

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

HELLEN DOS SANTOS NUNES

**O QUE TENHO A DIZER SOBRE MIM: A PERCEPÇÃO DE PRÉ-
VESTIBULANDOS SOBRE A PRÓPRIA IDENTIDADE COMO BRASILEIRO,
JOVEM, ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA E PESSOA DE BAIXA RENDA**

VITÓRIA/ES

2019

HELLEN DOS SANTOS NUNES

**O QUE TENHO A DIZER SOBRE MIM: A PERCEPÇÃO DE PRÉ-
VESTIBULANDOS SOBRE A PRÓPRIA IDENTIDADE COMO BRASILEIRO,
JOVEM, ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA E PESSOA DE BAIXA RENDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, na linha de pesquisa de Linguística Aplicada.

Orientador: Profa. Dra. Janayna Bertollo Cozer Casotti

VITÓRIA/ES

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

N972q Nunes, Hellen dos Santos, 1984-
O que tenho a dizer sobre mim : a percepção de pré vestibulandos sobre a própria identidade como brasileiro, jovem, estudante de escola pública e pessoa de baixa renda / Hellen dos Santos Nunes. - 2019.
197 f. : il.

Orientadora: Janayna Bertollo Cozer Casotti.
Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Redação. 2. Exame Nacional do Ensino Médio. 3. Identidades. I. Casotti, Janayna Bertollo Cozer. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

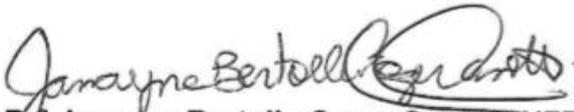
Hellen dos Santos Nunes

“O que tenho a dizer sobre mim: a percepção de pré- vestibulandos sobre a própria identidade como brasileiro, jovem, aluno de escola pública e pessoal de baixa renda”

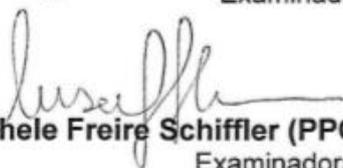
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 18 de dezembro de 2019.

Comissão Examinadora:


Prof^a Dr^a Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES)
Orientadora e Presidente da Comissão Examinadora


Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon (UFES)
Examinador Interno


Prof^a Dr^a Michele Freire Schiffler (PPGL/UFES)
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

A meus pais, por sempre terem me incentivado e sustentado nos estudos, mesmo que a eles essa oportunidade não tenha sido concedida na mesma proporção.

A minha tia Tilda, pelo apoio ao longo de toda a minha vida para me manter no caminho dos estudos.

A Fernando, por apoiar minhas loucuras (como este mestrado) e suportar minhas angústias.

A minhas amigas Elaine Meireles, pelas conversas pessoais, profissionais e linguísticas, Érica Siqueira e Evellyn Trancoso, por sonharem comigo esse mestrado.

A todos os alunos, professores e colaboradores do Pré-Enem Atitude, que me possibilitou desenvolver este trabalho e me desenvolver como professora, pesquisadora e pessoa; a todos do Projeto Educual, local em que me descobri como educadora; ao Pré-Vestibular Dandara, que me mostrou que a UFES pode ser mais do que um sonho para alguém de baixa renda.

À minha orientadora, Profa. Dra. Janayna Bertollo Cozer Casotti, pela grande colaboração no desenvolvimento desta pesquisa, sempre aberta ao diálogo e às sugestões construtivas que tanto contribuíram para o trabalho.

À banca, pelas generosas contribuições para este trabalho.

Aos professores do Programa, por compartilharem seus conhecimentos, perspectivas e divagações com os discentes do Programa; em especial, a duas: à Profa. Dra. Michele Freire Schiffler e Profa. Dra. Edenize Ponzo Peres, pelas contribuições inestimáveis de suas aulas, que me modificaram para o resto de minha vida.

Aos colegas de turma, pelos aprendizados e conversas que tanto contribuíram para que esse mestrado tenha sido tão enriquecedor.

À Capes, pelo fomento à pesquisa, apesar das diversas investidas para que a Ciência não seja uma prioridade neste país.

E, por último, mas não menos importante, à Kika, que me acompanhou em cada página deste trabalho.

Ceguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos.

Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, extraíndo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações... Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu.

Fanon

RESUMO

Considerando que a identidade é uma construção social, resultado de diversos aspectos que influenciam a formação pessoal, cultural, social e educacional da pessoa, pretendeu-se verificar como pré-vestibulandos de um curso preparatório voluntário destinado a alunos de escola pública compreendem quatro identidades que, não coincidentemente, lhes são intrínsecas: brasileiro, jovem, estudante de escola pública e pessoa de baixa renda. Para isso, levam-se em conta redações produzidas pelos pré-vestibulandos a partir de temáticas relacionadas a essas identidades. Além disso, é observada ainda se tais manifestações valorativas guardam relação com o próprio processo de escrita a que os alunos são submetidos, não apenas durante a prova do Enem, mas em sua vida escolar como um todo. Tal ligação é observada a partir de relatos produzidos no primeiro dia de aula, em que os alunos explicitam sua relação com a escrita dentro e fora do ambiente escolar, sua vivência educacional e os sentimentos que tais situações lhes despertam. A reflexão sobre tais textos resulta nas análises presentes nesta pesquisa, amparadas nos estudos de identidade realizados sobretudo por Hall (2006, 2014), Bauman (2005), Silva (2014) e Woodward (2014), e nas ponderações sobre autoria, entre outros, de Bakhtin (2003), Barthes (2012) e Foucault (2001), ampliando a discussão para a produção textual na escola. Os resultados mostram como as dissertações reproduzem alguns dos estereótipos presentes na sociedade, sobretudo aqueles defendidos pelas camadas favorecidas socioeconomicamente que pretendem se manter como modelos para os menos favorecidos. Além disso, é possível perceber como o processo de escrita desenvolvido na escola é homogeneizante, contribuindo com a perpetuação dos preconceitos sobre as identidades, sobre a própria produção textual e até sobre a capacidade dos próprios alunos.

Palavras-chave: Enem. Redações. Identidade. Autoria.

ABSTRACT

Considering identity is a social construct, the result of several aspects that influence the personal, cultural, social and educational formation of the person, it was intended to verify as pre-university entrance exams of a voluntary preparatory course for public school students understand four identities that coincidentally they are intrinsic to them: brazilian, young, public school student and poor. For this, are analyzed essays produced by pre-university students from themes related to these identities. It is also observed such valuing manifestations are related to the writing process to which students are submitted, not only during the Enem test, but in their school life as a whole. This connection is observed from reports produced on the first day of school, in which students explain their relationship with writing inside and outside the school environment, their educational experience and the feelings that such situations arouse. The reflection on such texts results in the analyzes present in this research, supported by the identity studies by Hall (2006, 2014), Bauman (2005), Silva (2014) and Woodward (2014), and the authorship consideration by Bakhtin (2003), Barthes (2012) and Foucault (2001), expanding the discussion to textual production in school. The results show how the dissertations reproduce some of the stereotypes present in society, especially those defended by the socioeconomically favored strata that intend to maintain themselves as models for the less favored. In addition, it is possible to see how the writing process developed at school is homogenizing, contributing to the perpetuation of prejudice about identities, about the textual production itself and even about the ability of the students themselves.

Keywords: Enem. Essay. Identity. Authorship.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências de avaliação da redação do Enem	32
Quadro 2 - Simulados aplicados	84
Quadro 3 - Redações realizadas.....	86
Quadro 4 - Redações válidas	86
Quadro 5 - Aspectos referentes à identidade “brasileiro”	92
Quadro 6 - Aspectos abordados juntamente com a identidade “pessoa de baixa renda”	101
Quadro 7 - Aspectos referentes à identidade “pessoa de baixa renda”	101
Quadro 8 - Surgimento da desigualdade social.....	112
Quadro 9 -Aspectos abordados juntamente com a identidade "estudante de escola pública".....	114
Quadro 10 - Redações que focaram em problemas da escola	114
Quadro 11 - Aspectos referentes à identidade "estudante de escola pública"	114
Quadro 12 - Relações do jovem com a tecnologia.....	125
Quadro 13 - Influência sobre o jovem	127
Quadro 14 - Comparações entre as gerações	129
Quadro 15 - Posicionamento dos jovens.....	131
Quadro 16 - Aspectos positivos e negativos sobre o jovem.....	133
Quadro 17 - Considerações sobre o processo de escrita	136

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

ES – Espírito Santo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

Pro-Uni – Programa Universidade para Todos

TRF-1 – Tribunal Regional Federal da 1ª Região

Sumário

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
CAPÍTULO 1: A PRODUÇÃO TEXTUAL	15
1.1. A produção textual nos documentos oficiais	16
1.2. O que se verifica na prática do ensino básico	23
1.3. A concepção de texto para o Enem	30
CAPÍTULO 2: AUTORIA	40
2.1. A questão da autoria	40
2.2. Autoria em textos escolares	46
CAPÍTULO 3: IDENTIDADES	56
3.1. O que é(são) identidade(s)?	57
3.2. Jovem, brasileiro, estudante de escola pública e pessoa de baixa renda: quatro identidades marcadas	65
CAPÍTULO 4: METODOLOGIA DE PESQUISA.....	80
4.1. Tipo de pesquisa	80
4.2. O ambiente de pesquisa.....	81
4.3. Os dados	83
CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS DADOS.....	90
5.1. Os simulados.....	90
5.1.1. A identidade “brasileiro”.....	91
5.1.2. A identidade “pessoa de baixa renda”	100
5.1.3. A identidade “estudante de escola pública”	114
5.1.4. A identidade “jovem”	123
5.2. Os relatos.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
ANEXO A – PROPOSTAS DE REDAÇÃO (SIMULADO)	165
ANEXO B – REDAÇÃO (SIMULADO).....	169
ANEXO C – RELATOS	189

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é atualmente um marco para o estudante: além de avaliar o seu conhecimento ao final do período escolar, pode ser responsável por lhe conferir a tão sonhada vaga no ensino superior, já que grande parte das instituições do país utiliza o exame como critério, parcial ou único, para o ingresso de seus futuros alunos.

Dentre as provas aplicadas, certamente a de redação é apontada como a mais temida devido ao peso atribuído nos processos seletivos, além do tempo e esforço necessários para garantir um bom desempenho. Para a avaliação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão responsável pela aplicação do Enem, vem exigindo do candidato a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema “de ordem social, científica, cultural ou política” que deverá apresentar uma “tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada por argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual” (BRASIL, 2018, p. 7).

O exame é merecedor de uma série de observações devido ao seu caráter excludente como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, sua nomenclatura ultrapassada em desacordo com as diretrizes educacionais nacionais e sua avaliação uniformizante para com a produção textual, dentre outros aspectos que serão levantados ao longo desta pesquisa. Apesar disso, o Inep o considera adequado por entender que o texto a ser produzido pelos candidatos condiz com o que preconizam as diretrizes educacionais brasileiras, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio, que determinam que, até o final de sua vida escolar, o estudante desenvolva algumas competências, dentre elas a capacidade de

[...] utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção (BRASIL, 2000, p. 10).

Para o Inep, a prova seria, portanto, uma forma válida de avaliar se o aluno é capaz de considerar um tema, analisar as diversas informações dadas e apresentar conclusões a partir de sua reflexão, utilizando-se adequadamente dos recursos linguísticos e fazendo com que a competência comunicativa “seja vista pelo prisma da

referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes” (BRASIL, 2000, p. 11).

Nas produções textuais dos candidatos ao exame, é possível observar uma série de aspectos bastante significativos sobre o que pensam acerca do mundo, da sociedade e de si mesmos. Apesar de uma das características mais frisadas pelas escolas para a produção da dissertação ser a impessoalidade, numa tentativa de dessubjetivação do sujeito escritor (VIDON, 2017), é perceptível a opinião do autor sobre o assunto tratado e outros correlacionados em um texto que exige uma tomada de posição. Nesse quesito, algumas redações costumam saltar aos olhos, principalmente aquelas que apresentam certa apreciação valorativa de determinados temas.

É o que tenho observado ao longo de quinze anos como professora voluntária em cursos preparatórios para vestibular/Enem: alguns assuntos são tratados com uma carga excessivamente negativa pelos estudantes. Exemplos disso são redações em que são solicitadas reflexões sobre o jovem ou o brasileiro. Essa visão me chamou a atenção por se relacionar com identidades que curiosamente coincidem com as dos próprios alunos, o que me fez questionar por que eles trazem uma imagem em geral tão ruim de identidades que lhes são intrínsecas. O fato despertou meu interesse: esse olhar pessimista estaria presente em outras identidades também inerentes a esses estudantes? Essa avaliação estaria relacionada com aspectos culturais que segmentam pessoas em diferentes grupos, classificando-os em uma escala de valores?

A busca por respostas a essas perguntas motivou a execução da presente pesquisa, um estudo de caso realizado com alunos do Pré-Enem Atitude¹, um curso preparatório voluntário localizado na região de Goiabeiras, em Vitória/ES, que atende a cerca de 300 estudantes que cursaram ou ainda cursam o Ensino Médio em escolas públicas e pretendem fazer o exame do Inep para garantir uma vaga no ensino superior de forma gratuita.

Dentre as muitas identidades que podem ser atribuídas a esses alunos, selecionei quatro por considerar que são traços comuns (e determinantes) a todos

¹ Apesar de ser prática no campo das Ciências Humanas a não identificação dos ambientes em que as pesquisas ocorrem, optei neste trabalho pela apresentação do nome do Pré-Enem Atitude por entender que projetos como esse merecem destaque, considerando seu significativo papel social, além de compreender que a divulgação do nome não implica identificação dos participantes da pesquisa, já que o projeto possui uma grande quantidade de alunos e apenas alguns deles foram envolvidos.

eles: brasileiro, jovem, estudante de escola pública e pessoa de baixa renda. Apesar de, como apontado anteriormente, já ter percebido que as duas primeiras em geral são marcadas por caracterizações negativas, considere importante analisá-las detalhadamente nesta pesquisa para não me restringir ao campo das impressões pessoais, fundamentando tal intuição ou refutando-a por meio de investigação científica. A escolha das duas últimas ocorreu por se tratar de aspectos que influenciam significativamente a participação e, sobretudo, o resultado dos alunos nos processos seletivos do ensino superior, como mostram diversas pesquisas (CARVALHO, 2017; ANDRADE, 2012; FIGUEIREDO, NOGUEIRAY, SANTANAZ, 2014; CAREGNATO *et al*, 2019, entre outros) que comprovam que renda e escolaridade são determinantes não só no desempenho mas também na escolha do curso ou da instituição pelos candidatos.

O objetivo principal deste estudo, portanto, é analisar, a partir de textos produzidos pelos alunos em simulados, como são concebidas as identidades de brasileiro, jovem, aluno de escola pública e pessoa de baixa renda bem como a sociedade em que tais identidades se manifestam. A partir disso, pretendo refletir sobre como eles enxergam sua própria identidade, aspecto muito importante na composição da personalidade do ser humano, mais ainda do jovem, que está na fase da vida em que as incertezas sobre o futuro e sobre si mesmo se fazem tão presentes. Pretendo ainda destacar se tais manifestações valorativas guardam relação com o próprio processo de escrita, sobretudo nas condições a que os alunos são submetidos, não somente na realização da prova do Enem, mas também durante sua vida escolar. Para isso, foram consideradas também as reflexões realizadas pelos próprios alunos em relatos redigidos no início do ano, em que eles expressam sua relação com a escrita de forma específica e com a escola de forma geral, apontando angústias e dúvidas sobre a produção textual.

Ao trazer os alunos através de seus textos para o centro desta pesquisa, pretendo situá-la junto à prática em sala de aula, não me restringindo apenas ao campo da análise, como cabe a uma investigação pertencente ao campo da Linguística Aplicada (a partir de agora denominada LA) ² já que, como afirma Manso (2017, p. 53),

² É importante destacar que o comentário não tem o intento de diferenciar a Linguística e a Linguística Aplicada como, respectivamente, o campo da teoria e o campo da prática. Como pesquisadores em

[...] como professores, linguistas e interessados pela ciência da linguagem, é nosso dever manter nossos olhares atentos às construções políticas e ideológicas expressadas na e pela linguagem de modo que possamos trazer esclarecimentos e novas perspectivas que permitam que a sociedade seja incomodada e tome parte desse processo, como principal núcleo que é afetado pelas vozes institucionais.

Esta pesquisa se justifica, portanto, pelo fato de contribuir para a reflexão em torno do papel do professor como aquele que transcende o ensino de regras, sendo também responsável pelo incentivo ao pensamento crítico do aluno. É preciso que o estudante compreenda a necessidade de refletir sobre assuntos diversos, analisando alternativas para construir sua opinião e expor suas reflexões, posicionando-se frente às situações que se apresentam em seu dia a dia. A capacidade de defender seu ponto de vista terá efeito não apenas em sua nota no Enem mas também na forma como o estudante encara a sociedade: se ele considera suas próprias identidades como inferiores, será difícil se colocar com uma atitude afirmativa, o que pode influenciar significativa (e principalmente negativamente) sua vida.

Visando a atender aos objetivos traçados acima, divido este trabalho em cinco capítulos. Após estas Considerações Iniciais, o Capítulo 1 busca verificar como a produção textual é tratada na escola atualmente, a partir de três perspectivas: I) a da recente legislação educacional, em uma análise dos PCNs e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); II) a das pesquisas realizadas em campo e reflexões de linguistas sobre o tema; III) a do conceito que o próprio Enem tem de texto, a partir da análise da Cartilha do Participante, considerando o papel que esse exame exerce no ensino básico e no acesso ao nível superior.

O Capítulo 2 traça um panorama sobre a questão da autoria com base nas teorias de Bakhtin (2003), Barthes (2012) e Foucault (2001), discutindo também essa ideia em textos escolares e mais especificamente no Enem, tendo por base estudos e reflexões de Possenti (1993, 2001, 2002 e 2013) e Vidon (2011, 2012, 2014 e 2017).

O Capítulo 3 apresenta uma reflexão sobre o conceito de identidade e outros aspectos intrinsecamente envolvidos com o tema à luz dos Estudos Culturais, a partir dos estudos de Hall (2006, 2011, 2014), Woodward (2014), Silva (2014) e Bauman

LA, sabemos que “nosso trabalho tem-se pautado por teorizações”, mas é importante ressaltar que, neste campo de investigação, “o conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela” (MOITA LOPES, 2006, p. 101). É neste sentido que destacamos o papel da LA.

(2012), entre outros; trago ainda ponderações sobre as quatro identidades a serem analisadas nos textos produzidos pelos alunos.

O Capítulo 4 apresenta a metodologia de pesquisa utilizada e o Capítulo 5 se debruça sobre a análise dos textos produzidos em sala de aula, tanto os textos escritos nos simulados quanto os relatos feitos no primeiro dia de aula. Por fim, trago as considerações finais sobre a pesquisa e a experiência por ela proporcionada.

CAPÍTULO 1: A PRODUÇÃO TEXTUAL

Sobre escrever não tenho receio de falar, apenas não gosto de escrever. Ao contrário do que possa parecer ao ler até aqui eu gosto de escrever o problema é que não sei.

Durante toda minha vida eu tive que escrever mas na maioria das vezes não era dado a importância merecida nem por mim escritor, nem pela pessoa que lia, pelo menos nunca houve feedback negativo.

Acontece que eu tratava a escrita como a fala, mas não era de propósito, eu apenas não sabia que há uma grande diferença entre elas. Até que surge o digníssimo Vestibular trazendo consigo o medo de escrever errado.

Durante o ensino regular fui instruído a praticar a escrita mas na maioria das vezes só fazia o básico necessário para não receber um zero.

As coisas mudaram hoje sei que escrever é importante por várias razões, mas ainda não aprendi como fazer-lo. Espero que até o final do curso prevestibular isso aconteça.³

Pré-vestibulando Atitude

O texto acima foi escrito por um dos alunos do Pré Enem Atitude no seu primeiro dia de aula em atendimento a meu pedido para que narrasse como era sua relação com a escrita, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, e como foi sua vivência com a disciplina de Língua Portuguesa durante a educação básica.

O final do primeiro parágrafo traz uma afirmativa recorrente à grande maioria dos textos apresentados: “eu não sei escrever”, um pensamento que deveria soar como incoerente por vir de alunos que passaram a última década frequentando salas de aula do ensino regular. Mais incoerente ainda é a forma como o aluno manifesta essa opinião: através de um texto escrito, com certa fluidez e poucos erros gramaticais, o que demonstra uma verdadeira contradição – como é possível afirmar que não sabe escrever através da escrita?

A experiência em cursos pré-vestibulares aponta que não se trata exatamente de não saber escrever mas sim de não saber escrever dissertações, único gênero exigido no Enem e em grande parte das faculdades que ainda realizam processos seletivos independentes, o que faz desse o gênero dominante nas aulas em que a produção textual é colocada em prática, sobretudo no ensino médio, período que vem se transformando, em escolas particulares e algumas da rede pública, num verdadeiro preparatório intensivo para o vestibular.

Os dois parágrafos finais do texto também apresentam uma ideia usual entre os alunos: escrevia-se em sala de aula apenas para se obter uma nota. Não se trata,

³ O texto foi transcrito aqui conforme sua versão original, sem correção de desvios gramaticais ou outras alterações por entender que tais preocupações não cabem num trabalho como este, cujo foco é o conteúdo e não a obediência às normas da Gramática Tradicional.

portanto, de desenvolver habilidades ou capacidades importantes para sua vida, mas sim do atendimento às exigências da escola com o objetivo de alcançar a média necessária para passar de ano.

Há no texto muitos outros aspectos que merecem reflexão, como a crença de que se adquirirá, em um ano de preparatório, conhecimento suficiente para suprir aquilo a que se julgava inábil após todo o ensino fundamental e médio, mas por ora a intenção é frisar a triste frequência do pensamento de incapacidade para a escrita e a visão de tal ato como uma imposição. Ambas não são simplesmente invenções da mente apavorada de um pré-vestibulando, mas sim um processo nutrido ao longo de toda a vida escolar que faz com que o aluno chegue ao final desse período com receio de escrever, atividade que deveria ser uma das mais comuns em sala de aula.

A tentativa de observar como esse processo se desenvolve justifica a necessidade de se verificar como a produção escrita é tratada ao longo dos ensinos fundamental e médio no Brasil fazendo com que um aluno chegue ao final desse longo período com tal concepção. Buscando discutir conjuntura tão complexa, neste capítulo, debato sobre o tratamento dado à produção textual escrita na escola atualmente a partir de pesquisa de levantamento bibliográfico. Por isso, o capítulo está subdividido em três partes: o que prescreve a legislação educacional brasileira; o que se verifica efetivamente em sala de aula, segundo estudos realizados em campo; o que o Enem compreende como texto e seu papel nos processos seletivos que utilizam a prova como referência.

1.1. A produção textual nos documentos oficiais

A legislação brasileira apresenta uma série de leis, diretrizes e parâmetros para a educação básica nacional. Dentre os documentos que norteiam o ensino, ganham destaque atualmente a BNCC e os PCNs, por se tratar de textos que pretendem estabelecer conteúdos mínimos e competências a serem trabalhadas em todas as disciplinas ministradas durante período escolar, o que vem levantando inúmeras discussões entre pesquisadores acadêmicos e profissionais que atuam em salas de aula.

A BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem

desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). Aprovado em sua versão final em 2018, o texto traz dez competências a serem desenvolvidas com os alunos em quatro áreas – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas⁴ – da educação infantil até o ensino médio.

Já os PCNs apresentam-se como documento cuja finalidade é “constituir-se referência para as discussões curriculares da área”, além de “contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (BRASIL, 1998a, p. 9) durante os ciclos dos ensinos fundamental e médio, sendo a primeira parte lançada em 1998, com conteúdo dividido conforme as disciplinas, e a segunda em 2000, com divisão entre as áreas de conhecimento, como a BNCC.

Por se tratar de documentos que se complementam, é possível perceber uma série de semelhanças, como o propósito de atingir competências gerais e específicas, desenvolver habilidades e aprofundar conhecimentos à medida que o aluno vai avançando do ensino fundamental para o médio. Há afinidades ainda no tratamento dado à linguagem, vista por ambos como uma forma de ação e interação no mundo, em uma referência aos estudos da Linguística da Enunciação e às concepções de Bakhtin de sujeito constituído pelas práticas de linguagem.

Tal compreensão fica evidente quando os PCNs declaram que “o aluno deve ser considerado um produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano” (BRASIL, 2000, p. 18). Trata-se, portanto, de uma mudança significativa de percepção da linguagem e do conteúdo que o aluno deve aprender em sala de aula, deslocando o foco do ensino da análise gramatical de frases isoladas para aspectos determinantes na produção de um texto, seja ele oral ou escrito, como a situação de produção, o destinatário, a finalidade e intenção do autor, o suporte, etc. Para tanto, frisa-se que “a unidade básica de ensino só pode ser o texto” (BRASIL, 2000, p. 23), sempre relacionando-o a seus contextos de produção.

Exemplo dessa relação entre produção e contexto na BNCC é a apresentação de habilidades a serem trabalhadas com os alunos no eixo Produção de Texto, um dos quatro traçados para o ensino fundamental⁵, em que cabe ao professor discutir e

⁴ Para o Ensino Fundamental, é incluída ainda a área de Ensino Religioso.

⁵ Os demais eixos são Leitura/Escuta, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica, que não serão abordados aqui.

evidenciar aspectos como as condições de produção, a dialogia, a construção da textualidade e as estratégias de produção, entre outros. Essa seleção de fatores aponta que o objetivo é efetivamente uma compreensão global do processo de produção textual e não apenas a elaboração de uma redação deslocada da realidade. Para desenvolver tais aspectos, o foco passa a centrar-se principalmente nos gêneros, colocados como um objeto importante de trabalho pela BNCC.

Neste ponto, cabe destacar certa incoerência do documento em relação à teoria e à nomenclatura adotadas: apesar de toda a argumentação realizada ao longo do texto apontar para sua convergência com as ideias bakhtinianas, ao apresentar as possibilidades de gêneros a serem trabalhados, o documento opta pelo termo “gêneros textual”, ao invés de “gêneros discursivos”, adotado pelo pensador russo, o que manteria a conformidade teórica do documento. A questão não se restringe à mera seleção lexical: como aponta Rojo (2005, p. 186), trata-se de duas diferentes vertentes teóricas:

Os trabalhos que estou classificando como adotando uma *teoria de gêneros do texto* tendiam a recorrer a um plano descritivo intermediário – equivalentes à estrutura ou forma composicional – que trabalha com noções herdadas da linguística textual (*tipos, protótipos, sequências típicas* etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero. A outra vertente, a dos *gêneros discursivos*, tendia a selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pressão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos ou textuais – mas apenas ressaltando as ‘marcas linguísticas’ que decorriam de/produziam significações e temas relevantes no discurso. (grifos da autora)

A adoção desse ou daquele termo apresenta, assim, as posições teórica e metodológica adotadas. Neste sentido, os gêneros discursivos parecem apontar para princípios e procedimentos muito mais adequados para as pretensões do documento, que busca auxiliar os alunos no processo de se constituírem como sujeitos de sua aprendizagem, capazes de se expressar dentro dos diferentes contextos e práticas sociais.

O documento traz ainda uma seleção de gêneros sugeridos e divididos em cinco campos de atuação social⁶, visando a “contextualizar as práticas de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 501), o que soou como uma postura prescritiva do MEC ao elencar os gêneros a serem trabalhados ao longo dos anos escolares. Tal atitude sofreu duras críticas por parte de linguistas, pedagogos e teóricos educacionais, que consideraram

⁶ São eles: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Por uma questão de foco do trabalho, não nos deteremos nessas definições.

a listagem uma tentativa de engessar o currículo ao definir previamente os gêneros a serem trabalhados.

Apesar de ser ressaltado que não se trata de “um modelo obrigatório para o desenho dos currículos” mas sim de “um arranjo possível (dentre outros)” (BRASIL, 2018, p. 275), a justificativa de flexibilização fica bastante prejudicada quando considerada a relação entre a quantidade de gêneros propostos e o tempo disponível para seu tratamento em sala de aula. Como exemplo, é possível considerar os anos finais do ensino fundamental em que, em apenas uma das chamadas habilidades⁷ de um dos campos de atuação social (jornalístico-midiático), propõe-se trabalhar os seguintes gêneros:

Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc. (BRASIL, 2018, p. 143)

No trecho, é possível identificar mais de vinte gêneros diferentes, o que torna válido o adjetivo “pretensiosa” atribuído por Geraldini (2015, p. 389) para essa gama de textos, que “impede que professores elaborem projetos de continuidade e profundidade num mesmo gênero”, resultando num conhecimento superficial para que seja possível atender a todo o currículo básico traçado pela BNCC, prejudicando, portanto, a extensão para outros gêneros que não os listados no documento, como esse sugere ser possível.

