvidas, os questionamentos e as dificuldades que surgem *durante* o processo. Isso acontece porque dificilmente o escritor, por mais experiente que seja, conseguirá prever todos os problemas que encontrará antes de começar a escrever. Dessa forma, muito mais do que lidar com conhecimentos enciclopédicos, o escritor deve aprender a trabalhar com o seu “andaime”, utilizando, de forma adequada, os recursos de que dispõe no ato de escrever.

Por isso, acreditamos que, embora a correção resolutiva seja a que apresenta maior potencial de resolução dos problemas no texto dos alunos, ela também é a que menos o leva a questionar sua própria escrita e seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que, nesse modelo, o professor já se encarrega de resolver todos os problemas do texto.

O terceiro tipo de correção trazida por Serafini (1998) é a **classificatória**, que “consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação”. Esse tipo de correção nos parece mais adequado como uma ferramenta auxiliar no trabalho do professor quando ele precisa contabilizar a pontuação do aluno de acordo com uma classificação – normalmente estabelecida previamente pela instituição de ensino – a fim de atribuir uma nota, quando os problemas referentes a categorias distintas são apenados de forma diferenciada.

Para objetivos didáticos, ela pode funcionar também para que o aluno tenha uma maior consciência sobre os aspectos do seu texto. A esse respeito, Martins e Araújo (2012, p. 264), citando Bartlett (1982) destacam que

não se faz necessário que o escritor-revisor saiba diagnosticar todas as inadequações detectadas em seu texto. Contudo, [...] a habilidade de identificar problemas textuais específicos auxiliaria no processamento satisfatório da revisão, uma vez que refletir sobre tais problemas ajudaria o escritor-revisor a selecionar e a desenvolver estratégias de revisão do texto.

Assim, com a orientação do revisor, o autor, pelo menos em teoria, passa a ter condições de identificar os problemas textuais. Aqui, novamente, a intervenção do professor/corretor funcionaria como o andaime, de que trata Bruner (1977), uma vez que ela funciona como elemento norteador da reflexão sobre o texto.

Há, ainda, um quarto tipo de correção, descrito por Ruiz (1998), que nos parece ser mais adequada aos objetivos pedagógicos referentes à escrita. Além dos três tipos de correção descritos por Serafini (1998), a autora traz a correção que intitula como **textual-interativa**, caracterizada por

comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [pós-texto]. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos bilhetes que, muitas vezes, dada a sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas. (Ruiz, 1998, p. 67)

Segundo a autora, os “bilhetes” de revisão têm dupla função: falar dos problemas do texto do próprio aluno ou sobre a própria atividade de correção por parte do professor e ocorrem quando os outros tipos de correção não dão conta de explicar alguns aspectos particulares que precisam ser abordados pelo professor/corretor. Os dados da pesquisa da autora apontam para o fato de que esse tipo de correção também é usado quando não se deseja falar tão somente dos problemas encontrados, mas também discorrer sobre os pontos positivos, que, normalmente, não são contemplados pelos outros tipos de correção.

Nesse sentido, parece-nos que a correção textual-iterativa, quando combinada com os demais tipos de correção, constitui-se, dentre as quatro possibilidades de correção apresentadas até aqui, como a maneira mais eficiente de trabalhar o ensino da escrita com base numa perspectiva de que, para se aprender a escrever bem, é preciso ter a prática da atividade de escrita, prática essa que é potencializada pela atuação do Outro, isto é, pelo olhar exotópico do interlocutor sobre o enunciado.

Em adição ao que postularam Serafini (1998) e Ruiz (2013), na pesquisa que deu origem a este trabalho, observamos a existência de um novo tipo de correção textual usada para o ensino de escrita. Devido a suas configurações, que serão detalhadas a seguir, optamos por não usar o termo “correção” para designar o ato de apontar/discorrer sobre inadequações no texto de um aluno, e sim, “revisão”, a qual nomearemos **revisão analítico-textual**. Para definir esse novo tipo de revisão, destacamos os três aspectos (o quê, como e por quê revisar) apontados por Martins e Araújo (2012) como aqueles que podem nortear uma revisão.

O primeiro aspecto diz respeito ao objetivo do revisor. Na revisão analítico-textual, o principal objetivo do revisor não é o de atribuir uma nota, e sim, o de *ensinar* práticas e habilidades de escrita referentes a um determinado gênero, no caso específico desta pesquisa, – a redação escolar no estilo Enem. O segundo aspecto – os critérios de avaliação do texto-rascunho – ainda no caso desta pesquisa foram baseados na Matriz de Referência para correção de redações do Enem (Anexo 1), sobre a qual discutimos neste capítulo. Destaque-se, entretanto, que a revisão analítico-textual não é exclusiva para redações escolares no estilo Enem ou, mesmo, redações escolares em geral. Na verdade, ela é um tipo de revisão orientada, que pode ser aplicada a qualquer texto e, mais adequadamente, quando o objetivo da revisão é primeiramente didático. No caso desta pesquisa, os critérios de revisão são definidos pela Matriz de Referência para correção de

Redações do Enem. O terceiro aspecto, que diz respeito aos procedimentos adotados pelo revisor, na revisão analítico-textual é feito em forma de um texto-comentário do revisor *sobre* o texto-rascunho do aluno, isto é, nenhuma alteração ou nenhum comentário é feito no próprio texto do aluno (à margem ou ao final do texto, por exemplo), e sim em um outro local, constituindo-se assim um metatexto, cujo conteúdo é dirigido especificamente ao aluno e trata tanto de comentários/retomadas da própria matriz de referência para revisão (neste caso, a matriz do Enem) como de eventuais inadequações textuais de acordo com cada competência a ser avaliada. Trazemos a seguir uma amostra¹⁶ de um texto de revisão analítico-textual para que esses aspectos possam ser mais bem visualizados e compreendidos neste momento.

Oi, (NOME DA ALUNA)! Tudo bem por aí?

Vamos conversar sobre sua redação cujo título é "A polêmica redução da maioria penal no Brasil". Antes de tudo, preciso destacar a importância de sua boa caligrafia e de seu bom senso de organização textual, que foram fundamentais para que a leitura do texto ficasse fluida e esteticamente agradável. Tome cuidado, contudo, com o espaçamento que demarca o começo de novos parágrafos. Lembre-se de que ele deve ser moderado, ou seja, nem curto nem longo demais. A seguir, farei observações considerando cada uma das competências da redação do ENEM.

A Competência I se preocupa com o domínio que o candidato tem da modalidade formal escrita da língua portuguesa. Em outras palavras, é nesta parte que a banca avalia seu domínio da gramática normativa, aquela cheia de regras de regência, acentuação, separação silábica, crase e por aí vai. Além da aplicação da gramática, a escolha das palavras que você faz também é levada em conta, assim como na competência III, de maneira que os corretores se preocupam com a coerência que há entre as palavras que você escolhe e as ideias que pretende apresentar. Observei alguns probleminhas que enumerarei a seguir:

* Linhas 2-3: quando escrevemos nosso texto com verbos no presente do indicativo, já temos a intenção de demonstrar que estamos considerando os dias de hoje, os dias atuais. Por isso que a afirmação "é um tema muito polêmico atualmente" parece meio redundante, entende? Acredito que teria ficado melhor apenas "é um tema muito polêmico" ou, ainda melhor, se você tivesse optado por situar o tema de maneira mais ampla, algo como "A redução da maioria penal é um tema polêmico desde a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que prevê sanções socioeducativas para jovens menores de 18 anos que cometam crimes. Recentemente, a discussão foi reacendida com um projeto de lei, em tramitação no Senado Federal, proposto pelo senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), que defende a redução".

* Linha 6: "onde" é um pronome que retoma a ideia de um lugar físico, acessível no mundo real, o que não é o caso do "capitalismo". Por isso que o trecho "A criminalidade surge com o capitalismo, onde houve a separação..." ficou estranho. Nesse caso, teria ficado melhor "... com o capitalismo, em que houve a separação" ou "no qual". Cabe também uma problematização: será que a criminalidade realmente surge apenas com o capitalismo? Será que em regimes anteriores, como monarquia ou feudalismo, ou até mesmo contemporâneos, como o socialismo, não há criminalidade? Fica o questionamento.

* Linha 8: o verbo "envolver-se", no sentido que você empregou, pede que a frase seja escrita com a seguinte regência "no mundo do crime e das drogas, no qual (ou em que) muitos jovens se envolvem" ou "o qual envolve muitos jovens". Outra problematização de ideias: quando você diz que restou "à classe pobre, principalmente, viver, em sua maioria, no mundo do crime e das drogas", está falando de muita gente, já que é a "maioria" da classe pobre. É preciso tomar cuidado com afirmações que beírem a generalização ou que sejam totalmente generalizantes. Será que, mesmo na classe pobre, a maior parte de pessoas está envolvida no mundo do crime?

¹⁶Esse comentário não faz parte do *corpus* analisado nesta pesquisa; ele foi colhido do *corpus* obtido durante o experimento piloto.

* Linha 9: houve um desvio de concordância com o verbo "surgir" e um desvio na escrita da palavra "discussões". Como são "discussões", no plural, o verbo também precisa estar no plural: "A partir disso, surgem as discussões sobre a redução da maioridade".

* Linha 13: "jovens" é uma palavra que costuma alcançar adolescentes de 16 anos, mais ou menos, até alguém com seus 26 ou 28 anos, não acha? Por isso, "abaixo de 18 anos" não precisa estar entre parênteses. É uma delimitação importante que você faz, uma vez que fala dos menores de 18 anos. Mais uma problematização: ao longo de todo o seu texto, você não menciona nada do ECA, que usei como exemplo no começo dessa revisão, e, nessa parte da redação, em que você afirma que há uma frente de pessoas que concorda com a redução por acreditar que não existem punições aos jovens infratores, seria bem legal incluir o Estatuto da Criança e do Adolescente na argumentação, uma vez que ele prevê punições.

* Linhas 19-20: (NOME DA ALUNA), daqui a pouco vou falar mais sobre sua argumentação, mas vou aproveitar para dar uma dica sobre as expressões "entre muitas ideias", "entre muitas outras opiniões" ou "etcetera". Perceba que você está escrevendo um texto, sobretudo, argumentativo, que tem o objetivo de apresentar uma ideia e de defendê-la. Expressões que digam que existem muitos outros pontos de vista que você não está considerando na redação podem passar uma impressão de insegurança da sua parte. Sugiro que você evite.

* Linhas 21-22: a primeira frase ficou bem ambígua. Você diz que medidas precisam ser "tomadas a favor de ambas as frentes (que são completamente opostas uma da outra)" e "dos jovens envolvidos com o crime". Nesse caso, não dá para pensar em medidas que sejam favoráveis a todos. Quaisquer medidas que forem propostas favoreceram ou as pessoas que são contra a redução ou as que são favoráveis, e tais medidas, a depender do posicionamento, ou aumentará ou diminuirá as possibilidades de punição para os jovens envolvidos com o crime, entende?

A Competência II avalia, basicamente, três pontos centrais: fidelidade ao tema, interdisciplinaridade e fidelidade ao tipo textual dissertativo-argumentativo. Seu texto não tangenciou o tema discutido, uma vez que tratou sobre a redução da maioridade penal, mas encontra alguns problemas quando analisamos os dois outros aspectos. Interdisciplinaridade é, basicamente, o uso de informações de diferentes áreas do conhecimento; considerando o tema trabalhado, poderíamos pensar em informações da sociologia, da filosofia, da história e até mesmo da geografia, como menção de pesquisas ou de dados que constam da coletânea de textos motivadores, para a elaboração, especialmente, dos parágrafos "do meio", que seriam de argumentação. No último aspecto, fidelidade ao tipo textual dissertativo-argumentativo, vi um problema que será mencionado também na análise da próxima competência: a redação está mais dissertativa do que argumentativa. Lembre-se de que o tipo textual cobrado no ENEM requer do candidato um posicionamento quanto a um tema (a redução da maioridade penal, em nosso caso), a defesa desse posicionamento ou ponto de vista por meio de argumentos que conversem entre si, que sejam planejados e "costurados" (ou coesos, como veremos na Competência IV) e uma conclusão que indique uma proposta de intervenção vinculada ao ponto de vista defendido. Seu ponto de vista não ficou claro, na construção da redação, e isso afetou, diretamente, sua argumentação e, inclusive, sua proposta de intervenção, que deve "atender ambas as frentes".

A seleção, a articulação e a organização de ideias em defesa de um ponto de vista são avaliadas na Competência III. Muito do que eu disse nos comentários anteriores disseram respeito à argumentação e ao caráter mais dissertativo do que argumentativo de seu texto, ou seja, ao fato de você ter descrito mais as informações do que tê-las utilizado para defender um ponto de vista. (NOME DA ALUNA), toda informação que é colocada na redação precisa ter um propósito, que é o de defender um posicionamento, que é o de convencer qualquer um que leia o texto de que seu ponto de vista é lógico, verídico. Considerando seu tema, se eu fosse contrário à redução da maioridade penal, poderia escrever a redação: no primeiro parágrafo, reforçando a importância do tema e sua atualidade e mostrando meu ponto de vista, que é, nesta hipótese, a de que a redução da maioridade penal agravaria a superlotação do sistema carcerário e poderia provocar deformações de caráter ainda mais severas em jovens infratores que fossem reclusos junto de criminosos adultos; nos próximos dois parágrafos, eu poderia desenvolver duas ideias que argumentassem em defesa do ponto de vista que descrevi, por exemplo: o fato de o ECA prever punições socioeducativas a jovens infratores menores de 18 anos e índices do Ministério da Justiça que apontam o colapso carcerário pelo qual passamos. Finalmente, meu último parágrafo poderia encerrar a discussão propondo o fortalecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Fundação CASA, por meio de parceria entre Ministério da Justiça e das secretarias de segurança pública dos estados, e elaboração de campanhas educativas que apresentem o ECA à sociedade, que não o conhece bem, por meio do Ministério da Educação em parceria com as secretarias municipais.

A Competência IV se preocupa com seu repertório de elementos coesivos, ou seja, com o seu repertório de pronomes, advérbios, locuções adverbiais e demais tipos de conectivos. Esta competência, embora esteja muito relacionada à terceira, guarda uma relação direta com a primeira Competência I, por também ser um aspecto de domínio da norma padrão da língua portuguesa. Nesta competência, não tenho mais comentários a fazer além dos que fiz no começo das observações.

(NOME DA ALUNA), seu parágrafo de encerramento está bom e atende bem o que pede a Competência V, que é a elaboração de uma proposta de intervenção que não fira os direitos humanos e que tenha ligação com o projeto de texto, ou seja, como o que foi defendido. Acredito que os principais problemas de sua proposta de intervenção foi a pouca clareza de um ponto de vista, a tentativa de "atender" a lados diametralmente opostos da discussão (o que revela indecisão) e falta de um detalhamento ainda maior da proposta (como e com que recursos, por exemplo, a mídia e a sociedade poderiam promover campanhas?). Os pontos positivos foram seu senso de organização e demarcação do trecho (você sabe o que tem de ter na conclusão, basta aprimorar) e a consciência de que quanto mais diversificados forem as propostas e os agentes delas (quem as colocará em prática) melhor.

Deu para perceber que li sua redação com bastante atenção, certo? Por isso que fiz tantas observações. Releia seu texto, leia com calma meus comentários, procurando entender competência por competência, discuta consigo mesmo e problematize o que apontei. Aos poucos, as ideias vão se assentando e, quando menos perceber, você mesma estará tendo um olhar mais crítico sobre sua produção. Não deixe de dar uma lida em redações exemplares. Você escreve bem e tem potencial, então, continue praticando!

No capítulo 4, analisaremos mais detalhadamente o comentário de revisão analítico-discursiva. Aqui, optamos apenas por justificar a nomenclatura atribuída e tocar nos pontos que diferem esse tipo de revisão das demais. Optamos por adotar a denominação **analítico-textual** com base tanto na forma do comentário quanto no conteúdo veiculado. No que se refere à forma, o comentário é feito em forma de texto, prescindindo-se de qualquer intervenção feita na redação do aluno. Em relação ao conteúdo, a revisão consiste numa análise minuciosa dos aspectos contemplados pelas cinco competências exigidas para produção textual do Enem. Discorre-se, portanto, sobre aspectos formais, textuais e discursivos ou interacionais, que, muitas vezes, dizem respeito à própria atividade de produção textual.

A revisão analítico-textual se diferencia da correção indicativa no sentido de que o revisor não indica no suporte do texto os problemas detectados. Da mesma forma, o revisor não tem como proceder integralmente a uma correção do tipo resolutiva, pelos mesmos motivos que o impedem de fazer uma indicativa.

O caráter classificatório aparece na revisão como uma ferramenta auxiliar do avaliador a fim de atribuir a pontuação do aluno. Dessa forma, quando o revisor *classifica* os problemas, ele o faz para que possa encaixá-los em uma das competências pressupostas pela Matriz de Referência do Enem e, assim, suprir o aluno de recursos para que ele compreenda as observações feitas na revisão e aprenda como melhorar suas habilidades de escrita. Com isso, o comentário de revisão analítico-discursiva funciona como uma

verdadeira “aula” sobre a prática de escrita de texto, uma vez que o revisor explica as particularidades do texto e, dessa forma, didatiza conteúdos.

Para que se compreenda os critérios de avaliação utilizados na revisão analisada nesta pesquisa, discorreremos, a seguir, sobre a Matriz de Referência para correção de redação do Enem, não sem antes fazer uma breve apresentação sobre o histórico do Exame.

4.2 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino médio nas diversas instituições brasileiras. O Exame funciona, desde então, como um termômetro desse nível de ensino, permitindo ao Poder Público perceber as necessidades das instituições, bem como classificá-las de acordo com o seu desempenho.

De 1998 a 2008, o Enem se constituiu como um exame de caráter voluntário, funcionando como um mecanismo de autoavaliação dos candidatos e de referência das instituições de educação básica. A partir de 2004, o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni), que vinculou a concessão de bolsas em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas à nota obtida pelo candidato no exame. Isso contribuiu para a grande popularização do Enem entre alunos de ensino médio.

A partir de 2009, houve uma mudança na forma como o exame era aplicado, bem como na sua organização e no estilo de questões. Além disso, ele passou a funcionar como exame de ingresso em diversas instituições de ensino superior, em especial, as IES federais. Essa nova função do Enem fez com que o Exame ocupasse lugar de destaque na educação brasileira. Observou-se, a partir de 2009, uma mudança nos materiais didáticos das instituições de educação básica, pois a maior parte deles, especialmente os voltados para o ensino médio, passaram a se basear não só no conteúdo programático do Exame, mas também na forma como esse conteúdo era exigido.

Essa mudança se deu em todas as disciplinas do ensino médio, inclusive na disciplina de produção de textos. A chamada “redação escolar” voltou então à cena, contrariando os PCN (BRASIL, 1997), que indicavam, desde 1997, a necessidade de se trabalhar em sala de aula com a leitura e escrita dos diversos gêneros textuais que circulam numa sociedade letrada. Assim, com a reformulação da matriz de referência do Enem,

que, passou a se basear em competências para a escrita de textos argumentativos, as escolas passaram a adotar novos parâmetros de correção de textos e de ensino de escrita no ensino médio. As particularidades da produção textual do Enem então passaram a exigir de alunos e de professores uma nova postura em relação à escrita de textos em contexto escolar, que como já afirmamos, eram contrários ao que é preconizado nos PCN (op. cit.), segundo os quais

ensinar a escrever torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

Embora voltar a ensinar a produção apenas o gênero “redação escolar”, que passou a ser chamado “redação do Enem” constituísse um grande retrocesso no ensino de escrita, os já existentes laboratórios de redação - lugares em que os alunos têm acesso à correção de seus textos e ao comentário oral de um revisor sobre essa escrita - tornaram-se ferramentas essenciais para que os alunos pudessem compreender melhor cada uma das competências e que praticassem cada vez mais as habilidades exigidas pelo Enem.

A seguir, discorreremos sobre as particularidades da correção de redação no Enem, sobre a importância dessa prova no contexto educacional brasileiro e sobre a pontuação adotada. Posteriormente, faremos uma análise detalhada da matriz de referência para avaliação.

4.2.1 A redação no Enem

A partir de 2009, quando houve a primeira aplicação do Novo Enem, segundo o INEP, a redação passou a ser avaliada com base em competências, de forma análoga às outras áreas do conhecimento. As cinco competências avaliadas na redação do Enem englobam diversos aspectos da textualidade, conforme quadro a seguir.

Quadro 1 – Resumo da matriz de referência para correção de redações do Enem.

Competência 1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
Competência 2	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: INEP/MEC, 2016.

De acordo com o que recomenda o INEP, para cada competência, os avaliadores devem atribuir pontuações, que variam, a cada 40 pontos, de 0 a 200 pontos. Assim, ao nível 0, correspondem 0 pontos; ao nível 1, 40 pontos; ao nível 2, 80 pontos; ao nível 3, 120 pontos; ao nível 4, 160 pontos e, ao nível 5, 200 pontos. A pontuação total máxima que um candidato pode atingir na redação é de 1000 pontos, conforme quadro a seguir.

Quadro 2 – Resumo da pontuação atribuída a cada nível na prova de redação.

NÍVEL	PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA
0	0
1	40
2	80
3	120
4	160
5	200

Fonte: INEP/MEC, 2016.

Segundo o INEP (BRASIL, 2016), durante as avaliações, os textos são corrigidos por dois avaliadores distintos, sem que um saiba da pontuação atribuída pelo

outro. Não havendo problemas de discrepância¹⁷, a nota final do candidato será a média aritmética das notas atribuídas pelos dois avaliadores. Caso haja discrepância na atribuição das notas, a redação é encaminhada para um terceiro avaliador, que procede à avaliação independente da nota atribuída pelos primeiros. Caso a discrepância permaneça, a redação em questão é encaminhada para uma banca presencial composta por três avaliadores.

Outro ponto a ser observado são as situações que levam à nota zero. De acordo com a cartilha do participante do Enem (BRASIL, 2016), são elas: folha de redação em branco; fuga total ao tema; não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa; extensão de até 7 linhas; cópia de texto motivador; impropérios, desenhos ou outras formas propositais de anulação; parte deliberadamente desconectada do tema proposto e desrespeito aos direitos humanos.

4.2.2 Análise da matriz de referência

A matriz de referência para redação do Enem é o principal instrumento de avaliação de textos do Exame. Em função do lugar que o Enem passou a ocupar como um dos principais exames para ingresso em IES públicas, a matriz de referência desse exame passou também a ser norteadora de práticas pedagógicas em sala de aula que visem à melhoria das habilidades de escrita do gênero “redação do Enem”, que, como já dito, passou a se constituir um gênero na comunidade discursiva escolar.

A seguir, tecemos algumas considerações sobre essa matriz, discorrendo sobre cada uma das competências os seus níveis. Saliente-se que, em nosso ver, cada uma das competências representa um fator constitutivo da coerência textual, levando em consideração que hoje entende-se a coerência como um macrofator da textualidade (KOCH, 1999), “resultante da ação conjunta de todos os demais fatores e, portanto, decisiva para a caracterização da textualidade” (KOCH, 1999, p. 169). A coerência é, ainda, construída social e cognitivamente, fato com base no qual Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 23) definem a coerência como “uma construção sociocognitiva, manifestada na interação e dependente do contexto”.

Embora a matriz do Enem apresente as cinco competências separadas, optamos por fazer a descrição delas em pares por encontrarmos convergência entre elas.

¹⁷ De acordo com a Cartilha do Participante do Enem 2016 (BRASIL, 2016), considera-se discrepância a diferença total de 100 pontos na pontuação geral ou de 80 pontos em uma mesma competência.

Trataremos, inicialmente, das Competências 1 e 4, uma vez que elas englobam aspectos mais formais da produção textual. Em seguida, abordaremos, em conjunto, as Competências 2 e 3, que são intimamente relacionadas. Por fim, tratamos da Competência 5.

Competência 1 – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa

No âmbito da Competência 1 da matriz de referência para redação do Enem, avaliam-se três pontos principais: i) escolha de registro; ii) convenções de escrita e iii) aspectos gramaticais, pontos esses sobre os quais discorreremos a seguir.

A escolha de registro diz respeito à adequação da norma escolhida à modalidade exigida; no caso do Enem, trata-se da adequação da norma culta ou da norma padrão à modalidade escrita. Bortoni-Ricardo (2004) indica a existência de três contínuos em relação às normas linguísticas, aos quais ela nomeia como *contínuo de urbanização*, *contínuo de oralidade-letramento* e *contínuo da monitoração estilística*. O primeiro é utilizado para situar os falantes de acordo com os seus antecedentes, de forma que, de um lado do contínuo estão as variedades rurais isoladas e, do outro, as variedades urbanas padronizadas. Estas últimas dizem respeito às padronizações de ortografia e de ortoepia, baseadas em questões estilísticas. No segundo contínuo (oralidade-letramento), não há influência direta da escrita, de forma que a modalidade oral funciona diferentemente da modalidade escrita, uma vez que cada uma tem suas próprias normas e regras de organização.

Por fim, o contínuo da monitoração estilística engloba os vários tipos de interações verbais existentes entre falantes de uma língua, desde as mais espontâneas (informais) até as que exigem maior nível de monitoração (formais). Na escola, por exemplo, os estudantes devem adquirir conhecimentos sobre como adequar sua linguagem aos diversos níveis de monitoração. Especificamente em relação à escrita escolar, valorizam-se as normas culta e padrão especialmente para as produções escritas. Ressalte-se que, no Brasil, em geral, consideram-se adequadas para a expressão escrita as variedades urbanas de prestígio, utilizadas pelos grupos com maior grau de letramento e, conseqüentemente, com maior grau de monitoração. Como os textos escolares se situam em contextos de educação formal, espera-se que eles sejam escritos também com um maior grau de formalidade.

Dessa forma, a avaliação da escolha de registro deve levar em consideração os aspectos referentes ao grau de formalidade e, conseqüentemente, de monitoração a que o estudante é submetido ao ter seu texto - por exemplo, a redação do Enem - avaliado. Assim, embora a avaliação deva ser criteriosa, entendemos que desvios pontuais de escolha de registro não representam necessariamente um problema que leve à redução obrigatória da nota do estudante na Competência 1. Por outro lado, quando os problemas de escolha de registro forem tão frequentes e recorrentes que cheguem a comprometer as características do gênero textual solicitado (no caso, um texto de avaliação institucional), o aluno deverá ser apenado tanto na Competência 1 quanto na Competência 2, tendo em vista que há o comprometimento da estrutura do texto solicitado. Esses aspectos devem ser observados, principalmente, nas escolhas lexicais e na organização sintática do texto.

Ainda sobre a escolha de registro, adotamos o posicionamento de que a exigência por uma escrita com maior grau de monitoração não se trata, necessariamente, da valorização de uma variedade linguística sobre a outra, mas sim, da necessidade de se estabelecerem padrões isonômicos de avaliação dos textos, uma vez que o contexto do Enem enquanto uma avaliação de nível nacional cujos resultados serão utilizados para diversos fins pressupõe alto grau de isonomia nos critérios avaliativos.

Outro aspecto avaliado na Competência 1 são os desvios gramaticais e de convenções de escrita. Entende-se que as convenções de escrita englobam a ortografia, o emprego de letras e das iniciais maiúsculas e minúsculas, a acentuação e o uso de notações lexicais, a separação silábica e a translineação (BRASIL, 2016). Para a orientação dos corretores do Enem acerca das convenções de escrita, há instrumentos normativos, como dicionários, gramáticas e vocabulários ortográficos, que, a nosso ver, cumprem de forma relativamente satisfatória o seu papel.

Ainda no que diz respeito à correção dos textos no âmbito da Competência 1, enquanto há certa convergência quanto aos aspectos referentes à ortografia, à morfologia e às concordâncias verbal e nominal, por exemplo, existem divergências consideráveis em relação às regências verbal e nominal e à colocação pronominal. Isso acontece porque há gramáticas que registram variantes de prestígio já aceitas pela norma oral culta ou pelo que se denomina hoje normas urbanas de prestígio. A colocação pronominal, por exemplo, é um tema que apresenta diferença entre a norma padrão e a normas urbanas de prestígio. Portanto, os parâmetros de avaliação devem ser, então, flexíveis, e o

profissional avaliador deve ter ciência das divergências existentes entre os instrumentos normativos a fim de que apene, nessa Competência, apenas aquilo que representa erro.

O avaliador deve, também, ser capaz de analisar o que os PCNEM entendem como **competência gramatical mais abrangente**, que diz respeito não só ao conhecimento puro das regras preconizadas pelos instrumentos normativos, mas também à forma como essas regras se relacionam aos outros níveis da textualidade para que o texto seja efetivamente um texto. Mostramos a seguir os níveis que podem ser atingidos pelos alunos na Competência 1, destacando em itálico as palavras-chave norteadoras de cada nível, retiradas da Matriz de Referência.

No **nível 0**, o aluno demonstra *desconhecimento* da modalidade escrita formal da língua portuguesa. Aqui, entende-se, normalmente, que o aluno apresenta problemas de nível muito elementar, de forma que o emprego inadequado dos aspectos formais impossibilita ou, pelo menos, compromete seriamente a compreensão do texto por parte do avaliador, especialmente em relação à decodificação do que está escrito. Presumimos que, nesse nível, os problemas de ordem morfosintática normalmente são tão sérios que o avaliador dificilmente consegue depreender, de um texto nesse nível, algum sentido minimamente avaliável. Dessa forma, o aluno acaba sendo apenas gravemente nas demais competências.

No **nível 1**, o aluno demonstra *domínio precário* da modalidade escrita, com *diversificados e frequentes* desvios de aspectos formais, nos três âmbitos avaliados nessa competência. Assim, embora nesse nível já se possa decodificar o texto com um pouco mais de facilidade e depreender algum sentido minimamente compreensível, o produtor do texto apresenta, ainda, problemas elementares em relação aos aspectos formais do texto, ainda de nível morfológico e, principalmente, sintáticos.

No **nível 2**, o aluno apresenta *domínio insuficiente* da modalidade escrita, com *muitos* desvios dos aspectos formais. A insuficiência do domínio da escrita formal, nesse nível, se dá pelo fato de os problemas apresentados, normalmente, não serem de nível tão elementar quanto os encontrados em textos dos níveis 1 e 2, mas também não estão dentro do padrão minimamente esperado para um concludente do ensino médio. Normalmente, nesse nível, a estrutura sintática é muito simplificada, ainda com problemas recorrentes. Além disso, costumam aparecer também problemas de ordem morfológica, embora eles não sejam tão sérios quanto nos níveis anteriores.

O **nível 3** de todas as competências é uma espécie de *coluna média*, pois ele representa o nível mediano ou o minimamente esperado de um aluno concludente do ensino médio. Assim, na competência 1, o aluno de nível 3 apresenta *domínio mediano* da escrita formal, com *alguns* desvios formais. Saliente-se que, de acordo com a Matriz de Referência, a partir desse nível, não se pressupõe a existência de desvios referentes à escolha de registro, embora se entenda que o domínio desse aspecto não será necessariamente bom ou excelente. Normalmente, os desvios de convenções de escrita são mais raros, embora não cheguem a configurar excepcionalidade. Predominam, normalmente, problemas de ordem sintática, que, nesse nível, já não comprometem a compreensão geral do texto.

Os níveis 4 e 5 correspondem aos textos que se encontram além da coluna média, apresentando desempenho acima do esperado em relação às questões formais. No **nível 4**, o aluno apresenta *bom domínio* da escrita formal e *poucos* desvios de aspectos formais. Os textos avaliados nesse nível já podem apresentar estrutura sintática complexa, e os desvios de convenções de escrita e de aspectos gramaticais são ainda mais raros.

No **nível 5**, observa-se um *excelente domínio* da escrita formal, e os desvios de quaisquer aspectos avaliados nessa competência são aceitos somente quando configurarem excepcionalidade, isto é, quando não representarem reincidência. A principal diferença entre os níveis 4 e 5 é a excepcionalidade dos problemas apresentados. Uma vez que o texto tiver mais de um problema do mesmo tipo (convenção de escrita ou aspectos gramaticais), presumimos que ele será avaliado no nível 4, pois o problema não mais será considerado como uma excepcionalidade.

Ressalte-se que os limites entre os níveis são fluidos, de forma que, como foi mencionado anteriormente, é necessário que o avaliador adote padrões flexíveis. Deve-se, antes, analisar o texto como um todo e a capacidade do aluno de escrever dentro da modalidade escrita formal, com estruturas sintáticas adequadas ao nível de escolaridade pressuposto para os candidatos.

Competência 4 – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação

O principal aspecto avaliado na Competência 4 é a articulação das informações do texto. Embora, na descrição da competência, se fale em *mecanismos linguísticos*, percebe-se, na concepção dos níveis de avaliação, que o principal ponto a ser

considerado pelo avaliador é o uso de recursos coesivos. Dessa forma, entendemos que, por meio da Competência 4, se avalia, principalmente, a coesão textual.

Hoje, entende-se a coesão textual como um dos fatores que contribuem para a construção da coerência do texto. Assim, as questões de progressão e continuidade temáticas, encadeamento de ideias, tessitura textual e emprego de recursos coesivos seriam todas avaliadas nessa Competência. Vejamos, então, o escalonamento dos níveis pressupostos.

No **nível 0**, segundo a Matriz de Referência, o aluno *não* articula as informações. Observam-se, em textos desse nível, problemas graves de todos os níveis de articulação. Normalmente, os textos de nível 0 na Competência 4 também apresentam sérios problemas na Competência 1. Dessa forma, presumimos que, em textos desse nível, não seja possível depreender qualquer tipo de organização textual, o que prejudica seriamente a compreensão das informações. Os problemas de articulação aparecem em todos os níveis, de forma que dificilmente se compreende uma frase ou uma oração.

No **nível 1**, a compreensão de algum sentido do texto já é possível e percebe-se alguma articulação de suas partes, mas de forma *precária*. Os problemas de articulação ainda são sérios e frequentes. Ressalte-se que, até esse nível, não se pressupõe, de acordo com a Matriz de Referência, o uso de recursos coesivos, o que nos leva a crer que, até aqui, analisa-se a possibilidade de compreensão do texto por meio da possibilidade que o leitor tem, com base na materialidade do texto, de articular alguma ideia entre as partes do texto.

No **nível 2**, já se considera um repertório de recursos coesivos, embora ele seja *limitado*, o que faz com que a articulação das partes do texto ocorra de forma *insuficiente*, com *muitas inadequações*. Nesse nível, a compreensão pelo leitor já é mais facilitada, pois o produtor do texto já consegue articular as partes de seu texto de forma minimamente satisfatória, embora pareçam ser comuns os problemas referentes ao uso adequado dos conectivos. Além disso, a própria organização de ideias ainda é pouco satisfatória para o nível de escolaridade pressuposto do candidato.

No **nível 3**, a capacidade de articulação das partes do texto já é mais desenvolvida, sendo minimamente aceitável para um estudante concludente do ensino médio. Assim, a articulação ocorre de forma *mediana*, ainda *com inadequações* e o repertório de recursos coesivos ainda é *pouco diversificado*. O texto avaliado nesse nível

apresenta um nível razoável de articulação de suas partes, mas o aluno ainda não consegue utilizar mecanismos complexos de articulação, além de as relações coesivas estabelecidas serem relativamente elementares.

No **nível 4**, a articulação das partes do texto já aparece como acima do mediano, *com poucas inadequações*, e o repertório de recursos coesivos já é *diversificado*. Nesse nível, normalmente, o estudante já consegue articular satisfatoriamente estruturas sintáticas complexas, estabelecendo entre elas sentidos adequados, de forma que os problemas de articulação que possam surgir não são de nível elementar. Percebe-se que o aluno tem um conhecimento mais amplo sobre os conectivos e sobre usá-los para estabelecer as relações semânticas que se deseja.

No **nível 5**, o aluno articula *bem* ou muito bem as partes do texto, e o repertório de recursos coesivos é *diversificado*. Em textos avaliados nesse nível, as estruturas sintáticas costumam ser complexas e bem articuladas. Além disso, pressupõe-se o uso de muitos e diversificados conectivos. Saliente-se que, de acordo com a Matriz de Referência, não se pressupõem desvios, mesmo que configurando excepcionalidade, nesse nível da Competência 4, o que nos leva a crer que qualquer problema de coesão e/ou de articulação levará o aluno invariavelmente para o nível 4.

Um ponto importante a ser observado na Matriz de Referência é a aparente supervalorização dos recursos coesivos apresentados na materialidade do texto. Ora, já se sabe que a coesão textual não se faz só na superfície textual, pois ela funciona apenas como a “ponta do *iceberg*” (BEAUGRANDE, 1997), que só oferece pistas para que o interlocutor construa o sentido do texto numa atividade colaborativa de negociação com o enunciador. Entendemos, dessa forma, que, no contexto de correção da prova de redação do exame, é necessário que haja muitos conectivos para que um texto seja considerado bem articulado, o que, aparentemente, vai de encontro às concepções mais modernas de textualidade.

Assim, embora a coesão textual seja *um dos* fatores que contribuem para a construção da coerência enquanto macrofator, parece-nos que o Enem a considera como um princípio que, para ser bem executado, precisa estar necessariamente expresso na materialidade textual. Tanto é que os níveis superiores de avaliação pressupõem a diversidade do repertório de recursos coesivos, o que, em um texto de cerca de 20 linhas,

como costumam ser as redações escolares, só pode se mostrar se houver grande quantidade desses recursos.

Competência 2 – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Se detalharmos o que é textualizado na Matriz de Referência, percebemos que a Competência 2 é a responsável por avaliar quatro aspectos principais: i) atendimento à proposta de redação (tema); ii) atendimento à sequência textual dissertativo-argumentativa¹⁸; iii) interlocução do texto com conhecimentos de outras áreas e iv) consistência da argumentação. Depois do atendimento à proposta de redação, que pode se configurar como um critério para atribuição de nota zero à redação, o atendimento à sequência dissertativo-argumentativa funciona como uma espécie de “guarda-chuva” para os demais aspectos avaliados. Vejamos, a seguir, como esses critérios se apresentam em cada nível. Saliente-se que o **nível 0** dessa Competência não pode ser avaliado, pois ele configura “fuga ao tema”, principal critério para atribuição de nota zero.

No **nível 1**, o produtor do texto apenas *tangencia*¹⁹ o tema, isto é, aborda apenas o assunto²⁰, e apresenta domínio *precário* do texto dissertativo-argumentativo, além de utilizar com frequência *outras sequências textuais*. Aqui, o candidato não chega a zerar a redação porque trata do assunto, mesmo que superficialmente e apresenta ocorrências de dissertação e de argumentação, embora elas concorram com outras sequências, como narração. O candidato demonstra, nesse nível, dificuldade de compreensão da proposta, além de pouco conhecimento sobre exposição e argumentação, sequências que aparecem “encobertas” por outras, o que faz com que não haja o atendimento à estrutura com proposição (tese), argumentação e conclusão.

No nível 2, já não se observa a existência de outras sequências textuais, mas o domínio do texto dissertativo-argumentativo ainda é *insuficiente*, e o aluno recorre,

¹⁸Conforme já delineamos no capítulo 2, o fato de o Exame exigir, em sua prova de redação, uma sequência textual em detrimento de um gênero efetivamente corrente em contextos extraescolares nos leva a entender que o Enem contraria os pressupostos dos documentos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa, como os PCN (1997) e os PCNEM (2000).

¹⁹O tangenciamento do tema é uma particularidade da redação do Enem. Antes de o Exame ser renovado, em 2009, não parecia haver diferenciação entre o tangenciamento e a fuga ao tema.

²⁰De acordo com os documentos oficiais do MEC/INEP, como a Cartilha do Participante, entende-se que o tema é um desdobramento do assunto, sendo mais amplo que aquele e, conseqüentemente, englobando-o.

normalmente, à *cópia de textos motivadores*²¹. Saliente-se que essa cópia em si não é um problema que leve à atribuição de nota zero, mas ela não pode perpassar todo o texto, uma vez que devem restar, pelo menos, 8 linhas autorais para que a redação seja avaliada normalmente em todas as Competências. O domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo se dá pelo fato de que, até este nível, não se pressupõe o atendimento aos três movimentos retóricos do texto dissertativo-argumentativo (proposição, argumentação e conclusão).

Os textos avaliados no **nível 3**, de acordo com a Matriz, já apresentam o atendimento à proposta e ao tipo dissertativo-argumentativo de forma razoável. Por outro lado, a argumentação ainda é *previsível*, normalmente baseada nos fatos e nos argumentos dos textos motivadores (como se vê nesse mesmo nível da Competência 3), de forma que o domínio da estrutura solicitada ainda é *mediano*. A principal diferença desse nível para os dois anteriores é que, a partir dele, já se percebe a presença dos três movimentos retóricos da sequência dissertativo-argumentativa.

No **nível 4**, pressupõe-se que a argumentação não é mais previsível, e sim, *consistente* e bem construída. Além disso, o produtor do texto apresenta um *bom* domínio do texto dissertativo-argumentativo, ultrapassando o nível mediano, característico do nível anterior. A boa construção da argumentação, a nosso ver, deve ser avaliada com base, principalmente, na forma como o candidato articula os conhecimentos veiculados pelos textos motivadores a fim de construir sua argumentação.

O texto de **nível 5** nessa Competência, além de apresentar *argumentação consistente*, demonstra um *excelente* domínio do texto dissertativo-argumentativo por parte do escritor. A principal diferença desse nível em relação ao anterior é que, neste, pressupõe-se a construção de um *repertório sociocultural produtivo*, isto é, os conhecimentos advindos de outras áreas precisam estar bem articulados com a argumentação desenvolvida ao longo do texto.

Um aspecto importante percebido quando da análise da matriz de referência diz respeito ao fato de que, exceto no nível 5, não há orientações específicas dos critérios norteadores sobre como avaliar a aplicação, no texto, de conhecimentos de outras áreas. Entretanto, consideramos importante que esse ponto pudesse ser abordado, uma vez que,

²¹Os textos motivadores são aqueles que compõem a proposta de redação a fim de que o candidato possa dar suporte aos seus argumentos.

para se atingir o nível máximo, é necessário não só articular esses conhecimentos, mas fazê-lo de forma a construir um repertório sociocultural produtivo, atividade, a nosso ver, complexa para um aluno da educação básica.

A Competência 2 é intimamente relacionada à Competência 3, sobre a qual discorreremos a seguir.

Competência 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Nessa Competência são avaliados três aspectos principais: i) a apresentação de um ponto de vista; ii) a organização dos elementos do texto e iii) a questão da autoria. Assim, o texto precisa necessariamente ter um ponto de vista claro – o que já se pressupõe sobre textos em que predomine a sequência textual argumentativa –, com a utilização adequada e a boa organização dos elementos utilizados para fundamentar esse ponto de vista (fatos, opiniões e argumentos) e apresentar originalidade. Sobre a questão da autoria, um dos pontos mais difusos em relação ao trabalho de avaliadores, discorreremos brevemente a seguir.

Normalmente, entende-se que a originalidade de um texto é relacionada à impressão de uma marca pertencente ao sujeito que atua por detrás do texto, isto é, o autor. As discussões acerca da autoria são antigas, mas não é possível discuti-la sem remeter a Foucault (1969), que faz duas observações principais a respeito do autor e da autoria: i) a noção de autor só pode ser entendida a partir da noção de obra, isto é, só se pode considerar o papel de um autor quando se considera a existência de uma obra ligada a ele e ii) o autor atua como um *fundador de discursividades*, isto é, produz textos e discursos que funcionam como *regra* para a produção de outros.

Percebe-se, então, que a noção de autor de Foucault precisa ser adaptada para a consideração de autoria em textos escolares, pois, num exame como o Enem, não é possível considerar uma obra pertencente a um estudante cujo texto é avaliado, uma vez que o texto em questão – e somente ele – será objeto de consideração por parte da banca avaliadora. Além disso, os estudantes de ensino médio dificilmente serão fundadores de discursividades e, mesmo que o fossem, esse novo estatuto não seria levado em consideração no momento da avaliação. A autoria, nesses textos, deve ser avaliada como a marca singular do autor, analisada em termos discursivos. Assim, os indícios de autoria

seriam ocorrências visíveis dessa singularidade. A esse respeito, Possenti (2002, p. 121) afirma 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.

Assim, concordamos com Possenti (2002, p. 112) quando ele diz que “as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática” e entendemos que essas marcas discursivas configuradoras de autoria só podem se configurar efetivamente como tais quando são bem trabalhadas no nível textual. Ressaltamos, ainda, que o autor determina que há duas atitudes fundamentais para a configuração de autoria: dar voz aos outros e manter distância do próprio texto.

Para Bakhtin, o conceito de autoria se relaciona à criação do objeto estético (obra), sendo o autor-criador entendido como aquele que dá forma ao objeto estético, uma vez que a própria relação criadora se baseia no princípio da exotopia. A esse respeito, Bakhtin (2003, p. 28) destaca que “O autor-criador contribuirá para nos esclarecer o homem-autor, sendo apenas depois disso que o significado do que ele disser sobre seu ato criador ficará completo e esclarecido”. Percebe-se, então, como a visão externa, isto é, o olhar exotópico do autor-criador é fundamental para o acabamento do objeto estético, pois o autor-criador é responsável por dar um acabamento – baseado em uma visão exterior – ao seu personagem.

Na prova de Redação do Enem, a atitude de dar voz aos outros está intimamente relacionada ao bom desempenho na Competência 2, que pressupõe a interlocução das ideias presentes no texto com conhecimentos de outras áreas. Assim, o aluno que consegue fazer essa imbricação de conhecimentos de forma satisfatória, dando voz aos outros, aos *fundadores de discursividades* desses conhecimentos interdisciplinares, apresenta indícios de autoria. A outra atitude – a de manter distância em relação ao próprio texto – é referida pelo autor como a tomada de posição em relação ao que diz e em relação aos seus interlocutores. A nosso ver, essa atitude se relaciona ao conceito de exotopia, de Bakhtin, sobre o qual discorreremos no Capítulo 1 deste trabalho: o autor faz uma tentativa de tomar a posição de seu interlocutor a fim de “ver” seu próprio texto com os olhos deste e, assim, conferir-lhe um melhor acabamento.

Além disso, como já foi mencionado, a forma como o candidato organiza seu texto – visando à melhor compreensão do leitor ou mesmo à tentativa de conquistar-lhe a simpatia em função de seus argumentos – atuam como elementos que, também, contribuem para a configuração de autoria. A seguir, discorreremos sobre os cinco níveis que o aluno pode atingir na Competência 3, de acordo com a Matriz de Referência.

No **nível 0**, o produtor do texto *não apresenta ponto de vista*, e os elementos que concorrem para construção da argumentação *não são relacionados ao tema*. Nesse nível, normalmente, o aluno não compreende ainda como desenvolver um texto dissertativo-argumentativo e, não apresentando ponto de vista, redige tão somente uma exposição de fatos, que podem ser relacionados ao assunto, mas não ao tema. Além disso, há pouca ou nenhuma organização desses elementos, de forma que eles não contribuem para a construção da argumentação.

No **nível 1**, o aluno ainda *não apresenta ponto de vista*, e os fatos, as opiniões e os argumentos já são, de certa forma, relacionados ao tema, embora essa relação seja ainda superficial, isto é, esses elementos são *pouco relacionados ao tema*. Mesmo que esses elementos se relacionem ao tema, eles podem se apresentar de forma *incoerente*, tanto interna quanto externamente ao texto, de forma que contradições não são incomuns. Ainda, a organização dos fatos, das opiniões e dos argumentos ainda é extremamente precária.

Os textos avaliados no **nível 2** dessa Competência já *apresentam ponto de vista*, e os fatos, as opiniões e os argumentos são *relacionados ao tema*. Por outro lado, esses elementos se apresentam, ainda de forma *desorganizada, contraditória ou limitada aos textos motivadores*. Assim, embora haja a defesa de um ponto de vista, ela não costuma se apresentar de forma muito clara e/ou consistente, e o aluno dificilmente traz seu próprio conhecimento de mundo, uma vez que o que está expresso no texto costuma se limitar ao que é dito nos textos motivadores da proposta de redação.

No **nível 3**, além da *defesa do ponto de vista*, se pressupõe uma *relativa*, embora *pouca, organização* dos fatos, das opiniões e dos argumentos. Apesar disso, a argumentação ainda é limitada ao que é apresentado nos textos motivadores, e o candidato não a desenvolve imprimindo no texto o seu conhecimento de mundo.

Para os textos de **nível 4**, começa-se a considerar e a avaliar a *existência de indícios de autoria*. Além disso, os fatos, as opiniões e os argumentos precisam ser

apresentados de *forma organizada*, e o ponto de vista precisa ser claro e consistente. Normalmente, os textos avaliados nesse nível têm também uma boa avaliação em relação à Competência 2, uma vez que, como mencionamos, um dos principais pontos a serem analisados em relação às marcas de autoria de textos escolares, especialmente do Enem, é a interlocução de conhecimentos de outras áreas e a forma como o estudante escolhe fazer essa ligação. Percebe-se, a partir desse nível, um bom manejo das estruturas gramaticais, um vasto conhecimento de vocabulário e de aspectos textuais e discursivos.

No **nível 5**, a *defesa de um ponto de vista* também precisa ser feita de forma *clara e consistente*, assim como a *organização* de fatos, opiniões e argumentos. Aqui, não se encontram apenas os indícios, mas sim a *configuração de autoria*. Os textos desse nível, assim como os de nível 5, normalmente têm boa avaliação na Competência 2. Em geral, o aluno consegue ligar todos os conceitos apresentados ao longo do texto, bem como inserir adequada e satisfatoriamente os conhecimentos de outras áreas, assim como organizar bem o texto, com uma quantidade de informações adequada à sua extensão, de forma que o avaliador tem a possibilidade de entender que o estudante tem uma excelente compreensão do tema, assim como o manejo do texto para apresentar suas opiniões. A principal diferença desse nível em relação ao anterior é que, nele, a autoria é configurada de forma consistente, enquanto, no nível 4 observam-se ocorrências pontuais, isto é, indícios dessa autoria.

Competência 5 – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

A atitude pressuposta na Competência 5 se configura como uma peculiaridade em relação à prova de Redação do Enem. Normalmente, em textos em que predomina a sequência dissertativo-argumentativa não se pressupõe necessariamente uma proposta de intervenção para o problema. No Enem, entretanto, como as propostas de Redação costumam ter um viés social muito forte, a elaboração de uma proposta de intervenção se apresenta como mais uma exigência para que o estudante de ensino médio esteja a par dos principais problemas sociais do país.

O candidato deve, então, demonstrar a capacidade de pensar em soluções detalhadas e exequíveis para o problema abordado na proposta de redação, refletindo, assim, seu posicionamento na sociedade. No nível textual, o estudante deve ser capaz de articular esse seu posicionamento à discussão e à argumentação desenvolvida no texto,

evitando contradições com o que foi exposto e respeitando os direitos humanos. Apresentamos, a seguir, os níveis que o candidato pode atingir nesta competência, de acordo com a Matriz de Referência do Enem.

No **nível 0**, o aluno *não apresenta* proposta de intervenção ou, se apresenta, ela *não é relacionada ao tema nem ao assunto*. Assim, quando existe, a solução apresentada pelo estudante não pode ser avaliada, porque não tem qualquer relação com o tema. Normalmente, os textos que apresentam proposta de intervenção e, ainda assim, estão dentro desse nível também têm uma avaliação muito baixa na Competência 2, pois denota que não houve compreensão efetiva da proposta de redação.

No **nível 1**, já *existe proposta de intervenção*, mas ela é *vaga, precária* ou relacionada apenas *ao assunto*. Os textos avaliados nesse nível podem apresentar também uma avaliação ruim nas demais competências, em especial na 2, que pressupõe a compreensão o tema, embora possa haver casos em que o candidato seja bem avaliado nas demais competências, mas não consiga articular a proposta de intervenção.

Os textos de **nível 2** apresentam proposta de intervenção *insuficiente*, mas *relacionada ao tema*, embora não seja articulada com a discussão desenvolvida no texto. Aqui, a proposta de intervenção já é mais direcionada para o tema propriamente dito, embora ela não pareça ser a conclusão natural da argumentação desenvolvida. Geralmente, a proposta de intervenção avaliada nesse nível surge como “flutuante” ao texto, embora seja bem relacionada ao tema.

No **nível 3**, já existe uma proposta de intervenção *mediana, relacionada ao tema e articulada à discussão* desenvolvida no texto. Aqui, então, a proposta de intervenção atende a todos os requisitos para que seja considerada satisfatória em relação ao que é solicitado pelo exame. Por outro lado, as propostas avaliadas nesse nível não são detalhadas ou exequíveis e, portanto, não podem ser consideradas como boas ou excelentes, como ocorre nos níveis seguintes.

As propostas de **nível 4** são *bem elaboradas, relacionadas ao tema e articuladas à discussão* desenvolvida no texto. Geralmente, nesse nível, a proposta já apresenta algum nível de detalhamento e demonstra que o aluno tem conhecimento de mundo suficiente para propor uma solução exequível. A proposta apresenta mais de uma ação e os agentes responsáveis por ela são adequadamente indicados.

No **nível 5**, a proposta de intervenção é *muito bem* elaborada, *detalhada*, *relacionada ao tema* e *articulada à discussão* desenvolvida no texto. Neste caso, o nível de detalhamento da proposta é maior, e o produtor do texto apresenta necessariamente mais de uma ação e mais de um agente, isto é, as ações a serem desenvolvidas não são apresentadas de maneira localizada, e sim, englobando os vários setores da sociedade. Além disso, os agentes são adequadamente indicados em relação às ações, que são, necessariamente, exequíveis.

Um ponto importante a se ressaltar em relação à Competência 5 e à redação do Enem em geral é a questão do respeito aos direitos humanos, que representam um critério de anulação da prova do Exame. Na verdade, o Exame sempre indicou que o aluno respeitasse os direitos humanos, mas, em 2013, com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o edital tornou essa indicação uma obrigatoriedade, o que suscitou discussões mais aprofundadas sobre o assunto.

Além disso, questão dos direitos humanos na prova de redação do Enem se configura como um ponto que merece atenção. A partir da primeira aplicação do novo Enem, em 2009, os estudantes de todo o Brasil passaram a estudar questões referentes a esse tema nas escolas. Ainda assim, os números de estudantes que têm sua prova anulada por causa da proposição de soluções que desrespeitem os direitos humanos são alarmantes: em 2014, por exemplo, mais de 529 mil estudantes tiveram suas notas zeradas por desrespeitarem os direitos humanos. Em 2015, esse número ainda era de mais 53 mil.

Segundo a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2012), a Educação em Direitos Humanos se baseia em sete princípios fundamentais, a saber: i) dignidade humana; ii) igualdade de direitos; iii) reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; iv) laicidade do Estado; v) democracia na educação; vi) transversalidade, vivência e globalidade e vii) sustentabilidade socioambiental. Com base nesses princípios, pontos específicos devem ser abordados sobre cada tema em relação aos direitos humanos.

De acordo com o INEP, no Enem de 2014, por exemplo, em que o tema da redação era **Publicidade infantil em questão no Brasil**, foram consideradas como propostas de intervenção que feriam os direitos humanos aquelas que sugeriram reduzir ou limitar a liberdade de expressão dos meios de comunicação e da mídia, assim como

quaisquer outras que indicassem punições físicas violentas para quaisquer dos atores presentes no texto (pais, abusadores, responsáveis pela publicidade).

No Exame de 2015, com o tema **A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira**, o desrespeito aos direitos humanos se configurou, por exemplo, em propostas que apresentaram qualquer tipo de incitação à violência contra a mulher ou que exaltaram a supremacia de gênero. Também feriam os direitos humanos propostas que sugeriram punições físicas – violentas ou não – para os agressores, desde que não fossem aplicadas pelo Estado. Ainda, soluções como linchamento público, tratamento do problema como “olho por olho”, mutilação, tortura, cerceamento da liberdade, mesmo aplicadas pelo Estado foram consideradas como contrárias aos direitos humanos, devido ao princípio da dignidade humana.

Neste capítulo apresentamos os pressupostos teóricos sobre revisão textual, discutimos como esse procedimento se constitui da perspectiva do revisor-leitor em contexto escolar e discutimos os critérios de avaliação que nortearam a análise dos textos que constituem o *corpus* desta pesquisa, que são os mesmos critérios de avaliação da redação do Enem. No próximo capítulo, trataremos dos aspectos metodológicos que guiaram a pesquisa de campo de que tratamos neste trabalho e discutiremos os resultados obtidos.

5 A EXOTOPIA E A REPONSIVIDADE NA REFACÇÃO TEXTUAL DE REDAÇÕES ESCOLARES

Neste capítulo, tratamos dos aspectos metodológicos que balizaram a coleta de dados e as análises do material coletado. Em seguida, trazemos as análises desse material e algumas discussões sobre os resultados obtidos.

Vamos aos procedimentos metodológicos da pesquisa.

5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Descrevemos, a seguir, os aspectos metodológicos adotados para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa²². A seguir, apresentamos a descrição da pesquisa, detalhando seu contexto, seu universo e a amostra que nos propomos a utilizar, os sujeitos e o *corpus* e a descrição dos procedimentos metodológicos.

5.1.1 Descrição da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza aplicada, uma vez que visa à resolução de problemas em contextos reais, isto é, procura soluções de aplicação prática em contextos específicos e situados. No caso, buscamos aqui resolver questionamentos importantes sobre a revisão textual em contexto escolar, relacionando-os ao ensino de escrita na educação básica.

Quanto aos objetivos, o estudo desenvolvido se caracteriza como de natureza exploratória porque visa a trazer compreensões sobre o problema abordado e a construir hipóteses sobre ele. A pesquisa é caracterizada como quase experimental, por não trabalharmos com a distribuição aleatória de sujeitos nem com grupo controle, conforme afirmam Selltiz et. al. (1963).