O enorme conjunto de gêneros propostos causa ainda um outro problema para seu tratamento em sala de aula: a artificialização do processo de escrita. Como reforçam a BNCC e os PCNs, a linguagem é uma atividade localizada, contextualizada, não cabendo, portanto, sua reprodução em sala de aula apenas para assinalar como conteúdo dado. Ou seja, não há sentido fazer com que o aluno produza uma fotodenúncia se o único a ler a acusação for o professor, o que esvaziaria o significado da produção, reduzindo-a à mera nota para a média escolar,

⁷ A BNCC especifica que “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, P. 29), estando relacionadas “a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos” (BRASIL, 2018, p.28)

como pontuou o aluno na epígrafe deste capítulo. Como destaca Geraldi (2015, p. 390),

[...] produzir um texto é estabelecer uma comunicação escrita, e essa demanda leitores. Não se pode produzir textos para ninguém! E muito menos textos para quem já sabe tudo aquilo que se tem para dizer, particularmente quando esse leitor já ouviu isso porque já lhe disse, como acontece frequentemente em sala de aula.

Ou seja, fazer com que a turma reproduza uma estrutura de gênero, conforme coordenadas do professor e segundo assunto delimitado pelo próprio docente não faz do estudante um produtor de textos mas um reprodutor de comando, o que não condiz com as premissas preconizadas pelas diretrizes educacionais. Mesmo que seja destacada ao longo dos documentos a necessidade de contextualização, é possível observar trechos que toleram essa artificialidade em sala de aula, como o recorte abaixo dos PCNs:

Os usos das linguagens e seus códigos só são possíveis pela prática, mesmo que em situações de simulação escolar. O saber exige mais do que uma atitude de reprodução de valores. É o sentido da eficácia simbólica mediada pela linguagem, o conhecimento das redes de textos que se cruzam em constante transformação. (BRASIL, 2000, p. 65 – grifo nosso)

O que os PCNs classificam como “situações de simulação escolar” podem facilmente deixar de ser uma exceção e tornarem-se uma prática no ensino, o que comumente já ocorre. O pequeno trecho pode fazer cair por terra todo o sentido de inovação presente ao longo do documento que frisa a necessidade de desenvolver a competência discursiva do sujeito, ou seja, sua capacidade de “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998b, p. 23). Não é possível se adequar a diferentes situações de interlocução quando há apenas uma situação: escrever para o professor corrigir e dar nota final.

Se a escrita é consumada de tal forma, retira-se do aluno ainda uma parte importante desse processo apontada pelos próprios PCNs desde o ensino fundamental, a reescrita, pois “um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos” (BRASIL, 1998b, p. 77). Somente dessa forma pode ser trabalhada juntamente com o aluno a concepção de texto como processo, em que, além de correções superficiais, são pensados também a estrutura mais profunda do texto, os recursos que estabelecem diálogos diversos com o leitor, as ideias e construções necessárias para que se alcance o que se pretende dizer, entre outros itens

destacados pelo documento como fundamentais para a produção textual. Assim, o aluno exercita o preceito USO-REFLEXÃO-USO, considerado o condutor das práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, pois “os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas” (BRASIL, 1998b, p. 40).

Nesse ponto, merece destaque o foco dado tanto pela BNCC quanto pelos PCNs à questão da relação indissociável existente entre a linguagem e a sociedade desigual em que vivemos, sendo a primeira ao mesmo tempo mantenedora das diferenças e possibilitadora de emancipação dessa condição. A BNCC ressalta o processo de naturalização das desigualdades educacionais que permeia a história do país e pondera que, pelo ensino dos gêneros reivindicatórios e propositivos, por exemplo, é possível desenvolver o debate de ideia e estimular a participação do jovem na sociedade num processo em que

[...] não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos. (BRASIL, 2018, p. 137)

A prática da linguagem deve mostrar-se, então, verdadeiramente ligada à noção de formação e desenvolvimento humano global postulado pelo documento, que passa a compreender o aluno como um ser complexo, não sendo possível focar apenas nos seus aspectos cognitivos, já que comporta outras dimensões como a afetiva e a coletiva. Por isso destaca que a escola deve ser um suporte para a construção e viabilização do projeto de vida⁸ dos estudantes.

Os PCNs são ainda mais enfáticos ao tratar, desde o ensino fundamental, da necessidade de trabalhar as relações sociais desiguais existentes, fazendo o aluno perceber-se como situado em determinada condição social e mostrando-o a possibilidade de transcendê-la já que o papel da escola, “diferentemente de outros agentes sociais, é o de permitir que o sujeito supere sua condição imediata” (BRASIL, 1998b, p. 47). Isso implica um processo de destacar a voz do aluno, tornando-o protagonista na escola, na sociedade e em sua própria vida. Para isso, reforça-se a necessidade de “armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles

⁸ Projeto de vida é definido pela BNCC como “o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos.” (BRASIL, 2017, p. 472-473)

que julgam ter o domínio social da língua” (BRASIL, 2000, p. 22). Transformar o espaço das aulas de Língua Portuguesa num ambiente de reflexão não apenas da própria linguagem, mas também de toda a sociedade e da relação que ambas estabelecem entre si é pôr em ação a teoria de “prática de linguagem contextualizada” que permeiam as diretrizes.

Apesar da presença em ambos os documentos desse tom político de luta contra a desigualdade e libertação social, é impossível fugir à pergunta que vem à mente diante de tais palavras: será que os governos responsáveis pela aprovação desses documentos apresentaram práticas condizentes com a teoria defendida, que possibilitassem aos alunos perceberem tais relações e superá-las? A atual situação da educação brasileira (bem como o quadro de desigualdades socioeconômicas) indica que não. Mesmo com os avanços ocorridos nos últimos anos, em especial durante os governos petistas, as ações não foram suficientes para alterar significativamente a realidade daqueles que mais deveriam ser beneficiados por elas, como aqueles sobre os quais falo nesta pesquisa: os brasileiros, jovens, estudantes de escola pública, provenientes de famílias de baixa renda, que, em sua maioria, não tiveram um ensino que lhes desse oportunidade de alcançar uma vaga no ensino superior gratuito de qualidade.

Fica evidente, então, a distância existente entre a teoria revolucionária defendida pelos governos e a prática exercida de forma proporcionalmente inversa, que mantém oprimidos e opressores nos mesmos lugares que ocupam desde que tais relações foram estabelecidas. Isso ocorre, segundo Freire (1982, p. 43), porque “seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora”. Assim, a propaganda de uma educação contrária às desigualdades é apregoada na teoria enquanto a prática sustenta o *status quo*, já que propor-se como partidário dos oprimidos, como faz o Ministério da Educação nos dois documentos discutidos, mas “considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes” (FREIRE, 1982, p. 51).

Essa posição fica evidente quando se observa que as pertinentes considerações que a BNCC e os PCNs trazem foram elaboradas sem a participação de dois principais envolvidos em todo o processo educacional: os professores e os alunos. Esses não estão entre os idealizadores dos documentos, sendo os primeiros

apenas consultados sobre um texto que já chegou às suas mãos praticamente pronto, restando a eles apenas fazer sugestões para normas redigidas por “consultores universitários, comitês de especialistas e técnicos competentes”, como afirma Geraldi (2015, p. 384); aos segundos, principais interessados, sequer tal possibilidade foi dada, podendo contribuir apenas como cidadãos comuns através das consultas realizada via internet. Não se trata, portanto, de um documento que nasceu das necessidades levantadas pela escola, mas sim de uma “imposição vertical”.

Como afirma Geraldi (2015, p. 394), “produzir documentos oficiais, em lugar do convívio real com a escola para fazer uma mudança emergir de baixo para cima, é arvorar-se em profetas do que será o mundo futuro. E cobrar para que esse mundo futuro seja aquele que preveem”. À escola, com toda a sua complexa realidade, não cabe a aplicação de uma fórmula pré-fabricada e homogênea, imposta por aqueles que não conhecem as demandas do dia a dia, à espera de um resultado satisfatório. Esse só será possível se forem concedidos o protagonismo e o poder de transformação a quem realmente o detém por direito: os professores e os alunos.

A seguir, a partir de reflexões levantadas por linguistas e pesquisas realizadas sobre a produção escrita em salas de aula nos últimos anos, busco saber se as previsões feitas encontraram ecos na prática de escolas públicas brasileiras.

1.2. O que se verifica na prática do ensino básico

Em 1984, na primeira edição do livro *O texto na sala de aula*, considerado um marco do assunto, Geraldi (1984, p. 121) ressaltava o caráter de exercício-simulação da produção escrita na escola, em que “não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro”. Em 1991, em *Portos de Passagem*, o mesmo autor alerta para a necessidade de focar o processo de ensino/aprendizagem da língua na produção de textos orais ou escritos (GERALDI, 1997, p. 135), como preconizariam os documentos oficiais anos depois.

A perpetuação de uma cultura de produção textual automatizada e artificializada dificilmente seria extinta assim que entrassem em vigor as novas diretrizes educacionais para a educação básica. É o que se pode constatar na pesquisa de Koche (2002), realizada com vinte e cinco professores de nível médio no

município de Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul, sobre o ensino de dissertações, em que ainda vigorava a divisão dos textos em tipos (dissertação, narração e descrição) e não gêneros, como já apontavam os PCNs para o ensino médio, aprovados em 2000.

Apesar do pouco tempo transcorrido entre a publicação do documento e a realização do estudo, já seria possível vislumbrar a necessidade de mudanças nas últimas séries da educação básica já que os Parâmetros voltados para o nível fundamental, datados de 1998, preconizavam o trabalho a partir de gêneros e não mais tipos textuais. Não seria adequado, portanto, que a prática do ensino médio retomasse o modelo antigo que aconselhava a divisão entre textos dissertativos, narrativos e descritivos.

A pesquisa de Koche (2002) evidencia outro ponto em desacordo com as novas orientações educacionais: a preferência pela correção da estrutura formal e das regras gramaticais em detrimento do conteúdo temático, o que explicita o ensino normativo da língua, com foco no estudo da frase e na memorização de modelos, paradigma desaprovado pelos PCNs. Cabe destacar ainda os resultados obtidos em relação ao processo de análise, discussão do texto produzido e sua reescrita, práticas pouco comuns entre os pesquisados: a maioria dos professores não trabalha com a reescrita ou, quando o fazem, admitem que ignoram a nova composição, esvaziando o sentido da ação e estabelecendo uma concepção de texto como produto e não como processo. Tal posicionamento dos professores faz com que o aluno não compreenda a escrita como um ato complexo que envolve a produção inicial, a revisão e o refazimento. Na verdade, não compreende tal trabalho como necessário já que o professor não se dedicará à leitura das demais versões.

Por não trabalhar com a reescrita, o professor priva o aluno do desenvolvimento de uma característica muito importante do processo de produção textual: a capacidade de analisar seus próprios textos, avaliando-os para realizar alterações que julgar necessárias. Antunes (2006, p. 165) chama atenção para o fato de a prática da autoavaliação ser um recurso pouquíssimo utilizado no sistema de ensino brasileiro mas que muito teria a contribuir para o desenvolvimento da escrita:

Falta destinar um tempo para que os alunos revejam suas produções e, antes do professor, as examinem, julguem e apreciem, conferindo o que está escrito com o que foi planejado, e avaliando a inevitável adequação do produto às condições de sua produção e circulação.

Esse processo é capaz de despertar no aluno a consciência sobre o seu próprio texto e sobre si mesmo, já que nos seus escritos estão (ou deveriam estar) suas próprias ideias e concepções. Para isso, o trabalho com o texto não pode ser tomado como um item acessório nas aulas de português.

Alterar esse quadro evidentemente não é uma tarefa fácil, dada a grande complexidade que envolve. Cruz (2005) destaca barreiras presentes nos dois lados: professores reclamam da dificuldade de seus alunos em produzir textos proficientes; já os alunos enfrentam problemas com a produção de redações que se distanciam de situações efetivas de uso da língua. A solução, segundo a pesquisadora, passa pelo caminho já indicado nos PCNs: uma metodologia dialógica, em que “o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a atuar como mediador na construção do saber” (CRUZ, 2005, p. 21).

Segundo a autora, atento às exigências apontadas por Geraldini (1997) como fundamentais para o desenvolvimento de um texto (ter o que dizer, ter uma razão para dizer, ter para quem dizer, constituir-se locutor enquanto sujeito do que diz e escolher estratégias para dizer), o professor pode criar situações significativas no próprio contexto escolar, levando o aluno a sentir necessidade de se expressar por escrito e se relacionar socialmente. Para isso,

[...] o conteúdo dos textos também deve ser significativo para que o aluno possa efetivar trocas e interação entre o grupo social a que pertence. A partir do momento que este aluno perceber que tem algo significativo para dizer ao seu interlocutor, ele se sentirá sujeito de seu discurso, pois o que diz tem sentido para ele. (CRUZ, 2005, p. 27)

É imprescindível, portanto, que o trabalho linguístico em sala de aula parta do “uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas” (BRASIL, 1998b, p. 18), como preveem os PCNs. Porém essa não foi a realidade encontrada pela pesquisadora em sala de aula: seu estudo em duas escolas públicas no município de Tangará da Serra, em Mato Grosso, constatou que os professores ainda carregam uma concepção tradicional de linguagem, que se reflete no processo de ensino-aprendizagem.

Exemplo disso é o tratamento fragmentado do conteúdo, que divide as aulas de acordo com a prática a ser abordada: das quatro aulas semanais de Língua Portuguesa, uma era destinada ao ensino da literatura, uma à redação e duas à gramática. Tal segmentação contraria as diretrizes educacionais que predicam que o processo de ensino/aprendizagem deve se basear em propostas interativas,

integrando inclusive diferentes disciplinas trabalhadas ao longo da educação básica. A pesquisadora ressalta como essa divisão prejudica a prática textual, que se limita a quarenta minutos por semana, sendo muitas vezes deixada de lado para abordar outro assunto considerado mais relevante (em geral, o ensino da gramática), além de ser frequentemente interrompida no final da aula e não retomada na seguinte.

Assim como constatado na pesquisa de Koche (2002), Cruz (2005) percebe que os professores não desenvolvem o processo de reescrita dos textos e privilegiaram a tipologia textual ao invés dos gêneros, em desacordo com os normativos educacionais. A produção escrita torna-se, assim, uma reprodução de modelos e conteúdo temático, usada como mero produto de avaliação, esvaziando o sentido do trabalho já que não é possível aplicá-lo fora do ambiente escolar por não se relacionar aos ambientes, gêneros e necessidades do aluno frente à linguagem. Dessa forma, como afirma a autora, “o trabalho pedagógico desenvolvido não contribui para desenvolver a competência comunicativa escrita dos alunos” (CRUZ, 2005, p. 92).

Silveira (2009) observou igual cenário em pesquisa realizada com turma de 8ª série do ensino fundamental em Castanhal, no Pará: de treze aulas observadas, apenas a metade de uma se dedicou à produção textual, quando foi solicitado aos alunos que “falassem sobre o ano letivo de 2007”. O tema escolhido não se mostra relevante para os alunos nem mesmo para a professora já que, conforme observou a pesquisadora, as redações foram devolvidas apenas com correções gramaticais, sem comentários sobre o assunto abordado. A produção tinha como objetivo apenas garantir o ponto extra que seria somado à nota da prova, como prometido pela docente, e não um verdadeiro exercício de escrita que possa se mostrar útil em algum momento da vida dos estudantes.

A pesquisadora destaca ainda que as demais aulas observadas se voltaram para o ensino da gramática normativa, o que foi justificado pela professora como uma condição para a escrita: “se eles soubessem a metalinguagem, poderiam escrever melhor” (SILVEIRA, 2009, p. 69). Tal atitude reforça o alerta feito por Antunes (2006, p. 177):

É flagrante, na escola, a falta de condições para que a escrita seja uma prioridade e ocupe, de fato, um plano de trabalho significativo. Pesquisas já têm demonstrado que a maior parte do tempo em sala de aula é gasta com explicações e exposições orais – compatíveis com o papel “transmissivo” que os professores historicamente assumiram, deixando as atividades de leitura e de escrita (entenda-se aqui planejamento, redação e revisão de texto)

relegadas a um segundo plano, na dependência do tempo que sobre e do espaço disponível na pauta do programa.

Mais do que uma mudança de atitude do professor, é necessária uma reformulação do trabalho realizado com a linguagem na escola para que o aluno seja “capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998b, 23), como apontam os PCNs, cujas diretrizes deveriam conduzir as escolas de todo o país, inclusive essa em que se realizou a pesquisa.

Nesse ponto, cabe uma comparação temporal em relação ao estudo realizado por Koche (2002): ao contrário do pequeno período de dois anos que separou a publicação do documento oficial voltado para o nível médio e a pesquisa junto ao professores das escolas de Bento Gonçalves, aqui temos um intervalo de quase 20 anos em relação à aprovação dos PCNs para ensino fundamental, tempo suficiente para que as instituições realizassem alterações de ordens diversas para alcançar os objetivos esperados.

Em outras escolas, o que vem definindo os propósitos em sala de aula são os interesses apresentados pelo mercado, dentre eles o principal é o Enem, que vem ocupando o lugar que anteriormente cabia aos vestibulares. Silva (2017) observou em pesquisa realizada em duas escolas estaduais de ensino médio de João Pessoa (PB) como o foco passou a se concentrar quase que exclusivamente no trabalho com o texto dissertativo exigido na prova, já que “a necessidade de atender a demanda do Exame faz com que professores busquem adequar metodologias e conteúdos de modo a preparar os estudantes para a temida avaliação” (SILVA, 2017, p. 115).

Assim, as competências utilizadas pelo exame passam a fazer parte do processo de avaliação também em sala de aula, tornando o trabalho de um ano (ou, muitas vezes e em muitas escolas, de todos o ensino médio) direcionado para a prova, como mostra a realização de simulados, instrumento típico dos cursos preparatórios que faz parte do programa das escolas estudadas, sendo usado como ferramenta de avaliação.

Cabe ressaltar, porém, como aponta a pesquisadora, que “as docentes também estão inseridas em um trabalho coletivo, que também determina a ação em sala de aula” (SILVA, 2017, p. 116). Isso fica evidente quando considerada a divisão das aulas aplicada em uma das escolas analisadas, que mantém a estrutura literatura-gramática-redação, cabendo a uma professora ministrar apenas aulas de redação.

Além do aspecto fragmentado em discordância com as diretrizes educacionais brasileiras, a separação gera um acúmulo descomunal de trabalho para a docente, que leciona em dezoito turmas diferentes com média de uma produção por semana por aluno. A segunda professora da pesquisa, que atua em outra escola, concentra todas as aulas de Língua Portuguesa, o que permite maior integração do conteúdo mas, por outro lado, tal união resultou em menor tempo de trabalho com a escrita, preterida em razão de outros conteúdos, como destaca a pesquisadora.

Os estudos, realizados em diferentes regiões do Brasil, são exemplos que reúnem alguns dos problemas que persistem no sistema educacional, apesar das orientações recentes da BNCC e mais longevas dos PCNs: a fragmentação do conteúdo, o desenvolvimento da prática textual de forma descontextualizada e o desprezo pelo texto do aluno como centro do trabalho com a linguagem.

Mas, felizmente, também há relatos de experiências em sala de aula que colocaram em prática alguns dos objetivos traçados pelas diretrizes educacionais, focando na produção textual contextualizada e visando ao desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. Algumas pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós Graduação desta universidade apresentam esse viés, como o trabalho de Costa (2018) que, a partir do uso da sequência didática, desenvolveu o hiperconto com alunos do terceiro ano do ensino médio em escola de Colatina (ES), abordando a temática da intolerância em sala de aula e divulgando o resultado a toda a comunidade com a ajuda das redes sociais. Assim, o trabalho englobou uma série de elementos apontados como pontos importantes para a educação como o conceito de gêneros discursivos, o processo de reescrita, o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, o emprego das novas tecnologias e a interação com a comunidade.

Assim como Costa, também as pesquisas de Sá (2016) e Tassan (2015), ambas realizadas em escolas de ensino médio do município de Serra (ES), utilizaram como instrumento a sequência didática, ferramenta de baixo custo e que por isso pode ser peça importante em escolas com poucos recursos, auxiliando o professor não apenas nas aulas de produção textual mas em diversos outros conteúdos: a primeira aplicou a metodologia para o desenvolvimento do gênero carta do leitor, aliando a prática da leitura à produção textual e à análise linguística; a segunda valeu-se ainda do bilhete orientador para instaurar um ambiente dialógico com o aluno ao trabalhar o

gênero artigo de opinião, focando ainda na importância da reescrita como parte integrante do processo.

Ao contrário das demais pesquisas relatadas anteriormente, as três últimas não se limitaram a analisar o ambiente escolar, sendo desenvolvidas pelos próprios pesquisadores em suas salas de aula, obtendo assim uma visão completamente diferente do fenômeno analisado: aqui não é possível supor distanciamento entre pesquisador e “sujeito analisado”, já que ambos são a mesma pessoa, o que diminui o hiato que há entre a escola e a universidade, colocado muitas vezes como metáfora da dicotomia prática x teoria.

Estudos desenvolvidos dessa forma têm um duplo benefício para quem os realiza: o pesquisador, enquanto professor, já conhece os problemas existentes em sua comunidade escolar e, por isso, não detém o âmago da pesquisa nesses pontos, buscando ultrapassá-los; por outro lado, o professor, assumindo-se pesquisador, tem a possibilidade de lançar um novo olhar sobre o trabalho que desenvolve em sala de aula, não temendo o excesso de críticas do outro, já que essas virão exatamente do seu processo de reflexão sobre a própria prática.

Obviamente, não se trata de exigir que todo professor seja um pesquisador acadêmico nem considerar que um estudo é válido apenas quando for realizado pelo próprio professor, mas são questões necessárias de serem levantadas quando estamos nós mesmos fazendo pesquisa e percebemos diferenças gritantes entre o que prega a academia e o que ocorre efetivamente nas salas de aula da educação básica, numa situação em que a universidade se apresenta na posição de “retentora do saber que tentará ‘passá-lo’ àqueles que estão em deficiência” (TELLES, 2002, p. 96). Trata-se, portanto, de uma necessidade de unir forças para que as políticas públicas pautadas com o auxílio de significativos nomes da educação superior sejam compreendidas e possíveis de serem colocadas em práticas entre os professores de ensino fundamental e médio.

A seguir, finalizo este capítulo traçando considerações sobre a concepção de texto apresentada pelo Enem, caminho que atualmente une a educação básica ao nível superior, bem como o papel que o exame vem assumindo no ambiente educacional brasileiro na atualidade.

1.3. A concepção de texto para o Enem

O Enem foi aplicado pela primeira vez em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos que estavam concluindo o ensino médio, transformando-se então em instrumento de aferição criado pelo MEC para analisar a situação da educação oferecida. Na época, o governo federal realizava uma série de mudanças neste âmbito, como a aprovação de alterações na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a LDB, em 1996, que trariam mudanças significativas às diretrizes nacionais, entre elas a implementação dos PCNs e a reforma do ensino médio.

Ao longo dos anos, com a incorporação de sua nota como parte do processo seletivo de universidades, o Enem foi ganhando importância pois deixou de ser uma avaliação cujo resultado interessava apenas ao Ministério e às Secretarias de Educação e passou a fazer parte do calendário de provas de alunos, ao substituir o vestibular na maioria das instituições de ensino superior, tanto da rede pública quanto da privada.

Desde sua primeira edição, a prova vem exigindo dos seus participantes, além de respostas objetivas a questões de diferentes áreas de conhecimento, a produção de um texto cujos critérios de avaliação foram ficando cada vez mais delineados com o objetivo de “tornar o mais transparente possível a metodologia de correção da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas” (BRASIL, 2018, p. 3). Pensando nisso, a partir de 2012, o INEP passa a divulgar o caderno *A redação no Enem: Cartilha do Participante* (BRASIL, 2012), onde são apresentadas as cinco competências utilizadas para dar notas aos textos produzidos.

Apesar de ser lançada uma nova versão a cada ano, desde sua primeira edição, o documento sofreu poucas alterações, realizadas quando era necessário adaptá-lo a mudanças efetuadas na prova. Afora isso, o texto da Cartilha do Participante manteve-se praticamente inalterado, já que os critérios continuam os mesmos. Por esse motivo, não realizarei comparações exaustivas entre as diferentes versões, discutindo apenas mudanças que julgar necessário para compreender as alterações sofridas pelo Enem ao longo do tempo, e tomarei como base o último documento divulgado, datado de 2018, onde é detalhado o texto exigido no exame:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às

competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos. (BRASIL, 2018, p. 7)

A especificação dada na apresentação da cartilha aponta que o Enem utiliza como base o tipo textual dissertativo, avaliado pela competência 2. O trecho evidencia a necessidade de defesa de uma tese, classificada como “uma opinião a respeito do tema proposto”, que se apoiará em argumentos consistentes, item principal de avaliação na competência 3. Além disso, informa que a redação do candidato deve apresentar uma unidade textual baseada em coerência e coesão, avaliada na competência 4. Por fim, reforça o uso da modalidade escrita formal da língua portuguesa, analisado na competência 1, e a exigência de uma proposta de intervenção social para o problema conforme as ideias expostas e em respeito aos direitos humanos, mensurada na competência 5. O atendimento de tais critérios tipifica o que o Enem qualifica como o texto adequado (ou seria ideal?) de um concluinte do ensino médio.

A união das notas individuais de cada competência, que podem oscilar entre 0 e 200 pontos, resultará na nota final, que varia entre 0 e 1000. A pontuação máxima se transformou em uma expressão cristalizada, a *Redação Nota Mil*, objeto de desejo dos participantes da prova e fonte de exploração financeira para escolas, cursinhos e programas de treinamento em redação. Livros, apostilas, videoaulas e cursos milagrosos prometem a candidatos a conquista de todos os pontos nas cinco competências a partir do cumprimento de uma série de dicas baseadas em redações de outros candidatos que, em concursos anteriores, atingiram tal marca. Alguns desses textos são divulgados na própria Cartilha do Participante, que traça ainda comentários sobre os mesmos, mostrando como foram contempladas as cinco competências que, conforme a apresentação da Cartilha do Participante, “devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade”.

Cabe aqui fazer uma pequena consideração sobre esse trecho, cujo sentido pode passar despercebido em uma leitura menos atenta. O uso do termo “devem ter sido contempladas” aponta que o Inep teve um cuidado especial ao não afirmar que todos os estudantes que estão prestando o exame (ou seja, todos os que concluíram

ou estão concluindo o ensino médio) tiveram acesso ao desenvolvimento de tais competências, mas devem ter tido. O verbo “devem” nessa circunstância indica uma possibilidade: “é possível que todos tenham tido, mas não temos como afirmar isso”. A expressão tem especial significado por ter sido proferida pelo Inep, instituto que recebe as diretrizes do MEC, órgão que deveria garantir que todos os estudantes tivessem tal acesso, o que infelizmente não é a realidade brasileira. Ocorre, portanto, certo constrangimento ao verificar que o Inep precisa se valer da imprecisão da expressão já que não pode assegurar que as competências a serem avaliadas foram aprendidas ou sequer expostas a todos os concorrentes, o que já denota o caráter desigual do exame. Tal ponto, porém, obviamente não é discutido na Cartilha do Participante, que foca suas observações nos critérios de avaliação, detalhando as cinco competências, que podem ser apreciadas no quadro abaixo e sobre as quais são detalhados alguns pontos a seguir:

Competência	Descrição
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 que respeite os direitos humanos.

Quadro 1 - Competências de avaliação da redação do Enem

A competência 1 avalia a capacidade do participante em utilizar a “modalidade escrita formal da língua portuguesa, o que inclui o conhecimento das convenções da escrita” (BRASIL, 2018, p. 11). O documento destaca que a “escrita formal é a modalidade da língua associada a textos dissertativos-argumentativos” (BRASIL, 2018, p. 12), criando uma relação direta entre modalidade/variedade e tipologia textual, como se um texto só pudesse ser dissertativo-argumentativo caso se valesse de tais aspectos, concepção que deixa de fora uma série de gêneros discursivos que têm como base a oralidade e/ou variedades mais informais da língua, como discursos

políticos/sociais, debates argumentativos, textos de internet (o famoso “textão” de redes sociais), entre outros.

Além disso, o termo “modalidade escrita formal” faz crer que há apenas uma categoria que pode ser assim enquadrada, desconsiderando a grande diversidade de formas escritas e formais existentes em qualquer língua, como destaca Bortoni-Ricardo (2005, p. 24) ao apontar que a variação linguística no Brasil não é compartimentada, compondo “um *continuum* horizontal, em que as variedades se distribuem sem fronteiras”.

É evidente que se podem analisar as formas já consagradas pela Gramática Tradicional, que se enquadram no que a Cartilha do Participante chamou de convenções de escrita (“acentuação, pontuação, separação silábica” etc.), bem como os aspectos gramaticais (“concordância verbal e nominal, flexão de nomes e verbos” etc.). Porém itens como a escolha do registro e a escolha vocabular, considerados também critérios de correção da competência 1, podem apresentar uma larga escala de variação dentro do que o Inep classifica como modalidade escrita formal, o que faz questionar como é a distribuição da nota nessa competência.