Quanto aos procedimentos adotados na coleta de dados e na definição das categorias de análise, entendemos que a pesquisa tem elementos de caráter experimental porque trabalhamos com um fenômeno e selecionamos as variáveis capazes de influenciá-lo, tentando, ao máximo, controlá-las.

²²Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE), pelo parecer de nº 1.500.269 com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de nº 54797116.8.0000.5534.

5.1.2 Contexto, universo e amostra

Levando em consideração o caráter aplicado desta pesquisa, atuamos especificamente no contexto da educação básica, especificamente no 2º ano do ensino médio de uma escola particular²³ de Fortaleza, que constitui o universo deste estudo. A amostra utilizada nesta pesquisa foi de 40 alunos do 2º ano do ensino médio da escola, em suas duas sedes na cidade de Fortaleza. O contexto da pesquisa é, assim, o âmbito da educação básica, em especial, o ensino médio.

5.1.3 Sujeitos e *corpus*

Inicialmente, solicitamos que as professoras responsáveis por nos auxiliarem com a coleta de dados na escola selecionassem 40 alunos do 2º ano do ensino médio, sendo 20 da sede A e 20 da sede B, ambas localizadas na cidade de Fortaleza. Uma das professoras, responsável pela sede A, solicitou permissão para colocar como sujeito uma aluna do 3º ano do ensino médio e uma aluna do 9º ano do ensino fundamental. Assim, os sujeitos desta pesquisa foram 38 alunos do 2º ano do ensino médio, 1 aluna do 3º ano do ensino médio e 1 aluna do 9º ano do ensino fundamental. As duas alunas destoantes do grupo inicial eram, ambas, da sede A.

O *corpus* desta pesquisa se constitui por 20 textos, enviados em formato digital à plataforma Sorte, 20 comentários de revisão veiculados também por meio da plataforma e 20 reescritas dos textos iniciais, entreguem em versão física à pesquisadora. A cada um dos textos da 1ª versão, enviados pelos alunos à plataforma, chamaremos de **texto-rascunho**²⁴. Dessa quantidade de textos, selecionamos uma amostra de 21 redações, com respectivos comentários e reescritas para análise. A cada texto escrito pelos revisores com as orientações para os alunos sobre como melhorar os seus textos-rascunho, chamaremos de **comentário de revisão**. Por fim, às versões finais dos textos-rascunhos,

²³Julgamos importante destacar os motivos que nos levaram a coletar nossos dados em uma instituição particular de ensino, uma vez que entendemos a importância de levar as inovações científicas para a escola pública. No ano de 2016, os professores da rede estadual da educação básica entraram em greve, esta iniciada no mês maio e terminada no mês de agosto. Assim, no período de coleta de dados, as escolas públicas do Ceará estavam em greve, e não havia previsão de sua suspensão. Por isso, optamos por realizar nossa coleta em uma escola particular, uma vez que, devido ao prazo para a apresentação dos resultados da pesquisa, não havia possibilidade de esperarmos mais tempo.

²⁴Chamamos aqui as primeiras versões dos textos dos alunos de texto-rascunho porque eles foram modificados, pelos próprios estudantes, após as orientações do revisor. Entendemos, entretanto, que esse texto-rascunho representa a versão final de um primeiro processo de escrita, individual, a que o aluno procedeu para que chegasse a um produto.

escritas pelos alunos com base nos comentários de revisão, chamaremos de **versão final**²⁵.

A amostra de 20 textos foi escolhida aleatoriamente dentre os textos que recebemos dos alunos. Destaque-se que nem todos os alunos entregaram todas as reescritas, de forma que, na amostra analisada, houve mais de um texto e de uma reescrita feitos pelo mesmo aluno. Além disso, todas as propostas de redação disponibilizadas no sistema, que serão detalhadas no próximo subtópico, foram contempladas na análise de dados.

5.1.4 Procedimentos metodológicos

A coleta de dados aconteceu durante os meses de maio e junho de 2016, de forma que, no início no mês de maio, fizemos a primeira visita à escola para conversar com o diretor geral, que, após assistir a uma apresentação oral sobre o projeto de pesquisa, concedeu permissão para que começássemos a coleta de dados.

Para isso, contamos com o apoio das professoras Júlia e Marisa²⁶, responsáveis pelas sedes A e B, respectivamente, em que a coleta de dados aconteceu. Solicitamos às professoras que selecionassem, inicialmente, 20 alunos de cada sede para que participassem da pesquisa. Ressaltamos que a escolha dos alunos ficaria exclusivamente a critério da escola, mas fizemos algumas recomendações importantes: i) que o principal critério de escolha dos alunos por parte da escola fosse o interesse, não se devendo levar em consideração o desempenho prévio nas avaliações de produção textual e ii) que os alunos fossem todos de uma mesma série do ensino médio, a ser escolhida, também, exclusivamente a critério da escola, a fim de tornar o grupo relativamente homogêneo.

As professoras optaram por selecionar alunos do 2º ano do ensino médio sob a justificativa de que, na referida escola, até o 9º ano se trabalhava com gêneros textuais do currículo escolar comum, como crônica, carta, *e-mail*, etc. Apenas a partir do 1º ano do ensino médio, se inicia o trabalho efetivo com o gênero redação estilo Enem, motivo

²⁵A segunda versão do texto-rascunho, produzida com base nos comentários de revisão, será considerada, nesta pesquisa, como a versão final de um processo de escrita que envolve idas e vindas de um mesmo texto entre o aluno e o revisor. Analisamos somente a segunda versão, em função da necessidade de limitar o período da coleta de dados, mas destacamos que o processo de escrita é ininterrupto e que, por isso, nunca se é possível chegar a uma versão efetivamente finalizada.

²⁶ Nomes fictícios.

pelo qual os alunos dessa série ainda não teriam, teoricamente, a prática necessária para produzir os gêneros da mesma forma que os alunos de séries mais avançadas. Em contrapartida, os alunos do 3º ano do ensino médio, devido às atividades que eles costumam realizar durante o ano com vistas ao Enem, provavelmente não teriam condições de se dedicarem à tarefa proposta. Além disso, esses alunos teriam textos muito mais amadurecidos tendo em vista os dois anos anteriores de prática, de forma que os dados provavelmente seriam todos no mesmo sentido. Por isso, como uma solução intermediária entre dois extremos, as professoras escolheram o trabalho com alunos do 2º ano.

Uma peculiaridade da coleta de dados é que a professora Júlia, responsável por nos ajudar a conduzir a coleta na sede A solicitou que fizéssemos uma exceção no que se referia à relativa homogeneidade dos alunos em relação à série escolar: ela pediu que inseríssemos uma aluna do 9º ano do ensino fundamental e uma aluna do 9º ano do ensino médio, de forma que o grupo final ficou constituído por 38 alunos do 2º ano do ensino médio, 1 aluna do 3º ano do ensino médio e 1 aluna do 9º ano do ensino fundamental.

Definidos os pontos principais acerca dos sujeitos da pesquisa, esclarecemos como funcionaria o trabalho e qual seria o papel da escola na execução. Determinamos também os dias da semana das seguintes ações: i) disponibilização da proposta de redação no sistema; ii) dia da semana para envio do texto para a plataforma por parte dos alunos e iii) prazo de recebimento dos textos revisados pelos alunos. Em seguida, de posse dos dados (nome e *e-mail*) dos sujeitos participantes, fizemos o cadastro dos alunos no sistema.

Com os dados de acesso (*login* e senha provisória) em mãos, solicitamos à escola que marcasse uma reunião para que pudéssemos distribuir esses dados e mostrar aos alunos o uso da plataforma em funcionamento. Não foi possível reunir todos os 40 alunos em uma única reunião, de forma que precisamos fazer três encontros: 2 na sede A, sendo um pela manhã e um pela tarde, e 1 na sede B, à tarde. Nesse momento, contamos com o apoio da estrutura de multimídia da escola e conseguimos, com sucesso, mostrar o sistema em funcionamento, *on-line*.

O período decorrido entre a reunião com os alunos e a disponibilização do primeiro tema foi de 2 dias. A cada semana, às segundas-feiras, era disponibilizado no

sistema uma proposta de redação e, quando um novo tema era colocado no ar, o anterior era retirado, de forma que não ficava disponível na plataforma mais de um tema simultaneamente. As propostas de redação foram feitas com base nos seguintes temas, descritos, a seguir, semana a semana.

Quadro 3 – Temas de redação que serviram de base para a produção dos textos-rascunho

SEMANA	TEMA
1	Os desafios da imigração
2	Os desafios do combate ao trabalho escravo contemporâneo no Brasil
3	As consequências sociais e econômicas das epidemias no Brasil
4	O subaproveitamento do bônus demográfico brasileiro
5	O papel dos usuários e das agências regulamentadoras da internet no combate a crimes cibernéticos no Brasil
6	Olimpíadas Rio 2016: a construção de um legado para o país?
7	Limites entre estética e saúde no Brasil: uma preocupação coletiva
8	A polêmica do uso de animais silvestres para entretenimento no Brasil

Fonte: Sistema *On-line* de Revisão de Textos

Todas as propostas de redação foram elaboradas pela pesquisadora e revisados pela equipe pedagógica do sistema Sorte, que as avaliaram com base nos aspectos formais e textuais e na adequação ao modelo proposto pelo Enem.

Com base na proposta disponibilizada a cada semana na plataforma, os alunos deveriam escrever uma redação no estilo exigido pelo Enem em enviar o texto, digitalizado ou fotografado, à plataforma. Esses textos eram avaliados, unicamente em relação à qualidade da imagem e à consequente legibilidade por parte do revisor, pela pesquisadora, de forma que todos eles precisaram ser aprovados antes de serem enviados para revisão. Após a aprovação da pesquisadora, os textos ficavam disponíveis em um banco de redações, ao qual a rede de revisores²⁷ do sistema Sorte tinha acesso.

²⁷Os revisores da Plataforma Sorte passam necessariamente por um curso de revisão na modalidade a distância com carga horária de 80 h/a, em que aprendem a revisar redações no estilo Enem com foco em dois aspectos principais: o da avaliação a partir da atribuição da pontuação correspondente a cada Competência e a escrita de comentários em tom dialogal a fim de orientar o aluno sobre como proceder para melhorar as habilidades de escrita. O curso é certificado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Ceará.

Figura 1 – Página de um perfil de aluno. Fonte: Sistema *On-line* de Revisão de Textos (Sorte)

Fonte: Sistema *On-line* de Revisão de Textos (Sorte)

Os revisores do sistema Sorte, embora já tivessem passado pelo Curso *On-line* de Revisão de Textos (Corte), receberam uma orientação específica em relação aos procedimentos a serem adotados: todas as competências da Matriz de Referência deveriam ser comentadas, mesmo que a respeito de alguma delas não se encontrasse nenhum problema. Para ilustrar o tipo de comentário a ser feito, disponibilizamos, por *e-mail*, aos revisores, um modelo de comentário extraído do experimento piloto.

Assim, os revisores acessavam o banco de redações e pegavam uma redação para revisar, atividade para a qual eles dispunham de um período máximo de 12 horas. Após o término da revisão – que inclui a atribuição de pontos com base na Matriz de Referência do Enem e a escrita do texto-comentário –, eles enviavam as revisões para análise da supervisão, feita pela pesquisadora. Antes de os comentários de revisão serem disponibilizados aos alunos, avaliamos todos eles com base nos seguintes critérios: i) adequação da pontuação atribuída a cada competência; ii) correção de aspectos formais e textuais; iii) presença do tom dialogal no texto-comentário; iv) adequação dos aspectos didáticos. Esses procedimentos já eram adotados, antes da pesquisa, pelo Sorte, motivo pelo qual foram mantidos no decorrer da coleta de dados.

As revisões que, porventura, apresentassem algum problema em relação a um dos critérios citados eram devolvidas aos revisores, que tinham, novamente, o prazo máximo de 12 horas para refazê-lo. Ao devolver as revisões para que fossem refeitas,

enviamos também um comentário acerca da atividade do revisor e orientações sobre como proceder na nova tarefa. Os comentários eram sempre feitos em tom dialogal, sem propor uma imposição de procedimentos, mas sim, a discussão dos aspectos envolvidos na tarefa de revisar no modelo analítico-textual para redações do Enem.

A duração total da coleta de dados foi de 8 semanas, durante as quais contamos com o apoio da escola para resolução de eventuais problemas com os alunos e com a equipe pedagógica e operacional do sistema Sorte, que ficou responsável por, respectivamente, dar apoio em relação ao contato com os revisores e por cuidar dos aspectos ergonômicos da plataforma.

Com base nos dados obtidos a partir das duas versões dos textos dos alunos e do texto-comentário do revisor, estabelecemos categorias distintas de análise para cada um desses textos, embora elas se toquem em alguns pontos. Vejamos.

5.1.5 Categorias de análise

Para responder satisfatoriamente aos questionamentos iniciais desta pesquisa, percebemos a necessidade de analisar, especificamente, dois componentes do *corpus*: o comentário de revisão, de autoria do revisor do sistema, e a versão final da redação, de autoria do aluno, a partir dos comentários do revisor. Estabelecemos, então, categorias de análise diferentes para cada um desses elementos. Vejamos.

Observamos, no decorrer da análise dos dados obtidos, a existência de características diferentes em cada tipo de comentário, isto é, diferentes abordagens acerca das competências, mostradas a partir do que é tratado, pelos revisores sobre cada uma delas. Classificamos, então, os comentários de revisão de acordo com os elementos que cada comentário mostra ser relevante em cada competência. Para analisar os comentários em relação a essa categoria, levamos em consideração somente as Competências que tratam das dimensões macroestruturais, quais sejam, a 2, a 3 e a 5²⁸.

Uma segunda categoria de análise em relação aos comentários de revisão é a exotopia, cuja manifestação será analisada a partir de ocorrências que demonstrem o olhar externo do avaliador, ou seja, o excedente de visão de que ele dispõe em relação à

²⁸Embora o nosso entendimento seja o de que a Competência 4, por tratar dos aspectos referentes à articulação das partes de um texto, também aborde aspectos macroestruturais, o Exame parece concebê-la na dimensão formal do texto, de forma que os dados obtidos – tanto a partir dos comentários de revisão quanto a partir das reescritas – pouco nos mostraram em relação a outra ótica.

produção do texto-rascunho e que o permite analisar pontos que o autor do texto não conseguiu. Para isso, também foi estabelecida uma categoria de análise referente às particularidades do comentário, especialmente no que se refere ao grau de especificidade e detalhamento.

Em relação à versão final do texto, a principal categoria de análise, é o grau de resposta aos comentários de revisão, sobre o qual entendemos, no contexto deste trabalho, que manifesta a atitude responsiva do autor e, conseqüentemente, a sua compreensão responsiva sobre o enunciado do revisor. Esse grau de resposta será avaliado de acordo com grupos de competências.

Saliente-se que, embora tenhamos enfatizado a exotopia em relação ao olhar do revisor e a responsividade em relação à reescrita do aluno, não podemos reduzir cada uma dessas categorias tão somente aos papéis de avaliador e de escritor. Entendemos, por outro lado, que o trabalho de revisão é, antes de tudo, uma atividade responsiva em relação ao enunciado do aluno (o texto-rascunho) e a toda uma gama de aspectos conjunturais que devem ser contemplados nessa atividade, como o que se espera do revisor enquanto profissional do texto, o conhecimento que esse profissional tem dos aspectos linguísticos e dos critérios de avaliação a serem analisados em uma redação etc.

A exotopia, por sua vez, também se manifesta na escrita do aluno, uma vez que, para entender as sugestões do revisor, o aluno-escritor precisa ter um olhar externo sobre seu próprio trabalho de produção textual, para que, assim, possa dar um melhor acabamento ao seu texto. O olhar exotópico, nesse caso, é do aluno-escritor em relação a si mesmo com base no excedente de visão que o revisor tem sobre a redação. Assim, a exotopia manifestada no comentário de revisão tem a potencialidade de levar o aluno a olhar para si mesmo de uma posição mais externa em relação à que ocupa no momento da escrita do texto.

As competências avaliadas foram separadas da seguinte forma:

COMPETÊNCIAS AVALIADAS
C1 e C4
C2 e C3
C5

Essa divisão corresponde à que fizemos no Capítulo 3 deste trabalho, em que descrevemos e discutimos a Matriz de Referência para correção de redações do Enem.

Analisamos também a diferença qualitativa entre as versões finais e os textos-rascunho, isto é, manifestação da eficácia da intervenção feita pelo revisor. Essa análise foi feita com base na observação da forma como os sujeitos atendiam às observações do revisor e se suas escolhas faziam com que, efetivamente, os textos tivessem um salto de qualidade positivo em relação às primeiras versões.

Como mencionamos anteriormente, a exotopia não está relacionada somente ao comentário de revisão e, por isso, também se faz presente como uma categoria de análise das versões finais, embora de forma distinta de como a analisamos no trabalho do revisor. Em relação à versão final do texto, analisamos a exotopia com base no grau de resposta, pois entendemos que, ao ter uma atitude responsiva em relação ao enunciado do revisor, o aluno tenta assumir uma posição externa, que resulta num olhar “exterior” em relação ao próprio enunciado, a fim de lhe dar melhor acabamento.

Destaque-se que o texto-rascunho em si não será objeto primeiro de nossas análises, uma vez que já foram avaliados, com base na matriz de referência para correção de redações do Enem. Por outro lado, eles funcionam como a base que temos para tecermos comparações acerca das duas versões de um texto, a fim de que possamos analisar a diferença qualitativa da versão final.

Em síntese, as categorias de análise ficaram definidas da seguinte forma.

Quadro 4 – Resumo das categorias de análise da pesquisa.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
COMENTÁRIO DE REVISÃO	VERSÃO FINAL DA REDAÇÃO
Configurações de cada comentário	Grau de resposta do aluno
Exotopia	Eficácia do texto/diferença qualitativa

Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, apresentamos os dados obtidos com esta pesquisa, as análises referentes a eles e as discussões. Tendo em vista que os fenômenos observados foram relativamente semelhantes em textos categorizados em relação aos mesmos graus de resposta, optamos por detalhar a análises dos exemplos mais prototípicos de cada atitude observada. Vamos a eles.

5.2 ANÁLISE DA EXOTOPIA E DA RESPONSABILIDADE NA REFACÇÃO TEXTUAL DE REDAÇÕES ESCOLARES

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados obtidos nesta pesquisa. Essa análise é dividida em duas partes principais. Na primeira, analisamos os comentários de revisão, que foram categorizados de acordo com o grau de detalhamento que apresentam. Para procedermos a essa análise, nos baseamos no conceito de exotopia e mostramos por meio de quais atitudes, manifestadas nos textos do comentário, o excedente de visão do revisor se apresenta. De antemão, destacamos que quatro atitudes principais foram observadas nos comentários de revisão, a saber, i) avaliação do desempenho do aluno; ii) sugestões sobre como resolver o problema apontado; iii) justificativa sobre a pontuação atribuída à Competência e iv) questionamentos para o aluno a fim de leva-lo a refletir sobre o seu próprio texto.

Na segunda parte, analisamos as reescritas dos textos a fim de verificarmos o grau de resposta do aluno aos comentários do revisor, com base no conceito de responsividade. Dividimos as reescritas de acordo com os três graus de resposta observados, quais sejam, alto, médio e baixo. Mostramos também quais são as principais atitudes responsivas dos alunos observadas por meio dos textos, de acordo com cada grau de resposta. As principais atitudes observadas foram: i) fazer a editoração do texto com base nos comentários, mas sem se restringir a eles; ii) fazer a editoração com base nos comentários atendendo tão somente ao que é posto e iii) ignorar as orientações dos comentários.

5.2.1 Análise dos comentários de revisão: a exotopia

Para iniciar as análises de dados obtidos, discorreremos sobre os comentários de revisão veiculados por meio da plataforma que nos propomos a avaliar. Foram analisados 20 comentários de revisão que serviram de base para a produção de reescritas dos alunos. Inicialmente, categorizamos esses comentários com relação às suas particularidades. Como a qualidade dos textos em relação à atribuição de pontuação e à correção das informações veiculadas foi uma variável controlada durante a coleta de dados e não representam dados qualitativos a serem considerados, ao analisar os comentários, para esta pesquisa, preocupamo-nos, especialmente com o grau de detalhamento das orientações.

Pressupondo que a revisão analítico-textual já tem como característica um maior detalhamento de informações em relação aos outros tipos de correção (indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa²⁹), percebemos a existência de comentários com o que consideramos **médio grau de detalhamento** e outros com **alto grau de detalhamento**. Em comentários com alto grau de detalhamento, percebemos as seguintes características.

- a) Escrita de textos mais longos.
- b) Orientações específicas sobre a localização do problema, especialmente em relação às Competências 1 e 4.
- c) Recorrentes sugestões sobre como resolver os problemas identificados ou sobre como melhorar o texto, especialmente em relação às Competências 2 e 3.
- d) Questionamentos sobre alguns pontos que pareceram incoerentes, especialmente em relação à Competência 5.

Nos comentários com médio grau de detalhamento, os pontos delineados a seguir foram recorrentes.

- a) Escrita textos relativamente mais curtos e sintéticos.
- b) Comentário geral sobre o desempenho do aluno em cada competência.
- c) Poucas ou genéricas sugestões sobre como resolver os problemas apontados ou sobre como melhorar o texto.

Houve ainda comentários que mesclaram as duas configurações, de forma que, sobre algumas competências, o revisor escreveu textos-comentários com alto grau de detalhamento e, em outras, com médio grau de detalhamento.

Dos 20 comentários analisados, 13 foram escritos com alto grau de detalhamento, 3, com médio grau de detalhamento, 4, com graus de detalhamento distintos em relação a competências distintas.

A partir da constatação de diferentes características nos comentários de revisão e partindo da hipótese inicial de que a revisão analítico-textual estimularia, potencialmente, respostas, no sentido bakhtiniano, mais eficazes por parte dos alunos, questionamos se o grau de detalhamento das informações veiculadas em revisões com

²⁹ Os tipos de correção textual podem ser revistos no capítulo 3 deste trabalho.

diferentes características seria um fator influenciador na qualidade da editoração pelo aluno. De antemão, o principal resultado percebido em relação ao comentário de revisão é que o grau de detalhamento pouco influencia no grau de resposta do aluno. Parece-nos, a partir da análise dos dados, que a experiência do escritor com textos semelhantes tem mais peso nesse fenômeno.

Essa análise se relaciona com o conceito de exotopia de Bakhtin (2003) na medida em que, para escrever os comentários, o revisor tenta entender o aluno *vê* para, posteriormente, retornar ao seu lugar externo à perspectiva do aluno para, assim, sintetizar o que viu com base no seu conhecimento. Entendemos também que o próprio grau de detalhamento empregado no comentário de revisão é, por si só, um retrato de como o revisor entende o que está contido no texto do aluno, cujo ponto de vista é potencialmente entendido pelo revisor, mas não se funde com o desse profissional. No comentário, o revisor expõe o que e como *vê sobre* o que o aluno *vê*, que, por sua vez, é textualizado no texto-rascunho.

Ao analisarmos os comentários de revisão, percebemos que a exotopia se manifesta neles por meio de 4 atitudes principais do revisor: i) avaliação e/ou análise do desempenho do aluno; ii) sugestões sobre o texto ou sobre como escrever (genéricas ou pontuais); iii) justificativa sobre a pontuação atribuída a cada Competência e iv) questionamentos para o aluno. Entendemos que cada uma dessas atitudes é baseada em um tipo de conhecimento do revisor, que ele detém devido à sua posição externa em relação ao aluno.

É interessante observar que a revisão analítico-textual, de alguma forma, retoma três tipos de correções: a indicativa – pressuposta, na verdade, por qualquer tipo de revisão –, a classificatória – específica em relação ao *corpus* desta pesquisa, uma vez que as redações escolares são, normalmente, avaliadas com vistas a uma nota – e a resolutiva, embora ela não se configure exatamente como Serafini (1998) propõe, isso porque o revisor faz sugestões de como o aluno/escritor pode resolver os problemas encontrados no texto, mas ele mesmo – revisor – não é o executor dessas alterações.

Mostramos a seguir como, em alguns comentários representativos do fenômeno observado, a exotopia se manifesta. Visando a uma melhor sistematização das análises e a um melhor fluxo de leitura do texto, dividimos as discussões de acordo com os diferentes graus de detalhamento observados. Para as análises, adotamos a seguinte

codificação: TR (texto-rascunho); CR (comentário de revisão) e R (reescrita). Após o código, colocamos o número da ordem do texto, por meio do qual o leitor pode encontrá-lo mais facilmente nos anexos. Exemplo: CR-6 (comentário de revisão de número 6).

5.2.1.1 Análise dos comentários com médio grau de detalhamento

Os comentários com médio grau de detalhamento representam o menor número do *corpus* desta pesquisa – com apenas 3 ocorrências –, de forma que discorreremos sobre todos eles nesta seção. Começamos pelo CR-8, do qual reproduzimos um trecho.

2) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo:

Você entendeu o que a proposta de redação pede. O tema foi bem desenvolvido por meio de uma argumentação consistente, mas não apresentou um repertório sociocultural tão produtivo.

Em relação à Competência 2, o movimento inicial do revisor é relativamente semelhante ao que se observou nos comentários com alto grau de detalhamento. Inicia-se o comentário com uma avaliação geral sobre a compreensão da proposta e a qualidade da argumentação. Em seguida, aponta-se um problema identificado pelo revisor no texto: o fato de o aluno não ter apresentado satisfatoriamente um repertório sociocultural produtivo. Posteriormente, o revisor não faz nenhuma outra observação sobre esse ponto específico.

Com base nesses aspectos, é possível tecer algumas considerações sobre a atitude do revisor. Inicialmente, devemos tentar entender o objetivo da revisão e o que esse profissional entende sobre a atividade. No CR-8, aparentemente, o revisor faz uma tentativa de *justificar* a pontuação atribuída ao aluno na Competência 2, que, nesse caso, foi de 160 pontos (nível 4). Podemos supor, inclusive, que o menor grau de detalhamento e a ausência de sugestões pontuais, nesse comentário, são reflexo do que o revisor entende que é esperado de seu trabalho. Destaque-se que, na revisão analítico-textual, o principal objetivo é o de ensinar habilidades de escrita ao aluno/escritor por meio dos comentários de revisão. O comentário precisa, então, ser detalhado, apontando os principais aspectos e ou pontos a serem melhorados do texto, e eventualmente incluindo sugestões sobre como resolver os problemas.

Ainda assim, o seu olhar exotópico é importante devido à posição avaliativa que ele tem em relação ao texto do aluno, o que se evidencia também nos comentários referentes às Competências 3 e 5. Vejamos, a seguir, as observações, nesse mesmo CR, acerca da Competência 3.

3) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista:

O importante nessa competência da Redação Enem é sua capacidade de compreensão e interpretação acerca do tema proposto e de sua habilidade de argumentar a tese defendida por você.

De forma semelhante ao que se observa em relação à Competência 2, no trecho anterior, verifica-se uma atitude do revisor principalmente no sentido de, inicialmente, explicar o que será avaliado na Competência 3 e, posteriormente, fazer a avaliação propriamente dita, que o revisor baseia em sua experiência com correção de redações estilo Enem, como se observa, especificamente, no trecho destacado. A exotopia se mostra, nesse comentário, por meio da forma como o revisor faz uma análise comparativa entre o TR-8 e outros textos, do mesmo modelo, de autoria de outros alunos. Sem a observação do revisor, provavelmente, o aluno não teria acesso a essa informação, já que, de seu lugar, dificilmente ele teria como ver outros textos – ou, pelo menos, a tantos outros textos quanto o revisor tem acesso – ou, mesmo se tivesse, não teria, talvez, o conhecimento e a experiência necessários para analisá-los.

É possível presumir também como o revisor entende o conceito de autoria. Aparentemente, o revisor do CR-8 entende que, nas redações estilo Enem, a configuração de uma “assinatura” ocorre quando o aluno consegue escrever com um de forma diferente dos demais. Entretanto, nos parece pouco eficiente a orientação – genérica – que ele traz em seu comentário pelo motivo delineado anteriormente (dificilmente, o aluno terá acesso a outros textos ou, mesmo acessando-os, não terá condições de avaliá-los). Esse aspecto coincide com a nossa hipótese de que o entendimento do revisor sobre a atividade que é esperada dele é a de justificar a pontuação atribuída ao texto do aluno em cada Competência. Embora se observe uma sugestão genérica de como resolver o problema, ela não parece ser suficiente, para um escritor não experiente, por exemplo, para que ele o solucione.

Movimento semelhante é percebido na observação acerca da Competência 5, cujo trecho reproduzimos a seguir.

5) Elaborar proposta de intervenção ao problema exposto:

Vale lembrar, por fim, que é essencial fazer uma proposta de intervenção articulada à discussão e bastante detalhada, que explique “quem deve fazer o que”. Exponha minuciosamente a forma como as medidas por você sugeridas podem ser aplicadas e quais os resultados possíveis.

Nessa parte do comentário, o revisor faz uma breve exposição das habilidades esperadas nos níveis mais elevados na Competência 5. Em seguida, ele faz uma orientação, mesmo que genérica, de como o aluno deve mobilizar seus conhecimentos a fim de atingir níveis melhores. Por outro lado, ele não faz uma avaliação do desempenho do aluno em relação à competência em questão e, em nenhum momento, retoma partes específicas do TR-8. Nesse caso, o olhar exotópico do revisor oferece ao aluno a ciência do que deve ser resolvido, com base em quais elementos devem ser revistos, não com base em propriamente *como* resolver.

Em outros comentários que consideramos terem um médio grau de detalhamento, observaram-se atitudes diferentes por parte do revisor. Diferentemente do que foi percebido no CR-8, no CR-3 e no CR-21, embora não se possa considerar que o revisor tenha feito comentários muito detalhados, ele faz sugestões mais específicas, mesmo que elas não englobem todos os problemas. Vejamos, como exemplo, um trecho do CR-3.

Competência II: outro ponto para o qual quero chamar atenção é para a compreensão da proposta de redação. Acredito que, por ser recorrente a publicização das epidemias que você abordou, você tenha optado por focalizar nestas arboviroses, porém é sabido que o país possui uma série de surtos epidêmicos de outras doenças, você poderia ter mencionado também em seu texto.

Competência III: quero parabenizá-la pela a defesa de seu ponto de vista, porém, para enriquecer seu texto, procure utilizar dados de uma pesquisa, citar opinião de algum teórico ou outras fontes. Tenha em mente que você precisa convencer a banca do ENEM de que você possui conhecimento de mundo e de que sabe demonstrá-lo em um texto de forma interdisciplinar.

No comentário anterior, embora não se observe um alto grau de detalhamento, percebe-se que o revisor faz sugestões minimamente específicas sobre como o aluno deve resolver, numa dimensão mais abrangente do texto, os problemas identificados, mesmo que não se fale de cada um pontualmente. No trecho destacado sobre a Competência 2, por exemplo, o excedente de visão do revisor dá origem a sugestões genéricas sobre a resolução do problema. Em relação à Competência 3, o revisor faz observações em relação a habilidades que também são pressupostas na Competência 2, o que, provavelmente acontece devido à relação intrínseca entre essas duas Competências. Nesta última, novamente, a sugestão é genérica e envolve aspectos procedimentais, embora não fique muito claro o que o revisor entende pelo que é cobrado em relação a essa competência.

Atitude semelhante pode ser observada em relação à análise da Competência 5 nesse mesmo comentário, reproduzida a seguir.

Competência V: finalmente, quero chamar atenção para a sua proposta de intervenção. A banca do ENEM preza por propostas que se mostrem praticamente possíveis, exequíveis, realizáveis. Até aí, tudo bem! Entretanto, é necessário que sua proposta de intervenção seja criativa, que fuja do senso comum. Somente investir em saneamento básico e que as pessoas combatam o foco do mosquito seria uma proposta inovadora? Atente-se para esse fator e alcançará a nota máxima.

Nesse trecho, observam-se dois focos específicos que norteiam as sugestões do revisor: i) o que é esperado nos níveis mais altos da Competência 5 e ii) a incitação de que o aluno reflita sobre sua própria produção, uma das atitudes geradas a partir da exotopia. O primeiro movimento é observado quando o revisor faz uma breve explicação, no início do comentário, sobre o que é valorizado na construção da proposta de intervenção para o problema abordado no texto do aluno. Em seguida, ele faz uma segunda explicação, dessa vez sobre o que pode fazer com que a intervenção apresentada seja diferente das demais. Por fim, faz um questionamento que potencialmente leva o aluno a refletir sobre como a proposta de intervenção do TR poderia – ou não – se aplicar ao que o revisor apontou como mais valorizado nessa Competência.

O segundo movimento – o de incitar o aluno a refletir sobre o próprio texto – é evidenciado por meio dos questionamentos que o revisor faz. Para esses

questionamentos, o revisor já tem uma expectativa do que o aluno responderia, isto é, de como ele poderia textualizar essas respostas na redação.

No CR-21, essas sugestões seguem um padrão relativamente parecido com o do CR-3, mas com algumas particularidades. Vejamos a seguir.

Competência 2: você apresenta um bom domínio do texto dissertativo-argumentativo. Apenas acho que você poderia expor um pouco mais de conhecimentos interdisciplinares. Poderia por exemplo ter feito um link com o que aconteceu na Copa do Mundo ou com os problemas atuais enfrentados pelo Rio de Janeiro.

Competência 3: você selecionou bons argumentos, mas poderia ter explorado um pouco mais suas ideias. Por exemplo, você fala da infraestrutura, não seria legal você falar dos problemas estruturais pós Olimpíadas, não seria legal você mostrar casos de construções que foram sucateadas e abandonadas, como por exemplo o estádio “Engenhão”? Poderia também falar dos problemas econômicos contrapondo com os gastos olímpicos.

Em relação às Competências 2 e 3, as sugestões desse comentário envolvem a avaliação inicial sobre o desempenho do aluno em cada uma delas seguida de sugestões, baseadas em exemplos, sobre como melhorar o desempenho. Em relação à Competência 3, especificamente, uma outra atitude, semelhante à do comentário anterior, é observada além das duas citadas anteriormente: a tentativa de levar o aluno à reflexão sobre o próprio texto, conforme se observa no trecho destacado. Nesse caso, essa tentativa é evidenciada por meio de questionamentos seguidos de uma sugestão. O excedente de visão se mostra, então, como resultado da experiência do revisor enquanto profissional – ao fazer uma avaliação sobre as habilidades demonstradas pelo aluno no TR – e de sua experiência enquanto escritor, o que é evidenciado por meio das sugestões.

Veremos, a seguir, os comentários de revisão com alto grau de detalhamento.

5.2.1.2 Análise dos comentários com alto grau de detalhamento

Inicialmente, destaque-se que os resultados mais evidentes foram que tanto nos comentários com alto grau de detalhamento quanto nos com médio grau de detalhamento, as Competências 1 e 4 foram aquelas que mais foram minuciosamente comentadas pelos revisores. As principais particularidades ocorreram em relação às Competências 2, 3 e 5, das quais trataremos com mais detalhamento na análise. Um outro ponto a se destacar é que os comentários de revisão com alto grau de detalhamento

representam o maior número do *corpus* desta pesquisa em relação aos demais, de forma que, nesta seção, não discorreremos sobre as ocorrências desse tipo de comentário. mas destacaremos os mais representativos em relação aos dados obtidos.

Em relação à Competência 2, por exemplo, foi comum que os comentários escritos com alto grau de detalhamento expressassem o entendimento do revisor sobre a compreensão que o aluno teve sobre a proposta e sobre a estrutura do texto dissertativo-argumentativo solicitado pelo Enem. Como exemplo, apresentamos um trecho do CR-6, referente ao TR-6, tratando da Competência 2.

Inicialmente, considere-se o aluno escreve o seu texto-rascunho com base no que é solicitado pela Matriz de Referência para correção de redação do Enem. Nesse sentido, o estudante tem uma representação, um entendimento do que seja solicitado no Exame a partir desse documento e, com base no seu entendimento, escreve o texto. Nesse sentido, o próprio texto-rascunho já é a manifestação de uma atitude responsiva em relação à Matriz. O revisor, posteriormente, faz considerações acerca do entendimento do aluno com base no seu próprio entendimento. Nesse sentido, podem-se observar múltiplos olhares possíveis sobre o texto: o aluno escreve o texto-rascunho com base no que ele entende acerca das orientações da Matriz, apresentando uma atitude responsiva axiológica em relação a esse documento, e o revisor escreve o comentário a partir do que ele vê sobre esse entendimento do aluno. A esse respeito, Amorim (2014, p. 96), fazendo uma analogia sobre o trabalho do artista, afirma que esse trabalho consiste de dois movimentos principais.

Primeiro, o de tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática.

Na atividade de revisão analítico-textual, é possível perceber esse movimento do revisor de tentar captar o olhar do aluno/escritor sobre o que é pressuposto na Matriz de Referência do Enem, entendendo o que ele – aluno/escritor – entendeu e formulando seu enunciado a partir dessa impressão.

No comentário, são evidenciadas algumas atitudes que revelam o excedente de visão que o revisor tem em relação ao texto. Vejamos o exemplo do comentário 6, a seguir.

Competência II – Você atendeu bem a estrutura solicitada para o texto dissertativo-argumentativo no ENEM, traz conhecimentos de outras áreas (a História, por exemplo) e mostra estar ciente das discussões sobre o tema. Por outro lado, os conhecimentos externos que você traz não são suficientes para constituir um repertório sociocultural produtivo. Você poderia tentar, por exemplo, fazer uma ligação entre alguns elementos que você já abordou no seu texto: i) colonização de exploração; ii) problemas decorrentes desse tipo de colonização; iii) os problemas em ii como possíveis causas para a emigração. Fazendo uma ligação entre esses três fatores, você poderia enriquecer muito o seu texto.

Alguns aspectos importantes podem ser delineados acerca desse comentário: primeiramente, o revisor faz considerações sobre um dos pontos pressupostos pela Competência 2 – o atendimento à estrutura solicitada para o texto dissertativo-argumentativo, o que, pressupomos, é feito a partir da compreensão do revisor sobre a estrutura do texto e sobre a Matriz de Referência do Enem. Nesse momento, ao dizer que o aluno “mostra estar ciente das discussões sobre o tema”, o revisor constrói uma imagem da compreensão desse aluno a partir do que ele escreveu em seu texto-rascunho. Essa imagem é construída a partir de seu excedente de visão, o que vai ao encontro do que afirma Amorim (2014, p. 97) sobre esse excedente de visão, na perspectiva de Bakhtin: “o outro que está de fora é quem pode dar uma imagem acabada de mim”.

Em seguida, ao afirmar que, no texto, não houve a constituição de um repertório sociocultural produtivo, ele o faz com base no que ele próprio entende sobre esse conceito. Por fim, a orientação a respeito de como o aluno poderia construir esse repertório cultural é uma forma de conferir um novo olhar e, conseqüentemente, um melhor acabamento em relação ao que é solicitado na Competência 2, acabamento esse que se dá a partir de seu próprio entendimento sobre a construção do texto.

Em relação à Competência 3, feitas por esse mesmo revisor no comentário em questão, também é possível tecer considerações importantes. Vejamos, a seguir, outro trecho do CR-6, desta vez, tratando da Competência 3.

Competência III – A organização do seu texto está satisfatória e você tem a defesa de um ponto de vista. Sua argumentação envolve aspectos diferentes do que, normalmente, se espera que abordem nesse tema. Entretanto, há alguns problemas de conteúdo que precisam ser observados. No segundo parágrafo, por exemplo, você poderia explicar que os problemas dos países em desenvolvimento são decorrentes do modelo de colonização baseado na exploração em vez de no povoamento. Ainda, é possível afirmar que esses países têm sistemas políticos, econômicos e precários? Tomemos o exemplo do Brasil: até pouco tempo atrás, nossa economia era uma das maiores do mundo. Além disso, os sistemas de assistência social brasileiros (o SUS, por exemplo) são modelo para implantação desses sistemas mundo afora.

Novamente, o revisor inicia suas considerações acerca da Competência 3 com uma avaliação geral dos pontos observados. Esse aspecto foi recorrente na maior parte dos comentários de revisão analisados, independente do grau de detalhamento. Em seguida, o revisor, provavelmente com base em sua própria experiência de avaliação de outras redações, faz uma comparação entre os pontos abordados na argumentação do escritor do TR-6 com outros textos do mesmo gênero. Nesse aspecto, especificamente, o olhar externo do revisor sobre a produção textual é importante para que o aluno compreenda a originalidade e a autoria de seu próprio texto, um dos pontos mais importantes a serem avaliados na Competência 3. Em seguida, o revisor faz orientações sobre como resolver os problemas de conteúdo referentes à argumentação desenvolvida no segundo parágrafo do TR-6, reproduzido a seguir.

Com a colonização de diversos países, hoje subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, suas economias foram prejudicadas, gerando um sistema político, econômico e social precário nessas nações.

O principal questionamento do revisor parece surgir como uma forma de levar o aluno à reflexão sobre essa suposta precariedade dos sistemas políticos e econômicos dos países em desenvolvimento e, para incitar essa reflexão, o revisor traz alguns fatos que refutam o ponto de vista do aluno. Esses fatos, delineados pelo revisor em seu comentário, são reflexo de seus conhecimentos de mundo, que ele “empresta” ao aluno para que este possa refletir sobre eles e dar um melhor acabamento ao seu texto. Essa atitude é confirmada por Bakhtin (1997, p. 45) ao afirmar que

O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se.

Observa-se, nesse momento, a relação de tensão entre os lugares do aluno, enquanto sujeito que ainda não se apropriou de forma abrangente dos fatos da realidade abordada, e do revisor, que, fora da experiência do aluno, tenta mostrar o que ele vê a respeito do contexto em que ambos estão inseridos, tendo em vista que “o conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro” (AMORIM, 2014, p. 101).

Os múltiplos olhares do aluno e do revisor nesse caso podem, também, ser fruto de posicionamentos ideológicos diferentes sobre esse fenômeno, isto é, o aluno pode realmente entender que os sistemas político e econômico do Brasil são precários, enquanto o revisor os compreende de forma distinta. Esse impasse pode ou não ser resolvido com base na análise da reescrita do aluno, em que podemos observar, com base na atitude responsiva desse aluno, materializada no grau de resposta ao comentário do revisor, se ele aceitou o ponto de vista do outro e o utilizou para dar um melhor acabamento ao seu texto.

Um outro aspecto interessante a ser analisado em relação ao CR-6 é o que o revisor aponta acerca da Competência 5, cujo desenvolvimento por parte do aluno vemos a seguir.

É necessário que todos os países se reúnam para acabar com essa discriminação contra estrangeiros, através de um consenso racional. Se as futuras gerações se inspirarem nos atos atuais, os desafios da imigração continuarão a ser obstáculos para uma melhoria de vida.

No TR-6, o aluno optou por condensar toda a proposta de intervenção no último parágrafo, o que é bastante comum em textos no estilo Enem. Assim, os comentários do revisor acerca da Competência 5 coincidem com o que o aluno escreveu nesse parágrafo do texto. Inicialmente, o revisor faz uma análise preliminar sobre a proposta do aluno, que caracteriza como “pouco detalhada” e não exequível. Nesse ponto,

o revisor se utiliza, aparentemente, seus conhecimentos sobre a avaliação de redações no modelo Enem.

Competência V – Apesar de você desenvolver uma argumentação muito boa, a sua proposta é pouco detalhada e, de início, é pouco provável que seja possível de acontecer. Ela representa, de certa forma, uma contradição ao que você usou como argumento. Se algumas imigrações são de extrema necessidade, como os casos de guerras civis, é pouco provável que os países que estão em guerra se unam com outros para tratar da imigração, não? Lembre-se de que é necessário fazer uma proposta de intervenção articulada com a argumentação desenvolvida, exequível, detalhada e potencialmente constituída de, pelo menos, duas ações. Um bom exercício é tentar ver o problema por óticas distintas, como pela do país que recebe o imigrante. Assim você consegue entender que, nem sempre, a solução é simples.

Em seguida, a partir da constatação da pouca exequibilidade da proposta, o revisor aponta uma incoerência interna no texto: a intervenção proposta pelo aluno contradiz parte da argumentação por ele desenvolvida. Especificamente nesse ponto, observa-se um problema de construção textual que poderia ter sido percebido pelo próprio aluno no momento de sua escrita, já que não se trata somente da necessidade de um conhecimento de mundo previamente formulado, e sim, da percepção de inconsistências dentro do próprio texto. Destacamos, então, a possibilidade de esse traço ser representativo do grau de maturidade e de experiência do aluno em relação à atividade de escrita (nesse caso, talvez haja pouca prática no exercício de revisão de conteúdo do texto pelo próprio aluno, por exemplo), no entanto, sobre esse aspecto, é possível apenas fazer suposições, uma vez que a experiência em escrita pelo aluno não foi objeto de análise neste trabalho.

De forma semelhante ao comentário referente ao TR-6, o aluno escritor do TR-11 também recebe orientações tanto em relação aos aspectos referentes ao conhecimento de mundo quanto à dimensão textual. Vejamos, a seguir, o trecho do CR-11 que trata das Competências 2 e 3.

Competência II – Você atendeu bem a estrutura solicitada para o texto dissertativo-argumentativo no ENEM, mas não apresenta uma tese bem definida ou, pelo menos, facilmente identificável. Além disso, você não traz referências de conhecimentos de outras áreas para o seu texto, que parece ser baseado em observações empíricas. Isso acabou tornando sua argumentação relativamente previsível. Uma boa oportunidade para enriquecer seu texto seria desenvolver o que você relata na linha 1 (a imigração no período colonial). Você poderia, por exemplo, fazer uma breve comparação sobre os motivos da imigração na época e os de agora.

Competência III – A organização do seu texto está satisfatória e você tem a defesa de um ponto de vista. Entretanto, pelo fato de a sua argumentação ter sido um pouco previsível, não há indícios fortes de autoria. Você poderia enriquecer seu texto, por exemplo, falando de duas perspectivas da imigração: a do imigrante e a do país que o recebe. É interessante mostrar que você consegue analisar um fenômeno sob óticas distintas.

Inicialmente, tanto sobre a Competência 2 quanto sobre a Competência 3, o revisor faz uma avaliação sobre o desempenho geral, começando pelos pontos positivos em cada uma das competências. Como já delineamos anteriormente, essa avaliação, “autorizada” devido ao lugar que ele ocupa na interação, tendo em vista o caráter axiológico inerente à interação verbal, parece ser baseada na experiência desse revisor com a avaliação de outros textos de estilo semelhante e no que ele entende que é pressuposto pela Matriz de Referência do Enem. Acerca desse caráter axiológico da interação verbal, Faraco (2009, p. 90), afirma que “todo ato cultural se move numa atmosfera axiológica intensa de indeterminações responsivas”, o que significa dizer que qualquer sujeito enuncia a partir de uma “posição valorativa frente a outras posições valorativas” (FARACO, 2009, p. 90).

Entretanto, no CR-11, diferentemente do que é abordado no CR-6, o revisor parece julgar importante abordar outros aspectos, distintos dos que foram abordados no outro comentário, em que, sobre a Competência 3, por exemplo, o principal foco é a organização dos elementos do texto e com a coerência externa dos fatos apresentados. No CR-11, o revisor se preocupa em destacar os aspectos de autoria, embora outros pontos também sejam pressupostos na Matriz de Referência.

Essa diferença de julgamento pode ocorrer, em se tratando de revisores distintos, por dois motivos: i) o entendimento da necessidade de focalizar pontos específicos normalmente mais problemáticos para a construção do texto ou ii) o entendimento distinto, por parte de revisores diferentes, sobre o que é pressuposto por cada competência. Sabendo que, tanto o CR-6 quanto o CR-11 foram escritos pelo mesmo

revisor, podemos supor que essa diferença de abordagem ocorra devido ao primeiro motivo apontado.

Em relação à Competência 2 do TR-11, o revisor destacou a falta de uma proposição (a que o revisor chama de “tese”) bem definida, que é um dos pontos mais importantes para a construção de um texto dissertativo-argumentativo no estilo Enem. Para justificar a sua observação, o revisor traz impressões, isto é, posições valorativas, que ele construiu sobre o texto, também construído a partir de posições valorativas do autor, deixando claro que a avaliação é relativa a impressões, ao dizer que o texto “*parece ser baseado em observações empíricas*”. Assim, o revisor mostra textualmente que os pontos delineados por ele são fruto de seu olhar sobre o olhar do outro, ou seja, ele explicita na materialidade de seu texto, o olhar exotópico sobre a construção do texto do aluno.

Uma outra faceta desse olhar exotópico é evidenciada quando, ainda em relação à Competência 2, o revisor faz uma sugestão de como o aluno poderia desenvolver melhor a sua argumentação, tornando-a, talvez, menos previsível. Parece-nos que a sugestão apontada pelo revisor se trata da impressão de como ele próprio, enquanto escritor, resolveria a situação, isto é, a sua experiência enquanto possível escritor do texto seria o fator preponderante para que ele pudesse, de forma relativamente livre, fazer as sugestões. Em outras palavras, a esfera da enunciação definiria o conteúdo temático e o próprio estilo a ser adotado no gênero do discurso (BAKHTIN, 1997).

Percebe-se, então, um movimento clássico da construção da exotopia: o revisor tenta capturar o olhar do aluno, entendendo como este olha o fenômeno em questão por meio de uma tentativa de se colocar no lugar desse aluno, assumindo a atitude deste. Talvez, um questionamento que o revisor possa ter feito para que essa tomada de posição seja efetiva seria “como eu teria escrito nessa situação?”. Posteriormente, ele retorna ao seu lugar, enquanto um profissional do texto, com mais experiência em avaliação de redações e com mais vivência de mundo e totaliza o que vê – a situação de ter que resolver um problema – a partir de sua própria perspectiva, adicionando ao texto do aluno, um outro olhar, ou seja, o *excedente de visão* (BAKHTIN, 1997).

Movimento semelhante ao identificado sobre a Competência 2 ocorre em relação às observações referentes à Competência 3, em que o revisor destaca a ausência de indícios de autoria no texto do aluno. A tentativa de resolver o problema da autoria na

redação é, em nosso ver, pouco eficaz se o aluno não conseguir compreender de que se tratam esses indícios de autoria, bem como o objetivo e como ele poderia construí-los em textos diferentes. Por meio do CR-11, presume-se, então, que o revisor entendeu que o aluno já sabia o que e como devem ser construídos os indícios de autoria, uma vez que a sugestão pontual que ele oferece não seria capaz de resolver sozinha esse problema. É provável que o revisor esperasse do aluno uma atitude responsiva no sentido de ele refletir sobre o próprio texto e tomar a sugestão apontada no comentário como base para que, em outros momentos do texto, outros indícios de autoria pudessem ser mobilizados.

Outra atitude do revisor é evidenciada no CR-12, cujo tratamento da Competência 2 veremos a seguir.

Outro ponto para o qual quero chamar atenção é para a compreensão da proposta de redação e para o não uso de interdisciplinaridade (basicamente, cruzamento de informações de outras áreas do conhecimento). Perceba que o tema "Os desafios da imigração" possui inúmeras possibilidades de abordagem, mas é preciso lembrar que a simulação, aqui, é da redação do Exame Nacional do Ensino Médio, ou seja, um exame brasileiro que, apesar de ser contemporâneo e abordar pautas internacionais, valoriza aspectos nacionais e, conseqüentemente, abordagens que se preocupem com o que acontece aqui, no Brasil. Você poderia ter feito um gancho, por exemplo, entre o caso dos refugiados que emigram para a Europa e os haitianos que não param de vir para o Brasil, especialmente pelo Acre. Quais os desafios do Governo diante dessa imigração? Integrá-los ao mercado de trabalho? Capacitá-los? Legalizá-los? Encontrar outros refúgios? Entende?!

Assim como se observa na escrita dos outros comentários, neste, o revisor inicia as considerações sobre a Competência 2 fazendo uma avaliação do que falta em relação ao que é pressuposto nessa Competência: o uso de interdisciplinaridade. Em seguida, o revisor faz algumas observações sobre o próprio Exame. Nesse caso, então, suas observações não se restringem ao que está no texto, mas, especialmente ao que o revisor acredita que o aluno entende sobre o Enem, ou seja, à situação comunicativa mais imediata, o tempo e o lugar históricos do discurso. Aqui, essa situação e, principalmente, a forma como o aluno a compreende está sendo objeto de análise por parte do revisor. Aparentemente, na opinião do profissional, o estudante precisava ser chamado a atenção em relação às particularidades do Enem (como foi feito no metacomentário em destaque no trecho), embora não possamos afirmar categoricamente que ele (aluno) não tivesse conhecimento sobre esse ponto.

Nesse caso, o excedente de visão do revisor é importante para que o aluno possa adequar o seu texto à situação comunicativa em que ele está inserido. Observa-se, então, que, no ato de revisar, o profissional chama a atenção do aluno para os aspectos interacionais do texto, embora não possamos afirmar que escritor não os conheça de fato, mas, sim, que ele não soube utilizar esses aspectos como determinantes para a construção do seu texto de forma adequada.

O revisor faz também uma sugestão específica de como o estudante poderia resolver o problema, de forma semelhante ao que se observou nos comentários analisados anteriormente, e adiciona questionamentos diretos ao aluno, provavelmente com o intuito de fazê-lo refletir sobre sua produção e aplicar as “respostas” de forma adequada a seu texto. Assim, ao fazer as perguntas, baseado em seu olhar exotópico, o revisor espera – e mostra isso diretamente no texto, por meio da pergunta – uma atitude responsiva por parte do aluno no sentido de efetivamente responder às questões feitas, inicialmente, e, em um segundo momento, textualizá-las.

Em relação à Competência 3, o revisor traz uma observação importante sobre um problema na dimensão textual. Vejamos a seguir.

Ainda nesse campo de análise, o de sua abordagem ao tema, quero chamar atenção para a falta de nitidez de seu ponto de vista e de seus argumentos. Veja, você deu a entender que seus pontos de vista é que a solução para o problema da imigração europeia pode não ter na permissão do fluxo de refugiados a melhor solução, certo? Seus argumentos precisam responder, então, à pergunta: por que a permissão do aumento de fluxo de refugiados não é a melhor solução? Seu segundo parágrafo disserta sobre as causas da fuga dos refugiados, mas é só no terceiro parágrafo que você defende motivos para a não permissão do aumento do tal fluxo de imigrantes. O que deixa sua argumentação superficial.

O principal aspecto destacado pelo revisor em relação à Competência 3 é falta de nitidez do ponto de vista e dos argumentos do autor. Nesse sentido, o olhar exotópico não precisaria ser especializado, isto é, oferecido por um profissional do texto. Provavelmente, uma leitura feita pelo próprio aluno em outro momento que não fosse o de sua produção poderia resolver o problema. Por outro lado, há um outro fator a ser considerado: há a possibilidade de o aluno saber da necessidade de estabelecer um ponto de vista claro, mas que ele (aluno) não tenha conseguido fazer isso no texto. Aparentemente, é nesse segundo ponto que se baseiam as observações do revisor, uma vez que ele analisa a coerência entre o ponto de vista que o aluno tentou estabelecer e os

seus argumentos. Assim, o revisor julga o entendimento do aluno acerca do que deve ser textualizado para se obter uma boa pontuação na Competência 3 com base no texto-rascunho.

Aparentemente, falta ao autor do TR-12 a desenvoltura e a consciência de uma dimensão textual mais abrangente que envolva aspectos de progressão e de continuidade³⁰. No TR-12 o aluno não consegue relacionar de forma eficaz a sua proposição, que é embrionária, à sua argumentação, de forma que no CR-12, em relação à Competência 3, o revisor analisa esse problema e orienta o aluno sobre como resolvê-lo. Em seguida, o revisor incita reflexões sobre como o autor do texto deve proceder a fim de melhorar a organização textual, o que se constitui como um conhecimento de ordem procedimental, ou seja, referentes aos procedimentos a serem adotados pelo aluno para um melhor acabamento do seu texto.

A expressão de orientações em relação aos aspectos procedimentais aparece também em relação à análise da Competência 4 do CR-10. Vejamos a seguir.

Competência IV – Você usa os elementos coesivos de forma satisfatória, mas, em alguns momentos a conexão entre parágrafos fica prejudicada. Veja que os parágrafos se relacionam, mas você não materializa essa relação com os elementos coesivos. Para iniciar o terceiro parágrafo, por exemplo, você poderia usar um conectivo que expresse adição (ademais, além disso etc.). Para iniciar o último, seria interessante que você iniciasse com um conectivo que indicasse conclusão. Além disso, há alguns problemas de referenciação. Nas linhas 13 e 14, por exemplo, você fala que há “a necessidade de moradia e emprego para todos, o que está reduzindo cada vez mais”. Perceba que há uma ambiguidade: o que está reduzindo é a moradia e o emprego ou a necessidade deles? Nas linhas 20 e 21, você diz que “sendo um país [...], as autoridades de mais poder devem...”. Há uma inadequação em relação à referência do verbo “ser”, que, no seu texto, se refere às autoridades, dando a entender que as autoridades são um país com bastante procura por imigrantes. Para resolver o problema, basta explicar que o Brasil (e é importante escrever o nome do país) é um país com grande procura de imigrantes.

Inicialmente, deve-se destacar que, aparentemente, o uso de mecanismos coesivos, de acordo com a Matriz de Referência do Enem é bem avaliado, principalmente em relação à sua quantidade. Por isso, embora já seja de conhecimento geral o fato de que

³⁰Para Koch (2002, p. 121), a progressão textual “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmas sequências textuais) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir”. A continuidade, por sua vez, diz respeito à “repetição”, proposta por Charolles (1978), que diz respeito à necessária retomada dos elementos no decorrer do texto.

a coesão textual não precisa ser materializada no texto para ser eficaz, o Exame ainda não parece compreendê-la dessa forma. Assim, não podemos afirmar com certeza se as sugestões mobilizadas pelo revisor no CR-10 são fruto do que ele entende por “articular adequadamente as partes de um texto”, enquanto profissional da língua, ou se são decorrentes de seus conhecimentos e de sua experiência enquanto avaliador de textos no estilo Enem.