A considerar as análises realizadas sobre as Redações Nota Mil apresentadas na edição de 2018, trata-se de mera contagem de desvios, já que, conforme comentários, as redações apontadas apresentam “estrutura sintática excelente”, o que não é explicado nem exemplificado, e apenas dois, um ou nenhum desvio gramatical, aspecto destacado nos comentários sobre a referida competência. A simplificação da avaliação à quantificação de erros remete ao ensino tradicional e ultrapassado onde a utilização adequada das regras gramaticais é priorizada em detrimento, por exemplo, da intenção do autor, que pode ser evidenciada a partir das suas escolhas lexicais, item que, apesar de constar como objeto de avaliação na competência, não foi mencionado em nenhum dos comentários às redações que obtiveram nota máxima, o que aponta a pouca relevância dada ao aspecto durante a correção da redação.

A competência 2 apresenta um peso substancial já que é a única que, se não atendida, resulta na anulação da redação. Nela se reafirma a exigência trazida na apresentação da Cartilha de produção de um texto do tipo dissertativo-argumentativo, o que mostra que o exame está em desacordo com os preceitos que pregam as diretrizes nacionais, como os PCNs e a BNCC, que privilegiam o ensino dos gêneros

por considerarem que o trabalho com a linguagem deve se basear em situações comunicativas reais onde esses figuram já que a linguagem é “um processo de construção de significado em que o sujeito interage socialmente” (BRASIL, 2000, p. 17).

O documento explica que um texto dissertativo-argumentativo é “o tipo de texto que demonstra, por meio de argumentação, a assertividade de uma ideia ou de uma tese”, alertando que o candidato “deve evitar elaborar um texto de caráter apenas expositivo, devendo assumir claramente um ponto de vista” (BRASIL, 2018, p. 13). Porém não é anunciado quem será o interlocutor do texto, o que o prejudica consideravelmente o desenvolvimento de estratégias para convencimento do leitor desconhecido, não sendo possível estabelecer um processo de interação efetivo. Assim, como destaca Manso (2017, p. 12), nessas situações, “a produção de textos não tem sido um componente social de existência do Eu e do diálogo com o Outro, mas uma suposição de um Eu que monologa para uma suposição de um Outro que só escuta e sentencia, aparentemente”. Tal situação justifica o vasto material disponível no mercado que se vale de afirmativas como “o corretor não gosta quando você faz isso ou aquilo”: como é impossível realizar um texto sem ter um interlocutor em mente, o único interlocutor possível na situação da prova do Enem é o próprio corretor.

A mesma competência ainda traz considerações sobre o atendimento ao assunto da prova, direcionado a partir da proposta apresentada e amparado nos textos de apoio, uma coletânea de textos de diversificados gêneros em que a temática é abordada. Apesar de a Cartilha destacar que o candidato deve evitar ficar preso às ideias ali presentes, ressalta também que o cuidado necessário para não se afastar do foco pedido. Assim, como destaca Simões (2014, p. 45), antes de se colocar na posição de autor, ao candidato é imposta a situação de leitor da coletânea apresentada, o que faz da “avaliação do sujeito-aluno-autor, imaginariamente pautada no que é por ele escrito, também consequência da leitura previamente proposta, efeito-leitor determinante à manutenção do já-dito nos textos oferecidos”. É, portanto, previamente estabelecido o que se espera na redação, apagando antecipadamente as percepções que o próprio candidato poderia ter sobre o tema e substituindo-as por aquelas já fixadas pelos textos motivadores, que o suscita a escrever sobre pontos de

vista que não necessariamente condizem com os seus, mas que serão assumidos como tal a partir da leitura.

O documento apresenta ainda o conceito de tangenciamento ao tema, que ocorre quando o candidato trata apenas de assunto relacionado à temática, sem abordá-la efetivamente. Para exemplificar, utiliza-se da redação de 2017 (“desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”) e aponta que seria tangenciamento se o texto tratasse apenas da surdez e de elementos relacionados a esse universo, ou somente da formação educacional do surdo sem relacionar aos desafios, ou exclusivamente dos desafios sem relacionar à formação educacional, ou ainda tratasse do contexto integral focado em outro país que não o Brasil. Percebe-se, então, um verdadeiro engessamento ao tema pedido, o que faz com que o candidato, com medo de ter sua redação anulada, se fixe nos textos motivadores, estratégia bastante comum na prova.

A competência 3 informa que avalia “a forma como você, em seu texto, seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista escolhido como tese.” (BRASIL, 2018, p. 17). Apesar de apontar para aspectos como a inteligibilidade do texto, sua coerência e a plausibilidade entre as ideias expostas, uma análise dos comentários sobre as Redações Nota Mil mostra que tal competência está bastante circunscrita às citações realizadas nos textos: das nove redações examinadas, apenas uma não apresenta o que os cursos preparatórios chamam de *argumentos de autoridade*, ou seja, frases de escritores, cientistas, filósofos, sociólogos, historiadores ou outras pessoas consideradas sumidades em determinado assunto. O destaque dado pela Cartilha do Participante a tais citações faz com que elas se tornem um quesito considerado obrigatório nas redações dos candidatos, o que é reforçado nos cursos preparatórios onde professores apresentam listas de citações para utilizar nos mais diversos temas possíveis de serem abordados pelo Enem.

A avaliação feita em relação à competência 4 também causa igual exercício de repetição na preparação do candidato: apesar de afirmar que a avaliação se baseará em itens como referência, estruturação do parágrafo e dos períodos, os comentários às Redações Nota Mil se restringiram a listar as conjunções utilizadas. Assim, a percepção de conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação fica limitada à memorização das conjunções e sua

classificação, repetindo exercício de catalogação tão comum e ineficiente praticado pela escola. Essa atitude não auxilia o estudante no processo de transformação de seu pensamento em texto argumentativo capaz de convencer o leitor do ponto de vista exposto.

A competência 5 avalia a proposta de intervenção que o candidato apresenta para o problema discutido, articulando-se em conformidade com a tese defendida ao longo do texto e respeitando os direitos humanos, o que, segundo o documento, se define como “não romper com os valores de cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural” (BRASIL, 2018, p. 22). Tal quesito causou grande polêmica às vésperas do Enem de 2017, quando a Associação Escola sem Partido impetrou ação junto ao Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF-1) por considerar que tal exigência constituía “ofensa às garantias constitucionais de livre manifestação do pensamento e da liberdade de consciência e de crenças” bem como aos “princípios constitucionais de pluralismo de ideias, da impessoalidade e da neutralidade política ideológica e religiosa do Estado” (BRASIL, 2017, p. 1).

Trata-se de ponto bastante controverso: por um lado, como afirma a Associação Escola sem Partido, a anulação da prova de redação por “questões ideológicas”⁹ não realiza nenhuma avaliação em relação ao conteúdo intelectual do candidato, ou seja, não considera realmente a sua capacidade de argumentação, mas a sua habilidade em se manter dentro do que o aplicador do exame considera adequado para aquele tema, já que a delimitação do que seria respeitar os direitos humanos não é devidamente especificada na Cartilha do Participante; por outro, parece difícil conceber que a defesa de ideias como retirar o contato dos surdos com a comunidade geral ao colocá-los em escolas especiais, aposentá-los compulsoriamente após o ensino básico já que “não são pessoas normais, não podem trabalhar” ou outras ainda mais absurdas como “o sacrifício logo após a descoberta da ‘maldição’, evitando assim sofrimento de todas as partes e mantendo a sociedade

⁹ Como militante da educação pública de qualidade e igualitária para todos e ciente de que não é esse o atual quadro do país, onde o conceito de meritocracia apaga as desigualdades existentes, tenho a necessidade de afirmar que não compactuo com as ideias expressas pela Associação Escola sem Partido, porém não há como negar, como já apontado por outras pesquisas, o caráter delimitador do pensamento atualmente exercido pelo Enem. Estamos, no entanto, eu e a Associação Escola sem Partido, vislumbrando a questão por posições diferentes: para eles, trata-se de aparelhamento ideológico realizado pela esquerda; para mim, trata-se de manutenção do *status quo*. Difícil apontar quem tem razão.

no rumo da evolução”¹⁰ (BRASIL, 2018, p. 24) possa se constituir como liberdade de expressão e um direito que deve ser garantido já que fere direitos essenciais de outros seres humanos.

Cabe então o questionamento aos dois lados: no primeiro ponto, perguntamos se a redação do Enem está efetivamente avaliando a capacidade do candidato de se expressar por escrito ao apresentar suas ideias de forma coerente, utilizando-se de recursos eficazes para fazer com que o leitor compreenda seu posicionamento, ou está simplesmente verificando se suas ideias condizem com o apresentado na coletânea motivadora, que refletem as concepções do próprio governo sobre o tema; no segundo ponto, precisamos refletir se, como exame avaliador do ensino médio, que tem entre suas funções o preparo do aluno para a vida social e a seleção dos futuros profissionais a partir da formação em nível superior, interessa ao Enem (e à sociedade) cidadãos que defendem ideias tão segregadoras e desiguais.

A competência destaca ainda que a proposta apresentada deve ser concreta, específica e consistente, contendo o ator social competente, o meio de execução da ação e o efeito resultante; trata-se de uma longa lista de instruções para um texto que na sua totalidade deve conter no máximo trinta linhas. Além disso, a complexidade dos temas discutidos é tão significativa que se mostra como uma dificuldade até mesmo para o governo resolvê-la na sociedade, o que faz questionar como pode ser solucionado em poucas linhas numa dissertação escolar. Se é uma árdua tarefa para as autoridades competentes, imagine para o candidato que muitas vezes é vítima de tais problemas e impossibilitado de enxergá-los em sua complexidade.

A análise das cinco competências avaliadas no exame mostra o texto que o Enem espera de seus candidatos: utilizando uma única modalidade (a formal, pouco dominada pela maioria da população); atendendo a uma tipologia textual não mais desejada para o ensino, segundo as próprias diretrizes educacionais nacionais; restrita a um aspecto bastante específico de um tema; baseada em citações de autoridades; com a presença maciça de conjunções retiradas de uma lista e a apresentação de uma proposta de intervenção concreta e consistente para um problema que as próprias autoridades competentes não são capazes de lidar. Não há como negar que são poucos os alunos do ensino médio (ou de qualquer outro nível)

¹⁰ As propostas foram exemplos utilizados pelo Inep na Cartilha do Participante 2018 para ilustrar o que seria considerado desrespeito aos direitos humanos, recolhidas de redações de candidatos do exame.

capazes de desenvolver tal texto. Isso porque não apenas a redação cobrada pelo Enem é idealizada como também o é o candidato que fará a prova, sujeito a interferências diversas que perpassam o momento mas que são desconsideradas durante a avaliação: o tempo restrito, as outras 90 questões objetivas a serem lidas e respondidas, o peso da definição do seu futuro profissional etc.

O Enem, no entanto, vem ignorando não somente os aspectos que envolvem as quase dez horas de prova mas todas as circunstâncias que levaram os candidatos até aquele momento, como o processo educacional que incidiu sobre eles desde sua alfabetização até a preparação para o exame. Isso evidencia o caráter seletivo e excludente do processo, que se coloca como porta de entrada para o ensino superior mas omite a informação de que se trata de uma porta bastante estreita, restrita a uma pequena parcela da população já que não há vagas para todos. A quem elas pertencerão? Àqueles que tiverem a maior nota no exame.

A avaliação pode ser tida, portanto, como meritocrática, colocando sob responsabilidade do candidato o seu resultado, ignorando que o acesso a uma escola de qualidade sempre foi privilégio de um grupo bastante restrito e desconsiderando ainda aspectos de ordem social, familiar e financeiras a que estão submetidos sobretudo os alunos oriundos das classes economicamente desfavorecidas. A avaliação, portanto, como afirma Machado (2012, p. 78), não pode ser considerada neutra e ingênua pois “é capaz de legitimar ações como a retenção ou a promoção de série” não apenas na educação básica mas também no acesso ao nível superior. Ou seja, “ela legitima o sucesso bem como o fracasso”, ambos atribuídos exclusivamente aos esforços dos candidatos.

Nem mesmo programas de inclusão social que tentaram reverter a falta de acesso ao ensino superior conseguiram atingir plenamente seu objetivo. O Programa Universidade para Todos – ProUni – é um exemplo disso já que, como destaca Barbosa (2013, p. 24), mesmo com a promessa presente em seu nome, “não significa a inclusão de todos na universidade, mas de apenas alguns estudantes de baixa renda, desde que consigam atingir bom desempenho no Enem”. Ou seja, a nota alcançada nos exames ainda se coloca como determinante no sucesso ou fracasso do aluno, agora com um agravante já que esse não está mais concorrendo com seus colegas de escola de periferia, que possuíam também um ensino deficitário, mas com alunos de escolas particulares e cursos preparatórios que os instruíram

suficientemente para que ocupem, se não todas, pelo menos a maior parte das vagas oferecidas.

O sistema de cotas implantado em grande parte das universidades gratuitas brasileiras também pretende se mostrar como uma alternativa para alunos de escolas públicas ou descendentes de etnias historicamente desfavorecidas, como negros e indígenas, mas não resolve o problema fundamental: a precária qualidade no ensino básico, que não garante aos seus alunos competir em igualdade nas provas. Além disso, não é assegurada a continuidade dos estudos no ensino superior já que são poucas as ofertas de auxílio financeiro que garantam que os cotistas conseguirão concluir seus cursos, ainda mais limitadas no governo atual, para quem a educação parece ser entidade demonizada.

Como bem afirma Barbosa (2013, p. 68), “o Enem, como discurso da democratização do acesso, se realiza apenas como representação imaginária, uma vez que as bases de formação continuam as mesmas”. A democratização da educação, de forma igualitária, continua a se constituir como uma falácia, propagada pelo governo nas campanhas institucionais, mas que não atinge as camadas populacionais em sua totalidade.

A seguir, trato da autoria, refletindo sobre sua presença em textos de uma forma geral e em redações escolares em especial, tema que avança na discussão realizada neste capítulo sobre o trabalho com a escrita em sala de aula.

CAPÍTULO 2: AUTORIA

A competência 3 do Enem, ao avaliar a capacidade do candidato em selecionar argumentos em defesa de seu ponto de vista, atribui nota máxima àquele que conseguir “apresentar informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2018, p. 19 – grifo nosso). Apesar de, ao longo do documento, o conceito não ser definido, é possível perceber que, ao atribuir autoria ao candidato, o Enem considera que ocorre uma modificação de sua condição, deixando de ser mero reprodutor de informações para se constituir como autor, criador de sua obra. O termo pode gerar muitas discussões, não apenas no exame, mas também em diferentes ambientes em que se aborda o processo de autoria, o que faz com que haja muitas vozes sobre o assunto.

Neste capítulo, busco algumas delas para apontar como a questão da autoria é vista nos textos de uma forma geral e mais especificamente no texto escolar e redações cobradas em processos seletivos, como o Enem. Para isso, o capítulo é dividido em duas partes: a primeira traz reflexões a partir de três escritos considerados basilares sobre o conceito, *O autor e a personagem*, de Mikhail Bakhtin (2003 [1929]), *O que é um autor?*, de Michel Foucault (2001 [1969]), e *A morte do autor*, de Roland Barthes (2012 [1980]); em seguida, tal entendimento é observado mais especificamente nos textos escolares, utilizando, além dos conceitos dos três textos-base, reflexões de autores que focaram na produção escolar, em especial Possenti (1993, 2001, 2002 e 2013) e Vidon (2011, 2012, 2014 e 2017).

2.1. A questão da autoria

A discussão sobre autoria é recorrente entre estudiosos que consideram o texto literário como seu objeto de análise. Bakhtin e seu ensaio *O autor e a personagem* (2003, p. 9) são sem dúvida fundamentais para a compreensão do assunto, sobretudo devido à instauração da diferença entre autor-criador e autor-pessoa: o primeiro é tido como “elemento da obra”, ou seja, uma função estética própria da obra, enquanto o segundo é tomado como “elemento do acontecimento ético e social da vida”, isto é, o escritor real.

Rabaiolli (2016, p. 21) chama a atenção para o fato de que tal afirmativa pode parecer óbvia para a análise literária atual, mas à época em que o pensador russo desenvolveu esse entendimento – por volta da década de 20 do século passado – soou como verdadeira novidade entre os estudiosos por desvincular a imagem do escritor real daquela gerada pela obra, o que evita, segundo o próprio Bakhtin (2003, p. 9), “a incompreensão e deformação da personalidade ética, biográfica do autor, por um lado, e a incompreensão do conjunto da obra e da personagem por outro”. Sendo duas figuras diferentes, ambas possuem características diferentes, pensamentos diferentes e atitudes diferentes.

O autor que age no texto, portanto, é o autor-criador, responsável por criar o herói e seu mundo, gerando um novo sistema de valores, que não necessariamente condiz com o sistema de valores do autor-pessoa. Faraco (2005, p. 39) explica que isso ocorre porque ao autor-criador é permitido realizar transposições do plano da vida para o plano artístico, organizando assim um novo mundo cujas posições valorativas podem ser diferentes daquelas encontradas no mundo exterior (inclusive aquelas defendidas pelo autor-pessoa).

Essa visão, porém, não impede a identificação de semelhanças entre ambas as figuras já que, como afirma o próprio Bakhtin (2003, p. 6), “o autor-criador nos ajuda a compreender também o autor-pessoa, e já depois suas declarações sobre sua obra ganharão significado elucidativo e complementar”. Isso porque, segundo Faraco (2005, p. 39), o autor-criador é ao mesmo tempo uma posição refratada e refratante: “refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida”.

Décadas mais tarde, em debate na Sociedade Francesa de Filosofia realizado em 1969, Foucault apresenta o texto *O que é um autor?* (2001, p. 272), em que reforça tal separação ao tratar da distinção entre nome próprio, ou seja, o escritor propriamente dito, e nome do autor, conceito com sentido bastante complexo, pois não se restringe à pessoa em si mas não pode ser tomado simplesmente como um elemento do discurso, já que exerce um certo papel em relação ao discurso, sendo capaz de permitir “reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros”. Ou seja, o nome do autor é capaz de caracterizar “um certo modo de ser do discurso”.

Ao explicar o conceito, Foucault (2001, p. 274) traz um termo bastante significativo em sua teoria, a função autor:

O nome do autor não está localizado no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra, mas na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser. Consequentemente, poder-se-ia dizer que há, em uma civilização como a nossa, um certo número de discursos que são providos da função 'autor', enquanto outros são dela desprovidos. [...] A função autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade.

Foucault aponta que tal função não ocorre uniformemente em todos os discursos, em todas as civilizações e em todas as épocas. Isso fica visível quando se compara a ideia de autoria ao longo da história da humanidade, uma característica pouco considerada até o final do século XVIII e início do século XIX, quando se instaurou um regime de propriedades para os textos e se tornou possível aplicar punições a seus produtores na medida em que os discursos podiam ser transgressores. Anteriormente a isso, os textos hoje chamados de literários circulavam livremente sem considerar seus verdadeiros autores, porém os discursos científicos estabeleciam-se apenas quando nomeados, o que mostra como cada área possui regras próprias dependendo também do período e da sociedade em que circulam.

Barthes (2012, p. 58), em *A morte do autor*, texto datado de 1980, corrobora tais ideias ao destacar que o autor é uma personagem moderna, fruto de uma sociedade que descobriu o prestígio do indivíduo. Em seu texto, há certa censura à crítica literária devido à forma como essa passou a valorizar mais o autor do que a obra em si, procurando nela indícios da pessoa:

O autor ainda reina nos manuais de história literária, nas biografias de escritores, nas entrevistas dos periódicos e na própria consciência dos literatos, ciosos por juntar, graças ao seu diário íntimo, a pessoa e a obra; a imagem da literatura que se pode encontrar na cultura corrente está tiranicamente centralizada no autor.

A censura de Barthes mostra a dificuldade em aceitar a desvinculação de duas instâncias distintas, como já apregoava Bakhtin seis décadas atrás, quadro que se observa ainda hoje em diversas críticas literárias e livros didáticos de literatura, onde a obra é muitas vezes justificada a partir da história de vida do próprio escritor, “como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre afinal a voz de uma só e mesma pessoa, o *autor*, a revelar sua ‘confidência’”, como afirma Barthes (2012, p. 58). Essa forma de encarar a criação literária é limitada e limitante tanto da obra quanto do autor, pois faz crer que ambos são produtos acabados, não cabendo à primeira outras interpretações que não as baseadas nas particularidades

de seu criador e não restando ao segundo outros pontos de vistas que não os mesmos expressos em sua criação.

Buscando alternativas a tal visão, Barthes (2012, p. 59) destaca a figura de Mallarmé como aquele que percebeu ser necessário colocar no lugar de destaque a linguagem e não o autor, até então considerado seu proprietário. Assim, Barthes afirma que corrobora a ideia de Mallarmé de que “é a linguagem que fala, não o autor” pois “escrever é, através de uma impessoalidade prévia [...] atingir esse ponto em que só a linguagem age, ‘performa’, e não eu”. Daí a necessidade do afastamento do autor da sua criação, ação que transformou radicalmente o texto moderno já que “o texto é, doravante, feito e lido de tal forma que nele, em todos os níveis, ausenta-se o autor” (BARTHES, 2012, p. 61).

Essa exigência já havia sido apontada por Bakhtin (2003, p. 11) com alguma diferença: para ele, o autor não é necessariamente ausente da obra, mas transgrediente a ela, ou seja, apesar de ser um elemento da obra, ele não está circunscrito a limites rígidos do texto, podendo exceder suas barreiras. É exatamente esse *status* que lhe confere o chamado excedente de visão, capacidade que o permite que não só enxergue tudo o que cada personagem enxerga individual e coletivamente como também alcançar aquilo que é inacessível a todas elas. Sua consciência é, na verdade, uma “consciência da consciência”. Nela se encontram “todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra” (BAKHTIN, 2003, p. 11).

Para atingir essa capacidade, o autor necessita de certo distanciamento da personagem, da obra e de si mesmo. É preciso “colocar-se à margem de si”, “tornar-se o outro em relação a si mesmo”; assim, “o autor vivencia a vida da personagem em categorias axiológicas inteiramente diversas daquelas em que vivencia sua própria vida e a vida de outras pessoas” (BAKHTIN, 2003, p. 13). Faraco (2005, p. 40) ressalta que a atitude é necessária para que o escritor seja capaz de trabalhar numa linguagem enquanto permanece fora dela e Cavalheiro (2008, p. 77) endossa que o processo faz com que o autor possa realizar um duplo deslocamento: sua própria linguagem realiza-se numa linguagem do outro; sua própria visão de mundo passa para a visão de mundo do outro. Assim, ele é capaz de interferir na obra sem sofrer as amarras que determinada linguagem ou visão de mundo lhe impõem.

Já Foucault (2001, p. 267) coloca o autor como algo externo à obra, pelo menos aparentemente. Mas ressalta que não se trata de enaltecimento da figura do criador, mas, ao contrário, de um processo de apagamento do autor frente a seu trabalho, o que dá à escrita um papel de destaque, numa concepção que se aproxima da ideia barthesiana de que é a linguagem que age:

A escrita se desenrola como um jogo que vai infalivelmente além de suas regras, e passa assim para fora. Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer. (FOUCAULT, 2001, p. 268)

O sujeito-autor é absorvido pelo próprio processo de criação e pelo seu resultado, a obra em si, gerando o seu desaparecimento. A escrita envolve, por conseguinte, o sacrifício do autor, o seu apagamento involuntário, o que parece uma grande ironia já que “a obra que tinha o dever de trazer a imortalidade recebeu agora o direito de matar, de ser assassina do seu autor” (FOUCAULT, 2001, p. 269). Esse aniquilamento abarca também o desaparecimento das características individuais do sujeito que escreve e a destruição de suas particularidades, visão semelhante à defendida por Bakhtin quando sugere que o autor se coloque à margem de si. Já para Barthes (2012, p. 57), esse processo é mais radical pois, a partir da realização da escrita, o autor tem sua voz destruída já que

[...] a escritura é a destruição de toda voz, de toda origem. A escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo pelo qual foge o nosso sujeito, o branco-e-preto em que vem se perder toda identidade, a começar pela do corpo que escreve.

Mais do que se colocar à margem de si, a escritura é a aniquilação do autor, que, ao reunir o todo que compõe os elementos da obra, faz com que sua voz seja completamente desfeita. Esse processo de desmanchar quem escreve é reforçado ainda pelo fato de não existir um texto genuíno, já que todo texto é feito de “um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original” (BARTHES, 2012, p. 62). O texto é visto, portanto, como um tecido de citações, advindas de diversas fontes e feito de escrituras múltiplas, onde o escritor é tomado como aquele que “imita um gesto sempre anterior, jamais original”. A palavra, portanto, não é sua, mas de muitos outros, transformada nesta obra nova (mas não inédita).

A tarefa de desfiar essa multiplicidade de sentidos caberá a uma figura que, em Barthes, ganha *status* diferenciado: o leitor. Não é, portanto, o autor, mas o leitor

esse “espaço onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura”. A primazia do texto é, portanto, dele, já que a unidade da obra “não está em sua origem, mas no seu destino” (BARTHES, 2012, p. 64).

Tal pensamento parece encontrar ecos na concepção de dialogismo de Bakhtin (2003, p. 279), defendida no ensaio *Os gêneros do discurso*, em que o autor trata da “alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados”. O princípio aplica-se não somente aos chamados gêneros discursivos primários, aqueles que se “formam nas condições de comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2003, p. 263), mas também nos gêneros discursivos secundários, como é o caso dos romances. Isso porque, para Bakhtin (2003, p. 279), “a obra, como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para sua ativa compreensão responsiva”. A obra literária, portanto, também possui um interlocutor, o seu leitor, que responde ativamente ao processo de interação, não sendo mero receptor, mas responsável pela construção da mensagem transmitida.

Barthes vai além nesse conceito pois, ao excluir a distância entre leitura e escritura, propõe, na verdade, uma equiparação entre leitor e autor, sendo ambos “produtores do texto” (CAVALHEIRO, 2008, p. 72), reforçando as semelhanças entre sua concepção e o dialogismo bakhtiniano em que as vozes dos interlocutores dialogam, pois “é no reconhecimento do outro que os indivíduos se constituem como sujeitos” (CAVALHEIRO, 2008, p. 79). Assim, leitor e autor são partes fundamentais para que o texto ganhe sentido e, por conseguinte, efetivamente se realize.

Os três textos aqui discutidos possuem uma gama diversificada de reflexões que podem ser levantadas sobre a questão da autoria, por isso mesmo são foco de diversas pesquisas em que o assunto é largamente discutido, sem nunca alcançar a exaustão. Porém, como o ponto principal deste trabalho é o texto de pré-vestibulandos, que, por exigência dos processos seletivos, se realiza de forma bastante restrita quanto à tipologia textual (dissertativo-argumentativa), me limito a estas poucas considerações já que grande parte dos conceitos apresentados até então não remetem especificamente a esse objeto de análise.

Não é possível considerar, por exemplo, o poder concedido por Bakhtin ao autor em sua capacidade de transposição do plano de vida para o plano artístico, pois tal poder é limitado pelas instruções impostas pelo professor em sala de aula ou pelas

bancas de vestibulares. O predomínio da linguagem como aquela que age sobre o próprio autor, defendido por Barthes, não seria uma justificativa aceita pelas bancas corretoras de vestibular. Da mesma forma, não é possível acreditar que Foucault atribuiria a função autor às redações de alunos. Mas há uma série de associações que podem ser feitas entre os conceitos discutidos neste subcapítulo e os textos escolares. É o que apresento a seguir, com o auxílio de outros autores que, a partir dos conceitos fundadores desses três escritos aqui considerados, se debruçaram sobre os textos produzidos para a escola e para os processos vestibulares.

2.2. Autoria em textos escolares

Bakhtin, Foucault e Barthes discutem em diferentes épocas um mesmo assunto: o autor de textos literários. *O autor e a personagem*, *O que é um autor?* e *A morte do autor* perduram entre os principais ensaios sobre o assunto até os dias atuais, mas o tema da autoria é muito mais amplo do que o apresentado nesses três escritos fundadores. Por isso outros estudiosos também se dedicaram à problemática abordando aspectos relacionados, como a autoria dos textos produzidos dentro do ambiente escolar e/ou para atendimento das demandas apresentadas pelos concursos vestibulares, ponto de interesse desta pesquisa que será discutido neste subcapítulo. Porém nada impede uma tentativa de traçar algumas comparações entre conceitos-chave dos textos citados acima e o tema deste subcapítulo, assim como fizeram alguns autores que também serão aqui discutidos.

O primeiro ponto, que se mostra como consenso entre os estudiosos dos textos escolares, é que esses estão entre os que Foucault classificou como desprovidos da função autor. Como destaca Possenti (2002, p. 108), um estudante não tem nenhuma obra (e mesmo que a tenha, não será julgado por ela no vestibular ou em uma avaliação escolar). Isso não significa que não há ali a ideia de autoria, projetada sob diferentes circunstâncias, mas ainda assim presente. Afinal, como destaca Rabaiolli (2016, p. 30), as definições para autor e autoria variam conforme a corrente teórica, além do momento social e histórico em que essa é constituída. Possenti (2001, p. 17) deixa isso evidente ao refletir sobre a função autor foucaultiana, destacando que até essa é situada no tempo, pois ela se modifica devido a alterações

e diversificações das modalidades enunciativas, não se caracterizando a partir de uma personalidade.

Não seria, portanto, adequado e muito menos justo medir as redações escolares a partir da mesma régua aplicada aos grandes escritores, já que se trata de textos escritos em diferentes circunstâncias com diferentes objetivos. Isso porque, Possenti (2013, p. 242), existe uma diferença fundamental: alunos não são autores, segundo a concepção tradicional, pois não possuem uma obra que possa ser avaliada como unidade. Por isso, para “propor algum tipo de autoria de escreventes que não são autores”, o autor prefere “valorizar traços de estilo, ou seja, a manifestação de algum tipo de singularidade, que, eventualmente, pode subverter ou, pelo menos, tangenciar o domínio de tipo escolar do texto” (POSSENTI, 2013, p. 242).

Nesse sentido, Possenti (2002) propõe uma brecha para incluir uma nova noção de autoria, diferente da discutida por Foucault, que seria mais adequada para textos de estudantes: os indícios de autoria. A ideia surgiu quando, assumindo a coordenação da banca de correção de vestibular, o autor ouviu de avaliadores experientes sobre certos candidatos que apresentavam “traços de autoria”. Para ele, não se tratava de “simples redações”, mas textos com certo estilo e com marcas que os destacavam. A questão que se colocava era: como identificar se tais traços e marcas eram capazes ou não de caracterizar a presença de um autor? Como distinguir textos *com* de textos *sem* autoria? Para isso, Possenti se valeu da epistemologia de paradigmas indiciários de Guinzburg: deve-se rastrear sinais, signos, indícios dessa autoria. Como exemplos, ele observou o uso de aspas, da ironia, de citações singulares, num processo de jogo entre leitor e autor, em que este não parecia temeroso com os riscos envolvidos ao assumir tal postura.

Para atingir esse objetivo, o candidato não poderia se limitar às exigências gramaticais ou de ordem textual, pois “as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso” (POSSENTI, 2002, p. 112). É necessário, portanto, que ele utilize os diversos recursos da língua, colocando-os em prática conforme sua intenção, ou seja, é necessário que ele detenha conhecimento suficiente para trabalhar a língua. A autoria, nesse sentido, “não cai do céu nem decorre automaticamente de algumas marcas, escolhidas numa lista de opções possíveis”, mas exige uma manipulação da palavra para atingir determinados objetivos.

Um exemplo concreto de tal manipulação é o que Possenti (2013, p. 242) chama de *controle do texto*: quando o candidato é capaz de expor pontos de vista contraditórios, mas não perde o fio condutor da ideia. Seu texto traz discursos variados à tona, mas detém o controle sobre essas vozes. Mendonça (2016, p. 277) destaca que tal conceito aponta que, para Possenti, a noção de indícios de autoria está relacionada com a leitura e com a escrita pois o texto classificado com tal marca é capaz de “organizar discursos de diferentes fontes e pontos de vista, podendo haver citação direta ou não deles”. O que o torna diferente é exatamente o trabalho com a linguagem, ou, como aponta o próprio Possenti (2002, p. 114):

Observa-se, num texto aparentemente banal, o quanto fica claro que o discurso do autor não lhe pertence, pertence a toda uma comunidade cultural. Para usar um lugar comum, seu discurso é atravessado pelo do outro. No entanto, há algo do autor: é o jeito, o como.

A partir da concepção defendida por Bakhtin (2005, p. 195), em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Possenti reforça a ideia de que os discursos se atravessam e se confundem, retomando também o conceito de Barthes (2012, p. 62), discutido na subseção anterior, do texto como um tecido de citações, em que o autor “pode apenas imitar um gesto sempre anterior”. Se tal ideia é aplicada a grandes autores literários, também pode ser válida para estudantes: ambos são discursos constituídos de outros discursos. Mais uma vez estamos diante da diferença existente entre os tipos de autor: espera-se do autor literário um preparo maior para fundir sua voz a de outros; enquanto o aluno em geral está num processo de experimentação da escrita, encontrando mais dificuldades para definir quais palavras reforçam a sua e quais podem ter efeito contrário.

Apesar disso, em ambos os campos de atuação, o que diferencia um texto do outro é a mão que escreve: a habilidade do autor profissional de gerar textos considerados peculiares faz com que ele seja apontado como talentoso; já a habilidade do estudante o permite elaborar uma redação que pode ser conter indícios de autoria, apesar da série de itens capazes de assemelhar os textos, como o gênero, o tema, o tempo disponível etc. Neste ponto, cabe trazer novamente ao debate a crítica realizada por Barthes sobre a supervalorização do autor, porém aqui chamo atenção para a figura presente na outra ponta de nossa dicotomia: se é comum o enaltecimento do escritor literário, mais habitual ainda é o desprezo pelo escritor estudantil.

Não é raro ouvir professores lamentando a qualidade dos textos de seus alunos, como destacado no trabalho de Cruz (2015), citado no primeiro capítulo desta pesquisa. Essas reclamações, porém, não observam que o ensino realizado na escola não dá a devida importância à questão da autoria. Sampaio (2008, p. 6) afirma que, ao que parece, a produção escrita na escola não exige do aluno fluência de ideias, de reflexão, que o permita criar, mas o restringe a uma concepção pré-fabricada. Assim, ocorre o que Vidon (2011, p. 8) classifica como um processo didático-pedagógico de homogeneização, em que os enunciados dos estudantes são enquadrados em modelos pré-definidos. Seus pontos de vista devem ser encaixados dentro dos critérios apontados pelo exercício da vez, seja quanto às ideias apresentadas, seja quanto ao gênero em que é possível se expressar. Esses dois pontos limitam o desenvolvimento do aluno e, por isso, merecem atenção.

O controle das ideias ocorre de diversas maneiras em sala de aula, em geral amparada nas atitudes do professor (ou na imagem que se faz dele). Seja pela discussão realizada em sala de aula, seja pelos textos que servem de base para o debate (quando esse ocorre) ou para a produção textual, seja pela própria correção do texto final, o professor aponta aos alunos indícios do que ele espera nas redações e esses tentarão atender ao que (entende-se que) é a sua vontade, com o objetivo de alcançar a nota relacionada à atividade, o que em geral costuma ser a única motivação para a produção de textos na escola. Capponi (2000, p. 12) destaca que a redação escolar parece ser o lugar em que o conflito, a heterogeneidade e a subjetividade não cabem já que, ainda que o aluno faça escolhas, elas são sempre limitadas pela imagem que se tem das expectativas do professor, único leitor e avaliador. Isso gera uma homofonia da voz legitimada, disfarçada de harmonia.

Dessa forma, a escola não se coloca como local para apresentação das ideias, mas sim para reprodução daquelas já pré-definidas. Possenti (1993, p. 203) destaca que são atitudes como esta que fazem com que a escola, “ao invés de abrir um novo mundo para o aluno através da escrita, os introduza em um mundo já pronto, acabado, constituído de chaves e de verdades que representam a ideologia de um grupo, a ser imposta a todos”. A questão, portanto, ultrapassa a escrita e a autoria na escola e se estende ao pensamento desenvolvido no ambiente.

Essa atitude pode ser feita de forma direta, através da exigência de se abordar determinado tema sob certa visão, ou indireta, como aponta Pfeiffer (1995), com a

utilização de outros recursos como taxar a falta de técnica dos estudantes de expor seu ponto de vista, reforçando a ideia de que a linguagem pertence a poucos, dentre os quais o aluno não está incluído e, por isso, não tem capacidade de utilizá-la (nem de ter voz através dela). Cabe a ele, então, apenas reproduzir ideias na proporção que lhe é apresentada. Quem lhe concede tal possibilidade é o professor, que ocupa posição de autoridade de ler os textos produzidos e filtrar os sentidos existentes:

É o professor que apresenta o sentido único e autorizado de cada texto, para que em seguida o aluno possa dizer estes mesmos sentidos em seu texto, apagando o lugar do professor como produtor dos sentidos que constrói. (PFEIFFER, 1995, p. 120)

O que se tem não é um texto de autoria do aluno, mas a transfiguração das ideias do professor conforme as palavras do aluno, o que reforça a ideia de Pfeiffer (1995, p. 125) de que, na escola, “a autoria encontra-se no limiar da repetição formal e histórica”. Essa reprodução é realizada não apenas nas ideias mas também na limitação dos gêneros em que o texto é desenvolvido, opção que raramente é delegada ao aluno. Em algumas situações, percebe-se a intenção nas atividades desenvolvidas, sobretudo nos livros didáticos, em fingir a livre escolha ao pedir que seja apontado qual gênero seria o ideal para responder a determinada situação comunicativa, porém é evidente a resposta esperada quando se percebe que o exercício está situado em capítulo que trata de determinado gênero que parece se encaixar perfeitamente como resposta à questão.

Assim, o processo de reflexão sobre o gênero adequado à situação é, na verdade, um simulacro, bem como o próprio texto que se realiza em contexto virtual, fictício. Isso gera uma artificialização do processo de escrita, como já apontado no capítulo anterior, o que interfere significativamente na questão da autoria já que, para que o aluno se apresente como autor de um texto, deve ser responsável pela construção que o envolve e o gênero é um dos itens fundamentais nesse processo de criação. Ao restringir tais tomadas de decisão, é retirada do aluno a possibilidade de se representar como origem do seu dizer, afirma Pfeifer (1995, p. 127). Para a autora, “se o aluno entrasse de fato no efeito de se sentir dono e controlador de seu dizer, ele conseguiria ser autor: seria dada a ele a responsabilidade”.

Esse direito lhe é negado quando o aluno é orientado (ou coagido) não a expor suas ideias da forma que lhe parece a mais adequada, mas a preencher espaços dentro de um modelo pré-determinado. Mendonça (2015, p. 44) observa que essa tendência já existia desde a década de 1970, quando diversos estudos apontavam

para o esvaziamento da atuação do *eu* sobre o *outro* na produção textual escolar. Citando trabalho realizado por Lemos (1988), a autora observa a presença de modelos estruturais que mal aplicados resultam, por exemplo, em mau uso de conjunções na introdução de parágrafos, causando problemas de entendimento e formando um discurso confuso e estereotipado que impede a reflexão pessoal do autor.

A orientação dos anos 70 ainda se faz presente em diversas situações escolares, sobretudo naquelas em que se tem como objetivo preparar o aluno para as provas vestibulares, em especial o Enem. Vidon (2011, p. 6) destaca que vem dessa época o estabelecimento da prova de redação como obrigatória nos processos seletivos das instituições de nível superior e a instauração da dissertação como forma de composição ideal. Segundo o autor, esse modelo de proposta de redação, exigido até hoje pelo Enem, parece contribuir para que o ensino da produção textual na escola focalize a análise da estrutura de certos gêneros discursivos e sua aplicação de forma mecânica (VIDON, 2017, p. 87). Assim o trabalho de formação de leitores e escritores na escola é reduzido à aprovação no processo de seleção vestibular, algo que não deveria ser admissível.

Vidon (2017, p. 85) afirma ainda que o modelo de texto dissertativo argumentativo pedido pelos vestibulares, por tentar alcançar o discurso científico, de natureza racionalista, coloca seu autor em uma posição descorporificada, distanciado da realidade de que faz parte, usando a língua “tão somente como instrumento de comunicação”. Esse processo faz com que a prática textual escolar acarrete o que o autor chama de *dessubjetivação do sujeito escritor*, fazendo com que enunciador e destinatário sejam colocados em um “tempo-espaco abstrato, dessituado, desencarnado” (VIDON, 2017, p. 85). Tal situação apresenta características limitadoras para a aprendizagem, pois faz com que o aluno, que está no processo de desenvolvimento não só de sua escrita, mas de sua interação mais próxima com o mundo ao seu redor, tenha sua forma de expressão limitada a um único tipo, em que nem ele, nem seu interlocutor, nem suas realidades se fazem presentes no texto, “como se não importasse, de fato, os sujeitos concretos envolvidos na enunciação e o tempo e espaco reais dessa enunciação” (VIDON, 2017, p. 86).

Exemplo latente disso foi a redação do Enem de 2015, cujo tema relacionado à violência contra a mulher fez com que 55 candidatas descrevessem em seu texto “relatos contundentes” de agressões, assédios e estupros sofridos, conforme

entrevista concedida pelo então ministro da educação, Aloizio Mercadante (PASSARINHO, 2016). Apesar de ter ressaltado a importância de discutir o tema na sociedade brasileira, o ministro destacou que não seria realizado contato com as vítimas, conforme orientações do Ministério Público:

Vamos supor que o agressor tem acesso ao e-mail [da mulher que relatou a violência]? Não podemos tomar a iniciativa. O que estamos dizendo é que, assim como estamos tendo sigilo com a redação dela, a informação que ela der pelo 180 [número da Central de Atendimento à Mulher] será preservado com total sigilo. Há casas de proteção. Só tem um jeito de proteger, é ela tomar iniciativa. (PASSARINHO, 2016)

A redação das candidatas pode ter sido uma forma (a única, talvez) encontrada por elas para denunciarem a situação de violência por que vinham passando, porém, como a dissertação é um texto impessoal, em que deve imperar a linguagem técnica, o relato de agressões, assédios e estupros não é o suficiente para fazer com que as autoridades ao menos investiguem as situações narradas, como se realmente não importasse os sujeitos envolvidos, mas apenas o atendimento ou não das competências exigidas.

É dessa forma que funciona a impessoalidade nas redações escolares: o aluno deve aprender a mascarar suas opiniões e vivências para ser o mais imparcial possível, dando a impressão de um texto objetivo, quase científico. Porém um texto dissertativo exige a defesa de um ponto de vista, o que, segundo Vidon et al. (2014, p. 12), deixa seu escritor num impasse: ele precisa expor suas ideias sobre o tema, ou seja, precisa apresentar uma subjetividade, mas usando um padrão de texto objetivo e supostamente isento.

O equilíbrio entre os dois pontos parece difícil de ser alcançado e efetivamente o é, principalmente para alunos de ensino médio que estão finalizando uma etapa da vida escolar e se preparando para ter medida tal capacidade numa prova que pode definir seu próximo passo. Os dois extremos são indesejáveis: a subjetividade pura pode ser entendida como não compreensão da estrutura dissertativa, o que pode acarretar anulação da sua prova, como ocorre no Enem; já a completa objetividade pode dar a impressão de que não há tese sendo defendida no texto, caracterizando o não atendimento ao que foi pedido, o que resulta numa nota baixa (ou zero) no exame.

A solução é a utilização de certos elementos que acabam se tornando marcas de dissertações em vestibulares: a estruturação do texto dividida em introdução, desenvolvimento e conclusão; o uso de expressões enfáticas como “é fato” e “é inadmissível”; clichês como “da noite para o dia”. Tais itens apontados por Vidon

(2011, p. 9) se transformaram em fórmulas discursivas cristalizadas das quais estudantes e vestibulandos se apropriam “sem dar sua cor, seu tom”, gerando uma “voz sem nome”.

Esse apagamento das marcas subjetivas que cria uma atmosfera de impessoalidade e distanciamento é o responsável pela criação de uma figura almejada pelos candidatos, o Aluno Nota Mil, aquele capaz de incorporar todas as dicas, sugestões e imposições feitas por especialistas em redação no seu texto, retirando-se da escrita para que seja dada vez a uma voz amorfa, um ser indefinido. Não se trata, na verdade, de um novo autor, mas de um personagem, que tem como único objetivo alcançar a nota máxima do exame. Não é, portanto, um sujeito senciante, mas uma máquina reprodutora dos saberes absorvidos.

Tal característica pode lembrar o distanciamento apontado por Bakhtin (2003) como necessário para o autor em relação à personagem, à obra e a si mesmo. Porém temos aqui mais uma particularidade entre os textos analisados no subcapítulo anterior e os que são foco deste: ao contrário da obra literária em que o afastamento dá ao criador a capacidade de vivenciar a vida dos personagens em categorias axiológicas diferentes daquela em que vive a sua própria, no texto dissertativo, o que se pretende é exatamente observar como o autor vivencia e compreende a sua realidade. O distanciamento, nesse caso, afastaria o autor da autoria, como afirma Rabaiolli (2016, p. 56).

Se na dissertação não cabe o distanciamento do autor, menos ainda poderia ser aplicado o conceito barthesiano de destruição da sua voz, pois, se o texto dissertativo é aquele em que um ponto de vista é apresentado e defendido, ele, na verdade, é a própria voz do seu autor, o meio utilizado por esse para trazer suas ideias à sociedade e mostrar como elas são relevantes, importantes de serem ouvidas (apesar de não ser essa a finalidade atual nos exames vestibulares e em grande parte das atividades em sala de aula).

Como já apontado, essa voz não é única, singular, mas um recorte de outras muitas vozes. Isso não significa, no entanto, que temos aqui o mesmo processo de apagamento do sujeito que ocorre na homogeneização das ideias, citado por Vidon (2011, p. 15). Segundo ele, uma subjetividade singular pode ser encontrada quando o orador se assujeita ao outro discursivo manipulando recursos expressivos, o que configura não um assujeitamento, mas sim um lugar de subjetividade. Possenti (2002,

p. 113) já apontava como indício de autoria “dar voz explicitamente a outros e incorporar ao texto discursos correntes”, misturando-se de modo a produzir efeitos. Isso só é possível quando o autor está situado, contextualizado em determinada época, com certos parceiros interlocutores, que poderão identificar tais marcas, pois trata-se de elementos comum a ambos. A dessubjetivação do sujeito, portanto, parece inadequada nesse contexto.

Possenti (2001, p. 18) afirma que não há como desprezar o próprio processo de inscrição do autor, se ele é homem ou mulher, pobre ou rico, mais ou menos conservador etc., pois tais características fazem parte não apenas do sujeito, mas também de sua escrita. Assim,

[...] trata-se de postular não uma espécie de média estatística entre o social e o individual, mas de tentar captar, através de instrumentos teóricos e metodológicos adequados, qual é o modo peculiar de ser social, de enunciar e de enunciar de certa forma, por parte de um certo grupo e, eventualmente, de um certo sujeito. Trata-se, em suma, de priorizar o pequeno, o quase desprezível indício, depois do estrondoso e suspeito sucesso das grandes análises estruturais.

Isso porque, quando temos um texto dissertativo, que emite uma opinião, por mais que a palavra reflita uma entidade autor, não há como deixar de considerar a pessoa que está por trás dele. Como afirma Rabaiolli (2016, p. 36), “não existe autoria sem sujeito, assim como não existe sujeito sem identidade e ambas – autoria e identidade – têm uma relação íntima com a cultura e com a ideologia daquele que escreve”. Por estar envolvido em determinada cultura, o autor está sujeito a ela e isso irá se refletir em seu texto, o que influencia significativamente no processo de autoria.

É impossível também ignorar a figura do leitor, qual sua história, qual a relação com o autor, como eles interagem, pois todo texto “é uma ‘via de mão dupla’, um processo recíproco de constituição, e não um processo unilateral” (VIDON, 2012, p. 421). É o princípio do dialogismo bakhtiniano que se faz presente na interação humana, pois

[...] é no contraste do discurso de um sujeito com o outro que se é possível notar que uma centralização monológica do discurso torna-se impossível e inviável. Está em nossa natureza linguística a necessidade de ir ao encontro de outro(s) para a realização do diálogo em suas variadas formas. (MANSO, 2016, p. 4)

Não há, portanto, um Eu monológico, sem um interlocutor, pois todo enunciado é interação. Mesmo que o diálogo entre autor e leitor não seja explícito nas redações escolares e vestibulares (e que alguns professores e bancas insistam em dizer que a dissertação é um texto impessoal), o aluno/candidato sabe que está

escrevendo para o professor/corretor e é para este interlocutor que ele dirigirá seus recursos discursivos. Ou seja, é pensando nele que o texto é escrito, como ocorre em qualquer enunciado que produzimos: são considerados o interlocutor, o contexto, a intenção do autor etc.

A associação entre autor e leitor envolve uma série de relações cuja complexidade ultrapassa a questão da autoria e se reflete na união/separação do Eu e do Outro, na Alteridade e na Identidade. Esse será o foco do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3: IDENTIDADES

Todos os bichos são iguais
mas alguns bichos são mais iguais que outros

George Orwell, *A Revolução dos Bichos*

A frase, o último e definitivo mandamento a vigorar na Granja dos Bichos sob o domínio dos porcos, no romance de George Orwell (2007), é exemplo de como os seres realizam a segmentação de seus – aparentemente – semelhantes conforme características que aproximam alguns e, automaticamente, excluem outros. A identificação entre os bichos, que no início da revolução eram considerados equivalentes entre si, passa por mudanças ao longo da narrativa, fazendo com que, ao final, os porcos sejam vistos como superiores, tendo em segundo nível os cães, gerando uma nova hierarquia entre os animais, assim como ocorria no período em que esses estavam sob domínio do fazendeiro.

O jogo de palavras presente na frase ilustra como as semelhanças/diferenças podem ser escondidas/realçadas, a depender do que se pretende. Não se trata apenas de um conto de fadas, como classificado pelo autor no subtítulo, mas de uma interpretação da sociedade soviética em que Orwell vivia nas décadas iniciais de 1900, cujos traços permanecem até os tempos atuais não apenas naquela comunidade, mas em grande parte dos grupos sociais. Traços esses estabelecidos por aqueles que atingem o poder e dele não desejam abrir mão, mantidos a partir de um perverso sistema de inclusão/exclusão que se ancora na linguagem e na cultura disseminadas.

Esse é o tema principal deste capítulo: em sua primeira parte, trato da questão da identidade e de outros conceitos indissociáveis como diferença, processos de inclusão/exclusão, o *Eu* x o *Outro*, a partir das teorias ligadas aos Estudos Culturais de Bauman (2005), Hall (2006, 2014), Silva (2014) e Woodward (2014). A seguir, abordo mais detalhadamente as quatro categorias relacionadas às identidades que serão analisadas nas redações dos alunos no capítulo 5 – nacionalidade, idade, escolaridade e renda –, a partir das discussões realizadas pelos autores acima, além de Coracini (2003), Fanon (2008), Coelho (2002), Haesbaert (2002) e Louro (2000), entre outros.

3.1. O que é(são) identidade(s)?

A profusão de estudos no campo das Ciências Sociais sobre identidade(s) é um fato característico da contemporaneidade. Hall (2006) e Bauman (2005) concordam sobre o motivo que despertou a atenção para esse tema: a sua crise. Para Hall (2006, p. 7), “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Não se trata, portanto, de uma crise individual, mas de um processo mais amplo de mudança que está ocorrendo nas sociedades modernas e reestruturando as bases do mundo social. Essa recomposição, porém, não ocorre sem o abalo da estrutura anterior.

O autor destaca as significativas mudanças ocorridas no campo das Ciências Humanas que resultaram no fim do sujeito sociológico, aquele que “era formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele habitava” (HALL, 2006, p. 11). Os estudos de Marx e suas interpretações, a descoberta do inconsciente por Freud, a linguística estrutural de Saussure, os estudos de Foucault sobre o poder disciplinar e os movimentos sociais, em especial o feminismo, foram os responsáveis por alterar substancialmente o antigo pensamento iluminista da pessoa humana como um sujeito centrado, unificado (HALL, 2014).

Esse período, designado pelo autor de modernidade tardia, traz à tona a desestabilização das identidades a partir do momento em que se percebeu que a sociedade não é “um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma” (HALL, 2006, p. 17), mas um organismo que está constantemente sendo descentrado, deslocado, desarticulado. Tal mudança, que não apresenta um único evento fundador de sua alteração, retirou – ou, Hall diria, libertou – o indivíduo de seus apoios estáveis. Assim o sujeito, anteriormente visto também como tendo uma identidade unificada e estável, passa a ser entendido como múltiplo, detentor não apenas de uma, mas de várias identidades, sendo algumas delas até mesmo contraditórias.

Bauman se utiliza de uma imagem visual para denominar o período que marca o rompimento dessa sociedade tradicional, associada a uma comunidade com laços de identidade sólidos e perenes entre seus membros, em relação à nova situação, em que as relações entre as pessoas e dessas com os objetos, as realidades e as

situações tornaram-se mais fluidas. Assim, a modernidade sólida, palpável e manifestadamente compreensível, cede lugar à modernidade líquida, com ligações, valores e convivências não se apresentam de forma delimitada, previamente definida.

O autor destaca que essas mudanças fazem com que também as identidades percam as âncoras sociais que as faziam parecer naturais, predeterminadas e inegociáveis. Com isso, elas ganham voo livre e agora cabe a cada indivíduo “capturá-las” (BAUMAN, 2005, p. 30). Esse processo causa duas atitudes nos sujeitos: ou passam a observar as identidades fixas como algo indesejável, malvisto; ou anseiam por “um ‘nós’ a que possam pedir acesso” numa busca desesperada pela segurança da fixidez. Essa confusão de posicionamento não é descabida, pois “a ambivalência que a maioria de nós experimenta ao tentarmos responder à questão da nossa identidade é genuína. A confusão que isso causa em nossa mente também é genuína” (BAUMAN, 2005, p. 105).

Apesar de contrárias, as duas posturas apontadas por Bauman refletem a (incômoda) consciência despertada pela modernidade de que “o ‘pertencimento e a identidade’ não têm a solidez de uma rocha” (BAUMAN, 2005, p. 17), não sendo imutáveis e fixos, como pensávamos até pouco tempo atrás. Pelo contrário: trata-se de conceitos negociáveis e renegociáveis ao longo de toda a vida, modificando-se conforme as decisões, ações e caminhos traçados, não apenas individual, mas também coletivamente.

Tal compreensão só se apresenta à nossa frente em momentos de crise, como o atual, já que “a ideia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa” (BAUMAN, 2005, p. 17). Falando por experiência própria, Bauman destaca que a ele mesmo não lhe ocorria pensar sobre seu “polonesismo” antes de ser posto em dúvida devido a conflitos políticos em seu país que o forçaram a se exilar na Inglaterra. Ou seja, foi a partir da possibilidade de perda de sua condição como polonês que começou a considerá-la. Assim ocorre atualmente: é a partir da noção de múltiplas identidades que se intensifica o debate sobre o tema. Isso ocorre principalmente porque a identidade tem papel fundamental na constituição da pessoa: é ela a responsável por distinguir, separar o Eu do Outro, o Nós do Eles.

Para se aprofundar nesse conceito, é necessário trazer à tona outro intimamente relacionado a ele: a diferença. Silva (2014) e Woodward (2014)

apresentam importantes reflexões sobre o assunto, destacando que a diferença é fundamentalmente o meio pelo qual a identidade se realiza. Silva (2014, p. 74) ressalta que, a princípio, pode parecer fácil definir identidade:

A identidade é simplesmente aquilo que se é: 'sou brasileiro', 'sou negro', 'sou heterossexual', 'sou jovem', 'sou homem'. A identidade assim concebida parece ser uma positividade ('aquilo que sou'), uma característica independente, um 'fato' autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente.

O mesmo parece acontecer em relação à diferença, que aparenta ser autorreferenciada, algo que remete a si própria. Porém um olhar mais dedicado ao assunto faz notar que identidade e diferença possuem uma relação de estreita dependência, maquiada pela forma afirmativa utilizada para expressar tais conceitos. Silva (2014, p. 75) exemplifica isso com a frase "sou brasileiro": só é necessário se declarar como tal porque existem outros seres humanos que não o são. Ou seja, a identidade de brasileiro "é parte de uma extensa cadeia de 'negações', de expressões negativas de identidade, de diferenças", por isso o autor afirmar que identidade e diferença são mutuamente determinadas, já que a constituição de uma implica necessariamente a existência da outra. Ao assumir essa posição, Silva (2014, p. 76) entende que a diferença não é simplesmente produto derivado de um processo – a identidade –, mas sim que ambas se formam num mesmo processo, sendo dele resultado. Ambas são, portanto, inseparáveis.

Woodward (2014, p. 9) compartilha de semelhante visão ao afirmar que a identidade se distingue por aquilo que ela não é: "ser sérvio é ser um não croata". Ou seja, identidade e diferença não são termos opostos, mas sim dependentes, ou, para ser mais exato, a primeira depende da segunda para se fazer presente. A identidade, portanto, é relacional, sempre considerada a partir de um jogo de diferenças em relação a outras, criando um sistema de distinções.

Uma comparação utilizada pela autora para exemplificar esse mecanismo é o sistema de dias da semana: retomando as ideias de Mary Douglas (1966), Woodward (2014, p. 47) mostra como a separação dos sete dias, com sua sequência regular, faz com que cada um deles adquira um significado que faz parte de um padrão, com seus nomes e suas singularidades. Para a autora, fica evidente que "nossa compreensão dos conceitos depende de nossa capacidade de vê-los como fazendo parte de uma sequência". Com as identidades não é diferente: são criadas relações entre elas,

destacando as ligações que aproximam iguais ou distanciam diferentes, em uma espécie de categorização, que as distingue e caracteriza individualmente.