De qualquer maneira, em qualquer uma das circunstâncias, é clara a orientação de que a relação semântica entre as partes do texto analisado deve ser mostrada na materialidade, por meio de conectores, como se vê no trecho destacado anteriormente no CR-10. Em relação a esse ponto, novamente, a atitude do revisor é de fazer sugestões para o aluno com base em seu entendimento, manifestado no comentário sobre a articulação entre as partes de um texto, uma vez que as sugestões parecem ser feitas com base no que ele próprio – o revisor – faria no momento da editoração.

Ao falar sobre o problema de referenciação no texto do aluno e a consequente ambiguidade gerada, entende-se que a forma como o revisor recebeu o enunciado é diferente da forma como o aluno o pensou, imaginando que não iria produzir deliberadamente, um texto ambíguo, embora o revisor o tenha julgado dessa forma. O aluno, por sua vez, poderia, no momento do seu processamento individual da atividade de escrita, não ter percebido o problema por estar muito envolvido com o seu próprio texto ou, ainda, pode ter identificado o problema, mas não ter sabido como resolvê-lo. Em ambos os casos, o olhar exotópico do revisor é fundamental para dar um melhor acabamento ao texto.

Nas duas hipóteses, a exotopia se manifesta de diferentes formas. Na primeira hipótese, ela configura a partir de uma atitude do revisor de mostrar ao aluno, retirando-o de seu lugar enquanto produtor de um enunciado, que não consegue vê-lo e analisá-lo de forma completa, e de levá-lo a uma posição mais externa – exotópica – de onde ele pode ver e entender o problema posto. Na segunda hipótese, o excedente de visão do revisor é esperado no sentido de ele ser o mobilizador ideal de conhecimentos – devido à sua posição enquanto profissional – que vai suprir o aluno de mecanismos para resolver o problema identificado.

Em uma ou em outra hipótese, percebe-se a relação de tensão entre os lugares do aluno-escritor e do revisor-leitor. O aluno vê o fenômeno a partir de seu lugar,

enquanto o revisor o vê a partir de uma posição externa e tenta mostrar o que ele vê a partir do olhar do aluno. Assim, ao mesmo tempo em que, nesse caso, a exotopia é uma relação de tensão entre dois olhares – o do aluno e o do revisor – ela é o ponto principal de solução do problema, pois, só a partir de um olhar externo, é possível fazer avaliações mais completas sobre o enunciado, mostrando o “gesto exotópico de acabamento e totalização” (AMORIM, 2014, p. 97) por parte do revisor.

Uma atitude ligeiramente diferente das apresentadas anteriormente por parte do revisor é observada no CR-18, em que o comentário não apresenta referências ou sugestões específicas sobre os problemas encontrados. Vejamos a seguir.

Competência II – Aqui você mostrou um excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo solicitado pelo ENEM, mostrou também que compreendeu a proposta de redação e que estava preparada para desenvolver o tema de forma satisfatória e específica. Além disso, você utilizou conhecimentos de outras áreas, o que é muito positivo para o texto. Entretanto, senti falta de referências específicas sobre a fonte desses conhecimentos. Uma sugestão é você colocar dados estatísticos, quando possíveis, ou factuais, pois, assim, você pode referenciá-los melhor.

No CR-18, o revisor inicia o comentário com uma avaliação geral sobre os aspectos pressupostos na Competência 2 e, em seguida, menciona um ponto que poderia ser melhorado a fim de que o aluno obtivesse uma pontuação melhor. Entretanto, diferente do que se observou em outros comentários, ele não faz sugestões de quais referências o aluno deve utilizar, como se observa, por exemplo, no CR-10, no CR-11 e no CR-12.

Nesse comentário, a exotopia é mostrada por meio da orientação acerca da necessidade de referenciar os fatos que o aluno expõe no texto. Levando em consideração que, por meio da Competência 2, são avaliados os aspectos referentes ao atendimento à proposta de redação, à adequação do texto à sequência textual dissertativo-argumentativa e ao entrelaçamento de informações de outras áreas do conhecimento, é possível supor que, no entendimento do revisor, referenciar as fontes das informações veiculadas no texto é uma forma de construir o chamado repertório sociocultural produtivo, pressuposto apenas nos textos de nível 4 – que equivale a 160 pontos – e 5 – que equivale a 200 pontos – nessa Competência.

Assim, embora a partir de uma orientação mais genérica, a sugestão do revisor surge no sentido de trazer ao aluno um conhecimento – de que, aparentemente, ele não dispunha anteriormente – a partir de seu próprio entendimento do que seja o repertório

sociocultural produtivo. Assim como no CR-12, podem-se assinalar duas possibilidades subjacentes à forma como aluno textualizou os conhecimentos: o desconhecimento sobre *o que* seria o repertório sociocultural produtivo ou, mesmo, sobre a necessidade de construí-lo e o desconhecimento sobre *como* mostrá-lo.

A atitude do revisor delinea-se no sentido de orientar sobre *como* se deve mostrar esse repertório, uma vez que, aparentemente, ele já considera que o aluno tem o entendimento de que o principal movimento em relação a esse aspecto é utilizar conhecimentos de outras áreas, o que, a despeito de o aluno não os ter referenciado, foi feito de forma satisfatória. É possível presumir, então, que o problema identificado pelo revisor teve base na hipótese de que o aluno não compreendia a necessidade de referenciar os conhecimentos de outras áreas, uma vez que ele próprio mostrou preocupação em inserir esses conhecimentos factuais, mesmo sem referência, no texto.

Um ponto interessante a se observar nesse comentário é a constante sugestão por parte do revisor de que o aluno leia redações que obtiveram nota máxima no Enem, como se observa em relação às Competências 3 e 4, a seguir.

Competência III - O conteúdo do seu texto está muito bem organizado, de forma que a leitura flui de forma satisfatória. Além disso, você consegue orquestrar fatos e opiniões a fim de construir sua argumentação de forma consistente. Por outro lado, é importante lembrar que, para atingir os 200 pontos nesta competência, você deve configurar autoria, isto é, escrever de forma única e particular, mostrando sua “assinatura”, seu estilo. Acho que já te dei esta sugestão, mas vou repetir: procure exemplos de textos nota 1000 no ENEM. Você pode acessar algumas no link <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/enem-2014-leia-exemplos-de-redacoes-nota-1000-15050154>. Um bom exercício é procurar evidências de como esses textos se diferem, em estilo, de outros.

Competência IV – Como sempre, nesta competência, você não apresentou problemas, mas também não utilizou os recursos coesivos (conectivos) de forma diversificada. A redação do ENEM valoriza o uso recorrente de conectivos diversificados. Novamente, sugiro que veja as redações nota 1000 para ver como os autores fizeram.

No trecho destacado, observa-se, em relação à Competência 3, o revisor, em vez de fazer sugestões pontuais e específicas sobre como o aluno pode imprimir ao seu texto indícios de autoria ou, ainda, configurar a autoria propriamente dita, sugere um exercício por meio do qual o aluno poderia ver, em textos semelhantes, a configuração de autoria. Nesse caso, o revisor parece julgar que, melhor que dar sugestões de como configurar a autoria, é mais produtivo que o aluno veja exemplos concretos. Neste caso,

o revisor sugere ao aluno assumir uma posição exotópica em relação a outros textos que façam parte da mesma esfera de circulação: Enem.

Podem-se pressupor alguns motivos que basearam essa opção do revisor: i) o entendimento de que seria muito complexo explicar noções de autoria por meio de um comentário de revisão, de forma que seria mais produtivo pedir que o aluno visse outros textos e/ou ii) a capacidade do aluno de analisar textos de outros alunos feitos com base em outros temas, identificando os elementos que demonstram autoria, e, a partir deles, configurar sua própria autoria. Essas duas atitudes só são possíveis por causa do excedente de visão de revisão em relação ao conteúdo a ser ensinado, à forma como esse conteúdo deve ser ensinado e à capacidade do aluno de, a partir de outros textos semelhantes ao seu, imprimir a sua própria assinatura.

Percebe-se, com base nas análises de alguns comentários de revisão que fizemos anteriormente, a existência de alguns movimentos relativamente prototípicos, por parte do revisor, em comentários com alto grau de detalhamento. As principais atitudes do revisor foram as de iniciar um comentário com uma avaliação geral sobre o desempenho do aluno e fazer sugestões específicas sobre como resolver os problemas apontados, sejam essas sugestões referentes aos conhecimentos enciclopédicos (especialmente em relação às Competências 2 e 3), sejam elas referentes aos conhecimentos linguísticos (principalmente nas observações sobre as Competências 1 e 4).

A seguir, analisamos os comentários que apresentam graus de detalhamento diferentes em cada competência.

5.2.1.3 Análise dos comentários com graus de detalhamento distintos

No CR-1, cujo trecho das observações sobre as Competências 2 e 3 reproduzimos a seguir, observamos, claramente, a diferença no grau de detalhamento das informações. Vejamos.

Competência II: o tema proposto foi compreendido e você soube utilizar bem informações de pesquisas e/ou de matérias de jornal, entretanto, a menção de informações de outras áreas do conhecimento, como História e Geografia, também são aspectos fundamentais para um bom desempenho nesta competência.

Competência III: seu ponto de vista/situação-problema não ficou nítido, ou seja, o ponto que você argumentará para defender não ficou claro o suficiente. Isso interfere em todo o projeto do texto, uma vez que argumentação e proposta de intervenção precisam estar conectados e em harmonia com o ponto de vista defendido. Imaginemos que você acredita que, dentro do tema proposto, a demora na legalização de imigrantes, no Brasil, acarreta no ferimento de direitos humanos básicos. Ao longo de seu texto, então, você deveria sustentar esse ponto de vista, defendê-lo, convencer o leitor de que você tem razão, usando argumentos que fortalecessem essa ideia. Percebe a importância de um ponto de vista/situação-problema bem delimitado(a) e bem conectado(a) ao restante da redação? Senti que sua argumentação poderia ter sido melhor aprofundada e melhor relacionada ao ponto de vista e à proposta de intervenção.

Em relação à Competência 2, cuja observação apresenta médio grau de detalhamento, o revisor faz somente uma avaliação sobre o desempenho do aluno e sobre a forma como ele presume que a proposta foi compreendida. Em seguida, traz uma informação acerca do que é pressuposto na Competência 2 além do que foi feito pelo aluno: a referência a outras áreas do conhecimento.

Já na observação sobre a Competência 3, que apresenta alto grau de detalhamento, o revisor faz uma avaliação geral sobre o desempenho do aluno e sobre a sua própria compreensão acerca do ponto de vista que deveria estar expresso de forma clara no texto. Para justificar a necessidade de que esse problema seja resolvido, ele traz informações sobre a dimensão geral da textualidade, conforme se observa nas partes grifadas. Essa atitude representa um olhar exotópico em relação ao que o revisor pressupõe não ser parte do conhecimento do aluno, num movimento de “tentar enxergar com os olhos do outro e [...] retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar”. (AMORIM, 2014, p. 102).

Em seguida, o revisor faz uma suposição – ou exemplificação – de um possível ponto de vista a fim de mostrar ao aluno como ele poderia, nesse caso, construir a sua argumentação. Por fim, a partir de um questionamento feito ao aluno com o objetivo aparente de “checar” a compreensão deste sobre o ponto abordado anteriormente e sobre a eficácia da estratégia de exemplificação, o revisor faz uma avaliação final sobre a potencialidade de o aluno melhorar seu próprio texto. Assim, as atitudes do revisor são construídas de formas diferentes a partir do foco de seu olhar externo.

Aparentemente, a experiência profissional do revisor dá origem às atitudes de avaliar, e a sua experiência enquanto leitor deve basear as atitudes de compreender – ou não – algum ponto específico do texto, bem como identificar possíveis incongruências entre o que está textualizado e o projeto de dizer do autor. Ainda, a sua experiência enquanto escritor possivelmente é responsável pelas sugestões que ele dá ao aluno sobre como resolver o problema, uma vez que essas sugestões são fruto da suposição de como ele próprio, o revisor, faria as adequações apontadas. Percebe-se, então, como o conceito de exotopia se relaciona, principalmente, à criação individual.

O CR-7 apresenta alto grau de detalhamento em relação às Competências 1, 2 e 3 e médio grau de detalhamento em relação às Competências 4 e 5. Focaremos as análises desse comentário nas observações sobre as Competências 2, 3 e 5. Vejamos.

Competência II: sua compreensão da proposta foi muito boa, especialmente por se tratar de um assunto não muito comum e com terminologias pouco conhecidas. Não foi difícil reconhecer a delimitação de um ponto de vista, a defesa desse ponto por meio de argumentos e uma proposta de intervenção que levou em consideração todo o projeto de texto. No entanto, apesar de sua compreensão ter sido muito boa, acredito que, justamente pelo que comentei até aqui, algumas lacunas no entendimento do conceito de "bônus demográfico" atrapalharam levemente seu texto. Como na linha 09, no trecho "resultaram no desperdício desse benefício": é importante lembrar que o bônus demográfico trata-se de uma alta incomum no índice de pessoas em idade produtiva no país e que esse fenômeno é relativamente recente (informações da coletânea de textos). Ou seja, embora estejamos falando de números e índices, estamos, também, falando de pessoas em idade produtiva, que não são, necessariamente, um benefício, mas um fenômeno ou recurso social, humano. Percebe? É muito sutil o impacto de sentido da escolha de algumas palavras, mas é algo que vale a pena ser refletido. Uma leitura sem pressa dos textos motivadores, a fim de interpretá-los bem, e uma releitura final de seu rascunho podem ajudar nesse ponto.

Nesse comentário, percebe-se uma avaliação positiva em relação ao desempenho do aluno, que incluiu uma pressuposição por parte do revisor de como o ele (aluno) compreendeu a proposta de redação e o conceito de bônus demográfico, que serve como gancho para as observações acerca dos problemas de compreensão sobre esse conceito. Novamente, nesse ponto, o revisor supõe aspectos importantes acerca da compreensão do aluno em relação ao conceito, movimento semelhante ao observado no CR-1. Em seguida, com base em uma exemplificação de uma ocorrência do próprio TR do aluno, o revisor faz considerações acerca da importância das escolhas lexicais.

Nesse caso, o olhar exotópico do revisor é evidenciado por meio das atitudes de avaliar o desempenho do aluno, detectar um problema a nível de exemplificação e

explicá-lo e, por fim, incitar o autor a fazer reflexões sobre seu texto. Movimento semelhante é percebido em relação às observações feitas sobre a Competência 3 nesse mesmo comentário, que veremos a seguir.

Competência III:[NOME DO ALUNO], você escolheu bons pontos argumentativos para defender seu ponto de vista, como comentei nas competências acima. Minha principal preocupação, nesta competência, foi com a possível confusão de assuntos que seu segundo parágrafo levantou quando se referiu às dificuldades de segmentos sociais minoritários, como o de pessoas LGBT. Perceba que você começa o parágrafo dando a expectativa de que atribuirá às crises econômicas parte da responsabilidade pelo subaproveitamento do bônus demográfico, mas acaba realçando as dificuldades dos segmentos que mencionei em adentrarem o mercado de trabalho mesmo em períodos estáveis economicamente. A construção do período muito longo e a inserção de um assunto também social e também delicado foram os pontos que chamaram minha atenção, entende? Procure manter-se concentrada no ponto central da proposta, que, neste caso, foi o subaproveitamento do bônus demográfico, e evite inserir, em um só período ou parágrafo, dois ou mais argumentos complexos.

Novamente, o revisor inicia suas observações com uma análise geral do desempenho do aluno, a partir da qual destaca os problemas encontrados. O revisor aponta um problema de coerência ou de organização de informação, o que, conforme ele textualiza, é entendido como uma “confusão de assuntos”. O movimento seguinte é o de expressar a sua própria expectativa em relação ao texto, o que é resultante, provavelmente, de sua experiência enquanto leitor. A avaliação é feita a partir dos conhecimentos enciclopédicos mobilizados, os quais o revisor relaciona com a dimensão da textualidade, conforme se observa no trecho sublinhado. A sugestão aparece como o fechamento da observação sobre a Competência 3, observação essa genérica, uma vez que pode se aplicar a outros textos a serem desenvolvidos pelo aluno.

A observação sobre a Competência 5, em que se observa um menor grau de detalhamento quando comparada às demais, apresenta uma particularidade em relação ao que observamos anteriormente. Vejamos o comentário.

Competência V: finalmente, quero chamar atenção para a sua proposta de intervenção. Uma proposta pautada na educação e no investimento em especialização tecnológica e que dialoga bem com o projeto de texto desenvolvido foi o ponto alto de sua produção, Raissa. Senti falta de um pouco mais de detalhamento nas ações e nos agentes (quem faria o quê e como). Por pouco, esta competência não foi pontuada com 200.

Novamente, a observação se inicia com uma análise do desempenho do aluno de acordo com que é pressuposto na matriz de referência para correção de redações do Enem, destacando os pontos positivos em relação à proposta de intervenção apresentada. O excedente de visão do revisor, nesse ponto, se revela a partir de sua experiência enquanto profissional, que o coloca numa posição privilegiada em relação a sua capacidade de julgamento sobre o texto. Em outras palavras, o que é dito está dentro das possibilidades de relações entre locutor (revisor) e interlocutor (aluno), na situação de interação social (BAKHTIN, 1997) Mesmo quando ele aponta o aspecto a ser melhorado (o detalhamento da proposta de intervenção), a exotopia surge a partir dessa mesma experiência.

Em relação à mobilização de conhecimentos, por parte do revisor, resultantes de sua experiência profissional, alguns aspectos interessantes podem ser observados no CR-20, em que focaremos nos aspectos apontados sobre a Competência 2, cujo trecho reproduzimos a seguir.

Competência 02: compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Percebi que você compreendeu a proposta da redação e desenvolveu seu texto dentro da estrutura solicitada. Isadora, segundo o Guia do Participante do ENEM, o texto de tipo dissertativo-argumentativo é aquele que demonstra a verdade de uma ideia ou tese. Esse texto deve ir além da exposição de ideias e defender um posicionamento. Se desejar entender um pouco mais sobre o é tese e como desenvolvê-la, assista ao vídeo desse link <https://www.youtube.com/watch?v=99XEuXybTN0>.

Nessa observação, o revisor textualiza a sua própria impressão acerca da compreensão do aluno em relação à proposta de redação, destacando aspectos positivos em relação a esse ponto. Em seguida, referenciando um documento oficial do Exame, ele

mobiliza conhecimentos – e os “empresta” ao aluno – acerca da estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Assim, percebe-se que “o acabamento daquilo que é por natureza inacabado, a objetivação e o excedente de visão, acessíveis somente por exotopia, são os mesmos elementos que constituem o estilo do autor” (AMORIM, 2014, p.101), estilo esse que é “emprestado” ao aluno/escritor.

Com base na avaliação de alguns comentários de revisão prototípicos de algumas situações observadas, percebem-se alguns movimentos comuns em relação a todos eles. A atitude de avaliar o desempenho geral do aluno se mostrou presente em todos os comentários de revisão, independentemente do grau de detalhamento. Essa atitude de atribuir um juízo de valor ao desempenho do aluno é autorizada pelo lugar que o revisor ocupa na interação, de forma que o seu enunciado – o comentário de revisão – só é aceito pelo outro – o aluno – devido à ciência desse lugar que o revisor ocupa. Na interação por meio do comentário de revisão, o revisor tem autoridade e legitimidade suficientes para avaliar, inclusive porque essa é uma atitude esperada dele. Dito de outra forma, o que constitui a significação de um enunciado é a avaliação axiológica de que os interlocutores fazem uns dos outros, conforme BAKHTIN/VOLOCHINOV (2010).

As sugestões específicas aparecem mais frequentemente em comentários de revisão com alto grau de detalhamento tanto no comentário como um todo quanto nas observações detalhadas sobre uma competência dentro de um comentário. O principal conhecimento que as subjaz é a compreensão de como o próprio revisor, se fosse escritor do texto, resolveria o problema. Nesse caso, percebe-se muito claramente o movimento clássico da exotopia: o revisor sai de seu lugar enquanto avaliador do texto e tenta se colocar no lugar do escritor para tentar entender como ele vê o fenômeno. Ainda assim, mesmo se colocando no lugar do outro, ele é dotado de um excedente de visão de que o seu interlocutor não dispõe. É com esse excedente de visão que ele é capaz de dar um melhor acabamento ao texto do aluno, emprestando a ele o seu olhar exotópico, acrescentando seu próprio entendimento ao do aluno, conforme afirma Bakhtin (1997, p. 46), quando trata de exotopia:

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento.

As sugestões gerais ocorrem a partir de uma mesma atitude por parte do revisor, mas uma ressalva deve ser feita. Ao escrever o seu comentário de revisão a partir da redação o aluno, o revisor, que não conhece o seu interlocutor, precisa conceber um destinatário a fim de que possa, assim, adequar o seu texto ao público. Isso porque, “para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 96). Como ele não tem conhecimento de quem seja, efetivamente, o seu interlocutor, ele constrói uma representação de como seja o outro no processo de enunciação. Essa representação é orientada pela forma como o autor do texto-rascunho se manifesta por meio do seu enunciado ao qual o revisor tem acesso, isto é, o auditório do revisor é determinado pelo *ethos* do aluno escritor do texto.

A partir da compreensão desse *ethos*, o revisor parece escolher aquelas que julga serem as melhores atitudes para que o aluno consiga compreender o comentário de revisão e fazer a interlocução com o seu próprio texto-rascunho, a fim de melhorá-lo na reescrita. Nesse caso, as sugestões genéricas parecem ser resultado direto da representação de um aluno que tem experiência e maturidade suficientes na atividade de escrita a ponto de conseguir reler seu próprio texto, verificar em que pontos as sugestões genéricas seriam aplicadas e, com base em seu julgamento enquanto escritor do texto, fazer as alterações necessárias.

Sob um mesmo viés, os questionamentos também parecem surgir do julgamento da capacidade do aluno de resolver os problemas encontrados no texto sem que o revisor dê a resposta para todos eles. Novamente, a construção da representação do aluno faz com que o profissional entenda que levar o aluno a refletir sobre seu processo de produção textual o levará a dar um melhor acabamento ao seu texto, sem que haja necessidade de exemplificações e/ou sugestões de como outro sujeito resolveria o problema. O objetivo parece ser, então, mais de ensinar o aluno sobre a necessidade de pensar e questionar suas certezas sobre a produção do que propriamente produzir imediatamente um outro texto, de melhor qualidade que o primeiro.

Assim, a atitude de fazer questionamentos que incitem o aluno a refletir sobre o texto, de modo que ele mesmo possa identificar os problemas e resolvê-los parece-nos ir ao encontro do que afirma Bruner (1977), sobre a participação do par mais desenvolvido no processo de aprendizagem do outro. Essa participação funcionaria mais como um andaime, ou seja, como um suporte temporário de que o aprendiz se utiliza para resolver

um problema momentâneo e, depois de aprender como resolvê-lo, não mais precisará desse suporte para problemas de mesma natureza. Assim, o aprendiz reconfiguraria esse suporte para resolver outras dificuldades, surgidas em outros momentos. Nesse caso, observa-se efetivamente como a aprendizagem de escrita depende, efetivamente, da participação do outro.

Por outro lado, as atitudes observadas nos comentários de revisão revelam o que o profissional entende pela própria atividade de revisar no modelo de revisão analítico-textual, o que não parece acontecer nos demais modelos de revisão (indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa). Aparentemente, as atitudes de fazer questionamentos que incitem o aluno a refletir sobre o seu texto e de oferecer sugestões genéricas ou específicas sobre como resolver um problema têm o objetivo imediato de resolver um problema do texto, mas também há o objetivo de ensinar ao aluno estratégias a serem adotadas em outras produções textuais, a fim de que, de uma forma geral, o aluno possa paulatinamente melhorar suas habilidades de escrita.

Até esse ponto, observam-se duas visões principais acerca do que seja a atividade de fazer uma revisão analítico-textual de redações estilo Enem. Ainda, as atitudes de fazer uma avaliação ou uma análise de desempenho demonstram outro entendimento sobre o que seja revisar um texto escolar. Tendo em vista que, no caso das revisões analisadas nesta pesquisa, a revisão analítico-textual pressupõe uma avaliação de acordo com a pontuação pressuposta na Matriz de Referência do Enem e o comentário detalhado sobre o texto em si, aparentemente alguns revisores entendem que esse comentário seja uma forma de *justificar* a pontuação atribuída.

Esse entendimento é observado, principalmente, por meio da própria atitude de justificar a pontuação atribuída a determinadas Competência, como se observa no CR-8. Outra atitude reveladora dessa perspectiva sobre a atividade de revisar é a de fazer uma avaliação geral ou uma análise do desempenho do aluno. Entretanto, essa atitude parece se apresentar também como uma forma de introduzir outras atitudes que serão mobilizadas nos comentários, uma vez que ela dificilmente aparece sozinha.

Assim, a partir do que se observa nos comentários de revisão, são evidenciados três objetivos principais da revisão analítico-textual: i) o de oferecer subsídios ao aluno escritor para dar um melhor acabamento ao seu texto-rascunho; ii) o de ensinar ao aluno habilidades de escrita, inclusive para ser usada em outros textos do

mesmo estilo e iii) o de justificar a pontuação atribuída a determinada Competência. Para atingir cada um desses objetivos, o revisor utiliza atitudes distintas, conforme delineamos no início desta seção. Destaque-se que, no curso de revisão a que os revisores do Sorte são submetidos, eles já são instruídos a terem esses três objetivos, especialmente, os dois primeiros.

Ainda, um outro resultado observado é que o próprio grau de detalhamento do comentário revela entendimentos diferentes sobre o que seja a atividade de revisar e, conseqüentemente, dos objetivos da revisão. Assim, poderíamos supor que o grau de detalhamento dos comentários seria fator importante no grau de resposta do aluno aos comentários do revisor, a ser observado nas reescritas.

A seguir, analisamos como a responsividade se manifesta nas reescritas de textos, feitas a partir do comentário de revisão.

5.2.2 Análise das reescritas: a responsividade

Partindo do pressuposto que o comentário de revisão, enquanto enunciado, gera uma atitude responsiva no interlocutor – no caso, o aluno –, investigamos se e como essa atitude se manifesta na reescrita das redações escolares, que constituíram o *corpus* de desta pesquisa. Para melhor organizar nossas análises, dividimos as Competências da Matriz de Referência do Enem em 3 grupos, conforme explicado na seção sobre os aspectos metodológicos.

Diante dos resultados obtidos com a análise dos comentários de revisão, novos questionamentos surgiram em relação às reescritas. Inicialmente, tínhamos como principais questões as seguintes

- a) Qual o grau de resposta do aluno às observações apontadas pelo revisor em seu comentário?
- b) Em que grupos de Competências (A (1 e 4), B (2 e 3) ou C (5) o grau de resposta do aluno é maior?
- c) O grau de resposta do aluno é fator preponderante para que haja um salto qualitativo do texto?

Entretanto, ao observamos diferentes graus de detalhamento dos comentários no decorrer da análise, fizemos mais um questionamento:

- a) O grau de detalhamento dos comentários de revisão influencia na resposta (na atitude responsiva observável por meio das reescritas) do aluno?

O primeiro fator importante a ser observado é que a maioria das reescritas analisadas demonstraram um alto grau de resposta aos comentários de revisão, representando 14 textos de um total de 20 analisados. Ressalte-se que a classificação do grau de resposta como alto, médio ou alto não levou em consideração somente o atendimento às observações feitas nos comentários de revisão. Em muitos deles, os alunos fizeram modificações que não foram solicitadas diretamente pelo revisor, mas entendemos que essas modificações são fruto do olhar externo que o autor do comentário “empresta” ao aluno escritor, mesmo que as observações referentes a ele não estejam textualizadas.

Outro fator interessante a se destacar é que o alto grau de resposta do aluno ao comentário do revisor não pressupõe necessariamente um salto qualitativo entre o texto-rascunho e a reescrita, havendo, inclusive, casos em que, entre o texto-rascunho e a reescrita há um decréscimo de qualidade.

Iniciamos a exposição de nossos resultados sobre as reescritas com as análises das redações que apresentaram um alto grau de resposta aos comentários do revisor. Entendemos como a apresentação de um alto grau de resposta as reescritas em que se manifestem alterações feitas pelos alunos em relação a todas ou a pelo menos a maioria das competências. Os procedimentos adotados pelo aluno para proceder à editoração dos textos serão nomeados de acordo com as operações linguísticas de reescrita descritas por Martins e Araújo (2012, p. 272), a saber, *acréscimo*, *supressão*, *substituição* e *deslocamento*, descritas a seguir, ainda de acordo com as autoras citadas.

A operação de *acréscimo* é aquela por meio da qual se acrescentam elementos ao texto a fim de solucionar os problemas identificados. Na operação de *supressão*, retiram-se do texto elementos que se configurem como um problema ou como potenciais geradores de problema. Por meio da operação de *substituição*, trocam-se unidades consideradas como problema, que não podem ser suprimidas. Por fim, a operação de *deslocamento* caracteriza-se como a execução de alterações no posicionamento dos elementos do texto.