Silva (2014, p. 77) utiliza como ilustração o funcionamento da língua. Ele cita Saussure que afirma que, se considerados isoladamente, os elementos de um idioma não fazem sentido, adquirido apenas quando são relacionados a uma cadeia de outros componentes diferentes. Em outras palavras, “a língua não passa de um sistema de diferenças”. Esse processo de marcação cria também um sistema de classificação dos elementos pertencentes ao conjunto: é a partir da distinção entre eles que se separa um artigo de um substantivo, uma palavra dissílaba de uma monossílaba, paroxítona de proparoxítona. Na relação entre sujeitos, essa premissa também é válida: as pessoas são caracterizadas conforme suas identidades a partir da classificação que cada uma delas recebe dentro do sistema.

Silva (2014) e Woodward (2014) concordam que a mais importante forma de classificação utilizada é através de oposições binárias; no caso específico das identidades, a distinção está sempre ligada à separação entre Eu e o Outro, Nós e Eles. Ambos os autores consideram também que esse processo não é apenas um sistema de diferenciação, que ocorre de forma despretensiosa: Silva (2014, p. 82) afirma que “as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar”. Ou seja, os binômios separam os sujeitos como aqueles que devem ser enaltecidos ou discriminados. Nesse âmbito, não é difícil deduzir quem é superior e quem é inferior: como reforça Woodward (2014, p. 51), “um dos termos é sempre valorizado mais que o outro, um é a norma e o outro é o ‘outro’ – visto como ‘desviante ou de fora’”.

As identidades são, então, uma forma de valorização do que lhe é próprio e desprezo do que é estrangeiro. É exatamente essa capacidade de diferenciação que faz com que alguns indivíduos sintam orgulho exacerbado de suas próprias identidades, glorificando suas características em detrimento das de outros sujeitos. É o que afirma Hall (2014, p. 110) ao destacar que é a possibilidade de excluir, de deixar de fora, de transformar o diferente em “exterior”, em abjeto, que faz com que as pessoas se reconheçam e se apeguem a determinadas identidades.

Bauman (2005, p. 27) é mais enfático ao afirmar que “o pertencimento teria perdido o seu brilho e o seu poder de sedução junto com a sua função integradora/

disciplinadora, se não fosse constantemente seletivo nem alimentado e revigorado pela ameaça e prática da exclusão”. Não é interessante, portanto, que todos os sujeitos sejam abarcados dentro de determinadas identidades, pois, se isso ocorrer, elas deixarão de ser valorizadas: é necessário que haja indivíduos fora para serem desprezados e indivíduos dentro para serem prestigiados.

É evidente, portanto, que, na criação da oposição binária entre o Eu e o Outro, Nós e Eles, há o propósito de estabelecer relações de incluir e excluir, definindo quem pertence e quem não pertence. Isso mostra que Silva (2014, p. 81) tem razão ao afirmar que “identidade e diferença não são, nunca, inocentes”. Há sempre uma intenção por trás da aparente seleção natural entre os que pertencem a este ou àquele grupo.

Há neste jogo ainda um processo de normalização de algumas identidades: os que pertencem são enquadrados naquela tomada como parâmetro, como padrão, uma identidade que adquire tal força que se fixa como norma, como a identidade (e não apenas *uma* identidade). Assim, cabe a todas as demais serem uma variante/desviante dessa, recebendo uma marcação que a inferioriza numa escala de valores. Essas são as que não pertencem, classificadas por Woodward (2014, p. 46) como “forasteiros” (*outsiders*): indivíduos que transgrediram o padrão e por isso estão fora, o que garante um certo controle social.

Nesse ambiente, estar incluído ou excluído tem forte relação com a cultura em que os indivíduos estão submersos: é dentro de seu grupo social que as identidades são fixadas, classificadas e hierarquizadas, definindo os critérios do que é tido como padrão e do que é tido como anormal. Woodward (2014, p. 42) destaca que

[...] cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por ‘cultura’.

Aos olhos dos membros de determinada comunidade, seus sistemas de significação compartilhados parecem entidades preexistentes que “passaram a estar aí a partir de algum momento fundador” (SILVA, 2014, p. 96) e assim permanecerão já que são o normal, algo quase que determinado pela própria natureza, como uma essência. A história da Humanidade mostra diversas circunstâncias em que a questão

biológica, por exemplo, foi tomada como argumento para marcar a separação entre os indivíduos: as teorias do índio/negro sem alma e da superioridade do branco sobre as demais raças durante o período de colonização das Américas e da África são exemplos do que parecia totalmente validado pela natureza a ponto de serem supostamente comprovadas cientificamente à época. Silva (2014, p. 86), porém, elucida que “as chamadas interpretações biológicas são, antes de serem biológicas, *interpretações*”. Ou seja, tal visão ignora que as diferenças marcadas nessas situações são, na verdade, criações fabricadas pelos contextos cultural e social, mesmo ambiente em que as identidades e diferenças efetivamente são forjadas.

Dentro do meio cultural e social, há um elemento fundamental que propicia a criação e fixação das identidades e da diferença: a representação. Segundo Silva (2014, p. 91), ela é uma forma de atribuir sentido. No entanto, não se trata de uma “representação mental ou interior”, mas sim de uma “marca ou traço visível, exterior”. Nesse sentido, para Hall (2014, p. 109), as identidades têm mais a ver com questões como “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” do que com perguntas que poderiam ser consideradas mais profundas como “quem nós somos” e “de onde nós viemos”. Woodward (2014, p. 18) afirma que é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos individual e coletivamente, estabelecendo as identidades e os sistemas simbólicos nos quais elas se baseiam; isso porque “toda prática social é simbolicamente marcada”.

Na validação do simbólico na sociedade, a linguagem ocupa lugar bastante significativo. Hall (2014, p. 109) destaca que no processo de formação das nossas identidades realizamos uma narrativização do eu, ou seja, “contamos histórias” sobre nós mesmos para ratificar a própria imagem. Apesar da natureza necessariamente ficcional presente neste processo, isso não diminui sua eficácia discursiva pois “as identidades são construídas dentro e não fora do discurso”. No entanto, esse jogo não ocorre por determinação de um sujeito individualizado já que ele não tem poder sobre a língua pois, como afirma Hall (2006, p. 41), “apesar de seus melhores esforços, o/a falante individual não pode, nunca, fixar o significado de uma forma final, incluindo o significado de sua identidade”. É necessário, então, valer-se dos significados validados socialmente para realizar a identificação própria e dos outros, pois

[...] falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. (HALL, 2006, p. 40-41)

Assim, quando o indivíduo fala sobre si e sobre o outro está reforçando através de seu discurso os preceitos culturais da sociedade em que vive e, conseqüentemente, as marcações de identidades como padrão ou desvio, adequadas ou inadequadas, valorizadas ou excluídas. Trata-se de um processo tão eficaz que faz com que os sujeitos não percebam que ele é reforçado e validado pela repetição incessante existente no cotidiano de qualquer comunidade. Silva (2014, p. 95) exemplifica como esse processo ocorre:

Quando utilizo a expressão “negão” para me referir a um homem negro não estou simplesmente manifestando uma opinião que tem origem plena e exclusiva em minha intenção, em minha consciência ou em minha mente. Ela não é a simples expressão singular e única de minha soberana e livre opinião. Em um certo sentido, estou efetuando uma operação de “recorte e colagem”. Recorte: retira a expressão do contexto social mais amplo em que ela foi tantas vezes enunciada. Colagem: insiro-a no novo contexto, no contexto em que ela reaparece sob o disfarce da minha opinião, como o resultado da minha exclusiva operação mental. Na verdade, estou apenas “citando”.

Utilizando o conceito de *performatividade* de Butler (1999), Silva mostra que não se trata de uma opinião pessoal, refletiva à exaustão até considerá-la adequada, mas simplesmente de “mais uma ocorrência de citação que tem sua origem em um sistema mais amplo de operações de citação, de performatividade e, finalmente, de definição, produção e reforço da identidade cultural”(SILVA, 2014, p. 95). É a repetição inconsciente que faz com que a expressão e, conseqüentemente, a ideia por trás da expressão, seja naturalizada.

Tal concepção pode ser perfeitamente aplicada às demais identidades, como as que analisamos nesta pesquisa: atribuir a alguém a designação de “pobre” não tem efeitos apenas de designação, mas faz com que aquela pessoa seja estigmatizada como tal na sociedade em que vive, de tal forma que se espera dela uma série de ações típicas de quem é da mesma classe social. Assim, através da contínua repetição de tal pensamento, ela passará a perceber a si própria (e aos iguais) dessa forma, uma visão que, não por acaso, é negativa.

Se não cabe ao sujeito o estabelecimento da identidade própria ou de outros, a quem caberia? Segundo Silva (2014, p. 81), “na disputa pela identidade, está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade”, disputa essa ligada a vetores de força, a relações de poder que não são

definidas e sim impostas por aqueles que conseguiram se estabelecer como grupos privilegiados. Dessa forma, “quem detém o privilégio de classificar detém também o privilégio de atribuir diferentes valores a grupos assim classificados” (SILVA, 2014, p. 82). Bauman (2005, p. 44) reforça que o processo de atribuir identidades é um fator poderoso de estratificação, dividindo os sujeitos em categorias que vão de um extremo ao outro:

Num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas *por outros* – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam.

As identidades fluidas, flexíveis, não são uma atributo garantido a todos os indivíduos: ao mesmo tempo em que é permitido a uma parte da sociedade, aquela que detém o poder, não apenas definir sua própria identidade como cambiá-la conforme sua vontade, a outros resta aceitar (mesmo que desgostosos) as identidades que lhes são impostas, aquelas marcadas como inferiores, menores, justificando diferenças em todas as esferas, sobretudo nas sociais.

Assim, por mais que as diversas teorias das Ciências Sociais afirmem, por mais que os estudiosos tentem comprovar a partir da noção de mundo pós-moderno, pós-estruturalista e pós-colonial, por mais que linguistas aplicados se esforcem por buscar uma relação entre todos esses conceitos, a realidade mostra que, para diversas camadas sociais, o conceito de identidade apresenta-se como bastante inflexível, mantendo forte carga negativa sobre cada um dos indivíduos que as compõem, separando por um abismo as pessoas que são rotuladas como pertencentes a identidades inferiores daquela posição em que elas gostariam de estar.

Cabe destacar que tal afirmação não contradiz a discussão realizada até o momento, como se as identidades não fossem realmente mutáveis e fragmentadas. O que se pretende é ressaltar que a oportunidade de escolha de suas próprias identidades não possui a mesma liberdade nem se apresenta de igual maneira a todos os integrantes de uma comunidade. Muitos deles, mesmo a contragosto, acabam por serem taxados a partir das caracterizações que lhes são impostas. Acreditar que cabe a cada um a escolha livre de suas identidades é confiar em ideias meritocráticas que

manifestadamente não podem ser aplicadas quando a desigualdade é condição e regra, como ocorre em grande parte do mundo globalizado atual – o Brasil não é exceção.

É evidente que há formas de resistências, de ressignificações, de reidentificações, que irrompem cada vez mais na sociedade, à contragosto das camadas detentoras do poder instituído. Seja constituída por grupos organizados de militância, seja representada por vozes solitárias mas significativa dentro de seus ambientes de vivência, há pessoas que questionam as hegemonias vigentes, postas como únicas possíveis na dentro de nossa sociedade, e buscam legitimar para quem ainda não conhece (ou finge que não existem) aqueles que estiveram sempre à margem. O próprio pré-vestibular em que essa pesquisa se desenvolveu tem essa proposta. No entanto, não há como negar que ainda há um grande caminho a ser percorrido até que tais movimentos possam se estabelecer plenamente em nossa sociedade, invalidando na prática cotidiana os estereótipos que segmentam a população entre importantes e insignificantes.

No subcapítulo a seguir, trataremos mais detalhadamente de quatro dessas identidades marcadas, que estão sendo analisadas nesta pesquisa: brasileiro, jovem, estudante de escola pública e pessoa de baixa renda.

3.2. Jovem, brasileiro, estudante de escola pública e pessoa de baixa renda: quatro identidades marcadas

Quando pensadas como um conjunto, as quatro identidades escolhidas para análise nesta pesquisa apresentam uma característica especial que as une: todas são identidades das quais os sujeitos não conseguem “se livrar”. Exceto raríssimas exceções, como a ocorrida com Bauman, a identidade nacional é indissociável do sujeito: ser brasileiro é uma condição da qual não se pode abrir mão, caso tenha nascido no país.

As outras três identidades podem sofrer certa alteração ao longo da vida do indivíduo, mas isso não apaga sua condição num momento anterior. Apesar de ser possível a uma pessoa que nasceu em uma família de baixa renda se desenvolver financeiramente e alcançar as altas camadas da elite econômica de uma sociedade, não há como ignorar sua origem – algo que, na verdade, alguns fazem questão de

destacar seja em relação a si próprio (como um mérito por ter “vencido na vida”) ou ao outro (como forma de diferenciá-lo e diminuí-lo por não ser como eles, já que não nasceu rico).

O melhor e o pior aluno da turma podem apresentar diferenças significativas para seus professores, mas fora da sala de aula ambos são vistos como alunos de escola pública em oposição aos estudantes de escolas privadas. E, mesmo após sua graduação, seja em uma instituição pública ou particular, seus currículos ainda trarão o registro da formação básica (ou seja, eles sempre serão ex-alunos da escola pública). Semelhante situação ocorre ao jovem: pelo menos dos 15 aos 24 anos¹¹, ele será rotulado como tal, independente das diversas variáveis que possam diferenciar os indivíduos pertencentes ao grupo, e, após essa idade, sempre é possível lembrá-lo de que já foi jovem anteriormente. Trata-se, portanto, de classificações delimitadas pelo meio social e cultural em que vivem, que separam os indivíduos em grupos num determinado momento ou por toda sua vida.

Em diversas situações, as quatro identidades são, como já transpareceu em alguns trechos anteriores, marcadas por oposições: brasileiro x estrangeiro, pobre x rico, estudante de escola pública x estudante de escola particular, jovem x adulto¹². Como destacado no subcapítulo anterior, essas dicotomias costumam apresentar um elemento que é valorizado e um menosprezado. As análises no capítulo 5 evidenciarão tais posições, mas não é difícil para o leitor desta pesquisa, principalmente aquele que está inserido na cultura brasileira contemporânea, perceber que há uma preferência por pertencer aos grupos que englobam as segundas identidades dos binômios acima, por serem aquelas apontadas como privilegiadas e, por isso, melhores que as primeiras.

Para compreender tais escolhas, é necessário se aprofundar um pouco mais nos quatro aspectos que envolvem essas identidades: nacionalidade, renda, escolaridade e idade. A primeira é, sem dúvida, uma das mais discutidas dentro dos Estudos Culturais. Bauman (2005, p. 28) destaca uma característica que faz com que a identidade nacional ocupe uma posição diferente das demais: ela não aceita competidores nem opositores, exigindo fidelidade exclusiva. Mesmo em seu caso

¹¹ Classificação definida por órgãos de estatísticas do Brasil, como o IBGE, como o período que compreende a juventude.

¹² Apesar dos diversos pares opositores possíveis com o termo jovem (jovem x velho, jovem x criança etc.), optei pela adoção do binômio jovem x adulto pois, no âmbito desta pesquisa, o termo refere-se quase sempre ao “adolescente” em oposição ao “adulto”, como ficará visível no capítulo 5.

específico, que teve os direitos políticos e de cidadão retirados, não é possível negar o seu polonesismo pois se trata de uma condição existente desde seu nascimento.

Porém isso não significa que a identidade nacional é algo “natural”, inato ao indivíduo. Assim como as demais, ela é construída através do discurso a partir das condições sociais e culturais da sociedade. Para Bauman (2005, p. 29), trata-se de “uma convenção arduamente construída”, fruto de muita coerção e de muito convencimento para ter uma “aparência de naturalidade que era tudo, menos natural”. O estabelecimento da identidade nacional foi fortemente influenciado pela necessidade dos estados modernos de estabelecerem uma espécie de subordinação incondicional de seus membros durante seu processo de constituição. Nada melhor do que o sentimento de igualdade entre seus integrantes para aflorar uma unidade ficcional em que as diferenças são postas de lado em prol de uma marcação de fronteiras em relação aos demais povos.

Hall (2006, p. 47) apresenta ideia semelhante ao afirmar que, apesar de as identidades nacionais não estarem literalmente presentes em nossos genes, elas são uma das fontes da nossa identidade cultural. O autor utiliza o conceito de *teto político*, de Gellner (1983), para mostrar que as pessoas não apenas se consideram cidadãos de um país mas também participam da ideia de nação representada pela cultura nacional, inclusive ocultando as diferenças regionais e étnicas para dar a impressão de possuírem todas as mesmas características, os mesmos costumes, a mesma identidade. Para isso, a memória coletiva, ou melhor, a invenção de uma memória coletiva é um potente catalizador do processo de identificação, transformando o passado em um evento ímpar, compartilhado por todos os membros, mesmo que anteriormente não houvesse tal unidade. É o que Hall (2006, p. 52) denomina *narrativa da nação*, aquela “contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular”, gerando um conjunto de símbolos que representam “as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação”.

Essa narrativa é passada de geração a geração, criando uma continuidade com “um passado histórico adequado”, procedimento que Hall (2006, p. 54) denomina *invenção da tradição*. Um item fundamental para seu estabelecimento é o *mito fundacional*, que cria “uma estória que localiza a origem da nação, do povo e do seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo”.

No Brasil, o exemplo mais evidente desse recurso é o mito da miscigenação das raças, que apresenta um país formado a partir da união entre branco, índio e negro, o que despreza a desigualdade de forças entre os envolvidos e toda a gama de atrocidades cometidas não apenas à época da colonização, mas também dos anos que a seguiram até a atualidade, inclusive com políticas públicas de branqueamento, higienização e desterritorialização praticadas de forma sistêmica ao longo da História que resultaram no extermínio parcial ou total de diversos povos, que tiveram assim suas histórias apagadas. Os acontecimentos são vistos como um encontro de etnias, o que gerou uma sociedade que tem a diversidade como pilar, visão romantizada da história que vem sendo cada vez mais contestada por diversas correntes.

A idealização da identidade nacional utiliza os elementos do passado para justificar as posições atualmente adotadas e/ou atribuídas a uma sociedade, que, apesar de bastante diversa, continua a esconder suas variações atrás de uma figura unificada que, na tentativa de representar a todos, não é a representação efetiva de nenhum dos membros que a compõe. Mas, ainda assim, essa figura é aceita por todos. Para explicar a complexa relação entre a visão que se desenvolve sobre uma identidade nacional e o sujeito que de fato a assume, Hall (2006) e Woodward (2014) se valem do conceito de *comunidades imaginadas*, de Anderson (1983):

A identidade nacional é inteiramente dependente da ideia que fazemos dela. Uma vez que não seria possível conhecer todas aquelas pessoas que partilham de nossa identidade nacional, devemos ter uma ideia partilhada sobre aquilo que a constitui. A diferença entre as diversas identidades nacionais reside, portanto, nas diferentes formas pelas quais elas são imaginadas. (WOODWARD, 2014, p. 24)

Assim as identidades nacionais acabam se fixando a partir do que se imagina que seria o cidadão-padrão de cada país, o que gera um processo de estereotipação dos sujeitos conforme sua nacionalidade. Não é raro, por exemplo, ver brasileiros atribuindo a si próprio ou a seus conterrâneos alguns adjetivos que consideram comuns a todos, como cordial, acolhedor, malandro, alegre etc. Mesmo que tal caracterização não possa se aplicar a todos os cidadãos do país, ela foi e ainda é reforçada pela cultura, fazendo com que as pessoas as repitam como verdades, apesar de muitas vezes elas mesmas não se enxergarem de tal forma.

Coracini (2003) mostra como os estereótipos são corroborados tanto na sociedade local quanto em outras nações através da mídia: ao analisar textos escritos por jornalistas brasileiros e estrangeiros, a autora percebe a recorrência de representações sobre nosso povo que podem ser condensadas em oito afirmativas,

cuja essência sintetizo aqui nos adjetivos *indisciplinado, desonesto, violento (apesar da aparente cordialidade), gastador, confiante (no “jeitinho”), irresponsável, dependente, campeão (do futebol)*. Como a identidade é firmada na diferença, a autora percebeu que, a partir da caracterização do que é um brasileiro, é possível também apontar o que um estrangeiro é: *superior (ao brasileiro); solidário; sabe avaliar a si próprio; tem muito a nos ensinar; (tudo estrangeiro) é melhor do que brasileiro; é bom ser brasileiro mas é melhor ser estrangeiro*. A última frase é a sintetização da visão negativa que recai sobre a identidade nacional quando colocada em perspectiva com outras, sobretudo a estadunidense ou a europeia, numa internalização do discurso de subalterno que anseia pelo estrangeiro como “o paraíso perdido da totalidade impossível, do seio materno do conforto e do repouso” (CORACINI, 2003, p. 219).

Essa afirmativa faz lembrar a declaração de Fanon (2008, p. 34) sobre os povos colonizados nos quais nasce “um sentimento de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural” e, por isso, passa a tomar posição diante da cultura da metrópole. Ao falar de sua realidade como martinicano, o autor destaca que “o negro que conhece a metrópole é um semideus”, relação que também pode se estabelecer para os brasileiros atuais, os quais consideram aqueles que tiveram a possibilidade de viajar a países europeus ou aos Estados Unidos¹³ um indivíduo moderno, mais evoluído do que seus conterrâneos que só conhecem sua própria terra.

Assim, “a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia” (FANON, 2008, p. 90) – a qual se acrescenta ainda a estadunidense, devido à sua hegemonia global atual, motivada por aspectos culturais, políticos e econômicos. Esse último influencia não apenas o peso de cada nação, colocando como valorizadas aquelas que apresentam maior poder financeiro e menosprezando os países menos desenvolvidos economicamente, mas também estabelece relações de poder entre os sujeitos e os grupos nos quais esses se dividem devido ao seu capital. Esse é o segundo aspecto/identidade que será discutido neste subcapítulo.

A renda de um indivíduo sempre foi um fator determinante da sua posição na sociedade, o que influencia também a formação de sua identidade. Em locais onde a desigualdade social é um problema latente, como o Brasil, a questão financeira torna

¹³ Apesar de termos sido anteriormente colônia de Portugal, sabemos que o mundo globalizado atual faz com que a colonialidade seja metaforicamente alargada para outros países, entre os quais se destaca o domínio estadunidense.

as diferenças ainda mais evidentes, pois o pertencimento a certos grupos pode ser a garantia de acesso a bens sociais que a outros são completamente negados por sua condição. Essa regra se aplica em todas as situações que circundam a vida do cidadão, desde itens que podem ser considerados supérfluos, como lazer e esportes, até aspectos fundamentais, como saneamento básico e moradia. Assim a diferença entre aqueles que são classificados como ricos ou pobres tem efeito significativo sobre a vida dos sujeitos que carregam este ou aquele título.

Woodward (2014, p. 44) apresenta a alimentação como um exemplo dessa realidade, relacionando-a à questão da identidade: para a autora, o consumo de alimentos é um grande divisor dos grupos pois uma pessoa só pode comer aquilo que ela pode comprar ou está disponível em uma sociedade particular. Assim,

[...] a análise das práticas de alimentação e dos rituais associados com o consumo de alimentos sugere que, ao menos em alguma medida, “nós somos o que comemos”. Na verdade, se considerarmos as coisas que, por uma razão ou outra, nós não comemos, talvez a afirmação mais exata seja a de que “nós somos o que não comemos”

Ter a possibilidade de escolher entre este ou aquele alimento coloca a pessoa em posição superior àquela que não tem essa opção, o que não está relacionado necessariamente à quantidade de nutrientes ingeridos, mas ao prestígio que tal escolha concede. Não se trata de uma questão de saúde e sim de privilégio. Obviamente em determinadas situações a impossibilidade de escolha dos seus alimentos marca uma situação de miserabilidade, daquele que efetivamente não tem nenhum mantimento disponível, porém entre grupos com uma maior proximidade financeira a seleção da comida é feita com o objetivo de comprovar seu *status* social, estabelecendo-se como superior e modelo a ser seguido.

Essa relação entre identidade e acesso pode ser estendida para outros itens cuja posse garante prestígio a seu dono. Coelho (2002, p. 69) aponta que objetos, de uma forma geral, podem identificar indivíduos, grupos sociais e culturas:

Para se conscientizar de si próprio, o ser humano faz objeto de si mesmo. E para ampliar sua capacidade física e mental, usa o objeto como prótese de seus órgãos. É o objeto que constitui a base do valor do trabalho e a marca do *status* do seu possuidor.

O objeto deixa de ser um simples instrumento de uso e adquire significado para os que o possuem em contraste com aqueles que não podem comprá-lo, o que lhe garante uma posição superior dentro de uma hierarquia de valores que acaba sendo compartilhada por todos os membros de uma sociedade de consumo. Segundo

Coelho (2002, p. 74), o objeto passa a servir de “amálgama social”, ou seja, ao mesmo tempo em que difere e personaliza seu possuidor, faz sua ligação com o grupo de pessoas que se reconhecem como iguais pela sua posse.

Essa sensação de propriedade pode se ampliar ainda mais e recair também sobre lugares que acabam sendo monopolizados por determinadas classes. Haesbaert (2002, p. 41) chama atenção para a privatização dos espaços públicos e o confinamento do público a áreas fechadas ou partilhadas por certas comunidades conforme o segmento econômico ou de consumo. Os *shopping centers* são um exemplo disso: para o autor, trata-se de um espaço público que foi parcialmente privatizado ao selecionar seus frequentadores de forma direta (pela aparência física das pessoas) ou indireta (pela classe socioeconômica do consumidor), o que resulta na desterritorialização do indivíduo, excluído do convívio com pessoas de classes que se consideram mais elevadas e não querem ser obrigadas a dividir seus espaços com aqueles julgados inferiores. Haesbaert (2002, p. 49) destaca a perversidade de tal atitude já que “a pior e mais drástica exclusão é aquela que nos impede o acesso ao próprio espaço, concreta e/ou simbolicamente apropriado, fundamento ontológico da existência humana”.

Baseando-se nas ideias de Bauman, Haesbaert (2002, p. 35) afirma que esse processo de desterritorialização dos sujeitos encolhe o mundo ao redor de pessoas consideradas pobres, circunscrevendo sua passagem apenas àqueles ambientes onde sua presença é autorizada (ou tolerada), o que torna sua movimentação insegura. Ultrapassar essas fronteiras só é permitido em situações extremas ou compulsórias, como refugiado ou imigrante ilegal. Em situação completamente contrária está o trânsito dos ricos: para eles, as portas de todos os lugares estão abertas, permitindo sua passagem ou permanência sem entraves. Para o grande executivo de empresa transnacional, por exemplo, o processo de desterritorialização é algo seguro, pois nunca lhe é imposto, já que ele tem certos níveis de autonomia para optar pelos deslocamentos. Desterritorialização, portanto, possui um “significado diametralmente distinto” para ricos e pobres.

Bauman (2005, p. 104) já havia destacado anteriormente que essas diferenças não são percebidas pelas pessoas que se encontram em grupos privilegiados, que consideram que os alargamentos de horizonte proporcionados pela modernidade estão ao alcance de todos, mas alguns preferem não se aventurar. O

autor afirma que é como se os ricos dissessem “somos livres para nos tornar qualquer coisa que desejemos ser, mas o ‘povo’ prefere ater-se às condições em que nasceu e foi ensinado a permanecer. Que o faça – é problema deles, não nosso.” Tal visão é bastante limitada, pois encobre o fato de que, para pessoas de baixa renda, estar preso ao local de nascimento (e às identidades a ele ligadas) não é uma escolha, mas a única opção possível já que “se desejassem ir para outros lugares em busca de uma vida melhor ou simplesmente diferente, seriam detidos na fronteira mais próxima”.

Essas fronteiras são colocadas para as pessoas de baixa renda desde a idade mais tenra, fazendo-os perceber que suas possibilidades de movimentação são restritas, não lhes sendo permitido o acesso a determinados lugares. Exemplo disso é a questão da escolaridade, a terceira identidade a ser analisada. É possível perceber uma relação estreita entre a renda e a instrução a que um sujeito tem direito: o grande contingente de estudantes de escola pública é formado por crianças e jovens de classes economicamente desfavorecidas. Isso porque as famílias que possuem melhor condição financeira preferem que seus filhos estudem em escolas particulares por considerarem o ensino público insatisfatório e incapaz de lhes proporcionar acesso ao ensino superior público, este sim valorizado por ser visto como de qualidade, além de ser gratuito.

Machado (2012, p. 41) destaca que se trata de uma questão histórica brasileira, já que o acesso ao ensino de qualidade sempre foi um privilégio das classes dominantes que constituem o que se considera a casta intelectualizada do país. Para as camadas populares, a educação deveria se resumir a uma formação mínima capaz de permitir o desempenho de suas futuras atividades braçais, empregos destinados à população de origem socioeconomicamente considerada inferior. Segundo o autor, essa visão reforçava a ideia de que o trabalho era algo indigno para os cidadãos livres do século XIX, fazendo a distinção entre os cultos e os vis. Assim apresentou-se uma evidente divisão entre o ensino profissionalizante e o ensino elitizado:

O ensino profissional, conforme descreve Garcia (2000), desde o período colonial no Brasil, carregava um estigma ligado à escravidão e à miséria, de forma a ser rejeitado pelas classes ‘mais elevadas’ da sociedade, evidenciando a existência de categorias profissionais elitizadas em detrimento de outras mais ‘humildes’. Com a necessidade de industrialização do país, o ensino profissional destinava-se aos pobres e ‘desvalidos’, demonstrando que a classe operária brasileira nasce sob o peso da segregação social. (MACHADO, 2012, p. 38)

Ao pobre cabia apenas a sua instrução para o trabalho, deixando para o rico o ensino secundário e superior. Esse quadro criou raízes profundas no pensamento e nas políticas educacionais brasileiras que ainda não foram totalmente superadas. A percepção da educação como algo pertencente às elites desestimula diversos estudantes da escola pública a dar continuidade à sua instrução, algo que consideram finalizado com o encerramento da educação básica, o que gerou a expressão “terminar os estudos” para se referir à conclusão do ensino médio, termo bastante comum entre as camadas menos favorecidas economicamente. Assim, muitos sequer concebem a possibilidade de ingressar no ensino superior ou, quando o fazem, em geral optam por cursos considerados de menor prestígio, sobretudo as licenciaturas.

A perpetuação de tais ideias traz consigo também uma classificação dos cursos superiores e suas respectivas profissões: às pessoas de classes financeiramente privilegiadas cabem as formações de prestígio, como medicina, engenharia e direito, que exigem maior dedicação aos estudos (em geral, em tempo integral) e altos custos para sua conclusão, mesmo quando o curso é realizado em instituições gratuitas; às pessoas de baixa renda cabem ocupações que permitam a sua formação em conjunto com outra atividade profissional paralela, em geral, cursos ofertados pelas instituições de ensino superior no período noturno, pois não é possível a dedicação exclusiva aos estudos após o encerramento da educação básica (e, muitas vezes, nem mesmo durante essa), sendo necessário trabalhar para sustentar a si e sua família com outra atividade enquanto não conclui o curso superior.

O acesso a esse nível de educação também é algo que deixa evidente as dificuldades que separam alunos de escolas públicas daqueles que estudam na rede privada, principalmente devido ao vestibular e sua principal prova, largamente discutida nesta pesquisa, o Enem. O exame exige dos candidatos um vasto conhecimento sobre os conteúdos previstos para todo o período básico da educação. Para isso, como já citado, escolas particulares costumam transformar os três anos de ensino médio num longo período de preparação, com aplicação de simulados, cursos complementares e aulas especialmente desenvolvidas para fixação de determinados temas e matérias comuns na prova.

Tal prática não ocorre na escola pública, onde muitas vezes os alunos sequer são estimulados a fazerem o exame. Não se trata aqui de enaltecer o comportamento da rede privada que reduz o ensino médio a um curso pré-vestibular, mas de apontar

que a conduta da escola pública não apenas afeta o desempenho do aluno no exame, mas também desestimula aqueles que pretendem progredir nos estudos.

Outro ponto relacionado ao Enem envolve, mais uma vez, a condição financeira dos alunos de escola pública: assim como não é possível que seus pais apliquem recursos em uma educação de melhor qualidade pagando uma escola particular, tornam-se inviáveis também despesas com cursos preparatórios que possam complementar o ensino insuficiente a que teve acesso, sendo necessário que o aluno, por meios próprios, tente compreender conteúdos não tratados na escola ou busque auxílio de cursos de baixo custo ou gratuitos, como o ambiente em que essa pesquisa se desenvolveu.

É evidente, portanto, que a democratização do ensino básico não garantiu a educação de excelência a todos, apesar do alto custo para o governo. Carvalho (2017, p. 134) apresenta interessante dado que mostra que os investimentos em alunos da rede pública giram em torno de R\$ 769,29 mensais, valor compatível com a investida por pais em escolas particulares, no entanto, os resultados obtidos pelos alunos destas em geral são melhores do que os daquela, o que nos faz refletir que não se trata de uma questão meramente financeira: mesmo que os pais não tenham recursos para investir em seus filhos, o Estado oferece tal possibilidade, mas não obtém o mesmo desempenho que as escolas particulares, apesar de aplicar valores semelhantes.

Numa tentativa de responder por que isso ocorre, Carvalho (2017, p. 92) se vale do conceito de capital cultural, de Bourdieu (1998), aplicando-o à realidade brasileira, em que constata que, no país, “o capital cultural está fortemente atrelado ao capital financeiro, haja vista que para se possuir bens culturais, é preciso ter capital econômico, pois o Estado ainda não disponibiliza o acesso a esses bens a toda população”. Não se trata apenas de educação formal, mas de proporcionar bens materiais culturais como livros, novas mídias, ingressos para espetáculos etc., fazendo com que os estudantes consigam enxergar os valores humanos que tais bens veiculam. Como afirma Soares (2009, p. 15), “na escola não se aprende apenas conteúdos, competências e habilidades”, por isso é fundamental trabalhar com os estudantes a consciência de que a educação vai além da compreensão de matérias, envolvendo também o desenvolvimento do pensamento crítico, algo essencial para o ser humano que vive em sociedade.

O período escolar traz um significativo estreitamento entre outras duas identidades analisadas nesta pesquisa: a de estudante e a de jovem. Afinal, caso esteja realizando sua instrução formal na época considerada adequada segundo a legislação educacional nacional, o período do ensino médio coincidirá com a fase da adolescência/juventude. Ambas são momentos de grandes descobertas para o sujeito em sociedade: a escola significa a ampliação dos horizontes da criança, com a possibilidade de conviver com pessoas diferentes daquelas que a cercaram durante sua primeira infância; a juventude é o momento em que o indivíduo se percebe como ser independente que deve em breve traçar seu próprio destino, longe do ambiente familiar. Devido a tantas mudanças, o período entre os 15 e 24 anos é tido como uma fase de conflitos – com a autoestima, com aqueles que os cercam, consigo mesmo.

Essa ideia enquadra a juventude simplesmente como uma transição entre a infância e a vida adulta, o que não parece adequado. Dayrell (2003, p.42) considera que não se trata de “um tempo que termina”, mas sim “um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida”. Obviamente não há como negar a grande quantidade de mudanças que ocorrem no período: do corpo, das relações, de referências etc. Porém não se deve considerar o jovem como um “vir a ser” (DAYRELL, 2003, p. 41), um indivíduo que só irá se concretizar como tal posteriormente, já que as suas vivências atuais também fazem parte de sua vida e a transformam tanto no futuro quanto no presente.

Essa é apenas uma das estereotipações lançadas sobre os jovens, quase sempre colocadas em oposição ao adulto: o jovem rebelde (ao contrário do adulto responsável); o jovem experimentador (diferente do adulto experiente); o jovem hedonista (distinto do adulto moralista) etc. A juventude parece, então, um antônimo de tudo aquilo que é o homem-feito, povoada por características que serão suplantadas quando chegar à maturidade. Trata-se evidentemente de uma visão que considera o jovem um ser marcado por determinados adjetivos, quase sempre condenáveis e não condizentes com a realidade da maioria.

Dayrell (2003, p. 44) destaca que, na verdade, os jovens “são sujeitos concretos, com experiências singulares, cujas trajetórias de vida podem fornecer elementos para melhor compreendê-los”, o que ultrapassava uma caracterização fixa e uniforme. Em pesquisa sobre a realidade de jovens rappers e funkeiros, o autor pode

perceber como há uma série de elementos que fazem com que a visão estereotipada de jovem caia por terra, principalmente para aqueles que provêm das camadas populares, economicamente desfavorecidas, em que a juventude se coloca como um “momento duro, de dificuldades concretas de sobrevivência, de tensões com as instituições, como no caso do trabalho e da escola” (DAYRELL, 2003, p. 50). Para o autor, há efetivamente uma distinção, realizada também pelo jovem, entre ele e o adulto, na sua tentativa de alongar a juventude, mas por um motivo diferente do que apontam os mais velhos:

O sentido dessa tentativa não é tanto o de uma suspensão da vida social ou de irresponsabilidade, como geralmente é vista, mas de garantir espaços de fruição da vida, de não serem tão exigidos, de se permitirem uma relação mais frouxa com o trabalho, de investirem o tempo na sociabilidade e nas trocas afetivas que esta possibilita. (DAYRELL, 2003, p. 51)

Assim como o adulto tem uma visão negativa do jovem, este também enxerga aquele com olhos pesados: ser adulto significa ceder o espaço do entretenimento e da alegria para o compromisso sério e sisudo. Nesse ambiente, Dayrell (2003, p. 50) argumenta que o que ocorre não é uma crise na “entrada” da juventude, mas sim na sua “saída”. É a chegada à vida adulta que perturba devido à sua imagem negativa, ainda mais impactante para jovens de baixa renda para quem “ser adulto é ser obrigado a trabalhar para sustentar a família, ganhar pouco, na lógica do trabalho subalterno”. Aqui, mais uma vez, as identidades analisadas se cruzam e mostram como são determinantes, na vida de alguns mais do que de outros. Dayrell (2003, p. 43) aponta como o contexto social é significativo para a identidade do jovem, sobretudo quando esse está em um ambiente que, ao invés de construí-lo como ser humano, o desumaniza:

Podemos concluir que o pleno desenvolvimento ou não das potencialidades que caracterizam o ser humano vai depender da qualidade das relações sociais desse meio no qual se insere. [...] Mas temos de levar em consideração que existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos de desumanização, nos quais o ser humano é “proibido de ser”, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana.

Para jovens de baixa renda, com pouca expectativa de crescimento profissional e econômico, previamente marcados socialmente, as identidades são construídas “na especificidade dos recursos de que dispõem”, dentro de possibilidades limitadas (e limitadoras). Tal concepção nos remete à noção de corpo abordado por Louro (2000, p. 61), que extrapola a questão física e se faz presente também na esfera representativa: para a autora, o corpo não é “dado” exclusivamente

por razões biológicas, por exemplo, mas produzido cultural e discursivamente num processo em que as marcas da cultura são adquiridas, instaurando diferenças. Os corpos, então, são limitados ao que lhe é possibilitado (ou melhor, autorizado), dentro de limites que não dizem respeito apenas a espaços materialmente construídos mas também impalpáveis.

Nesse ponto, a educação formal e, conseqüentemente, a escola têm papéis fundamentais: Louro (2000, p. 60) afirma que “todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres”. Porém, paradoxalmente, o corpo parece ser assunto proibido nas escolas – e em outros ambientes em que o jovem busca saber mais sobre ele, como a própria família. Nesses lugares, o corpo é preterido em troca de seu opositor no dualismo ocidental, a mente. Cabe, portanto, se preocupar com o raciocínio, deixando o corpo de lado, ou, como coloca Louro (2000, p. 60), “mais do que isso, suspeitando do corpo”.

O que tal escolha encobre é seu contrário: uma excessiva preocupação, principalmente no campo educacional, de fazer com que corpos sejam adestrados conforme modelos predeterminados e predefinidos, uma vez que “o disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes” (LOURO, 2000, p. 60). O objetivo final de tal ação é apenas um: adaptar, conformar os indivíduos à realidade já estabelecida.

Freire (1982, p. 34) destaca um dos principais instrumentos utilizados para isso: a prescrição. Caracterizada como “a imposição da opção de uma consciência a outra”, Freire explica que, nesse processo, aquele que recebe passa a hospedar a consciência opressora, incorporando as práticas destes como se fossem próprias. Não é coincidência a escola se basear em modelos prescritivos, afinal “a educação reflete a estrutura do Poder” (FREIRE, 1982, p. 71). Assim os indivíduos são, desde cedo, ajustados ao arquétipo social vigente.

É nessa prática que se desenvolve a educação bancária, aquela que considera os educandos vasilhas, recipientes a serem enchidos pelo educador através de depósitos, uma espécie de “doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1982, p. 68), sendo os primeiros os detentores do conhecimento e os segundo “meras incidências” que “recebem pacientemente, memorizam e repetem” numa práxis em que

[...] cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção 'bancária', tanto mais 'educados', porque adequados ao mundo.

Esta é uma concepção que, implicando numa prática, somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. (FREIRE, 1982, p. 72)

Encaixar-se nesses paradigmas estabelecidos envolve disciplina e obediência, características que, em geral, não são atribuídas aos jovens, possivelmente não por incapacidade mas por desinteresse. Isso talvez explique a indiferença cada vez maior dos adolescentes em relação à escola, por identificá-la como um ambiente que pretende preestabelecer padrões que não lhes parecem relevantes e aos quais não querem seguir.

Contrário a tal padronização, o jovem utiliza o próprio corpo como forma de manifestar-se como diferente, o que explica as caracterizações tidas como típicas da idade: roupas, cabelo, música e estilo próprios são criados para diferenciá-los não apenas dos adultos e das crianças como também entre si, marcando as chamadas tribos. Louro (2000, p. 72) destaca que tais intervenções são formas de torná-las representativas de suas próprias identidades. A autora afirma que o conceito de "corpo como um projeto", de Chris Schilling (1997), se encaixa perfeitamente nesse situação: a ação deliberada sobre o corpo praticada pelo indivíduo evidencia sua intenção de tornar reconhecível pela própria aparência uma determinada identidade.

É essa necessidade de diferenciar-se que faz com que tantos adultos caracterizem os jovens como rebeldes sem causa, pois acreditam que adolescentes não são capazes de refletir sobre por que é melhor seguir este ou aquele estilo ao invés de serem "normais como todo mundo é". O que tal visão não compreende é que, mais do que tentar se explicar com palavras, o jovem mostra suas concepções nas suas atitudes e em seu estilo pois para ele a divisão entre mente e corpo não está estabelecida como definitiva, como ocorre com adultos que já passaram pelo processo de adestramento do corpo para controle da mente.

Além disso, a dificuldade de se expressar através das palavras está diretamente relacionada ao processo instrucional pelo qual vem passando desde sua infância. Soares (2009, p. 113) apresenta interessante questionamento sobre a posição do jovem e sua capacidade de expressar suas opiniões: "quando crianças, será que tiveram espaço de expressão e que, pelo menos algumas vezes, suas vozes foram ouvidas?". Para que jovens expliquem por que preferem essa ou aquela aparência, o que acham sobre os problemas da vida adulta e o que consideram

referente a determinados temas complexos, é necessário um trabalho em que ele possa expor suas ideias, refletir sobre elas e desenvolver habilidades até alcançar um texto (oral ou escrito) consistente, coerente e bem argumentado. Se tal trabalho não foi realizado anteriormente, ele não irá se estabelecer sozinho, sem a prática. A adolescência pode ser a etapa da vida para trabalhar aspectos, que farão tanta diferença na vida adulta, porém isso demanda tempo e trabalho, o que, em geral, não é dispensado aos jovens na medida necessária.

Na verdade, trata-se de tempo e trabalho que não é empregado a nenhum grupo de indivíduo considerado menor, irrelevante, como as identidades analisadas aqui. Trata-se de individualidades que não interessam a uma sociedade que entende a diferença como inferior e por isso abjeta e desprezível. Isso faz com que o desenvolvimento das identidades seja um processo doloroso e arduamente construído por aqueles que não podem ocupar as posições privilegiadas desse sistema de classificação. Como afirma Soares (2009, p. 105), “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”; para aqueles que ocupam posições tidas como inferiores, os lugares de fala também serão subalternos, dependentes do espaço que lhes é concedido, que frequentemente é mínimo, ou até mesmo nulo.

Os trabalhos desenvolvidos ao longo desta pesquisa são tentativas de trazer à tona um pouco do que essas vozes têm a dizer, o que será mostrado no capítulo 5. Antes, porém, convém apresentar a metodologia utilizada por esta pesquisa.

CAPÍTULO 4: METODOLOGIA DE PESQUISA

A realização de uma pesquisa exige aplicação de instrumentos específicos para se alcançar os propósitos traçados inicialmente. Para que haja transparência no processo científico, é necessário que aqueles que têm acesso aos resultados do estudo saibam em que ambiente ele se desenvolveu, compreendendo como os dados foram obtidos e como a análise foi realizada. Por isso este capítulo se faz necessário.

A seguir, apresento o passo a passo deste projeto. Primeiramente, discorro sobre o tipo de pesquisa realizada, justificando a escolha do método; a seguir, caracterizo o ambiente em que o estudo se desenvolveu, apresentando o Pré-Enem Atitude para que o leitor possa compreender a realidade do projeto e dos alunos que participam dele; por fim, trago os dados que serão analisados no capítulo 5, mostrando o processo desde o recolhimento dos relatos até a aplicação dos simulados.

4.1. Tipo de pesquisa

Esta pesquisa adota em sua fundamentação uma abordagem qualitativa, pois, conforme afirmam Divan e Oliveira (2008, p. 187), “para se estudar os fatos sociais, é preciso fazer uso de métodos qualitativos em vez de quantitativos, pois sendo o comportamento humano subjetivo, a ciência social será sempre uma ciência subjetiva”. O intuito aqui não é a quantificação, gerando uma classificação hierárquica dos envolvidos, comum quando se utiliza métodos quantitativos; o que se pretende é observar os textos dos envolvidos para traçar reflexões sobre a temática das identidades.

Além disso, como se trata de uma pesquisa da área da Linguística Aplicada, seu objetivo não se resume apenas a uma análise fria e distante, mas pretende se inserir na realidade encontrada, buscando caminhos para alterá-la. Tal visão corrobora a definição traçada por Denzin e Lincoln (2006, p. 17) da pesquisa qualitativa como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo”, postura típica do modo de fazer pesquisa no século XXI, em que o cientista não é apenas observador, mas também situa-se em seus textos e na sociedade como agente transformador, pois, como afirmam os autores, “nossa luta hoje é no sentido de

relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre”.

Por fim, ainda tomando como base as reflexões de Denzin e Lincoln (2006, p. 21), a escolha do método qualitativo se faz devido à sua multiplicidade: tanto sua prática metodológica quanto seu campo disciplinar são amplos, permitindo o uso de diversos métodos para coleta de materiais (dentre os quais, opto neste trabalho pela análise documental) e incursão por diferentes teorias das Ciências Sociais (das quais se destacam aqui a Linguística Aplicada e os Estudos Culturais).

Apesar dos diferentes métodos utilizados, os procedimentos adotados permitem caracterizar a pesquisa como um estudo de caso, definido por Starman (2013, p. 31, tradução nossa¹⁴) como “uma descrição abrangente de um caso individual e sua análise, ou seja, a caracterização do caso e os eventos, bem como uma descrição do processo de descoberta desses recursos, que é o próprio processo de pesquisa”. É exatamente esse o contexto no qual esta pesquisa se insere.

Cabe destacar que, por se tratar de pesquisa desenvolvida com seres humanos, este trabalho possui autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, conforme parecer nº 01965818.3.0000.5542.

4.2. O ambiente de pesquisa

O ambiente escolhido para a realização desta pesquisa foi a Associação Atitude. Trata-se de uma associação civil sem fins lucrativos que oferece desde 2002 curso preparatório para que alunos e ex-alunos de escolas públicas ou bolsistas da rede particular possam ingressar no ensino técnico ou superior de forma gratuita, seja através da educação pública, seja com bolsas de estudos concedidas por instituições particulares. A preparação é realizada por projetos da associação intitulados Pré-Ifes Atitude e Pré-Enem Atitude. É no ambiente desse último que se desenvolveu a pesquisa.

O público-alvo do Pré-Enem Atitude é a população de baixa renda, que não teve educação básica substancial e/ou não possui recursos financeiros suficientes para custear uma graduação em instituições privadas ou um curso pré-vestibular que

¹⁴ Texto original: “a case study is a comprehensive description of an individual case and its analysis; i.e., the characterization of the case and the events, as well as a description of the discovery process of these features that is the process of research itself”

facilite o acesso a vagas no ensino público superior. Conforme formulário preenchido no ato de matrícula no projeto, os estudantes fazem parte de famílias das classes C, D ou E¹⁵, residentes dos municípios da região metropolitana capixaba, grande parte deles pertencentes a bairros denominados periferia.

Com corpo docente, de apoio e coordenação totalmente compostos por voluntários, o Pré-Enem Atitude opera com 14 turmas¹⁶, sendo 8 delas no período noturno durante a semana, das 19 às 22 horas, de segunda a sexta, nas dependências cedidas pela escola municipal Adão Benezart, localizada no município de Vitória, e as outras 6 concentradas aos sábados, com aulas das 8h:30min às 18h:30min, em salas oferecidas pela escola estadual Almirante Barroso, também na capital capixaba, resultando em capacidade máxima do curso de até 400 alunos. A distribuição e a oferta diferenciada de horários/dias buscam atender a diferentes demandas apresentadas pelos alunos, que, em sua maioria, possuem jornadas múltiplas de trabalho e estudo.

Apesar do incentivo dos voluntários e do esforço dos estudantes, o Pré-Enem também está sujeito a alguns dos problemas tão comuns em escolas públicas regulares. A evasão é uma delas: à medida que o ano avança, a quantidade de alunos costuma diminuir drasticamente por inúmeros motivos, como desestímulo da família, necessidade de ingressar no mercado de trabalho ou intensificar suas atividades para obter mais recursos financeiros, dificuldades para custear o deslocamento casa-escola¹⁷ etc. Dessa forma, ao longo do ano as turmas costumam ser reunidas e o contingente de alunos final corresponde a aproximadamente um quarto do início. Trata-se de um sério problema, infelizmente sem solução até o momento.

Cabe ressaltar que a Associação Atitude não recebe nenhum tipo de incentivo financeiro de instituições públicas ou privadas, por isso, para manter suas atividades, conta com a contribuição espontânea de R\$ 30,00 (trinta reais) mensais que cada aluno pode oferecer. O valor em questão é utilizado para custear material para as

¹⁵ Apesar de o IBGE não apresentar a nomeação de classes, o instituto realiza divisão conforme renda em 05 níveis, que popularmente ficaram conhecidas como classes A, B, C, D e E: acima de 20 salários mínimos, de 10 a 20 salários mínimos, de 05 a 10 salários mínimos, de 02 a 05 salários mínimos, até 02 salários mínimos, respectivamente.

¹⁶ Dados referentes ao ano de 2018, quando a pesquisa foi realizada.

¹⁷ Apesar de constituída juridicamente, a Associação Atitude ainda não conseguiu reunir os requisitos legais para que fosse concedido a seus alunos o direito ao passe escolar, com custo menor. Dessa forma, cabe ao estudante custear o valor integral do transporte público, o que faz com que o preparatório se torne dispendioso para muitos, que, infelizmente, acabam desistindo.

aulas (cópias), realização de simulados e pagamento de passagem para os voluntários, única compensação monetária recebida. É importante destacar ainda que parte dos profissionais que se disponibilizam a contribuir com o projeto é composta por graduandos, muitos deles sem vínculo empregatício; dessa forma, o pagamento da passagem visa a assegurar o deslocamento dos colaboradores até o local onde o curso é oferecido.

Além da oferta de aulas tradicionais, em que são apresentados os conteúdos cobrados pelo Enem, o projeto promove palestras sobre temas diversificados e simulados mensais. Apesar de tentarmos imitar o momento da prova, algumas adaptações se fizeram necessárias para atender melhor às necessidades dos nossos alunos. O Enem é aplicado em dois domingos consecutivos, composto por 90 questões distribuídas entre Linguagens e Ciências Humanas, além de uma redação dissertativo-argumentativa, no primeiro domingo, e 90 questões de Ciências da Natureza e Matemática no segundo domingo, com duração respectiva de 5 horas e 30 minutos e 5 horas.

Para se adaptar à realidade do projeto e de seus alunos, optou-se pela realização alternada das provas, sendo aplicada em um mês avaliação de Ciências Humanas e Linguagens, e no outro, Ciências da Natureza e Matemática. Foi preciso ainda realizar o aumento progressivo ao longo do ano da quantidade de questões e tempo de prova, iniciando os primeiros simulados com 45 questões e 3 horas, respectivamente, até atingir o número oficial. Por fim, percebemos a necessidade de incluir a realização da redação em todos os simulados para que os alunos se sentissem melhor preparados para a prova que é tida como a mais temida do Enem. Os textos redigidos nesse ambiente constituem parte da análise realizada nesta pesquisa.

4.3. Os dados

Os dados analisados no capítulo 5 desta pesquisa são compostos por dois tipos diferentes de textos: as redações desenvolvidas durante o simulado e os relatos pessoais escritos pelos alunos na aula inicial. As redações foram produzidas durante a aplicação dos simulados num ambiente bastante característico do vestibular: o tempo cronometrado (que deve ser dividido entre a produção de um texto do tipo

dissertativo-argumentativo e a resolução de questões objetivas), a impossibilidade de realizar consultas sobre o tema ou regras gramaticais e a própria atmosfera causada pela simulação da prova são alguns dos responsáveis pela elaboração de textos artificializados produzidos pelos alunos, de caráter impessoal e com utilização de outros elementos característicos como os discutidos nesta pesquisa.

Apesar disso, os temas sobre os quais os estudantes precisam escrever são assuntos pungentes, em que a manifestação e a defesa de um ponto de vista se fazem necessárias. A mistura é contraditória, porém os simulados, como o próprio nome sugere, imitam o ambiente que os estudantes encontram na prova do Enem, com peso menor por se tratar de um teste, por isso parece uma situação adequada para observar como eles desenvolvem os textos e verificar suas percepções sobre determinado tema, já que é possível analisar seus pontos de vista através da escrita, o que não é comum à maioria que está mais acostumada à expressão oral.

Como o foco desta pesquisa são as identidades, as questões aplicadas ao longo dos quatro simulados buscaram tratar de temáticas relacionadas para que fosse possível verificar como os alunos enxergam as quatro características identitárias, conforme quadro abaixo:

Simulado	Característica identitária	Tema da prova
1º simulado	Jovem	“Quem é o jovem na atualidade?”
2º simulado	Classe baixa	“Como combater a desigualdade e a exclusão sociais no Brasil?”
3º simulado	Estudante de escola pública	“O papel da escola pública na formação do cidadão brasileiro”
4º simulado	Brasileiro	“A identidade brasileira no século XXI”

Quadro 2 - Simulados aplicados

A prova de redação seguia o mesmo modelo aplicado no Enem: além do tema sugerido, foram apresentados textos motivadores de variados gêneros (notícias de jornal, depoimentos, charges, comentários de especialistas, obras artísticas etc.) que abordavam o assunto. Os temas juntamente com seus textos de apoio podem ser conferidos no Anexo A desta pesquisa. Durante a seleção, buscou-se conteúdo que não induzisse o aluno a tomar determinadas posições: os textos motivadores do primeiro simulado, por exemplo, traziam depoimentos diversos, sendo dois

identificando o jovem com características positivas e dois com características negativas. Assim entende-se que o aluno escreverá defendendo a posição com que mais se identifica. Dessa forma, pretende-se não criar expectativas sobre o que espera o leitor/corretor da redação, ou o “destinatário projetado”, como nomeado por Atkinson e Coffey (2004, p. 70, tradução nossa¹⁸):

Documentos, como todos os textos e enunciados, possuem “destinatários projetados”. Ou seja, eles refletem suposições implícitas sobre quem será o ouvinte ou leitor. O leitor implícito não tem que ser um indivíduo específico. Em muitos casos, o leitor implícito corresponde ao que George Herbert Mead se refere como o “outro generalizado”. É um princípio básico da análise social interacionista em que os atores sociais moldam suas ações à luz das respostas e avaliações atribuídas a outros. Então quando criamos um documento, estamos à luz do tipo de leitor que esperemos ou para quem escrevemos.

Assim, se os textos apresentassem somente características positivas ou negativas sobre alguma das identidades analisadas, ficaria evidente para os alunos que a intenção seria uma redação que seguissem o mesmo caminho. Como o objetivo era perceber se tais características eram vistas como positivas ou negativas, optou-se por tal estratégia. Cabe destacar ainda que essa postura não é comum na prova do Enem, que costuma trazer implícito em sua proposta algum pressuposto. Exemplo disso é a redação aplicada pelo exame no ano de 2018 com o tema “manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados da internet”, em que tanto o tema quanto os textos motivadores deixavam manifesto que há manipulação do comportamento do usuário, não sendo possível, portanto, negar tal fato.

A quantidade de provas realizadas em cada simulado está especificada no quadro abaixo. É preciso destacar que, apesar do grande número de alunos que o preparatório possui, a adesão aos simulados não é alta por diversos motivos: indisponibilidade de tempo, medo do resultado, falta de interesse, evasão etc., o que fica evidente com a diminuição do número de redações ao longo das aplicações.

¹⁸ Texto original: “Documents, like all texts and utterances, are 'recipient designed' . That is, they reflect implicit assumptions about who will be the 'hearer' or reader. The implied reader does not have to be an actual individual person. In many ways the implied recipient corresponds to what George Herbert Mead referred to as the 'generalized other'. It is a basic tenet of interactionist social analysis that social actors monitor and shape their actions in the light of generalized others' imputed responses and evaluations. So when we create a document, we do so in the light of the kind of readership we are expecting or writing for.