Destaque-se que, em relação às Competências 1 e 4, em todas as reescritas, observou-se um alto grau de resposta aos comentários do revisor. Supomos que isso ocorreu pelo fato, especialmente em relação à Competência 1 (demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa) os comentários do revisor precisarem ser, necessariamente, pontuais, uma vez que, para mostrar os problemas, o profissional precisa fazer as indicações pontuais de linhas, justificar o problema e sugerir a correção. Os problemas relacionados à Competência 4 (demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação) por sua vez, embora não tenham sido apontados de forma tão específica como ocorre com os da Competência 1, foram, ainda assim, solucionados. Por esse motivo, focaremos nossas análises na resposta do aluno em relação aos problemas apontados nas Competências 2 (compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo), 3 (selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e opiniões em defesa de um ponto de vista) e 5 (elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos).

5.2.2.1 Análise das reescritas com alto grau de resposta aos comentários do revisor

Inicialmente, tratamos das reescritas mais prototípicas dos fenômenos observados ao analisarmos as reescritas com alto grau de resposta aos comentários do revisor.

Na R-4, por exemplo, o aluno tem mais dificuldade para resolver os problemas relacionados às Competências 2 e 3, como se observou em relação à maioria dos textos. Especialmente em relação à construção do repertório sociocultural produtivo, principal problema apontado pelo revisor na Competência 2, o aluno parece ter tido pouca desenvoltura para resolver o problema. Por outro lado, as resoluções referentes à Competência 5 são efetivamente resolvidas.

Em relação à Competência 2, as sugestões do revisor apontam para a necessidade de relacionar melhor os dados e as informações. Entretanto, não há exemplos de como o aluno poderia fazer isso. Na reescrita, não se observam alterações significativas no texto a ponto de melhorar a construção desse repertório. Supomos, então, que a compreensão do aluno sobre o que é e sobre como se deve construir o repertório sociocultural produtivo não condiga com as expectativas do revisor. A nosso ver, a

construção desse repertório – particularidade da redação do estilo Enem – envolve, nos níveis mais altos, a manifestação de relações intertextuais explícitas, por exemplo. Nesse caso, a atitude do revisor de fazer sugestões genéricas e uma avaliação geral de desempenho não parecem ser suficientes para que o aluno melhore efetivamente seu texto em relação a esse aspecto.

No que se refere à Competência 3, o revisor aponta a necessidade de o aluno “costurar” melhor as informações factuais a fim de, com elas, ligar a introdução à argumentação. Para resolver isso, o aluno opta por fazer uma operação de deslocamento, trazendo informações do quarto parágrafo para o terceiro, como vemos a seguir.

Táticas como a criação da GERTRAF (Grupo Executivo de Repressão ao Trabalho Forçado) e o Dia Nacional do combate ao trabalho escravo (28 de janeiro), foram algumas das medidas para tentar diminuir o trabalho escravo, mas a falta de visibilidade sobre o assunto e a pouca fiscalização do governo ainda dificulta bastante o combate.

Um bom exemplo de um tipo de trabalho quase escravo que é “comum” atualmente seria o trabalho das empregadas domésticas, que, muitas vezes, trabalham jornadas exaustivas, são mal remuneradas e, por mais que recentemente uma série de direitos lhes foram concebidos, muitos de seus empregadores recusam-se a lhes dar esses direitos.

Uma recente medida tomada pelo governo no combate ao trabalho escravo foi a aprovação da Ementa Constitucional 81, que irá expropriar as propriedades nas quais for flagrado o uso de trabalho forçado, outras medidas como aumentar a pena para quem cometer tal delito também poderá ser eficaz, além disso, o Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil disponibiliza uma lista com os empregadores e empresas que utilizam ou já utilizaram da mão de obra escrava, então se informar sobre elas pode ser uma ótima maneira de prevenir e combater a escravidão na contemporaneidade.

Táticas como a criação da GERTRAF (Grupo Executivo de Repressão ao Trabalho Escravo) e a aprovação da Emenda Constitucional 81, que expropriará propriedades onde for flagrado o uso do trabalho forçado, foram algumas das medidas para tentar diminuir o trabalho escravo, mas ainda falta visibilidade sobre o assunto e até foi disponibilizado pelo governo uma lista com as empresas e empregadores que já utilizaram de mão de obra escrava, então se informar sobre essas empresas e não comprar nada delas pode ser uma maneira de combater a escravidão, mas, além disso, uma maior fiscalização do governo é necessária, com uma punição mais forte para o caso, já que a atual pena é de cinco a dez anos de cadeia, cujo apesar de ser relativamente muito tempo, não é suficiente para impedir realmente este crime.

Essa alteração resolve efetivamente o problema da organização das informações, pois deixa o texto mais coerente no sentido de partir de dados mais antigos referentes à escravidão para dados mais atuais, ou seja, a progressão de informações é, de fato, melhorada. Isso nos leva à suposição de que a observação do revisor sobre a necessidade de organizar melhor as informações parecem ter sido efetivamente compreendidas pelo aluno, de forma que ele foi capaz de fazer uma análise global do texto e, com base nela, escolher uma estratégia relativamente incomum, o deslocamento de informações, em comparação aos demais textos do *corpus*, para solucioná-lo.

Nesse caso, pode-se afirmar que, embora o aluno não tenha resolvido o problema do repertório sociocultural produtivo, ele resolveu a organização dos fatos e das informações, o que reafirma a hipótese de o aluno não ter entendido efetivamente de que se trata esse repertório ou de não ter sabido como estabelecê-lo. Uma outra possibilidade é a de que o aluno não tivesse conhecimentos enciclopédicos suficientes a ponto de inserir informações intertextuais na redação e conseguir fazer as articulações necessárias, de forma que julgou como a melhor estratégia, nesse caso, a de ignorar a observação do comentário.

Sobre a estratégia de ignorar os problemas apontados na revisão, Hayes et. al. (1987), apontam dois motivos principais pelos quais os escritores a adotam. O primeiro seria o julgamento de ignorar o problema não interfere na compreensão do texto por um leitor, e o segundo, a compreensão de que encontrar uma solução para o problema exigiria muito esforço e não valeria a pena. Assim, para os autores, essa estratégia é adotada por escritores experientes e inexperientes, a partir de entendimentos distintos com objetivos distintos.

No caso da redação no estilo Enem, por não se tratar de um gênero recorrente fora do ambiente escolar, os alunos o aprendem com vistas à realização de um exame.³¹ Há, portanto, muito menos liberdade de julgamento em relação ao que pode ou não interferir na leitura, uma vez que esta é feita institucionalmente por um avaliador que julga o texto com base em critérios específicos. A atitude responsiva de reescrever/alterar o texto, por exemplo, poderia ser considerada mais provável do que em outras situações

³¹Entendemos que o problema relacionado ao ensino de escrita destacado nesse ponto é mais aparente do que real, tendo em vista que o ensino com vistas tão somente à realização de um exame não é condição exclusiva da redação estilo Enem. Por outro lado, reiteramos que a proposta de redação – e o gênero abordado, com todas as suas especificidades – não são parte de nenhuma situação autêntica de uso da língua, não havendo, sequer, a consideração de um evento deflagrador para a produção do escrito.

comunicativas que pudessem ter menos monitoramento por parte do produtor do texto, considerando a obediência a indicações de um provável revisor.³²

Assim, não nos parece adequado entender, por exemplo, que, na hipótese de o aluno não saber o que é considerado como um repertório sociocultural produtivo, ter optado por não manifestá-lo na materialidade do texto julgando que ele não traria melhorias ao texto ou, mesmo, que sua ausência não causaria problemas. Parece-nos mais apropriado entender que, não sabendo *como* demonstrar esse repertório, o aluno julgou que adotar outras estratégias que o ajudassem a fazê-lo seria muito difícil e não valeria o esforço.

A respeito da Competência 5, o revisor aponta o baixo nível de detalhamento da proposta, o que o aluno resolve fazendo uma série de operações de acréscimo conforme questionamentos presentes no comentário de revisão. O trecho do TR-4 em que a proposta de intervenção se concentra é reproduzido a seguir.

Uma recente medida tomada pelo governo no combate ao trabalho escravo foi a aprovação da Ementa Constitucional 81, que irá expropriar as propriedades nas quais for flagrado o uso de trabalho forçado, outras medidas como aumentar a pena para quem cometer tal delito também poderá ser eficaz, além disso, o Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil disponibiliza uma lista com os empregadores e empresas que utilizam ou já utilizaram da mão de obra escrava, então se informar sobre elas pode ser uma ótima maneira de prevenir e combater a escravidão na contemporaneidade.

Na reescrita, o aluno faz operações de acréscimo para que possa detalhar mais sua proposta de intervenção, conforme é possível constatar no trecho reproduzido a seguir.

Táticas como a criação da GERTRAF (Grupo Executivo de Repressão ao Trabalho Escravo) e a aprovação da Emenda Constitucional 81, que expropriará propriedades onde for flagrado o uso do trabalho forçado, foram algumas das medidas para tentar diminuir o trabalho escravo, mas ainda falta visibilidade sobre o assunto e até foi disponibilizado pelo governo uma lista com as empresas e empregadores que já utilizaram de mão de obra escrava, então se informar sobre essas empresas e não comprar nada delas pode ser uma maneira de combater a escravidão, mas, além disso, uma maior fiscalização do governo é necessária, com uma punição mais forte para o caso, já que a atual pena é de cinco a dez anos de cadeia, cujo apesar de ser relativamente muito tempo, não é suficiente para impedir realmente este crime.

³²Embora a forma como a proposta de redação do Enem é apresentada na prova seja passível de críticas, é necessário admitir que, talvez pelo fato de o Exame ser responsável por selecionar os alunos que ocuparão as cadeiras de algumas instituições de ensino superior, ela é prática recorrente nas escolas, especialmente no ensino médio. Assim, julgamos relevante investigar esse tipo de produção textual, tendo em vista a importância que o Enem – e o seu modelo de provas – adquiriu no contexto da educação básica brasileira.

Aqui, diferentemente do que se observou em relação às orientações sobre a Competência 2, o aluno soube como resolver efetivamente os problemas apresentados, talvez porque, no próprio comentário de revisão, há perguntas específicas que parecem direcionar não só a compreensão do aluno sobre como melhorar o detalhamento de sua proposta, mas também sobre a própria atitude responsiva a ser materializada na reescrita.

A principal pergunta que o revisor faz é “de que forma o conhecimento de empresas que exploram trabalho escravo pode efetivamente funcionar como uma forma de combatê-lo?”. A atitude responsiva do aluno é baseada, inicialmente, na compreensão de que, para detalhar a proposta de intervenção, é necessário que essa pergunta seja respondida, compreensão esta que vai ao encontro da que é aparentemente esperada pelo revisor. Além de entender a importância de responder à pergunta, o aluno julga corretamente qual o melhor momento de inserir a resposta no texto, a fim de que possa, com isso, melhorar a nova versão de seu escrito.

Inicialmente, podemos supor que, no momento da produção, por não conseguir se distanciar do seu texto, o aluno não percebeu a necessidade de especificar ou de detalhar a proposta. De sua posição interna à produção, ele não tem condições de ver o que falta em seu enunciado e, assim, completá-lo.

Em síntese, na R-4, a atitude responsiva do aluno ao comentário do revisor é manifestada, a partir da compreensão adequada da maior parte dos pontos apresentados, no texto. À exceção das observações feitas sobre a Competência 2, em especial, sobre a intertextualidade, em geral, o escritor conseguiu fazer alterações no seu texto, atendendo às orientações do revisor e dando um melhor acabamento à segunda versão. Possivelmente, a compreensão responsiva em relação à necessidade de construção do repertório sociocultural produtivo ocorreu no sentido de que ignorar o problema não traria grandes prejuízos ao texto, levando-o à estratégia de ignorar o problema. Um ponto que poderia ser discutido é a relação do uso dessa estratégia com a experiência do aluno como escritor, já que, como Hayes et. al. (1987) afirmam, ignorar os problemas apresentados pode ser uma forma de fuga em vez de ser fruto de um julgamento efetivo e sistemático sobre a produção do texto.

Há ainda outros aspectos interessantes de serem observados na R-2. Nessa reescrita, o aluno faz muitas modificações em relação ao que tinha sido escrito no TR-2, de forma que o grau de resposta do aluno ao comentário do revisor foi considerado alto.

Um achado que surgiu a partir da análise desse texto foi o de que, apesar de ter havido poucas orientações do revisor acerca das Competências 1 e 4 e de o aluno ter atendido a todas elas, uma das alterações feitas faz com que o problema apontado permaneça: o revisor chama a atenção do aluno para o uso da expressão “abolido de forma definitiva”, caracterizando-a como pleonástica, o que ele justifica pelo fato de “abolição já pressupor o fim definitivo de alguma coisa”. Detectou-se, então, um problema de informatividade, que, por não ter sido textualmente resolvido na reescrita, nos leva a refletir sobre a atitude responsiva do aluno, sendo possível formular algumas hipóteses.

Inicialmente, podemos considerar que o aluno não compreendeu o aspecto apontado pelo revisor. Não nos parece adequado pensar que ele não atentou para a orientação, uma vez que ele se preocupa em fazer uma alteração (“abolido de forma definitiva” para “abolido definitivamente”). Outra possibilidade é a de que ele não concorde com o entendimento do profissional acerca de seu texto e que a modificação textual tenha sido feita tão somente em função de uma preferência de estilo, percebida no momento da reescrita. Nesse caso, a estratégia adotada pelo aluno em relação ao problema abordado seria a de ignorá-lo, sendo evidenciada, mais uma vez, a relação de tensão, já característico do fenômeno da exotopia, entre os lugares do autor e do revisor.

Em relação às Competências 2 e 3, o aluno atende pontualmente às observações do revisor, “apropriando-se” de suas sugestões e imprimindo-as ao texto, como se observa em relação à modificação feita no trecho reproduzido a seguir.

Em primeira análise, a existência de divergências no conceito de trabalho escravo se deve aos interesses pessoais de muitos ruralistas que são beneficiados pela exploração dessa mão de obra, através de servidão por dívida, principalmente, a qual é decorrente de promessas enganosas feitas pelos empreiteiros, que se aproveitam da vulnerabilidade de muitos brasileiros e imigrantes, os quais aceitam a primeira oportunidade de trabalho que lhes é oferecida. É necessário reconhecer que a insistência dos grandes proprietários rurais em reconhecer o trabalho escravo apenas quando há violência física direta e a inconformidade deles com as medidas previstas como punição para o crime, como a desapropriação de terras, dificulta o processo de erradicação dessa forma de trabalho, visto que há conflitos de interesses.

A respeito desse parágrafo, o revisor, dentre outras sugestões, faz a seguinte: “[...] procure relacionar o uso do trabalho escravo à conjuntura social do mundo, como a imigração”, à qual o escritor atende da seguinte forma.

Em primeira análise, pode-se afirmar que a existência de divergências no conceito de trabalho escravo se deve aos interesses pessoais de muitos ruralistas, os quais são beneficiados pela exploração dessa mão de obra, através da servidão por dívida, principalmente, a qual é decorrente de promessas enganosas feitas pelos empreiteiros, que se aproveitam da vulnerabilidade de muitos habitantes brasileiros – sendo essencial evidenciar a questão dos imigrantes, muitos dos quais são submetidos ao trabalho escravo – para induzi-los a aceitarem as condições de trabalho degradantes, das quais é difícil se desvincular. Nesse sentido, é necessário reconhecer que a insistência dos grandes proprietários rurais em reconhecer o trabalho escravo apenas quando há violência física – conservando esse conceito do Período Colonial – e a inconformidade deles com as medidas previstas como punição para o crime, como confisco de terras, dificulta o processo de erradicação do trabalho escravo.

Nesse caso, o aluno obedece à observação pontual feita pelo revisor, exatamente da forma como ele sugeriu. O mesmo não acontece, por exemplo, no parágrafo seguinte em que o aluno faz alterações, especialmente por meio das operações de acréscimo, que não são relacionadas – pelo menos não diretamente – a observações ou sugestões dadas por meio de exemplos pelo revisor. Vejamos.

Em segunda análise, é preciso reconhecer que a fiscalização do crime consiste em uma tarefa complexa, visto que, normalmente, os locais de trabalho são isolados da cidade e de qualquer outro local [incompreensível], o que, também, impossibilita a fuga dos trabalhadores, os quais, além de se encontrarem presos a dívidas que aumentam a cada dia, sofrem com ameaças e podem ser agredidos, constituindo um contexto nocivo, do qual é quase impossível se desvincular. Além disso, quando flagrados, os empreiteiros costumam pagar os direitos trabalhistas que haviam sido negados aos trabalhadores e a situação acaba sendo negligenciada, já que os infratores não recebem a devida punição. Nesse sentido, se torna evidente a necessidade de aprimoramento da atividade de fiscalização e das punições destinadas às empresas ou aos indivíduos que sujeitam seus trabalhadores a essas condições degradantes.

As alterações observadas nesse trecho são mostradas a seguir.

Em segunda análise, é preciso reconhecer que a fiscalização do crime consiste em uma tarefa complexa e pouco efetiva, visto que os locais de trabalho se encontram, muitas vezes, isolados e discretos, dificultando o reconhecimento dos mesmos, e que as correntes medidas utilizadas como punição são muito brandas e indevidamente aplicadas, propiciando um cenário no qual os empreiteiros saem impunes após pagarem os direitos trabalhistas que haviam sido negados. Nesse sentido, a falta de efetivação dos mecanismos de combate e punição ao trabalho escravo contribui na formação de uma conjuntura na qual o trabalho escravo é negligenciado, o que é evidenciado pelo fato de que algumas marcas de roupas famosas, como Zara e Renner, são reconhecidas por usufruírem do trabalho escravo e continuam ativas.

A leitura atenta do CR-2 não revela nenhuma observação específica ou pontual por meio da qual o revisor sugira a modificação feita por meio das operações de supressão e de acréscimo. Podemos, entretanto, fazer conjecturas a respeito da compreensão responsiva do aluno ao comentário do revisor e a consequente atitude responsiva gerada por ela.

É possível supor, por exemplo, que o autor do TR-2 e da R-2 tem uma compreensão de texto mais abrangente e que, por isso, tenha entendido as observações do revisor como transcendentais aos aspectos pontuais mostrados. Isso porque nos parece que a alteração feita nesse parágrafo do texto é uma forma de atender ao que o revisor aponta sobre a Competência 5. Levando em consideração que é no último parágrafo que o aluno escolhe concentrar sua proposta de intervenção, é possível presumir que ele se preocupou, antes de modificar a proposta de intervenção, em fazer as amarras necessárias a fim de que sua proposta seja coerente e bem suportada pela argumentação.

Ainda assim, a sugestão que o revisor acerca da Competência 5 não é diretamente relacionada à intervenção feita pelo aluno. Por outro lado, em nossa avaliação, caso o aluno fizesse tão somente o que o revisor sugeriu, a proposta de intervenção apresentada ficaria desconectada com a argumentação desenvolvida no texto, o que seria um problema, especialmente no que se refere ao alcance dos níveis mais altos na avaliação. A hipótese, então, nesse caso, é de que o aluno autor do CR-2 é um escritor experiente nesse gênero textual e tem uma compreensão mais global sobre a atividade de escrita, o que não o permite focar apenas em aspectos pontuais. Observa-se, nesse caso, que o conhecimento textual, isto é, a ativação de “modelos” que “possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 43) é fundamental para que a atitude responsiva demonstrada pelo aluno no texto corresponda ao que o revisor orienta a partir de sua posição exotópica.

Há, ainda, observações específicas no CR-2 sobre a proposta de intervenção, que o autor concentra no último parágrafo do texto. Vejamos a seguir.

Visto que esse contexto consiste em uma grande violação dos direitos humanos e trabalhistas, é necessário que o governo, conjuntamente às organizações não governamentais, se empenhe no efetivo combate a essa forma de trabalho, tratando o problema em sua causa, ao aumentar a oferta de empregos, tirando as pessoas da miséria que as submete a aceitarem essas condições de trabalho. Uma vez que a fiscalização governamental é insuficiente, a denúncia do trabalho escravo pela sociedade civil é essencial. Assim, torna-se possível que o Brasil progrida em relação ao combate à escravidão, fazendo prevalecer a justiça social.

Os principais problemas apontados pelo revisor em relação à solução apontada para o problema da escravidão contemporânea é a pouca exequibilidade da proposta e a inconformidade dos agentes com as ações sugeridas, ou seja, um problema de coerência externa. Como se observou, o aluno já havia feito modificações no parágrafo anterior, como uma forma de preparar melhor sua proposta. Às observações referentes à Competência 5, o aluno atende da seguinte forma.

A principal modificação do aluno é referente à ação esperada do governo, uma vez, que a partir da observação do revisor em relação a esse aspecto (“uma das ações que você propõe não parece muito exequível ou não está em conformidade com o agente a que você relaciona” – ver CR-2), parece ter havido a compreensão de que aumentar a oferta de emprego não seria, pelo menos por ora, uma opção viável, tendo em vista os problemas econômicos pelos quais o país vem passando. Um aspecto interessante dessa alteração é que o aluno optou por uma estratégia diferente da sugerida pelo revisor, mas conseguiu resolver o problema. Esse dado confirma a nossa hipótese de que o autor do TR-2 e da R-2 é um escritor experiente de redações no estilo Enem.

Uma vez que esse contexto consiste em uma grave violação aos direitos humanos e trabalhistas, é necessário que o governo se empenhe na efetiva aplicação de dispositivos legais que punam essa prática e, juntamente às organizações não governamentais, incentive a denúncia do trabalho escravo pela sociedade civil por meio de campanhas de conscientização, uma vez que a fiscalização governamental é insuficiente. Assim, é possível que o Brasil progrida em relação ao combate da escravidão, fazendo prevalecer a justiça social.

É possível perceber também que ele tem a compreensão do que é pressuposto por cada nível da Matriz de Referência e entende relativamente bem – a partir do que o revisor expressa enquanto sugestão – como deve proceder para fazer as adequações de forma eficaz. Nesse sentido, a atitude responsiva observada por meio da reescrita demonstra que as principais contribuições dos comentários de revisão são relativas às sugestões baseadas no conhecimento que o revisor supõe que o aluno deva compartilhar ou construir a respeito do tema do texto e sobre o estilo, e não necessariamente sobre o que é pressuposto na Matriz de Referência, uma vez que, a esse respeito, o aluno já parece ter um bom conhecimento. O autor do TR-2 e da R-2, então, demonstra um alto grau de resposta em relação ao CR-2, uma vez que tanto atende às sugestões apontadas, como, aparentemente, compreende a dimensão global dessas sugestões, ultrapassando-as e aplicando-as ao texto de forma eficaz.

Situação semelhante ocorre com a R-5, em que o aluno mobiliza informações a partir da observação do revisor, mas não restritas a ela. Vejamos a seguir.

Além dos gastos atuais, o Brasil já teve de custear com muitas outras doenças que atingiram o país, como a varíola, febre amarela, tuberculose, AIDS, algumas dessas, aliás, que o governo acreditava ter exterminado, mas que tiveram e têm casos recorrentes na atualidade, existindo até a possibilidade de novos surtos.

O trecho destacado anteriormente evidencia a atitude responsiva do aluno em relação a uma observação feita pelo revisor acerca da compreensão da proposta de intervenção. Embora ela esteja bem mais restrita ao ponto de vista do revisor do que a alteração apresentada na R-2, não houve, no CR-2, orientações específicas de como resolver o problema apontado, conforme se constata a seguir.

Embora o aluno tenha apresentado uma atitude responsiva no sentido de tentar atender à sugestão do revisor e solucionar o problema apontado, a alteração não foi feita de forma eficaz, isto é, em uma dimensão global do texto, o aluno não conseguiu fazer uma abordagem mais abrangente do problema. Assim, embora a atitude responsiva tenha sido facilmente identificada na reescrita, aparentemente, a compreensão do fenômeno aconteceu de forma diferente.

Competência II: outro ponto para o qual quero chamar atenção é para a compreensão da proposta de redação e para o não uso de interdisciplinaridade (basicamente, cruzamento de informações de outras áreas do conhecimento). Perceba que o tema "As consequências sociais e econômicas das epidemias no Brasil" é relativamente amplo. Embora estejamos vivendo surtos de dengue afins, outros surtos estão e estiveram presentes nos noticiários, como a gripe H1N1, que já levou pessoas a óbito este ano. Lembre-se que o primeiro parágrafo tem dois principais compromissos: mostrar que você compreendeu bem a proposta de produção textual (o que foi afetado pela redução que você fez, tratando, no primeiro parágrafo, apenas da "dengue, zika, chikungunya") e apresentar seu ponto de vista, o problema que será pautado no restante da redação. Esses dois aspectos não ficaram nítidos o suficiente em sua introdução. Entende?!

Uma observação interessante a ser feita é a de que, no CR-5, o revisor aponta para a necessidade de que o aluno estabeleça relações entre áreas do conhecimento diversas, ou seja, manifeste a intertextualidade de forma clara, que é um dos pontos mais valorizados na Competência 2. A sugestão de abordar outras epidemias que já aconteceram no Brasil aparece como uma exemplificação de um ponto de partida para o autor do texto fazer essas relações. É possível supor, então, que a atitude responsiva

esperada do revisor a partir de seu olhar exotópico era a de que o aluno inserisse essas informações com referências a outras áreas do conhecimento. Entretanto, o autor do texto não apresentou essa relação, o que nos permite supor que a compreensão responsiva não correspondeu, nesse caso, à esperada pelo revisor.

Aparentemente, o aluno compreendeu a necessidade de ampliar o tema abordado, uma vez que a proposta de redação tratava de epidemias em geral, e não só das arboviroses mais comuns nos últimos tempos. Com base nessa compreensão, o aluno inseriu em seu texto as informações que julgou pertinentes, mas não conseguiu fazer as alterações de forma a estabelecer relações com outras áreas do conhecimento, pelo menos não as referenciando diretamente.

Em relação às alterações baseadas diretamente na observação do revisor, em geral, o autor do TR-5 e da R-5 tem um alto grau de resposta em relação a todos os grupos: quanto às Competências 1 e 4, todas as intervenções sugeridas são aplicadas, embora o aluno não as ultrapasse; sobre as Competências 2 e 3, todas as alterações sugeridas – à exceção da necessidade de se estabelecer claramente a intertextualidade – são efetivamente aplicadas, especialmente por operações de acréscimo e de substituição e, por fim, em relação à Competência 5, o principal problema detectado – o pouco detalhamento da proposta – é resolvido de forma eficaz.

No que se refere às sugestões feitas sobre a Competência 3, especificamente, observa-se que o revisor tenta salientar para o aluno a importância de destacar um ponto de vista de forma clara, isto é, por meio do seu olhar externo, o revisor não conseguiu identificar um posicionamento claro por parte do aluno, ponto fundamental para a configuração da autoria. Ainda assim, embora o autor faça todas as alterações pontuais sugeridas pelo revisor e consiga desenvolver minimamente um ponto de vista identificável, os indícios de autoria continuam não existindo, de forma que o texto não apresenta, em relação a esse ponto, um salto de qualidade significativo.

Por outro lado, em relação à Competência 5, há uma melhora importante em relação ao principal problema apontado pelo revisor. No TR-5, não havia o detalhamento da proposta de intervenção, como é possível observar no trecho que reproduzimos a seguir.

Entretanto, as doenças afetam tanto ricos como pobres, não escolhendo classes sociais, talvez até seja por isso à que se deve o intenso combate às epidemias, mas ainda é necessário mais, por exemplo, uma ampliação nas redes de saneamento básico, já que a sua falta pode ocasionar em inúmeras doenças, além de melhores condições de vida e mais acesso à saúde, para que seja possível todos se tratarem. Já no meio político é necessário que se invista mais em pesquisas, para que se crie mais rapidamente vacinas eficientes, pois com elas será possível prevenir, quase que definitivamente, as doenças.

A proposta de ampliação das redes de saneamento básico, assim como “melhores condições de vida e mais acesso à saúde” é vaga, uma vez que poderia se relacionar a, basicamente, qualquer problema social abordado. Além disso – e este é o principal problema apontado no comentário de revisão –, o autor não detalha qual agente seria o responsável por executar essas ações ou, mesmo, como essas ações poderiam ser efetivadas. Na reescrita, observa-se a preocupação do aluno em destacar especialmente os agentes da ação apresentada, aumentando, assim, o detalhamento da proposta. Vejamos a seguir.

É preciso destacar que as doenças afetam tanto ricos como pobres, não escolhendo classes sociais, e talvez até seja por isso que está ocorrendo um intenso combate às principais epidemias atuais, porém, ainda é necessário muito mais combate, como com a ação governamental de amplificar as redes de saneamento básico, o que preveniria inúmeras doenças e melhoraria as condições de vida de inúmeras pessoas. O governo deve também investir em mais pesquisas científicas, para que se crie mais rapidamente vacinas ou soros eficiente, para que seja possível prevenir e curar doenças e a população deve continuar fazendo sua parte de seguir os conselhos das campanhas preventivas, para impedir como for possível a proliferação das enfermidades.