Simulado	Quantidade de redações realizadas
1º simulado	237
2º simulado	159
3º simulado	57
4º simulado	41

Quadro 3 - Redações realizadas

De posse dos textos, foi realizada uma seleção das provas, descartando aquelas que não atendiam a alguns critérios traçados, sendo eles: folha de redação entregue em branco (mesmo que o texto estivesse na folha de rascunho), textos com menos de 07 linhas ou ilegíveis, dissertações que não atendem ao tema solicitado ou produções realizadas em outros gêneros textuais. Os critérios coincidem com os utilizados pelo Enem. Após essa seleção, obteve-se a seguinte quantidade de redações para análise:

Simulado	Quantidade de provas realizadas	Quantidade de redações válidas
1º simulado	237	191
2º simulado	159	101
3º simulado	57	35
4º simulado	41	24
Total de redações válidas:		351

Quadro 4 - Redações válidas

Com o *corpus* selecionado, passou-se à análise das redações. Aqui foi realizada leitura detalhada de cada uma, observando se as características apontadas para cada identidade eram tidas como positivas, negativas ou não possuíam posição notadamente definida, além de analisar outros aspectos ligados à temática capazes de influenciar tal ponto de vista. Devido à grande quantidade de textos considerados válidos, o que dificultaria a descrição individualizada, foram necessários alguns procedimentos que auxiliassem na apresentação dos dados, como a seleção de 05 (cinco) redações consideradas representativas de cada uma das identidades, já que nelas pude perceber uma condensação das ideias e sentimentos presente na totalidade dos textos, o que fica evidente quando observados os quadros existentes

em cada uma das identidades, que apontam as características destacadas nas redações bem como a quantidade de textos que citam tais aspectos. Esses dados podem ser apreciados no capítulo seguinte, que apresenta a análise das redações.

No Anexo B consta a íntegra das redações analisadas. Cabe destacar que o procedimento de digitação integral dos textos foi realizado, tanto com as redações produzidas durante o simulado quanto com os relatos, com o objetivo de evitar possíveis problemas de inteligibilidade do texto, devido à letra dos alunos ou à digitalização dos documentos (alguns escreveram seus textos a lápis, o que pode dificultar a leitura do original). Além disso, as digitações foram realizadas de forma literal, sem correção de desvios gramaticais ou outras alterações por entender que não cabe aqui preocupações de tal ordem, já que o foco desta pesquisa é o conteúdo dos textos.

No segundo grupo de texto analisado, estão os relatos solicitados pela professora-pesquisadora a quatro das oito turmas do período noturno após uma conversa inicial realizada na primeira aula de redação. O texto deveria atender ao seguinte enunciado: com base na sua própria experiência, faça uma redação sobre sua experiência de “escrita”: como você se sente quando tem que escrever? Gosta de escrever ou não? Se sente bem ou nervoso? Costuma (ou costumava) desenvolver textos na escola?

Percebe-se aqui, uma nítida diferença na forma de expressão em relação às redações produzidos durante os simulados: por se tratar de um texto inicial, escrito no primeiro dia de aula, não foram utilizadas nomenclaturas específicas para denominá-lo nem houve exigências quanto ao gênero ou características particulares do que deveria ser produzido, numa tentativa de evitar (pelo menos inicialmente) a temida dissertação. Dessa forma, houve até mesmo um incentivo para que eles se manifestassem em primeira pessoa, tornando o texto mais íntimo.

Trata-se de uma estratégia que, como professora, utilizo há bastante tempo: o relato pessoal, escrito sobre suas próprias experiências, é uma forma de diminuir distâncias entre aluno e professor (o que ocorre para ambos os lados já que ele é respondido também em primeira pessoa, como numa conversa), conhecer melhor suas dúvidas e medos, além de trazer uma boa avaliação do nível de conhecimento discursivo e gramatical da turma como um todo e dos alunos individualmente. Ainda na tentativa de deixá-los à vontade com a produção textual, foi permitido àqueles que

não conseguiram finalizar a escrita em sala de aula que entregassem na aula seguinte, terminando-a em casa, em um ambiente mais acolhedor.

A análise desses relatos foi importante para observar como os estudantes se sentem em relação à escrita, a seu desenvolvimento como produtor de textos e até mesmo em relação a si mesmos, sem as máscaras que a estrutura dissertativa impõe, o que pode ainda apontar se há relações entre as manifestações valorativas referente às identidades analisadas e o próprio processo de produção de textos a que os alunos são submetidos. Nesses textos, foi possível observar as impressões que trazem da escola, os traumas e felicidades gerados durante esse período e, principalmente, como isso se reflete não só nas sua capacidade de desenvolver textos mas também em questões mais profundas, como autoestima, como ficará evidente na análise realizada no próximo capítulo.

Ao fim, foram recolhidos trinta e oito textos. Nessa fase, não foi estabelecido nenhum critério de seleção específico, sendo todos tidos como válidos, porém, por uma questão de concisão necessária nesta pesquisa, foram analisados integralmente oito relatos, considerados representativos do pensamento presente nos demais. Busquei, dessa forma, trazer para a discussão aspectos referentes à escrita levantados pelos alunos que encontraram ecos entre seus colegas de classe, como mostra quadro semelhante ao utilizado para as identidades, além de algumas particularidades bastante fecundas para reflexão sobre o tema. As imagens dos textos originais, sem a indicação dos nomes dos alunos, estão disponíveis no Anexo C.

As redações produzidas abordam conteúdos bastante variados, o que dificulta a aplicação de critérios únicos para todos eles. Mas, em linhas gerais, serão observados principalmente os seguintes aspectos: os textos consideram as identidades apresentadas positivas, negativas ou não apresentam juízo de valor sobre elas? O contexto relacionado àquela identidade é positivo, negativo ou não interfere significativamente na identidade? No caso dos relatos pessoais, tais características não serão analisadas em relação a uma identidade fixa, mas em relação ao próprio aluno, sua formação e seu desenvolvimento como produtor de textos, o que possibilita traçar paralelos em relação à escrita desenvolvida nas dissertações dos simulados e as ideias presentes nessas. Assim, intenciono responder aos objetivos traçados nas considerações iniciais deste estudo: como as quatro identidades em questão são concebidas; como os alunos enxergam sua própria identidade; qual é a visão que eles

têm da sociedade em que vivem; qual a relação entre tais manifestações valorativas e o processo de escrita.

Cabe destacar que optei pela seleção de textos considerados significativos pois não foi possível reunir outro critério mais rígido, como, por exemplo, a análise de textos produzidos por um mesmo aluno, já que, como destacado anteriormente, a evasão no curso é uma característica marcante no curso. Assim, das cinco redações aplicadas, foi possível reunir apenas três de um mesmo aluno e números inferiores em relação aos demais.

Por último, ressalto que o trabalho em sala de aula se estendeu para além dos resultados apresentados nesta pesquisa, como a realização de aula-debate em que foram apresentados aos alunos alguns trechos referentes a cada uma das características apresentadas para as identidades para que juntos pudesse surgir uma reflexão mais ampla e profunda sobre o assunto. Inicialmente, tal parte também integraria este estudo, porém, por uma questão de adequação às dimensões comuns aos trabalhos de pós-graduação, optei por priorizar os textos escritos dos alunos, o que não impede a exploração do (vasto e interessante) material coletado em outros estudos.

CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS DADOS

O foco deste capítulo é a voz dos estudantes. Aqui a atenção recai sobre os textos escritos com seus pensamentos e suas reflexões, suas dúvidas e certezas. Primeiramente, serão considerados os textos produzidos durante os simulados executados ao longo do ano e as características apontadas para as quatro identidades, pontuando aspectos positivos, negativos e/ou indiferentes levantados bem como a influência do contexto à sua volta. Em seguida, analisamos os relatos produzidos na primeira aula de redação do ano de 2018 e, dentro desses, as concepções sobre o processo de escrita, sobre a escola, sobre a sociedade em que vivem e principalmente sobre si próprios, relacionando-os às características anteriormente apontadas.

5.1. Os simulados

As redações aqui analisadas compreendem textos produzidos pelos alunos nos quatro simulados realizados ao longo do ano, conforme descrito no capítulo anterior. Ao observar as propostas de redação que nortearam a elaboração dos textos (Anexo A), é possível perceber que algumas apresentam a identidade a ser analisada de forma ostensiva, como é o caso do tema abordado no primeiro simulado, “Quem é o jovem na atualidade?”, enquanto outras são mais dissimuladas no enfoque da temática, como a proposta do segundo simulado que trata da desigualdade e exclusão sociais, tema que obrigatoriamente perpassa a condição de pessoa de baixa renda. Evidentemente, essa estratégia teve efeito também sobre a frequência de ocorrências de cada uma das identidades: nas primeiras redações, estão muito mais manifestas as opiniões sobre o que é o jovem do que nas segundas sobre o que é uma pessoa de baixa renda. Neste caso, foi necessário um trabalho de garimpo da identidade dentro de um tema mais amplo.

Obviamente, teria sido mais interessante para esta pesquisa se todos os temas fossem apresentados exatamente como o primeiro (“quem é o pobre na atualidade?”, “quem é o estudante de escola pública na atualidade?” e “quem é o brasileiro na atualidade?”), porém esta é uma pesquisa desenvolvida em uma sala de aula concreta, com mais pessoas envolvidas além de uma pesquisadora querendo

colocar seu estudo em prática: havia alunos com sua necessidade de se prepararem para o vestibular, produzindo textos dentro do contexto esperado no exame do Enem; havia outros professores de redação, responsáveis em conjunto pela elaboração das propostas. Por isso não seria honesto de minha parte forçar todos a aceitarem propostas que seriam convenientes para minha pesquisa mas inúteis para as necessidades dos demais. Cabe, então, a mim, como pesquisadora, aceitar as condições que puderam ser negociadas diante de uma situação real que nem sempre é a idealizada para um ambiente de pesquisa, mas que deve ser considerada quando estamos dispostos a atuar na área da Linguística Aplicada, em que o trabalho com seres humanos traz muitas vezes resultados inesperados.

Por uma questão de organização, apresentarei cada identidade individualmente, mas, como apontado no terceiro capítulo deste estudo, em diversas circunstâncias elas se mesclam, por isso, apesar da tentativa de traçar uma linha divisória entre as quatro, algumas análises irão se associar, combinação necessária para nossas reflexões. Além disso, a ordem apresentada neste estudo não condiz com a de aplicação das atividades pois compreendi que da forma aqui exposta é possível alcançar um aprofundamento no tema que a sequência inicial não trazia.

Antes de iniciar a análise das redações, trago em cada identidade um quadro comparativo dos principais aspectos encontrados no conjunto geral de textos produzidos pelos alunos, o que justifica a representatividade das redações aqui expostas. Exceção a essa regra ocorre na última identidade analisada, a de “jovem”, que, devido à grande quantidade de características observadas, exigiu diferente estratégia, explicada mais à frente.

5.1.1. A identidade “brasileiro”

A proposta de redação elaborada para este tema trazia o título “A identidade brasileira no século XXI”, amparada por textos que apresentavam informações sobre a história e a identidade do povo brasileiro. No contingente de redações realizadas pelos alunos consideradas válidas, foram encontradas ponderações sobre aspectos gerais, como a formação da identidade brasileira, e reflexões específicas, sobre o caráter do brasileiro, conforme quadro abaixo:

Aspectos	Ocorrências
A diversidade é a principal característica do povo brasileiro	13 redações
Não é possível traçar um único perfil do povo brasileiro	4 redações
A identidade brasileira é resultado da sua história	4 redações
A cultura brasileira mudou com o passar do tempo	2 redações
O brasileiro só pensa em si mesmo	2 redações
O brasileiro prefere o estrangeiro	2 redações
A real identidade brasileira é a indígena	1 redação
Há uma imagem estereotipada do que é o brasileiro	1 redação

Quadro 5 - Aspectos referentes à identidade “brasileiro”

É possível observar que a quantidade total do Quadro 5 é maior do que a quantidade de redações válidas do Quadro 4. Isso ocorre porque alguns textos abordaram mais de um dos aspectos acima apresentados, o que se repetirá também nas demais identidades. Considerando os dados acima, foram selecionadas cinco redações para serem discutidas as quais reúnem as principais reflexões encontradas. A Redação Brasileiro 01, primeiro texto analisado, aborda o aspecto mais discutidos nos textos produzidos, a diversidade, mas trazendo uma outra visão sobre o assunto:

“Somos um povo novo, vale dizer um gênero singular de gente marcada por nossas matrizes, mas diferentes de todas (...)”. A afirmação de Darci Ribeiro em O Brasil como problema manifesta uma cultura diferente de cada uma delas.

Formado por diferenciadas culturas, o povo brasileiro apresenta uma imensa diversidade em seu território. Essa pluralidade exemplifica uma das razões pelas quais é impossível determinar um perfil generalizado para a população brasileira, uma vez que cada parte do Brasil sofreu influências de variados povos, como os colonizadores portugueses, os nativos indígenas, entre outros. Por isso cada povo expressa suas tradições de maneiras diferentes.

Mesmo considerando apenas uma determinada região, existem fatores como raça e classe social a serem contados, pois esses afetam profundamente as experiências e as identidades de um indivíduo ou um grupo. Com o preconceito tão presente ao longo da história e até mesmo a atualidade do Brasil, seria impossível separá-lo das características que compõem a sociedade, uma vez que a exclusão social e a falta de oportunidades limitam o acesso à cultura já existente, contribuindo para o isolamento de um grupo, o que leva ao desenvolvimento de ainda mais diferenças nas manifestações culturais.

Levando em consideração tantos fatores, fica claro que a identidade nacional não deve ser limitada a apenas um perfil de brasileiros, principalmente no século XXI, quando o país está passando por tantas mudanças. Por isso é importante abraçar a verdadeira identidade nacional: a diversidade. (Redação Brasileiro 01)

A aluna¹⁹ inicia com citação retirada dos textos de apoio que aborda o aspecto mais frequente entre as redações: a diversidade do povo brasileiro. O ponto foi utilizado como justificativa para a apresentação do que o Enem classifica como tese, a ideia defendida por seu autor. Para a estudante, a heterogeneidade existente no país impede a fixação de uma identidade única, já que ela é múltipla devido à sua própria formação. Os dois pontos unidos em sua afirmação são facilmente identificáveis entre as ideias presentes nos textos de apoio, o que aponta para a influência que a coletânea efetivamente exerce no Enem, como Simões (2014, p. 45) bem destacou, já que, para produzir seu próprio texto, todos aqueles que são submetidos ao exame precisam ler as informações repassadas pelo próprio Enem (ou, neste caso, pela proposta de redação do simulado). Assim, a escrita é tomada pelas palavras antes das suas próprias.

Ao longo do texto, a estudante apresenta outros argumentos para validar sua tese os quais não são encontrados diretamente no texto de apoio, como raça e classe social, presentes no terceiro parágrafo, fugindo à genérica ligação da pluralidade aos diversos povos que ocuparam o país desde sua colonização, aspecto mais citado para justificar a multiplicidade da identidade brasileira. Obviamente, as duas características se ligam à história desses povos, como fica evidente em seu comentário sobre o preconceito ainda existente em nossa sociedade, mas a fuga à explicação comum aponta que a aluna tenta efetivamente desenvolver sua crítica a generalizações da identidade brasileira, ideia reforçada no último parágrafo do texto ao afirmar que “a identidade nacional não deve ser limitada a apenas um perfil de brasileiros”.

Interessante notar que, ao longo de toda a argumentação, em nenhum momento são apresentadas opiniões valorativas sobre a identidade brasileira que a classifique com aspectos positivos ou negativos, talvez para reforçar sua ideia de que não é possível definir o brasileiro a partir de um único perfil. Apenas são apresentados elementos, como o preconceito, a exclusão social e a falta de oportunidades, que influenciam nas diferenças de raça e classe social discutidas no terceiro parágrafo, sem explicitar, porém, quem são os indivíduos responsáveis por sua prática e difusão.

¹⁹ Durante a análise das redações e dos relatos, optei por apontar quais textos foram escritos por alunos e quais foram escritos por alunas numa tentativa de, ao menos em parte, não despersonalizá-los nem uniformizá-los sob o rótulo de um único gênero. Destaco ainda que, no ano de 2018, (infelizmente) não tínhamos em nosso quadro de alunos pessoas com identidades além da cisnormatividade, por isso todas foram assinaladas apenas com o gênero masculino ou feminino.

O texto como um todo parece atender ao que o Enem classifica como dissertativo-argumentativo, já que a estudante apresenta sua tese e a defende com argumentos plausíveis de forma organizada e coerente. Porém ela sofreria corte significativo em sua nota por não apresentar uma proposta de intervenção relacionada ao assunto, aspecto avaliado na competência 5 da prova, que corresponde a 20% da nota total. Ou seja, mesmo apresentando suas ideias, conforme exigências do exame, sua nota seria consideravelmente prejudicada devido a aspectos que o Enem considera mais relevantes do que a argumentação realizada.

O último aspecto a destacar da redação refere-se à última frase, que parece indicar uma visão idealizada em relação à pluralidade discutida: a atitude de abraçar a diversidade cultural brasileira pode remeter ao entendimento de que tal heterogeneidade é pacífica, o que vai de encontro ao que foi exposto ao longo do texto. Essa sensação provavelmente decorre de posições semelhantes assumidas por outros alunos, como ocorreu na Redação Brasileiro 02:

Pode-se dizer que a identidade do povo brasileiro começou a ser criada e contada a partir do descobrimento do Brasil. Um exemplo são os indígenas que viviam no país, já possuíam um modo próprio de viver e se relacionar entre si, com suas próprias crenças e rituais.

A partir do início da colonização, ocorrem pequenas mudanças no modo de se relacionar entre as pessoas. Os negros por conta da cor da sua pele são feitos escravos. Com o passar dos anos isso muda com a abolição da escravidão e todos podem se dizer iguais independente de qualquer fator.

Registros mostra que algumas tradições antigas ainda fazem parte da vida de diversas pessoas em todo o território nacional. A religião é uma delas, muitos seguem a doutrina de seus antepassados que foi sendo passada de geração em geração, isso acontece também com alguns hábitos de vida, gosto por determinado esporte, profissão ou estilo musical. O que se vê é que muitas tradições de épocas passadas são mantidas até os dias de hoje.

Para que esta identidade seja mantida para as futuras gerações, deve-se ter uma maior exposição dos costumes antigos, mas sem que haja regresso nos direitos já conquistados. (Redação Brasileiro 02)

A afirmação do aluno no primeiro parágrafo sobre a origem da identidade brasileira pode gerar duas interpretações diferentes: para ele, ou a identidade brasileira passa a ser criada apenas a partir da união do português com o índio, ou ela é derivada apenas da portuguesa, já que, apesar de citar que os indígenas já viviam no país e possuíam suas próprias crenças, acredita que a identidade brasileira se funda apenas com a chegada do colonizador. Em ambos os casos, trata-se de uma visão idealizada da formação do povo brasileiro, que retoma o conceito de mito fundacional discutido por Hall (2006).

A “estória localizada num passado tão distante que se perde nas brumas do tempo” (HALL, 2006, p. 52) é uma estratégia bastante utilizada para naturalizar fatos, transformando eventos brutais em acontecimentos pacíficos, o que pode ser evidenciado no segundo parágrafo do texto, que traz eufemismos para tratar de parte tão cruel da História do país como a escravização e o extermínio dos povos africanos e indígenas, chamados de “pequenas mudanças”. A cor da pele atuando como justificativa para escravizar negros e a resolução pacífica das desigualdades a partir da abolição parecem ignorar registros históricos e narrativas que apontam o terror de tal época e os danos gerados, que se estendem até o momento atual (e continuarão a se perpetuar pelo futuro quando discursos como este são reforçados), fortalecendo uma *narrativa da nação* que não condiz com a realidade.

O terceiro parágrafo mostra como tais relatos se mantêm: através da tradição. Além de itens como religião e hábitos de vida, um elemento chama a atenção entre os destacados como influenciados pela tradição por se tratar de algo que contemporaneamente não seria considerado um legado passado de geração a geração: a profissão. O que o aluno não percebe ao incluir tal item entre as heranças transmitidas é que, na verdade, está naturalizando um processo que mais tem a ver com as desigualdade sociais do que com as identidades nacionais propriamente ditas: é a tentativa de manter o *status quo* inalterado que faz com que muitos pensem que cabe ao filho do empresário ser também empresário, herdando os negócios da família, da mesma forma que cabe ao filho do operário continuar na mesma profissão. Neste ponto, como já havia prenunciado, as identidades se misturam: a vivência em um país onde a desigualdade social é latente faz com que aspectos socioeconômicos sejam considerados características nacionais.

O parágrafo final do texto demonstra que, para o aluno, tal situação não é incômoda já que recomenda sua manutenção. A proposta de exposição dos costumes antigos poderia trazer em si uma contradição: ao expor tais eventos, seria possível perceber sua atrocidade, o que faria com que fossem desprezados, como é o caso da escravidão. No entanto, tal apresentação não fugiria à idealização dos fatos que compõem a narrativa de nação, abrandando-os a ponto de parecerem bonitas histórias do passado, como as contadas nesta redação pelo aluno. Além disso, a ressalva sobre o não retrocesso dos direitos já conquistados presentes na última frase aponta para a compreensão de que determinadas situações não seriam mais

apropriadas para o mundo atual (apesar de tal consideração ter sido ocultada ao longo do texto).

A redação como um todo parece demonstrar uma visão bastante positiva da identidade brasileira, caracterizada pela igualdade “independente de qualquer fator” e pela manutenção das tradições. Outro ponto de destaque da redação é a ausência de críticas a algum aspecto da realidade brasileira, item presente em praticamente todos os textos sobre o tema, o que demonstra mais uma vez a natureza pacífica (ou pacificada) do autor. Essas elucubrações, porém, não são criações da mente imaginativa de um pré-vestibulando. Sua redação reproduz discursos repetidos incansavelmente até que parecessem verídicos e verossímeis, não apenas para ele, mas para todos que os ouviram inúmeras vezes desde sua infância. Tal ação pode resultar em visões ingenuamente positivas, como a da redação analisada, ou fortemente negativas, como pode ser observado na Redação Brasileiro 03:

A imagem brasileira é buscada desde o segundo reinado. No entanto, o pouco que foi construído na época perdeu-se com a proclamação da república e ainda hoje é possível notar por meio da síndrome do viralatismo e do estrangeirismo exagerado a falta de uma identidade brasileira.

O Brasil é uma colônia cultural dos Estados Unidos. Pode-se notar isso pelo, grande contingente de produtos e cultura abstrata que os brasileiros consomem cotidianamente dos yankees. Além disso, várias palavras da língua inglesa foram adicionados ao vocabulário português, sendo o idioma um dos principais símbolos de identidade nacional, percebe-se que a imagem do brasileiro quanto ao Brasil está abalada.

Ademais, a população brasileira do século XXI, sofre da síndrome do viralatismo, ou seja, diante a um imigrante ou nação estrangeira o brasileiro tende a inferiorizar o Brasil. Isso ocorre devido, a falta de identificação populacional com a nação, que é regida politicamente por pessoas que não atendem as necessidades da maior parte da população, gerando dessa forma um estranhamento do brasileiro com o Brasil.

Dado o exposto, nota-se a necessidade de valorização de produções culturais nacionais, por meio de maiores divulgações na televisão e no rádio. Para além disso, o governo federal em conjunto com o governo estadual deve diminuir massivamente a burocracia nos serviços de atendimento a população, pois dessa forma os processos se darão com maior rapidez e eficiência, criando dessa maneira um vínculo protetor entre estado e povo fazendo surgir um menor estranhamento. (Redação Brasileiro 03)

O aluno traz, em seu primeiro parágrafo, uma afirmativa categórica e bem mais negativa do que as apresentadas nas redações anteriores: a pouca identidade brasileira foi perdida com a proclamação da república. Apesar de não ser explicada, a declaração faz supor que tal entendimento ocorre pois a identidade brasileira se

confundia com a de sua metrópole: se findado o vínculo existente entre ambos, a colônia perde sua referência. Tal desorientação resultou na atualidade em duas características vista pelo estudante com desagrado: o “viralatismo” e o estrangeirismo exagerado. Ambos se relacionam a um mesmo sentimento que coloca o brasileiro como admirador dos costumes, dos produtos, do estilo de vida etc. do que vem de outros países, ideia que parece coincidir com a identificada por Coracini (2003) em seu estudo. O aluno dá especial atenção à subserviência aos Estados Unidos, a ponto de classificar o Brasil como sua “colônia cultural”, devido à grande quantidade de produtos consumidos diariamente pelos brasileiros, entre eles a língua.

Merece destaque o termo “viralatismo” cunhado pelo estudante, uma adaptação do que é popularmente chamado de síndrome de vira-lata, o que aparenta dar um aspecto mais formal (e, portanto, mais culto) à ideia comumente difundida de que o brasileiro tem verdadeira adoração pelo que vem do exterior. Assim, ao intelectualizar o termo habitual no senso comum, o aluno entende estar atendendo melhor às exigências da competência 1 do Enem. A razão desse sentimento é explicada no terceiro parágrafo: segundo o estudante, a questão política é determinante para que o brasileiro não seja capaz de se identificar com sua própria nação, gerando um “estranhamento” da população.

As ideias negativas em relação à identidade brasileira expostas no texto apresentam grande semelhança com as reflexões de Fanon (2008, p. 34) sobre a inferioridade gerada a partir do “sepultamento de sua originalidade cultural”, havendo, na redação do aluno, um ponto dissonante: para ele, a originalidade brasileira estava presente na metrópole Portugal e não em outra ancestralidade, como a indígena. Dessa forma, poderia se considerar que a postura de adoção da cultura de seu colonizador como a verdadeira também é uma espécie de “viralatismo”, o que explica a visão excessivamente negativa que tem sobre a atual situação da identidade brasileira dependente da cultura estadunidense.

A Redação Brasileiro 04 prefere abordar a identidade nacional por um outro ponto de vista: a do estrangeiro.

Nos últimos anos, o Brasil se tornou um país visado mundialmente por sua vasta cultura e seu cenário político. Conseqüentemente foi criada uma identidade brasileira para definir o país como um conjunto de transformações.

Em primeiro plano, a cultura brasileira é bem conhecida porque possui grande diversidade, seja em dança, teatro, músicas e principalmente as festas comemorativas. Temos como maior exemplo o carnaval, que atrai inúmeros turistas que se concentram nos blocos, micaretas e sambódromos. Tudo isso é mostrado no mundo inteiro em jornais, TV's e outros meios de comunicação. Diante disso, temos uma frase de Mary Midgley para nos fazer refletir: "o que faríamos sem uma cultura?"

Outrossim, a questão política contribui bastante para a criação de uma identidade, pois com tantos casos de lavagem de dinheiro, funcionários fantasmas e luxos para políticos acabam repercutindo não apenas no Brasil e sim em demais países. Exemplo mais claro nesse aspecto é a Operação Lava Jato, que se torna manchete em muitos jornais por conta de tremendo escândalo e corrupção.

Portanto, algumas ações por parte do governo, mais precisamente do Ministério da Cultura podem ser tomadas, tais como: implantação de projetos em escolas e ONG's onde os alunos possam conhecer mais sobre o Brasil e sua vasta diversidade cultural, desenvolvendo atividades com livros temáticos, músicas, teatros e danças. Além disso, desenvolver palestras que narrem o ciclo histórico brasileiro, desde seu descobrimento até os dias de hoje, visado deixar claro que os fenômenos políticos que acontecem e já aconteceram no país. Então, pode-se concluir que a identidade brasileira no século XXI é formada à partir de acontecimentos remotos que deixaram marcas na cultura que prevalecem até hoje e notícias que repercutem em todos os lugares. (Redação Brasileiro 04)

Nos dois primeiros parágrafos do texto, o aluno destaca a pluralidade cultural, mas utiliza um dos exemplos mais estereotipados para representar a nossa identidade, o carnaval. O estudante deixa evidente, porém, que não considera a caracterização nacional pelo evento ruim, apresentando-o como algo positivo, já que "atrai inúmeros turistas". Para finalizar o trecho, o aluno utiliza uma frase da filósofa britânica Mary Midgley sobre a cultura, numa tentativa de atrair a simpatia do Enem pelo uso dos chamados argumentos de autoridade, porém não há o desenvolvimento da ideia apresentada nem a associação com o ponto de vista defendido pelo aluno.

No terceiro parágrafo do texto, o estudante destaca ainda um segundo aspecto que ele considera representativo da nossa sociedade: a questão política, essa tratada sob um viés negativo devido aos inúmeros escândalos que repercutem não apenas no Brasil mas também no exterior. Nesse ponto, o aluno não traz reflexões próprias sobre o assunto, apresentando apenas a Operação Lava Jato como exemplo. Interessante observar que a construção textual do trecho pode fazer com que uma pessoa não familiarizada com a realidade brasileira compreenda a operação da

Polícia Federal como algo negativo, já que o aluno não evidencia que se trata de uma operação de combate à corrupção.

Os dois tópicos discutidos na redação parecem indicar uma tentativa do aluno de suposta neutralidade, apresentando tanto fatores positivos quanto negativos da identidade brasileira, porém existe certa articulação entre as ideias, fazendo com que elas não sejam contraditórias. As propostas de intervenção apresentadas, porém, não caminham na mesma direção dos assuntos tratados, envolvendo recomendações mais gerais sobre a cultura brasileira, como sua maior divulgação entre a população.