Com base no trecho destacado anteriormente, observa-se a preocupação do aluno em resolver a necessidade de especificação de agentes. O segundo ponto apresentado, especificamente, consiste no acréscimo de uma ação, de forma que, assim, a proposta de intervenção se componha de, pelo menos, duas ações com um mínimo de detalhamento, aspecto esse crucial para que a aluna pudesse atingir os níveis mais altos de avaliação nessa Competência.

Nos textos apresentados anteriormente, foi possível observar que os autores demonstraram uma compreensão responsiva que transcendeu as observações do revisor, uma vez que, além de os alunos terem conseguido aplicar essas orientações de forma eficaz, demonstraram ter mais desenvoltura no processo de editoração de seu próprio texto. Essas atitudes dos alunos com base na compreensão do comentário do revisor

conferiram à reescrita um salto qualitativo, mesmo que não significativos, quando comparados aos textos-rascunho. Por outro lado, atitudes distintas são observadas de outros alunos. A mais recorrente delas foi a de o escritor atender às orientações do revisor, aplicando-as de forma eficiente, mas restringindo-se tão somente a elas.

Nessas ocorrências, os autores se atêm somente às observações dos CR e que, por serem aplicadas de forma eficaz, fazem com os textos tenham um salto de qualidade significativo. Um exemplo é a R-11, em que, assim como os demais textos, apresentou alto grau de resposta em relação às Competências 1 e 4. Em relação às Competências 2 e 3, o revisor aponta um exemplo de como o aluno poderia resolver o problema. Vejamos no trecho reproduzido a seguir do CR-11.

Competência II – Você atendeu bem a estrutura solicitada para o texto dissertativo-argumentativo no ENEM, mas não apresenta uma tese bem definida ou, pelo menos, facilmente identificável. Além disso, você não traz referências de conhecimentos de outras áreas para o seu texto, que parece ser baseado em observações empíricas. Isso acabou tornando sua argumentação relativamente previsível. Uma boa oportunidade para enriquecer seu texto seria desenvolver o que você relata na linha 1 (a imigração no período colonial). Você poderia, por exemplo, fazer uma breve comparação sobre os motivos da imigração na época e os de agora.

O principal problema indicado pelo revisor é a previsibilidade da argumentação, e, para isso, ele oferece uma possibilidade de resolução. O aluno opta por aplicar o exemplo de alteração sugerida no mesmo parágrafo em que a informação sobre a imigração no período colonial se encontra. No TR, a informação havia sido textualizada da seguinte forma.

Desde do período colonial, que a imigração se acentuou no Brasil contribuindo para as atividades comerciais da época. Atualmente, o processo imigratório enfrenta muitos desafios na sociedade, tem ocorrido relatos de xenofobia e de submissão ao trabalho escravo no país. Dessa forma, o governo brasileiro deve adotar possíveis soluções que possam coibir esse problema que se intensifica no país.

A partir do comentário de revisão, o aluno faz uma operação de acréscimo para inserir a informação sugerida da forma como o revisor apontou. O trecho, na R-11, ficou da seguinte forma.

Desde o período colonial, que a imigração se acentuou no Brasil contribuindo para as atividades comerciais da época, por outro lado, esse processo imigratório tem ocorrido por causa da necessidade de trabalho, como é o caso dos bolivianos que veem ao Brasil para trabalhar em indústrias têxteis por exemplo. Atualmente, o processo imigratório enfrenta muitos desafios na sociedade e têm ocorrido relatos de xenofobia e de submissão ao trabalho escravo no país. Dessa forma, o governo brasileiro deve adotar possíveis soluções que possam coibir esse problema que se intensifica.

Percebe-se que a atitude responsiva do aluno em relação ao comentário do revisor é a de tentar solucionar o problema exatamente da forma como o revisor sugere. Entretanto, a sugestão só é aplicada parcialmente, uma vez que não foi estabelecida uma comparação entre os dois tipos de imigração conforme sugerido. Em relação à Competência 3, novamente o revisor oferece um exemplo de como o texto poderia ser enriquecido (falar da imigração sob a perspectiva do imigrante e do país que o recebe). Essa sugestão, entretanto, é ignorada. Saliente-se que ignorar é, também, uma atitude responsiva. Isso porque, como afirmam Bakhtin/Volochínov, 2010, p. 129,

A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes da enunciação.

Assim, entende-se que a não manifestação explícita de uma resposta, materializada textualmente, é, por si só, uma resposta ao enunciado do revisor. O aluno/escritor pode ter optado por ignorar as observações por acreditar que elas não acrescentariam valor ao texto. Outra possibilidade é de que ele não tenha entendido as observações do revisor e que, por isso, não soube como incorporá-las ao texto. Em qualquer hipótese, a atitude de ignorar do aluno é uma resposta ao enunciado do revisor.

Outro ponto a que o aluno apresentou um alto grau de resposta foi em relação à Competência 5, sobre a qual foram apontados dois problemas principais: o baixo grau de detalhamento e uma contradição que tornaria a proposta não exequível. O trecho do CR-11 que trata sobre esse aspecto é mostrado a seguir.

Competência V – A sua proposta de intervenção é boa e se relaciona bem com sua argumentação. Além disso, você traz duas ações realizadas por dois agentes. Entretanto, você não detalha como seria a execução dessa proposta. Veja: não se deve esquecer que, em muitos casos, a imigração representa um problema econômico para o país que recebe o imigrante. Nesse sentido, será que a proposta de o Ministério do Trabalho apoiar o imigrante é realmente exequível tendo em vista, inclusive, os problemas econômicos e políticos pelos quais o Brasil passa atualmente? Assim como eu mencionei na CIII, é interessante que você procure mostrar que consegue analisar o fenômeno da perspectiva do país que recebe o imigrante também, ok?

Nesse caso, diferentemente do que se observa em relação às Competências 2 e 3, o revisor não oferece exemplos de inserções que o aluno pode fazer no sentido de resolver esse problema. Ainda assim, o aluno consegue aplicar as sugestões apontadas de forma eficaz, como se observa no trecho a seguir.

É conveniente, portanto, que o governo brasileiro amplie a aplicação das leis, com leis mais rígidas e punitivas para os atos xenofóbicos, para que possam ser devidamente punidos os autores desses atos. Além disso, ONGs de apoio ao imigrante, como a CMI (Centro de Apoio ao Imigrante) deve atuar auxiliando o imigrante a buscar seus direitos trabalhistas, com melhores condições de trabalho, assim o imigrante será protegido desse tipo de trabalho. Dessa forma, o difícil acesso imigratório no Brasil será um desafio cumprido pelo governo do país.

Foi utilizada uma operação de substituição para resolver o problema apontado pelo revisor, retirando a proposta de que o Ministério do Trabalho desse mais apoio para que o imigrante buscasse seus direitos trabalhistas, “transferindo” essa atribuição para outro órgão, o que resolve o problema da incoerência entre a ação sugerida e o agente responsável por executar essa ação. Além disso, a operação de acréscimo observada na linha 21 resolve, mesmo que minimamente, o problema do detalhamento.

Observa-se, no caso da R-11, graus de resposta diferentes às observações do revisor. Em relação às Competências, 1, 2, 4 e 5, o aluno conseguiu ter uma atitude

responsiva condizente com o que, aparentemente, era esperado da parte do revisor. Em relação à Competência 3, entretanto, optou por ignorar as sugestões. É possível supor que, devido ao nível de complexidade dos pontos abordados nessa Competência (organização das informações e, nos níveis mais altos, configuração de autoria), o autor tenha julgado que encontrar uma solução para esse problema seria muito difícil e que, por isso, não valeria o esforço.

Diferentemente do que se observou em relação à R-2 e à R-5, na R-11 o autor responde tão somente ao que o revisor sugere, não fazendo modificações mais abrangentes. Assim, a atitude responsiva observada é muito restrita ao que revisor sugere, de forma que é possível supor que o aluno não tem tanta desenvoltura para resolver os problemas do próprio texto nem, provavelmente, o hábito de refletir sobre sua produção.

Na R-11, houve, ainda, uma sugestão importante feita pelo revisor que foi ignorada pelo autor do texto. Entretanto, houve ocorrências em o autor atendeu a todas as observações contidas no comentário de revisão. É o caso, por exemplo, da R-16, em que o aluno apresentou um alto grau de resposta às orientações do revisor em todas as Competências. Por outro lado, apesar de a atitude responsiva do aluno se manifestar na reescrita, as alterações feitas não são suficientes para que o texto apresente um salto qualitativo.

Em relação à Competência 3, por exemplo, o revisor destaca dois trechos que classifica como confusos. Vejamos, a seguir, o trecho do CR-16 que trata desse aspecto.

Bom, quanto à competência 2, você usou corretamente o modelo dissertativo e compreendeu a proposta do tema. Na 3 (capacidade de organizar e relacionar informações), apesar de você estar no caminho certo, acredito que alguns trechos do texto ficaram confusos. Destaco dois deles. No primeiro parágrafo, não entendi o que você quis dizer com espaço aberto (com apresentações controladas por domadores)". Que espaços são esses? E no penúltimo parágrafo dá a entender que o zoológico é um habitat natural dos animais, o que não é verdade. É preciso reformular esses dois trechos para conferir mais clareza ao seu material, ok?

A primeira ocorrência apontada pelo revisor, no primeiro parágrafo apresenta uma tentativa de explicação do que seriam os espaços abertos entre parênteses, como vemos a seguir.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos dos Animais, é ilegal usar animais para entretenimento, pois rompe os direitos dos animais. Os locais de maus tratos de animais silvestres não se resumem a espaços abertos (com apresentações controladas por domadores), mas em circos, zoológicos, entre outros locais.

De fato, a informação contida entre parênteses parece não se relacionar diretamente com o termo “espaços abertos” ou, mesmo, com a informação mais geral sobre esses espaços. No CR-16, o olhar exotópico do revisor empresta ao aluno a ciência do problema de aceitabilidade presente no texto. Entretanto, a compreensão responsiva do aluno parece não ter sido condizente com o que era esperado do revisor, uma vez que a solução empregada por ele não resolve o problema. Vejamos, a seguir, o trecho da R-16 com a respectiva alteração.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos dos Animais, é ilegal usar animais para entretenimento, pois viola os direitos dos animais. Os locais de maus-tratos de animais silvestres não se resumem a espaços abertos (ao ar livre), com apresentações controladas por domadores, mas em circos, zoológicos, entre outros lugares que preservem esses hábitos.

A análise da reescrita mostra que, de fato, a compreensão do aluno sobre o não entendimento do revisor não aconteceu da forma como se esperava. Enquanto, aparentemente, o revisor não entendeu a relação entre os termos “locais abertos” e a informação contida entre parênteses, o aluno parece ter entendido que havia a necessidade de explicar o *significado* da expressão “locais abertos”. Nesse caso, embora a atitude responsiva do aluno seja no sentido de resolver o problema na materialidade do texto, a alteração realizada não o soluciona de forma eficaz, pois a inconsistência de sentidos permanece.

Por outro lado, em relação à observação feita no penúltimo parágrafo, sobre o qual o revisor aponta um problema de articulação, o aluno consegue resolvê-lo de maneira relativamente eficaz. No texto-rascunho, a informação havia sido textualizada da seguinte forma.

Portanto, tendo como referência a exclusão de animais silvestres de seus habitat naturais, ou seja, o zoológico, Rosângela Ribeiro (da Sociedade Mundial de Proteção Animal) faz uma reflexão: “Que tipo de mensagem queremos passar para uma criança?”, que faz muito indivíduos refletirem sobre as reais intenções dos zoológicos, por exemplo.

O problema de coerência externa foi gerado pela expressão “ou seja”, que estabelece uma relação de analogia entre “habitat naturais” e “zoológicos”. Nesse caso, a compreensão responsiva do aluno parece ter sido mais condizente com o que o revisor esperava, uma vez que, na R-16, o novo trecho é textualizado desta forma.

Portanto, tendo como referência a exclusão de animais silvestres de seus habitat naturais, ou seja, ato realizado pelo zoológicos, Rosângela Ribeiro (da Sociedade Mundial de Proteção Animal) faz uma reflexão: “Que tipo de mensagem queremos passar para uma criança?”, que faz muitos indivíduos refletirem sobre as reais intenções dessem ambientes em que os animais silvestres ficam presos, por exemplo.

A partir da reescrita, percebe-se que o real problema observado no TR-16 era causado pela falta da especificação dos zoológicos enquanto realizadores de um determinado ato, de forma que, na reescrita, a expressão “ou seja” passou a relacionar a exclusão de animais silvestres de seu habitat natural como uma ação realizada pelos zoológicos.

Observa-se, então, que tão somente a atitude responsiva de atender à observação do revisor não é condição suficiente para que as alterações sejam eficazes a fim de resolver os problemas apontados. A partir da atitude responsiva do aluno no que se refere à resolução do problema de coerência apontado no primeiro parágrafo do texto, é possível observar que o autor não parece ter um entendimento mais abrangente da textualidade, como se tivesse “receio” de fazer alterações mais profundas, que partissem de seu próprio entendimento.

Uma vez que o movimento contrário, observado na R-2 e na R-5, sugerem que os escritores são experientes na produção de redações estilo Enem, podemos supor que o escritor da R-16 não é experiente, de forma que resolve tão somente o que revisor aponta e, especialmente, *da forma como* ele aponta. Quando essa orientação é mais genérica e não oferece exemplos de como resolver o problema, o autor parece não ser capaz de relacionar a orientação geral à resolução, a ser materializada no texto. Destaque-

se que a experiência dos alunos/escritores em relação à escrita de redações estilo Enem não parece estar diretamente relacionada à série do aluno, tendo em vista que alguns alunos participantes da amostra, mesmo estando no 2º ano do ensino médio, não demonstraram um grau de resposta satisfatório em relação aos comentários do revisor, enquanto uma aluna do 9º ano, única representante do ensino fundamental na amostra, apresentou, em todos os textos, alto grau de resposta.

Essa percepção é confirmada pela forma como o aluno escolhe resolver o problema apontado sobre a Competência 5, cujo trecho do comentário reproduzimos a seguir.

Por fim, a proposta de intervenção (competência 5) precisa ser melhorada. Foi interessante você citar o papel tanto da sociedade quanto do governo. No entanto, há um equívoco ao defender o fim das visitas a zoológicos, que são espaços onde costuma haver um trabalho sério e competente de profissionais que cuidam de animais doentes e de animais que, às vezes, nem poderiam viver no habitat natural. O problema, acredito, não são as visitas, mas a falta de fiscalização desses locais para que não haja maus-tratos por parte desses profissionais, não é? Com relação ao governo romper com a indústria de entretenimento, também me parece haver um exagero. Não seria o caso de o governo fiscalizar as empresas? E de os parlamentares legislarem sobre o assunto? Enfim, essas são apenas algumas reflexões sobre a sua proposta.

Novamente, a atitude responsiva do aluno em resolver o problema da generalização sobre os zoológicos foi manifestada pela operação de substituir a proposta do fim das visitas pela implantação de uma maior fiscalização gerada a partir da manifestação popular. Vejamos.

Diante disso, é preciso uma mobilização popular (aumentar, por meio de exigências, a fiscalização nos zoológicos, por exemplo) para acabar com essas barbaridades, juntamente com a mobilização do CETAS (Centro de Triagem de Animais Silvestres). Outra medida pouco provável de ser realizada seria a reação do governo diante disso, rompendo com as indústrias de entretenimento, reduzindo, provavelmente, os maus-tratos aos animais silvestres.

Novamente, as sugestões apresentadas são prontamente atendidas pelo aluno, mas não há nenhuma intervenção além delas. Destaque-se, ainda, que o revisor apontou uma outra solução para o problema abordado, envolvendo o Poder Legislativo, mas o

aluno, talvez por não ter compreendido a sugestão ou por não saber como textualizá-la, optou por ignorar.

A R-16, portanto, é um exemplo de texto em que, embora o grau de resposta ao comentário de revisão seja alto, não há, por causa disso, um salto de qualidade significativo em relação ao TR. Parece-nos que a atitude responsiva de atender às sugestões apontadas no comentário de revisão é importante para que o texto seja mais bem acabado. Por outro lado, o fato de as intervenções feitas a partir do comentário de revisão não terem sido suficientes, em alguns textos, para que eles fossem, de fato, melhorados, mostram que o consenso entre a compreensão responsiva esperada pelo revisor e a compreensão responsiva manifestada pelo aluno também é fato preponderante para o sucesso da editoração.

Houve ainda, mais raramente, outro fenômeno interessante em reescritas que demonstraram um alto grau de resposta em relação aos comentários do revisor: não só o texto deixou de apresentar um aperfeiçoamento, como apresentou, na verdade, um declínio. É o caso da R-18, sobre o qual discutimos a seguir.

O aluno autor da R-18 mostra tentativa de resolver os problemas apresentados, especialmente em relação à proposta de intervenção para o problema abordado, que representa uma particularidade da redação estilo Enem. Essa proposta de intervenção, no TR, havia sido textualizada da seguinte forma.

O governo deve fazer propagandas, destacando que é preciso possuir um número bom de trabalhadores para que o bônus demográfico tenha resultado, incentivando, conseqüentemente, o aumento das taxas de natalidade, entre outras formas de propagação desses objetivos. É preciso que ocorra uma mudança no custo de vida, tornando-o aceitável, e não absurdo como é, na maioria das vezes, em diversos países, sobretudo os europeus.

As principais alterações observadas na reescrita são para resolver os problemas apontados pelo revisor em relação à Competência 5, sobre a qual são feitas as seguintes

Competência V – A sua proposta é interessante porque é articulada com o que você desenvolve ao longo do texto e apresenta duas ações. Entretanto, ela é pouco detalhada e, possivelmente, não exequível. Veja: o bônus demográfico é uma situação que levou anos para ser construída, e o Brasil terá essa “vantagem” até 2030. Depois disso, a população ativa começará a cair, mesmo que as pessoas comecem a ter mais filhos agora. Seriam necessários vários anos para construir uma situação favorável de bônus demográfico novamente. No terceiro parágrafo do seu texto, você fala das crises econômicas como uma das causas do subaproveitamento do bônus demográfico. Talvez fosse mais plausível e aplicável intervir na crise econômica do que na vida pessoal da população propriamente dita, não?

O revisor aponta fatos que são provenientes do seu conhecimento de mundo e que, provavelmente, não são de conhecimento do aluno. Este, por sua vez, insere as alterações feitas com base no comentário ao longo do texto, e não somente no parágrafo em que concentra a proposta de intervenção. Nesse caso, o autor parece ter compreendido a necessidade de articular a proposta de intervenção à argumentação desenvolvida no texto, o que mostra um relativo entendimento do texto dissertativo-argumentativo numa dimensão mais global. Por outro lado, embora tenha havido a inserção de informações importantes no texto para suportar melhor a proposta de intervenção, o aluno não consegue retomar as novas informações do texto para melhorar essa proposta, como vemos a seguir.

O governo deve fazer propagandas destacando que é preciso possuir um número bom de trabalhadores para que o bônus tenha resultado, incentivando, conseqüentemente, o aumento das taxas de natalidade, por exemplo. É preciso que ocorra uma mudança no custo de vida, tornando-o aceitável.

O principal aspecto a se destacar em relação à R-18 é o fato de que o aluno fez modificações no texto como um todo, especialmente nos parágrafos que precederam aquele em que ele concentra as observações, dessa forma, melhorando a argumentação e criando possibilidades de aumentar o detalhamento da proposta e aumentar sua exequibilidade. Apesar disso, não se observa um salto de qualidade significativo em relação ao TR-18. Na verdade, o que se observa é uma relativa queda de qualidade, uma vez que, no TR, o aluno estabelece minimamente a relação entre as ações e os fatos apresentados. Na R-18, por sua vez, não é possível estabelecer a relação desses fatos com o restante da proposta e, principalmente, com a argumentação desenvolvida. Além disso, os problemas relacionados ao detalhamento e à baixa possibilidade de efetivação da proposta permanecem.

Na R-18, então, observa-se que, aparentemente, o aluno teve uma compreensão responsiva satisfatória acerca dos comentários do revisor sobre a Competência 5, tendo, inclusive, articulado as principais sugestões à nova versão de seu texto. Entretanto, ele não conseguiu retomar esses pontos – que poderiam melhorar a argumentação desenvolvida – em sua proposta de intervenção.

Um outro aspecto a se destacar em relação à R-18 é que, com relação às Competências 1 e 4, todas as alterações pontuais foram atendidas, exatamente como o revisor as coloca em seu comentário. Por outro lado, as observações feitas sobre as Competências 2 e 3 não foram atendidas adequadamente, talvez pelo fato de o revisor não ter feito sugestões baseadas em exemplos sobre como resolver os problemas apresentados.

Aparentemente, a atitude responsiva do autor do TR-18 se manifesta com um alto grau de resposta ao comentário do revisor quando as sugestões feitas são pontualmente descritas. Essa percepção é corroborada pelo fato de que somente as observações referentes a aspectos mais pontuais do texto foram atendidas. Quanto às Competências 2, 3 e 5, o revisor não fez observações tão pontuais, de forma que o aluno não conseguiu aplicar, numa dimensão mais global do texto, as alterações. Ainda, mesmo com alguns acréscimos e algumas substituições que não parecem ter surgido diretamente do comentário de revisão, o texto não apresenta um salto de qualidade significativo, uma vez que o autor não aplicou as sugestões de forma eficaz.

Os textos que apresentaram um alto grau de resposta aos comentários do revisor, analisados até aqui, são prototípicos da manifestação das atitudes responsivas observadas do aluno. A primeira atitude responsiva observada é a de responder às sugestões dos comentários, atendendo às sugestões, mas não se limitando a elas. Esse movimento parece ser mais característico de escritores experientes no gênero em questão. Além disso, a atitude responsiva manifestada parece ser fruto de uma compreensão responsiva mais abrangente sobre as sugestões do revisor, de forma que, para ultrapassar as sugestões pontuais, o aluno adota uma postura crítica e reflexiva sobre os problemas apontados.

A outra atitude observada é a de atender pontualmente aos comentários de revisão, restringindo às orientações elencadas neles. Aparentemente, essa atitude provém de escritores com menos experiência na escrita de redações estilo Enem. Uma

particularidade observada é a de que, nessas ocorrências, pode ou não haver salto qualitativo do texto, tendo em vista que, em algumas situações, o autor tem a atitude responsiva ao comentário de revisão no sentido de modificar o texto, mas nem sempre consegue resolver o problema.

A seguir, analisamos os textos com médio grau de resposta aos comentários de revisão. As reescritas elencadas nessa categoria são aqueles nas quais, normalmente, os problemas relativos às Competências 1 e 4 são resolvidos, mas os referentes às demais competências são ignorados.

5.2.2.2 Análise das reescritas com médio grau de resposta aos comentários do revisor

Assim como foi observado nas reescritas com alto grau de resposta ao comentário de revisão, nestas, os autores atendem a todas – ou a quase todas – as sugestões feitas em relação às Competências 1 e 4. Por outro lado, em relação às Competências 2, 3 e 5, as soluções são apenas parcialmente atendidas ou, mesmo ignoradas.

Na R-17, por exemplo, o aluno não aparenta ter tentado aplicar as soluções em relação às Competências 2, 3 e 5. Novamente, parece que as sugestões referentes às Competências 1 e 4 são mais facilmente assimiladas à reescrita pois elas são pontuais por natureza, especialmente nos comentários com alto grau de detalhamento. Em relação às Competências mais relacionadas à dimensão da intertextualidade, da organização do texto e da proposta de intervenção, que exigem uma maior reflexão por parte do aluno, a principal estratégia, nesse caso, é a de ignorar os problemas apresentados.

No caso da R-17, o aluno fez apenas três alterações relativamente mais significativas em relação às demais, mas essas não se relacionam diretamente aos comentários do revisor nem foram suficientes para melhorar o texto como um todo. Assim, embora o autor tenha feito um movimento, gerado pelo comentário do revisor, no sentido de refletir, mesmo que minimamente, sobre o próprio texto, essa reflexão parece ter sido pouco aprofundada, o que sugere que esse escritor é inexperiente em relação a uma escrita efetivamente processual, voltada para o outro e moldada a partir do olhar exotópico desse outro, que, nesse caso, é o revisor.

Vejamos, a seguir, os principais aspectos apontados no CR-17 em relação às Competências 2 e 3.

Competência II – A estrutura do texto dissertativo-argumentativo exigido pelo ENEM é bem atendida por você, e há referências a outras áreas do conhecimento, como quando você fala no século XIX. Além disso, você fala de taxas de escravidão e da capital do Brasil mais procurada pelos imigrantes. Por outro lado, você pouco desenvolveu esses argumentos, o que tornou a sua argumentação relativamente previsível. Sugiro que, na reescrita, você procure abordar essas questões com mais profundidade.

Competência III – Pelo fato de você fazer referências superficiais a alguns fatos, como as taxas de trabalho escravo no Brasil, a relação entre esses fatos e a sua argumentação, incluindo as opiniões, não foi feita de forma inovadora. Veja: a partir do momento em que você trabalha com fatos, você precisa inseri-los de forma produtiva na sua argumentação; se você tem conhecimento de fatos, utilize-os a seu favor, faça hipóteses sobre eles e, com isso, construa um texto muito mais rico.

Na R-17, não foram observadas quaisquer alterações, mesmo que pontuais, no sentido de atender às orientações referentes às Competências 2 e 3. A principal estratégia adotada pelo autor do texto é, portanto, a de ignorar os problemas apontados. A esse respeito, é possível supor que o motivo pelo qual a estratégia de ignorar foi escolhida em detrimento de outras possíveis é o de que resolver o problema demandaria muito esforço. Essa suposição pode ser suportada pelo fato de que as alterações sugeridas pelo revisor não apontam inadequações propriamente ditas, e sim, movimentos que, possivelmente, faria com que o aluno atingisse os níveis mais altos pressupostos nessas Competências, quais sejam: argumentação consistente (Competência 2) e configuração de autoria (Competência 3).

No que se refere à Competência 5, o revisor aponta algumas sugestões no sentido de resolver o detalhamento da proposta, que havia sido textualizada da seguinte forma.

O governo, juntamente com o ministério do trabalho, deveria distribuir pesquisadores nas principais cidades, visitando fábricas e casas de família, sendo assim, ao encontrarem algum tipo de irregularidade, será imposta uma multa em que o proprietário pararia e ajustaria o trabalho e os direitos do trabalhador.

Além das sugestões no sentido de melhorar o detalhamento da proposta, o revisor chama a atenção para um outro problema, mais pontual, que poderia, inclusive, ter sido elencado na Competência 1, uma vez que se trata de uma inadequação vocabular. Vejamos.

Competência V – A sua proposta de intervenção é interessante e diferente do que a maioria escreve. Além disso, ela é bem relacionada com a argumentação que você desenvolve ao longo do texto. Por outro lado, acredito que você tenha tentado se referir a “fiscais” em vez de “pesquisadores”, estou correta? Além disso, seria interessante que você procurasse detalhar sua proposta. Um foco interessante que você pode dar à sua intervenção é o da otimização dos mecanismos de fiscalização, uma vez que a punição, que você aborda nas linhas 29 e 30, já é prevista por lei. Para isso, é interessante que você pesquise sobre os motivos de a atual fiscalização não ser eficiente e, com base nisso, propor formas de melhorá-la.

Na reescrita, o autor do texto opta tão somente por resolver o problema da inadequação vocabular, trocando o termo “pesquisadores” por “fiscais”, mantendo todo o resto da proposta exatamente como estava no texto-rascunho. A estratégia de ignorar, nesse caso, parece ter servido ao aluno como um mecanismo de fuga para resolver um problema que, em seu julgamento, seria muito difícil de resolver.

Nesse sentido, percebe-se que houve, por parte do aluno, uma compreensão responsiva satisfatória em relação ao comentário do revisor e, especialmente, à necessidade de aplicar as alterações sugeridas. Entretanto, quando os procedimentos de editoração pareciam ser muito difíceis de serem executados, parece-nos que a atitude responsiva é a de ignorar o problema.

Em outra reescrita que apresentou médio grau de resposta em relação ao comentário do revisor, percebe-se que houve uma tentativa do aluno de resolver os problemas apresentados, mas ela não foi bem-sucedida. É o caso da R-19, cujo comentário de revisão reproduzimos a seguir.

Em relação à competência 2, ou seja, à compreensão da proposta, você também apresenta bom rendimento. O tipo textual está correto e a leitura que você faz da proposta é adequada. Nessa competência, as notas mais máximas se destacam pela noção de autoria e de planejamento de texto. No seu caso, você tem indícios dessas duas características, mas pode desenvolver isso ainda mais, organizando melhor seus argumentos.

A competência 3 diz respeito à seleção de argumentos que você traz em seu texto. As escolhas que você faz são, em certa medida, acertadas. Você traz algumas questões interessantes e pertinentes, como a melhoria da infraestrutura urbana e até mesmo os casos de corrupção. Para que seu rendimento seja mais alto, sugiro que você busque aprofundar seus argumentos. Isso significa trazer dados e informações que corroborem as ideias que você escolheu para embasar seu texto. É interessante que a sua argumentação esteja mais desenvolvida, pois é ela a responsável por persuadir o leitor. Você poderia explicar melhor as ideias contidas no terceiro parágrafo, por exemplo, em que você fala dos gastos dos estrangeiros e também do investimento indireto em educação.

Na R-19, não se observam atitudes no sentido de organizar melhor os argumentos, como o revisor aponta na Competência 2. Entretanto, em relação ao problema apontado na Competência 3, percebe-se uma tentativa mínima de aprofundar a argumentação, como vemos a seguir.

Outro legado positivo proporcionado pelas olimpíadas: os lucros obtidos pelo país provenientes dos estrangeiros durante esse evento, como o uso constante de meios de transportes (carros alugados ou táxis). Além disso, há uma melhoria, de forma indireta, na educação (pois esta não é beneficiada preferencialmente, mas devido uma consequência), com a desmontagem as arenas olímpicas para a construção de escolas, segundo responsáveis pelas obras.

Embora a operação de acréscimo do trecho destacado em vermelho não seja suficiente para aprofundar os argumentos, conforme o revisor sugere, observa-se uma atitude responsiva no sentido de haver, ao menos, uma tentativa de melhorar o texto, e não de ignorar a sugestão apresentada no CR-19. O mesmo acontece em relação à proposta de intervenção, concentrada no último parágrafo, a respeito da qual o revisor sugere ampliar as ações apresentadas.

Embora o autor do texto não tenha atendido à sugestão de ampliar as ações apresentadas, ele atende à observação mais específica do revisor sobre tratar de ações a longo prazo, e não restritas ao período dos Jogos Olímpicos. Novamente, a alteração feita não é suficiente para melhorar qualitativamente a proposta, mas há uma atitude responsiva

no sentido de tentar atender às observações mais fáceis de serem incorporadas ao texto, isto é, às aquelas de caráter mais pontual.

Aparentemente, os motivos pelos quais os autores da R-17 e da R-19 optam por ignorar algumas observações feitas pelo revisor são distintos. No caso da R-17, percebe-se que houve que a estratégia de ignorar foi aplicada a todos os aspectos de mais difícil resolução, sem que tenha sido possível verificar qualquer tentativa no sentido de resolver os problemas apontados. No caso da R-19, o autor aparenta tentar resolver os problemas e, mesmo, melhorar o texto, mas não consegue fazê-lo de forma eficaz. Um outro aspecto importante a se observar é que, de todas as produções do autor da R-19, apenas esta apresentou médio grau de resposta aos comentários do revisor, de forma que é possível supor que ele tenha tido mais dificuldade para discorrer sobre o tema em questão.

No caso das reescritas que apresentaram médio grau de resposta aos comentários de revisão, observam-se, especialmente, dois movimentos mais evidentes. O primeiro, representado pela R-17, é o de ignorar quaisquer sugestões que não sejam pontuais e que, portanto, não possam ser resolvidas de forma mais imediata por meio de operações simples. Nesse caso, parece-nos que a estratégia de ignorar o problema é um mecanismo de fuga tendo-se em vista a dificuldade de resolução dos problemas. O segundo movimento, representado pela R-19, é a manifestação de uma atitude responsiva de tentar resolver o problema com base no comentário do revisor, mas não conseguir fazê-lo efetivamente. Parece-nos, nesse caso, que a estratégia de ignorar é decorrente da dificuldade ou, mesmo, da incapacidade do aluno de resolver os problemas.

A seguir, apresentamos as análises sobre as reescritas com baixo grau de resposta aos comentários do revisor.

5.2.2.3 Análise das reescritas com baixo grau de resposta aos comentários do revisor

As reescritas elencadas nesse grupo – apenas 2 ocorrências – representaram uma particularidade em relação às demais: mesmo em relação às Competências em que os outros textos apresentaram alto grau de resposta – Competências 1 e 4 – não houve uma atitude responsiva efetivamente manifestada na materialidade do texto. Em ambas as ocorrências, as orientações acerca da Competência 1 foram atendidas, mas não as relativas à Competência 4. Quanto às demais Competências, todas as orientações do revisor foram ignoradas. Vejamos, a seguir, o exemplo da R-10.

Na R-10, por exemplo, em relação às Competências 1 e 4, observa-se que o aluno atendeu a todas as orientações referentes à Competência 1, mas não as referentes à Competência 4. Em relação aos outros grupos, o autor não atendeu a nenhuma orientação, de forma que o grau de resposta do aluno ao comentário do revisor, evidenciado na reescrita, foi baixo. A única alteração mais significativa que surge ao compararmos as duas versões do texto ocorre no último parágrafo e, ainda, essas alterações não se relacionam diretamente ao comentário de revisão, cujos trechos reproduzimos a seguir.

Sendo um país com bastante procura por imigrantes que procuram iniciar uma nova vida, autoridades de maior poder, como políticos, devem primeiramente oferecer uma boa condição de vida a todos os moradores daquelas cidades e em seguida pensar em imigrantes, podendo ajudar ainda mais em sua economia internacional. Mas, com a falta desses recursos, o mais recomendável é tentar minimizar a entrada de imigrantes no país.

Como o autor concentra sua proposta de intervenção no último parágrafo, é nessa parte do texto que o revisor foca seus comentários. Os principais problemas apontados são a pouca exequibilidade da proposta apresentada e o pouco detalhamento, problemas sobre os quais o revisor faz sugestões, elencando possibilidades que o aluno pode utilizar para melhorar o texto. A reescrita do texto é apresentada a seguir.

Sendo o Brasil um país com muitos imigrantes, políticos deveriam oferecer primeiramente boa condição de vida a todos os moradores e em seguida pensar nos imigrantes, que podem contribuir na economia do país e internacionalmente. Mas com a falta de emprego em grande massa e também a falta de assistência a todos, o mais recomendável é tenta minimizar a entrada de imigrantes no país.

Na reescrita, o aluno fez, na linha 23, uma operação de supressão do termo “como”, e as demais alterações são fruto de operações de deslocamento e de substituição. Como foi mencionado anteriormente, nenhuma dessas alterações parecem ter sido baseadas diretamente no CR-10, o que nos permite supor que elas se originaram do excedente de visão do próprio aluno causado pelo distanciamento em relação ao TR. Assim, seguindo o movimento geral observado na R-10, a proposta de intervenção não apresenta salto significativo de qualidade, o que, nesse caso, ocorreu devido ao baixo grau de resposta ao comentário do revisor.

Um outro ponto a se observar é que o autor faz, em relação aos aspectos formais do texto, uma série de operações de supressão que trazem, para a reescrita, problemas que não existiam no texto-rascunho, como a presença de palavras escritas sem acento obrigatório (“refugio”; “politico”).

Embora não se possam observar alterações significativas feitas entre as versões do texto, é possível supor que a atitude responsiva do aluno foi a de ignorar as observações do revisor. No caso da presente pesquisa, as redações analisadas por nós, embora não façam parte de um contexto de avaliação escolar, representaram uma possibilidade de os alunos aprenderem mais sobre como escrever a redação estilo Enem. Supomos, portanto, que deveria ser de interesse do aluno melhorar o texto o máximo possível, para, conseqüentemente, melhorar sua pontuação no exame. Assim, podemos supor que a atitude do aluno em ignorar o problema seja fruto de que ele teve uma compreensão diferente da esperada pelo revisor e que, por isso, o esforço que seria empregado para resolver os aspectos apontados não valeria a pena.

Uma outra possibilidade de compreensão da atitude do aluno autor da R-10 é a de que ele tenha julgado que o seu texto não precisaria das alterações sugeridas pelo revisor, à exceção das alterações sugeridas em relação à Competência 1. Entretanto, mesmo em relação aos aspectos formais do texto, o aluno continua, na reescrita, com alguns problemas, o que mostra que ele, embora tenha apresentado uma atitude responsiva no sentido de resolvê-los, não consegue fazê-lo de forma satisfatória. Ainda, o aluno apresenta novos problemas que não foram observados no TR, como a supressão de alguns acentos. Assim, percebe-se que, talvez, o aluno seja um escritor inexperiente em à escrita efetivamente processual.

Configurações semelhantes são observadas em relação à R-9 e à R-12, mas, pelo fato de a R-10 apresentar as mesmas características das outras duas, nos deteremos apenas nesta última.

Em relação aos principais aspectos observados nas reescritas com baixo grau de resposta aos comentários de revisão, percebemos um movimento principal: a estratégia de ignorar os problemas apresentados pelo revisor é predominante em relação à maioria das Competências. Apenas em relação à Competência 1, o autor do texto faz alterações efetivas no texto.

Um ponto importante a se observar é que, aparentemente, o grau de detalhamento do comentário de revisão não tem influência significativa na atitude responsiva do aluno, uma vez que algumas reescritas que apresentaram maior grau de resposta não haviam sido comentadas com alto grau de detalhamento. Parece-nos que, nesses casos, especificamente, a experiência do escritor e a sua familiaridade com o gênero em questão é mais determinante da sua atitude responsiva do que, propriamente, o detalhamento do comentário de revisão. Além disso, a estratégia de ignorar os problemas apontados parece surgir de formas diferentes de acordo com o nível de experiência do escritor.

Para escritores experientes, como pressupomos ser o autor da R-2, por exemplo, ignorar um problema apontado parece ser fruto de seu próprio julgamento crítico sobre se e como esse problema poderia interferir no texto. Nesses casos, a estratégia de ignorar é uma atitude responsiva baseada na compreensão responsiva acerca do comentário de revisão combinada ao entendimento do autor sobre os conhecimentos envolvidos na atividade de escrita, conforme apontam Hayes et. al. (1987) sobre a estratégia de ignorar o problema.

Por outro lado, para escritores inexperientes, essa estratégia parece ser baseada em dois motivos principais. O primeiro é o entendimento de que resolver o problema demandaria muito esforço, ao encontro do que afirmam Hayes et. al. (1987). Esse fenômeno foi observado, especialmente, nas reescritas com baixo grau de resposta aos comentários do revisor. O segundo motivo é a compreensão da necessidade de resolver o problema apontado pelo revisor e a manifestação de uma tentativa de resolvê-lo. Essa tentativa, entretanto, parece ser interdita pela incapacidade de o aluno de solucionar o problema, especialmente por falta de conhecimentos mais abrangentes sobre a atividade de escrita.

Em síntese, os resultados apontaram que, em geral, as atitudes responsivas observadas na maioria dos textos são no sentido de resolver os problemas apontados pelo revisor. Destaque-se que atitudes responsivas manifestadas na reescrita são, aparentemente, resultado de uma compreensão responsiva afim com a manifestação do olhar exotópico do revisor, textualizado no comentário. As principais atitudes responsivas observadas em relação às reescritas com alto grau de resposta foram as de i) ultrapassar as orientações dos comentários de revisão, melhorando efetivamente o texto; ii) as de atender somente às sugestões dos comentários de revisão, melhorando efetivamente o

texto e iii) as de atender somente às sugestões dos comentários de revisão sem melhorar efetivamente o texto. As diferenças entre essas atitudes parecem ser fruto de uma combinação dos aspectos veiculados por meio do comentário de revisão e da experiência do escritor.

Para fazer a avaliação ou a análise do desempenho do aluno, o revisor, ocupando um lugar social específico na interação com o aluno, mobiliza seus conhecimentos sobre linguagem e sobre textualidade, que, aparentemente, parecem ser baseados na sua experiência como profissional. Ao fazer sugestões de como o aluno pode resolver os problemas apontados, ele mobiliza, além dos conhecimentos sobre os critérios de avaliação do Exame, a sua própria experiência como revisor. Isso porque as sugestões são fruto da compreensão sobre como ele, se fosse o escritor do texto, resolveria o problema. A atitude de justificar a pontuação atribuída, por sua vez, parece ser baseada na experiência como revisor de textos escritos no estilo Enem e nos seus conhecimentos sobre a Matriz de Referência para correção de redação. Por fim, a atitude de fazer questionamentos ao aluno parece surgir de um objetivo de fazer o aluno refletir sobre o próprio texto, de forma que possa, a partir dessas reflexões, pensar por si só em novas maneiras de escrever o texto.

No que se refere à reescrita de textos com médio grau de resposta aos comentários do revisor, observou-se, como atitude responsiva principal a de responder às orientações acerca das Competências 1 e 4 e ignorar as referentes às demais Competências. Parece-nos que a atitude de responder às sugestões acerca dos aspectos microestruturais são fruto da compreensão de que os problemas dessas Competências são mais facilmente resolvidos, uma vez que, em geral, são pontuais por natureza. Quanto aos problemas de ordem macroestrutural (Competências 2, 3 e 5), a estratégia de ignorar parece ser um mecanismo de fuga para evitar a resolução de problemas julgados como demasiadamente complexos.

Por fim, sobre a reescrita de textos com baixo grau de resposta à revisão, verificou-se que a estratégia de ignorar as sugestões, mesmo em relação aos aspectos microestruturais do texto é predominante em relação à tentativa de resolver problemas e, mesmo, de melhorar o texto como um todo. Aqui também a atitude de ignorar os problemas apontados na revisão parece funcionar como um mecanismo de fuga. Esse achado dialoga com o que preconizam Hayes et. al. (1987) a respeito dos motivos

diferentes que subjazem a escolha da estratégia de ignorar para escritores experientes e inexperientes.

Percebe-se, a partir das reescritas analisadas que, a partir desse olhar externo, emprestado ao aluno para que ele possa construir a sua compreensão responsiva sobre os fenômenos apresentados no texto, o aluno tende a desenvolver um olhar exotópico sobre o seu próprio texto. Esse segundo olhar exotópico é manifestado por meio da decisão de incorporar ou não as sugestões apontadas. A manifestação desse segundo olhar exotópico – o do aluno – a partir de sua compreensão responsiva sobre o enunciado do revisor – escrito a partir do olhar exotópico sobre o texto do aluno – baseia a atitude responsiva deste, manifestada por meio da realização ou da não realização das operações de editoração.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos o objetivo de verificar como a exotopia se manifesta em comentários de revisão do tipo analítico-textual em contexto escolar e como os alunos/escritores respondem às orientações veiculadas nesses comentários. Para isso, nos baseamos nos pressupostos teóricos da Teoria Dialógica do Discurso associados aos dos estudos cognitivistas da linguagem. A associação dessas duas visões permite entender a escrita como uma atividade processual voltada para o outro e moldada por ele.

No quadro teórico que balizou a pesquisa, entrelaçamos os conceitos de dialogismo enquanto princípio constitutivo da linguagem, exotopia e responsividade – no capítulo 1 –; escrita enquanto processo e ensino de escrita – no capítulo 2 – e revisão textual – no capítulo 3. Ainda neste último capítulo teórico, fazemos uma discussão sobre os aspectos de avaliação pressupostos na Matriz de Referência do Enem, uma vez que parte do *corpus* deste trabalho foram as redações escolares de estilo Enem. Mostramos, então, como os pressupostos de base sociointeracionista e dialógica baseiam a noção de escrita enquanto processo interacional e, conseqüentemente, o ensino produtivo dessa habilidade.

Tendo em vista que a revisão textual é a etapa da escrita que lhe confere efetivamente um caráter processual, entendemos que a partir dela é possível que se estabeleça uma interação potencialmente produtiva entre os olhares do aluno/escritor e do revisor. Este último, seja pela sua posição externa ao processo de produção textual, seja por seu olhar especializado, pode dar ao aluno orientações e sugestões que o permitem fazer uma melhor estruturação formal, textual e discursiva do seu escrito quanto desenvolver suas habilidades de escrita.

No contexto escolar, as avaliações institucionais, especificamente, têm adquirido uma relevância tão significativa a ponto de que os aspectos pressupostos nessas avaliações costumam ser norteadores da prática pedagógica habitual. O exemplo atual mais relevante é o Exame Nacional do Ensino Médio, cuja reconfiguração, a partir de 2009, levou as escolas a adotarem como principal objeto de ensino, especialmente no nível médio, o gênero “redação escolar estilo Enem”.

A partir dessas discussões envolvendo o processo de escrita sob um viés interacionista e a revisão textual enquanto etapa do processo de escrita, levantamos a potencialidade de que essa etapa possa também funcionar como um instrumento de

ensino. Isso porque a revisão que nos propusemos a analisar não tem como objetivo tão somente a correção de um texto e a consequente avaliação, e sim, a orientação – feita por meio de comentários escritos em tom dialogal, o que lhes destaca o caráter essencialmente interacional – sobre *como* proceder a novas formas de escrever. Essa revisão, a que chamamos de **analítico-textual**, se revelou como uma novidade em relação aos tipos de correção já descritos por Serafini (1998) e por Ruiz (2013).

O *corpus* do estudo, constituído por 20 comentários de revisão feitos sobre os textos-rascunho e 20 reescritas executadas pelos alunos/escritores a partir dos comentários de revisão foram analisados com base nos conceitos de exotopia e de responsividade, respectivamente. Em relação à exotopia, observamos a existência de algumas atitudes relativamente recorrentes nos comentários de revisão. Acerca da responsividade, entendemos que as atitudes dos alunos/escritores são reveladoras de como o olhar exotópico do revisor foi ou não incorporado à segunda versão do texto.

Os resultados dessa pesquisa referentes à manifestação da exotopia apontaram quatro atitudes principais que os revisores adotam em seus comentários: i) avaliação/análise do desempenho geral do aluno/escritor; ii) sugestões – genéricas ou pontuais – sobre como resolver os principais problemas observados; iii) justificativa da pontuação atribuída de acordo com cada Competência da Matriz de Referência do Enem e iv) questionamentos que incitam a reflexão, por parte do aluno sobre o seu próprio texto.

No que se refere à responsividade, observamos, inicialmente, que, em geral, o número de alunos reescritas cujo grau de resposta aos comentários do revisor foi considerado alto representou a maioria das ocorrências em relação ao médio e ao baixo grau de resposta. As sugestões referentes às Competências 1 e 4 (aspectos formais) da Matriz de Referência do Enem foram os aspectos acerca dos quais os alunos apresentaram maior grau de resposta, de forma que não representaram dados significativos a serem detalhados nas discussões. Por outro lado, as orientações referentes às Competências 2, 3 e 5 (aspectos textuais) foram mais dificilmente atendidas pelos alunos. Nessa ótica, três atitudes responsivas principais foram observadas nas reescritas: i) atender às sugestões do revisor, não se limitando a elas e fazendo alterações mais complexas no texto; ii) atender tão somente às sugestões do revisor e iii) ignorar as sugestões do revisor.

As atitudes manifestadas pelos alunos/escritores na reescrita não se relacionam diretamente às atitudes dos revisores nos comentários. Aparentemente, a

forma como esses alunos escolhem ou conseguem incorporar as sugestões veiculadas por meio do comentário numa segunda versão do texto tem mais associação com a experiência desse escritor no gênero redação estilo Enem do que propriamente à forma como os revisores manifestam seu olhar exotópico. Isso porque a própria compreensão responsiva acerca das orientações mobilizadas pelos revisores depende do entendimento do aluno acerca dos aspectos exigidos em cada Competência de acordo com a Matriz de Referência do Enem. Além disso, a desenvoltura e a familiaridade do aluno com a escrita desse gênero parecem ser essenciais para que haja um salto qualitativo na editoração.

A esse respeito, supomos que o foco da aprendizagem a partir das práticas de revisão seja o amadurecimento que caminha de um tipo de exotopia (o excedente de visão do revisor sobre o texto do aluno) ao outro tipo (o excedente de visão que o aluno tem de seu próprio texto com base no comentário de revisão), representado pelas considerações que o “eu” faz sobre as possíveis ações do outro. Essa aprendizagem pode resultar num movimento responsivo que tende a imprimir no texto um salto qualitativo perceptível.

Ainda que os resultados tenham sido significativos para a compreensão do fenômeno observado em contexto escolar, entendemos que há divergências de resultados em outros contextos, como os obtidos por Martins e Araújo (2012), que apontam a estratégia de ignorar como a mais adotada pelos estudantes em relação à revisão orientada em contextos acadêmicos.

Os motivos que poderiam justificar essa divergência foram hipotetizados, mas não sistematicamente investigados nesta pesquisa por causa da necessidade de delimitação do escopo. Além disso, a influência da experiência do aluno/escritor sobre o gênero em questão parece ser um ponto fundamental para a manifestação das atitudes responsivas dos alunos. Esses pontos representam algumas lacunas deste estudo, que poderiam ser abordadas em uma pesquisa de maior envergadura, como uma tese.

Destaque-se que esta pesquisa, inclusive pelo seu caráter aplicado, pode trazer importantes contribuições para a compreensão da importância do trabalho prático de escrita na educação básica, em vez de um ensino essencialmente teórico. Esperamos poder suscitar reflexões sobre como a prática da revisão textual pode contribuir para o ensino de escrita na educação básica e, com isso, fomentar a adoção de práticas pedagógicas mais afins com o que preconizam os documentos oficiais sobre o ensino de escrita.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 96-113.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARLETT, E. J. Learning to revise; some components processes. In: NYSTRAND, M. *What writers know, the language, process, and structure of written discourse*. Nova Iorque: Academic Press, 1982.
- BAZERMAN, C. 2005. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez Editora.
- BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997. Disponível em: <http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm>. Acessado em: 20 jul. 2016.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman, 1983.
- BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). In.: *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. cap. 7, p. 119-134.
- BRASIL República Federativa. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Edital nº 6 – Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM 2015)*. 15 maio 2015. 81 páginas. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Redação no Enem: cartilha do participante*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 10 out. 2015.
- BRONCKART, J. P. El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico. *Anuário de Psicología*. n. 54, 1992-1993.

BRUNER, J. S. The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J.M. Levelt (eds.) *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag, 1977.

CAMPS, A. Texto, processo, contexto, atividade discursiva: diferentes pontos de vista sobre a atividade de aprender e de ensinar a escrever. In: CAMPS, A. et. al. *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAVALCANTE, M. M. et. al. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

CHACON, L. *O ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHAROLLES, M. *Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle*. Paris: Langue Française, 38, pp.7-42, 1978.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2016.

FLOWER, L.; HAYES, J. A cognitive process theory of writing. In: *College composition and communication*. v. 2, n.4. National Council os Teachers of English, 1981. p. 365 – 387. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/356600?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em 12 jul. 2016.

_____. The dynamics of composing, making plans, juggling constraints. In: GREGG, L.M.; STEINBERG, E. R. *Cognitive processes in writing*. An interdisciplinary approach. Hillsdale, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. 173 p.

GEHRKE, N. A. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 28, n.4, p. 115-154, dez. 1993.

HAYES, J. FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L.; STEINBERG, E. (Orgs.) *Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach*. Hillsdale, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum.

HAYES, J. R. et. al. Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, S. (Org.). *Advances in Applied Psycholinguistics: Reading, writing and language learning*. v.2. Cambridge: Cambridge University, 1987. p. 176-240.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2015.

KRISTEVA, J. Le mot, le dialogue et le roman. In: Critique: *Revue Générale des Publications Françaises et Étrangères*. Paris, Tome 23, n. 239, p. 438-65, avr. 1967.

MAINGUENAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. S. (Orgs.) *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008:11- 29.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, C. S.; ARAÚJO, N. M. S. A prática de revisão orientada em dissertações de mestrado: as sugestões do revisor-leitor, as estratégias do revisor-autor. In: *Signum: Estudos da Linguagem*. Londrina. n. 15/2, p. 257-287, 2012.

MILLER, C.R. Gênero como ação social. In: MILLER, C. R. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: PPGL-UFPE, 2009, p. 21-44.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

RUIZ, E. M. D. *Como se corrige redação na escola*. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Tese (doutorado). Campinas, SP: 1998.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: ROSENBERG, S. *Reading, writing and language learning – Advances in Applied Psycholinguistics (v.2)*, Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 11 ,p.5-16, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1998.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

TODOROV, T. Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique. Paris, Seuil, 1981.

APÊNDICES

APÊNDICE A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu _____, estou ciente de que o(a) menor _____, pelo(a) qual sou responsável, está sendo convidado a participar de um estudo denominado **Revisão textual na escola: análise de um dispositivo digital para o ensino e a aprendizagem de escrita** cujos objetivos consistem em analisar se e como comentários de revisão veiculados por meio de um dispositivo digital influenciam na aprendizagem de escrita de alunos do ensino médio.

A participação do(a) menor consistirá em produzir duas redações semanais durante dois meses, totalizando 16 (dezesesseis) textos ao longo da pesquisa. A primeira redação semanal será escrita a mão, digitalizada e enviada a revisores por meio do dispositivo Sistema *On-line* de Revisão de Textos. A segunda redação, que será entregue à pesquisadora, consistirá na reescrita do primeiro texto, a ser feita com base nos comentários de revisão recebidos por meio do sistema.

Fui informado(a) de que, da pesquisa a se realizar, é possível esperar alguns benefícios para o(a) meu(minha) representado(a), tais como a possível melhoria nas habilidades de escrita do(a) estudante, uma vez que ele(a) terá à sua disposição, durante o tempo da pesquisa, um laboratório de redação *on-line*, gratuito por meio do qual ele(a) receberá comentários de revisão que poderão ser arquivados a fim de utilizar as orientações em produções textuais futuras.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo. Assim, fui informado(a) de que meu(minha) representado(a) poderá sentir desconforto e/ou desinteresse pela atividade de escrever os textos solicitados e/ou de operar o sistema, a respeito do qual haverá explicações prévias por parte da pesquisadora. Sei também que a pesquisa foi planejada de forma a minimizar esses possíveis desconfortos.

Estou ciente de que a privacidade do(a) menor será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo.

Também fui informado(a) de que pode haver recusa à participação, por parte do(a) menor, no estudo agora ou em qualquer outro momento da pesquisa, bem como o meu consentimento pode ser retirado também a qualquer momento, sem precisar haver justificativa. Estou ciente de

que, caso eu ou meu(minha) representado(a) opte por não fazer parte do estudo, não haverá qualquer prejuízo na minha relação ou na de do(a) estudante com a pesquisadora nem com a instituição em que ele(a) estuda.

Estou ciente de que, neste termo, do qual recebi uma cópia, constam os dados identificadores e o telefone da pesquisadora principal, com a qual poderei manter contato para esclarecer possíveis dúvidas.

Sei também que os resultados obtidos pela pesquisa serão de acesso livre após o fim do estudo e a publicação do trabalho referente a ele.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor do todo aqui mencionado e tendo também compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação do(a) menor pelo(a) qual sou responsável na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar pela participação.

Pesquisadora principal:

Eleonora Figueiredo Correia Lucas de Moraes

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – UECE

Av. Luciano Carneiro, 345 – Bairro de Fátima

(85) 986863120

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE, que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê, o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Nome do responsável pelo(a) menor:

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO



TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Revisão textual na escola: análise de um dispositivo digital para o ensino e a aprendizagem de escrita**.

Os objetivos deste estudo consistem em analisar se e como comentários de revisão feitos por meio de um dispositivo digital influenciam na aprendizagem de escrita de alunos do ensino médio.

Caso você aceite participar, irá receber dados (*login* e senha) para acessar o sistema SORTE (Sistema *On-line* de Revisão de Textos). Você será solicitado a produzir duas redações por semana, sendo ambas no modelo solicitado pelo ENEM. A primeira redação semanal deverá ser digitalizada ou fotografada por você e enviada aos revisores por meio do SORTE, procedimento sobre o qual você será orientado previamente. A redação revisada será devolvida a você também por meio do sistema, e, com base nos comentários de revisão, você fará a reescrita de seu texto, a segunda redação semanal, para entregá-lo à pesquisadora.

A sua participação é voluntária (não obrigatória) e, a qualquer momento, você poderá desistir de fazer parte da pesquisa. Tal recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que você estuda. Os riscos referentes à sua participação envolvem possíveis desconfortos e/ou desinteresse em relação a escrever os textos e a dificuldades em operar o sistema. Tudo foi planejado para minimizar esses riscos, porém, se sentir desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse, você poderá interromper a participação e, se houver dúvidas, conversar com a pesquisadora.

Você não receberá remuneração pela sua participação. Em estudos parecidos com esse, a sua participação pode contribuir para o a melhoria do ensino de escrita mediado pela revisão textual na educação básica. A sua identidade não será, em nenhum momento, divulgada de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo, em que consta o telefone da pesquisadora principal, de forma que você pode tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eleonora Figueiredo Correia Lucas de Moraes

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – UECE

Av. Luciano Carneiro, 345 – Bairro de Fátima

(85) 986863120

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação, sendo que

() aceito participar

() não aceito participar

Fortaleza, _____ de _____ de 2016

Nome do(a) aluno:

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE, que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê, o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA**TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, Nazareno Oliveira, diretor geral do Colégio XXX, autorizo a realização da pesquisa **Revisão textual na escola: análise de um dispositivo digital para o ensino e a aprendizagem de escrita**, a ser realizada por Eleonora Figueiredo Correia Lucas de Moraes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Estou ciente de que a pesquisa será iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço do Colégio Master para a realização do experimento com o dispositivo e afirmo que não haverá qualquer implicação negativa aos alunos que optem, a qualquer momento, por não participar do estudo.

Fortaleza, 19 de abril de 2016

Nazareno Oliveira
Diretor geral do Colégio XXX