A finalização do texto também apresenta uma discordância em relação ao conteúdo anterior já que, apesar de, ao longo do texto ter retratado aspectos relativamente recentes da identidade cultural brasileira, como o contingente de turistas durante o carnaval e ações contra a corrupção como a Operação Lava Jato, o aluno afirma como um dos elementos formadores da identidade nacional os “acontecimentos remotos que deixaram marca na cultura”, assunto não tratado anteriormente. A escolha por encerrar com tal afirmação parece indicar uma tentativa de se aproximar dos textos de apoio, que apresentavam grande foco nas questões históricas do passado brasileiro.

A Redação Brasileiro 05 é a mais curta, mas traz uma declaração sobre a identidade brasileira, de forma geral, e outra, mais específica, sobre o brasileiro em si, mostrando assim características que podem ser tidas como distintivas da identidade:

A identidade brasileira é diversa mas é o que os faz único, são de diferentes classes sociais, estilos musicais, cultura, gênero, mais são um mesmo país, deveriam lutar pela mesma causa.
 Mas a realidade é outra, todos pensam só em si mesmos, trazendo para a nação problemas sociais, se fosse recíproco não haveria isso. Em pleno século XXI as pessoas não sabem conviver com a diferença e nem ajudar ao próximo
 Se houvesse mais compaixão entre a nação e ajuda do governo com palestras e igualasse (Redação Brasileiro 05)

A pluralidade da identidade é o ponto inicial para o texto, que afirma que tal característica é o que os faz únicos apesar de tantas diferenças, um lugar-comum bastante utilizado para falar sobre a heterogeneidade brasileira. Mas o parágrafo seguinte indica uma mudança de posição ao descartar características do brasileiro: “todos só pensam em si mesmos”, “não sabem conviver com a diferença e nem ajudar ao próximo”. Assim, a ideia positiva de diversidade da identidade apresentada no trecho inicial cai por terra quando ocorre uma generalização ao definir o povo brasileiro

com predicados negativos como egoísta, intolerante e misantropo, mostrando uma evidente contradição entre a avaliação do coletivo e do indivíduo.

A frase final do texto dá a impressão de que ele não foi finalizado (provavelmente interrompido com o encerramento do prazo da prova), porém ainda assim atende às condições mínimas exigidas pelo Enem, inclusive com a proposta de intervenção, que, mesmo estando apenas sugerida e não explícita, devido à estrutura utilizada (“se houvesse...”), resultaria pelo menos em pequena pontuação na competência 5, o que não ocorreria, por exemplo, na Redação Brasileiro 01, bem mais desenvolvida mas sem nenhum encaminhamento que solucionasse os problemas apontados. Essas discrepâncias reforçam os questionamentos feitos ao longo desta pesquisa sobre os critérios de avaliação do exame.

Ao final da análise das cinco redações, é possível reunir algumas constatações sobre a identidade brasileira e as características atribuídas aos brasileiros, sendo a principal delas a percepção de que a primeira e a segunda são instâncias diferentes. A identidade brasileira é uma espécie de entidade, algo maior que o brasileiro em si, como o conceito de teto político de Hall (2006, p. 47), em que a ideia de nação é representada pela essência da cultural nacional, entidade quase imaterial, retratada sempre por aspectos positivos, dentre os quais se destaca a diversidade. Porém, quando se reflete sobre o brasileiro em si, as referências são em geral negativas, recuperando temas como a corrupção, o egoísmo, a inferiorização frente ao estrangeiro etc. Assim, a primeira instância é valorizada, pois é maior que do que indivíduo em si, enquanto o sujeito pertencente à identidade é inferiorizado devido às características negativas que carrega.

Essa separação entre entidade coletiva e indivíduo se reflete na visão sobre si mesmo, já que, enquanto nação, somos adequados, mas, como sujeitos, as falhas são perceptíveis e destacadas. Como ficará exposto nos relatos, esse olhar negativo individual influenciará a autoimagem.

5.1.2. A identidade “pessoa de baixa renda”

A proposta de redação apresentava como tema “Como combater a desigualdade e a exclusão sociais no Brasil”, uma abordagem que envolvia uma ampla gama de aspectos além da simples dicotomia *pobre x rico*. Isso fica evidente

quando se observa a temática tratada nas redações, que não se restringiram à identificação de diferenças entre os polos socioeconômicos da sociedade, atingindo questões mais profundas. O quadro abaixo sistematiza essas questões:

A desigualdade e a exclusão sociais	Ocorrências
Estão relacionadas à educação (como causa, consequência ou solução para o problema)	24 redações
Envolvem questões raciais	11 redações
Diferenciam pessoas como superiores x inferiores	5 redações
São geradas pela corrupção	9 redações
São causadas pelos políticos	6 redações
Levam as pessoas ao mundo do crime	4 redações
Foram confundidas com outras formas de preconceito (contra mulheres, deficientes, orientação sexual etc.)	13 redações

Quadro 6 - Aspectos abordados juntamente com a identidade “pessoa de baixa renda”

Além desses pontos, que serão discutidos ao longo da análise das redações, foram reconhecidas algumas características atribuídas às pessoas que pertencem às classes socioeconômicas desprivilegiadas:

Características das pessoas de baixa renda	Ocorrências
Não têm acesso a itens básicos como saúde, educação, saneamento, segurança, cultura etc.	28 redações
São excluídos e marginalizados	19 redações
Ganham pouco	16 redações
Moram nas ruas	6 redações
Sofrem preconceito	6 redações
Trabalham muito	5 redações
Passam fome	4 redações
Largam os estudos para trabalharem	4 redações
Lutam por melhores condições	1 redação

Quadro 7 - Aspectos referentes à identidade “pessoa de baixa renda”

Entre o total de redações desenvolvidas com o tema, chamou a atenção ainda um outro detalhe bastante significativo: dos 101 textos, 13 pareceram não compreender plenamente os conceitos de desigualdade social e exclusão social, tratando em sua totalidade ou parcialmente de diferentes tipos de preconceitos não

necessariamente relacionados com a questão socioeconômica a que o assunto remetia, como preconceito com deficientes, machismo, intolerância religiosa, *bullying*, homofobia etc. Não há como negar que alguns temas estão diretamente relacionados à desigualdade e à exclusão, como a questão racial, abordada em diversos textos, porém os autores dessas 13 redações não foram capazes de exemplificar situações de ou caracterizar adequadamente o que é desigualdade social, o que leva a uma triste reflexão: se não são capazes de compreenderem o conceito, como poderiam se considerar inseridos em um ambiente de exclusão e lutar contra tal situação?²⁰ É o que pode ser percebido em trechos da Redação Baixa Renda 01:

A desigualdade social é a exclusão social atinge a maior parte da sociedade brasileira sendo dentro das escolas, trabalho e o convívio com as pessoas.

Muitas vezes dentro da própria escola, onde seria um local para aprender e estudar esta excluindo a criança, quando não pode participar de alguma brincadeira ou atividade pois ela não se encaixa nos padrões.

Percebemos a desigualdade quando a mulher exerce a mesma função do que o homem, porém os salários são diferentes, quando 66% das famílias ganham em média até R\$ 2.034,00.

Portanto deve-se incentivar o atual governo do país a igualdade entre salários, para que isso ocorra, deve diminuir ou cortar vários benefícios, como auxílio moradia, auxílio escola e entre outros. E promover a todos os alunos atividades que pode ser participada por todos, para novas gerações não passar a presenciar a exclusão social. (Redação Baixa Renda 01)

Em seu primeiro parágrafo, o aluno destaca que a desigualdade e a exclusão sociais estão presentes “na maior parte da sociedade brasileira”, exemplificando com lugares como a escola e o trabalho. O trecho poderia ser caracterizado como uma introdução bastante comum, em que se apresenta como o problema é amplo, dando margem para o aluno trazer posteriormente reflexões mais profundas com exemplos, como ambientes de trabalho em que pessoas com situações socioeconômicas bastante discrepantes convivem.

Apesar de começar o parágrafo seguinte com um exemplo, a abordagem utilizada parte para outra direção: ao invés de focar nas desigualdades sociais, o aluno apresenta a exclusão da criança que, segundo ele, “não se encaixa no padrão”. Tal

²⁰ Cabe aqui uma nota sobre a postura adotada pelos professores e coordenadores do Pré-Enem Atitude diante de tal acontecimento. Como nosso objetivo não é simplesmente a transmissão de conteúdos para um exame mas uma educação que auxilie no processo de reflexão sobre a sociedade em que vivemos, consideramos que se tratava de uma situação que exigia uma intervenção maior. Para isso foram programadas aulas-debate juntamente com professores de Sociologia e Filosofia em que o tema foi exposto e discutido entre os alunos.

definição não é explicada ao longo do texto, mas parece se referir mais diretamente a deficiências do que situações socioeconômicas.

No parágrafo seguinte, a questão da renda se faz presente mas para apontar diferenças salariais entre homens e mulheres. Apesar de o foco deste trabalho não ser exatamente a organização estrutural do texto, cabe destacar como ela influencia a falta de articulação entre as ideias apresentadas: para validar seu ponto de vista, o aluno utiliza informação existente nos textos de apoio sobre a renda média no país, porém não mostra a relação que tal dado apresenta com a afirmação anterior, o que resulta na mera sequência de frases, sem coesão entre as ideias apresentadas.

Trata-se de um problema comum nas redações analisadas: o aluno sabe que necessita legitimar seu ponto de vista na dissertação, porém a falta de prática em expor e defender suas opiniões, capacidade em geral pouco trabalhada na escola, faz com que se atrapalhe na prova escrita. Para isso costuma se valer dos dados existentes na coletânea dada pela própria prova, por considerá-los argumentos relevantes, já que fornecidos pela realizadora do exame. Tal ação parece uma tentativa de mostrar concordância com o posicionamento da banca, porém muitas vezes os dados usados não trazem relação direta com sua opinião nem mesmo são construídos laços que unam tais informações. Assim, a ideia inicial é esvaziada e resta um texto composto de frases soltas, desconectadas.

Dessa forma, a preferência pelos dados do texto de apoio deixa de lado diversas questões que poderiam relacionar adequadamente a desigualdade social à diferença entre homens e mulheres, como a grande quantidade de mães que não conseguem se inserir no mercado de trabalho pois seus filhos não têm acesso à educação integral gratuita, e por isso não atingem uma renda mínima para manter o sustento da família, o que em geral não é um empecilho para os homens devido às tarefas tipicamente atribuídas em nossa sociedade àquelas e não cobradas desses. Reflexões como essa mostrariam de forma mais nítida a relação entre renda e sexismo a que o aluno tentava se referir, tornando o texto mais interessante e articulado.

A conclusão da redação traz como propostas de intervenção soluções para problemas que não haviam sido citados ao longo do texto, como a diminuição de benefícios como auxílio-moradia e auxílio-escola, o que gera uma dúvida no leitor: está o aluno se referindo a assistências prestadas para as classes desfavorecidas,

como o programa Bolsa Família, ou vantagens de determinados grupos, como políticos e funcionários do judiciário? A dúvida não pode ser sanada pois, como dito, as propostas não se relacionam com a temática tratada anteriormente, o que mais uma vez destaca o caráter desarticulado das ideias da redação.

Esses e outros pontos analisados deixam evidente que, além de não compreender plenamente a ideia principal pedida pelo texto²¹ (ou exatamente por isso), o aluno não conseguiu articular seu pensamento de forma coerente, o que pode ter acontecido tanto por falta de habilidade com os mecanismos de coesão quanto por falta de conhecimento sobre o assunto, o que também ocorreu em certa proporção na Redação Baixa Renda 02:

O Brasil é um país em desenvolvimento, com isso temos pobres, ricos, incluídos e excluídos. A desigualdade em alguns estados do país é grande, parando para analisar a maior parte está concentrada no nordeste e norte, lugares que ou a terra é infértil e faz muito calor ou local com muitas florestas, impossibilitando haver muitas pessoas morando lá. Os moradores dessas regiões, tem menos chances de se tornar um agricultor, um pecuarista ou mesmo ter o seu próprio negócio, e por esse motivo são considerados os locais com menos rendas.

Antigamente, as pessoas procuravam morar na cidade grande, falando que nesses lugares teriam mais oportunidade, mas de uns anos para cá, isso foi mudando. As pessoas estão indo para a roça, por falta de emprego na cidade urbana, as empresas preferem ter máquinas do que pessoas, elas dão menos gastos e produzem mais rápido, e também por causa dos altos impostos.

O governo tem que diminuir os impostos, que com isso as fábricas contratarão mais pessoas e eles conseguirão mais dinheiro para pagar suas dívidas, mas a sociedade também tem que fazer o seu papel respeitando, incluindo, colocando-se no lugar do outro, sendo solidário e não fazendo preconceito pelo lugar que mora, pela sua renda e pelo seu modo de falar, afinal somos todos brasileiros. (Redação Baixa Renda 02)

O texto se inicia a partir de um pressuposto: somos um país em desenvolvimento, logo temos pobres e ricos. A frase traz consigo a dedução de que todo país que está em desenvolvimento obrigatoriamente apresenta um quadro de desigualdade social, uma ideia pré-concebida semelhante a diversas outras que se multiplicam ao longo do texto, como a afirmativa presente no segundo parágrafo de

²¹ Como a redação não abordou efetivamente a temática solicitada, não foi possível apontar se, para o aluno, a identidade em questão se apresenta com aspectos positivos ou negativos, mas julguei importante analisá-la dada a recorrência de redações que se desviaram do tema. Inicialmente, pensei que tais textos deveriam ser descartados, porém um análise mais apurada me fez perceber que elas são muito mais significativas da situação em que os alunos se encontram: não compreender o que é desigualdade social, mesmo estando inserido nela, se configura como um atestado de seu poder sobre o indivíduo.

que “a maior parte [da desigualdade] está concentrada no nordeste e norte”. A declaração, provavelmente elaborada a partir da observação do Mapa da Desigualdade existente nos textos de apoio, traz um pensamento comum de diversas das redações analisadas sobre o tema: a desigualdade se faz presente apenas nos lugares pobres. Isso mostra que, para grande parte dos alunos, a desigualdade não reside na diferença entre ter ou não recursos, mas sim apenas naqueles que não têm. Ou seja, ter recursos é a regra; não ter, a exceção (apesar da realidade brasileira apontar para o contrário).

Tal posicionamento reforça a ideia de apontada por Silva (2014) e Woodward (2014) de normalização de determinadas identidades, colocando as demais como opostas a esta, desviantes. Isso fica evidente com a frase seguinte, em que o aluno aponta “justificativas” para essas regiões apresentarem o que ele chama de desigualdade: trata-se de terras inférteis, locais com muitas florestas ou em que faz muito calor, “impossibilitando haver muitas pessoas morando lá”. A observação aponta para certa dificuldade de interpretar adequadamente os dados do texto de apoio em que estão especificados os três itens usados para a medição do IDH (renda, escolaridade e expectativa de vida), o que faz concluir que o índice não é calculado numa relação entre tamanho do local *versus* quantidade de pessoas, como deduzido pelo aluno.

Além disso, questão mais latente que se mostra no trecho é usar as condições climáticas como fundamento para explicar porque os moradores da região têm menos chances de “se tornar um agricultor, um pecuarista ou ter seu próprio negócio”. A desculpa explica, portanto, porque as pessoas nesses lugares recebem menos, realidade diante da qual não parecem ter muitas alternativas a não ser se conformarem, o que remete à concepção de Freire (1982, p. 163) de mundo como “algo estático, já dado”, a que os homens devem ser adaptar: diante da precariedade da terra, seja pelo excesso de calor, seja pelas grandes florestas, seja pela terra infértil, cabe aos homens que vivem nesses locais aceitarem sua baixa renda e a precariedade de sua vida pois ter menos chances de ascender financeiramente é uma condição de antecede a eles.

Esse conformismo também é verificado no terceiro parágrafo do texto, quando o aluno trata do êxodo rural de décadas atrás e agora do processo contrário: após a vinda para a cidade em buscas de oportunidade e o fim dessas devido à preferência

pelas máquinas, resta ao homem retornar ao campo, sem questionar a política das grandes empresas que trocam seus funcionários por equipamentos que “dão menos gastos e produzem mais rápido” nem o repasse do ônus com os impostos aos empregados, encargo que deveria pertencer exclusivamente aos patrões.

A ingenuidade de tal pensamento se estende para a proposta de intervenção, ao sugerir a diminuição dos impostos como solução para que as empresas possam contratar mais, o que leva a um questionamento: se as empresas já preferiram anteriormente as máquinas por serem mais produtivas, por que, com a diminuição dos impostos, irão contratar mais ao invés de comprar mais equipamentos? Mais uma vez, Freire (1982, p. 164) responde à dúvida ao apresentar a manipulação das massas como item fundamental para seu domínio como no “mito de que as elites dominadoras, ‘no reconhecimento de seus deveres’, são promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela”.

Assim, a população passa a crer que, se os empresários pagarem menos impostos, irão, em retribuição, contratar mais pessoas, num gesto de (falsa) generosidade. Para isso, o povo precisa confiar e também retribuir, nas palavras do estudante, com o respeito e a empatia aos (outros) marginalizados. Dessa forma, temos a instauração de uma sociedade (imaginária) perfeita: o governo diminui os impostos para que os empresários possam contribuir contratando empregados, que devem retribuir respeitando os demais. Posto desse modo, o funcionamento da sociedade parece uma engrenagem em que é necessário que cada um cumpra seu papel, sem possibilidade de reordenação das “peças” (ou seja, sem alterações das posições atuais), o que poderia causar problemas no mecanismo.

As considerações realizadas não apontam nem ricos nem pobres como bons ou maus, já que não são culpados das circunstâncias em que se encontram, pois todos possuem destinos contra os quais não adianta lutar, afinal já foram estabelecidos muito antes deles. Assim a passividade é praticamente uma condição inata ao ser humano, independentemente de sua situação socioeconômica, restando apenas a aceitação do estabelecido. Alguns alunos, em alguma medida, percebem a rigidez presente em tal concepção, mas apresentam suas percepções de maneira mais contida, como ocorre na Redação Baixa Renda 03:

A falta de investimentos em áreas básicas para a sobrevivência da população reflete um quadro de vários problemas que grande parte das pessoas sofre. Isso leva a dificuldade de relação entre indivíduos que por terem uma melhor condição se acham superiores a outros.

Um dos principais fatores que levam a essa desigualdade de classes é a educação, ela é sem dúvida o principal recurso que se tem para a pessoa mudar não só a própria realidade como a de um lugar. E é por falta de oportunidades educacionais que muitas pessoas não conseguem uma boa qualificação profissional e assim acabam ficando sem perspectiva e acabam se acomodando a essa situação.

O pouco investimento em regiões menos favorecidas como acontece em bairros periféricos mostra há tratamento considerado diferente para os lugares considerados nobres nas cidades que tem varios recursos á disposição, isso leva a problemáticas sociais como por exemplo o preconceito que se instala precipitadamente aos moradores desses bairros. Estes não possuem um bom atendimento em unidade de saúde, falta de acesso á cultura como cinema e teatro, não se sentem seguros, entre outras coisas. Não há porque ter essa divisão de investimentos entre mais ricos e mais pobres, todos devem ter acesso as mesmas oportunidades.

Portanto, é necessário que haja cada vez mais investimento em lugares mais necessitados, o governo de cada cidade deve ter prioridade em relação a educação e saúde, junto disso as secretarias de segurança pública das mesmas podem promover mais ações fiscalizadoras, ronda policiais para que as pessoas sintam-se mais seguras. (Redação Baixa Renda 03)

A aluna inicia o texto expondo “a falta de investimentos em áreas básicas para a sobrevivência do povo”, mas não apresenta de forma direta nem nesse trecho nem ao longo do texto o “culpado” por essa situação, o que parece indicar certo receio em repreender o governo por sua (falta de) atitude. Trata-se de um mito comum entre alunos, difundido por alguns professores: não se deve falar abertamente contra o governo já que o Enem é elaborado pelo próprio. Tal crença, porém, não encontra sustentação entre as regras do exame.

Ao final do primeiro parágrafo, a estudante apresenta um vilão substituto: as pessoas de classes financeiramente abastardas que se sentem superiores aos mais pobres. Assim há uma transferência da perversidade que poderia ser atribuída ao governo por não realizar suas funções a um outro agente, aqueles que, sendo ricos, deslocam a valorização do seu *status* financeiro para seu *status* de cidadão.

O segundo parágrafo traz a premissa mais citada nas redações desse tema: desigualdade social e educação estão intimamente ligadas. Essa relação está presente em 24 dos 101 textos analisados, podendo a educação aparecer como causa, como consequência ou como saída da desigualdade social, como apresentado no segundo parágrafo dessa redação: apesar de iniciar apontando-a como fator que leva à desigualdade e, portanto, uma causa, a aluna mostra na continuidade do texto

que, no fundo, a educação é uma possibilidade dada às pessoas de baixa renda de modificarem sua situação, através da ascensão social alcançada por sua colocação profissional.

Cabe ressaltar que, apesar de citar sobre a possibilidade de mudar a realidade de um lugar, da forma como foi exposta no texto, a educação não se apresenta como uma ferramenta de superação coletiva da desigualdade social, mas sim individual: aquele que pode estudar e com isso emergir a uma posição superior devido à sua colocação profissional sairá da zona considerada desprivilegiada, mas os demais continuarão como antes. O que ocorre em tal situação não é o fim da desigualdade para todos mas sim a ascensão particular, numa tendência de ver a burguesia como modelo a ser seguido pelo oprimido, como apontado por Freire (1982, p. 172).

Assim, a educação é diretamente relacionada à questão financeira e à promoção social a ela vinculada, e não como forma de obter conhecimento para lutar por seus direitos. Isso fica evidente na última frase do parágrafo em que é destacado que aqueles que não conseguem uma boa qualificação profissional, perdem oportunidades, ficando sem perspectiva e se acomodando. Assim como apresentado na Redação Baixa Renda 02, o comodismo é posto como marca das pessoas que apresentam situação socioeconômica inferior.

O terceiro parágrafo retoma as ideias presentes no primeiro, destacando a falta de investimentos sobretudo quando comparada a bairros considerados nobres que possuem melhor estrutura. A aluna destaca a falta de acesso a itens como saúde e cultura, mostrando que a realidade apontada por Haesbaert (2002, p. 41) de privatização dos espaços vai além dos *shopping center*, atingindo itens que poderiam ser considerados essenciais, como postos médicos e educação, apontada no parágrafo anterior.

Ao final do texto, mesmo diante de itens apresentados como responsabilidade das autoridades, como o atendimento básico de saúde ou educação de qualidade, a ação do governo é colocada apenas de forma propositiva, sem acusações quanto às desigualdades existentes. Essa posição hesitante fica nítida em suas propostas de intervenção em que o governo aparece como agente que realiza ações afirmativas ou aquele que necessita retificar sua política de investimentos, tão criticada ao longo do texto, mas não como entidade que vem realizando suas ações de forma inadequada ao longo dos anos até resultar no atual quadro de desigualdade. Assim, fica evidente

que, apesar de toda a argumentação, o governo não deve ser taxado como responsável, mas como o agente que pode transformar essa realidade. Culpa mesmo possuem os ricos, que se valem de sua condição para menosprezar os pobres, esses postos como os infelizes da situação.

Com posicionamento bastante diferente, a Redação Baixa Renda 04 parece ter bem definido o agente considerado vilão da desigualdade social: a família.

No Brasil é um fato inegável a desigualdade, mas por quê? O que mantém isso de pé até hoje? Como podemos diminuí-la?

O Brasil não é um país pobre!, ele é dono do 6º maior PIB do mundo o que causa a pobreza é o baixo idh? O problema está no início, não na colonização, sim a família, de acordo com o Datafolha 66% das famílias sobrevivem com menos de R\$ 2.034,00, isso se mantém devido ao padrão social que nossa sociedade reproduz. Desde pequenos somos incentivados a estudar, mas até quando? Hoje em dia somos incentivados a estudar até o ensino médio e quando o concluímos as portas começam a se fechar a pressão familiar aumenta e é desestimulado a continuar os estudos para que possamos ter um emprego melhor ou instrução melhor.

A desigualdade no Brasil se dá por um padrão social extremamente enraizado e isso gera um prejuízo enorme tanto ao indivíduo quanto ao país. Não somos limitados apenas por família mas também por vagas e isso é explicável pelo enorme número de desistências. Somos desestimulados a progredir e nos conformamos com um ensino médio, um trabalho médio, uma família média, uma vida média e tudo isso por falta de estímulo lá atrás.

Esse problema não será tirado facilmente devido a larga escala com que é reproduzido, devem ser induzidos os jovens a mudar isso ocorrerá através da educação. Um exemplo disso é que quando estudamos o salário é maior, a educação básica deve ser integral pois lá ocorrem menos números de desistências, possibilitando um alcance muito maior lá o incentivo deve ser imenso pois na maioria das casas não o há. Associações com Ong's e secretarias de educação devem ser criadas para promover uma maior oportunidade e verem que se interessa possibilitando uma maior mobilidade social. (Redação Baixa Renda 04)

A redação se inicia com uma estratégia bastante ensinada nos cursos preparatórios: a introdução-interrogação, em que o primeiro parágrafo é aberto com uma declaração geral sobre o tema, seguida de algumas perguntas que devem ser respondidas ao longo do texto. Observa-se, porém, que não há correspondência exata entre as questões levantadas e o texto seguinte, já que não é possível verificar resposta para a primeira pergunta.

O parágrafo seguinte traz frase em que a aluna apresenta o agente que, segundo ela, é responsável pela desigualdade: "O problema está no início, não na colonização, sim a família". Mais abaixo, a estudante explica o motivo da condenação:

o desencorajamento praticado em relação ao estudo, mais uma vez colocado como recursos para fugir da desigualdade social. As tentativas de desestimular a continuidade à educação parecem guardar as mesmas raízes históricas apontadas por Machado (2012, p. 38) ao tratar de educação como um privilégio de determinadas classes do país, restando aos pobres a instrução para o trabalho. Nesse sentido, são diversas as formas de persuasão usadas: da pressão para conseguir um emprego à escassez de vagas, pequenos fragmentos biográficos trazidos para o texto dissertativo que refletem a realidade da aluna, que, neste ponto, não consegue se apresentar de forma impessoal e distanciada, como exigido pelo gênero.

Mas é então seu estilo pessoal parece intensificado por trechos como o seguinte em que o uso da palavra ‘médio’ é explorado, beirando a poesia: “nos conformamos com um ensino médio, um trabalho médio, uma família média, uma vida média e tudo isso por falta de estímulo lá atrás”. A partir da expressão cristalizada “ensino médio”, que indica um grau específico da educação básica, a aluna cria uma série de associações com algumas etapas da vida que seriam também, pela falta de incentivo anterior, medianas, comuns, medíocres, num exercício de previsão do futuro que não parece lhe agradar.

Para escapar de tal amanhã que lhe parece sombrio, a aluna elege a educação como salvadora, já que é através dela que os jovens poderiam mudar sua realidade. Logo, todas suas propostas de intervenção se encaminham para essa temática. Entre elas, há mais um trecho em que sua realidade é trazida à tona: ao defender a necessidade de uma educação básica integral, a aluna apresenta uma suposição do que gostaria que tivesse acontecido consigo: “lá o incentivo deve ser imenso pois na maioria das casas não o há”.

Por não ter vivenciado a experiência de um ensino integral (e de qualidade), a aluna conjectura como esse seria e a diferença que faria em sua vida se esse incentivo tivesse sido recebido. O verbo “deve” se coloca, então, como uma possibilidade, numa aplicação similar à do tempo classificado como *futuro do pretérito* na gramática tradicional: um acontecimento (a educação de qualidade) que poderia ter acontecido posteriormente a uma situação passada (o incentivo da família), mas que infelizmente não aconteceu. Assim, a aluna deixa evidente sua mágoa com a instância da sociedade (e de certa forma com toda a sociedade) que deveria ter sido a responsável pelo seu crescimento financeiro e social, mas que, ao final, apenas a

influenciou negativamente, mantendo-a até o momento no extremo indesejado da desigualdade social.

A última redação analisada nesta identidade traz o segundo ponto mais ligado à desigualdade social: a questão racial.

Quando a escravidão acabou e os escravos foram finalmente libertos, começou ali uma outra forma de escravidão. Tendo saído da fazenda de seus senhores sem nada, o negro buscou um lar e um trabalho, e naquele momento começou a desigualdade social.

Desde aquele momento até hoje a dívida histórica prevalece, encontram-se mais negros em prisões e mais brancos em novelas, mais negros nas favelas e mais brancos em cargos altos e na política. Assim sendo a desigualdade social está ligada diretamente a questão da raça, a questões de estética que é aceita e aquela que não é.

Os tempos podem ser outros mas as coisas não mudaram tanto. Nota-se uma barreira social e econômica que impede os grupos sociais mais baixos cresçam esse grupo social é composto por um padrão que não mudou muito desde a escravidão.

Quando uma pessoa nasce em uma situação confortável financeiramente ela vai ter privilégios como escolas particulares, cursos, faculdade, facilidades de encontrar um emprego, privilégios que o outro lado da sociedade não tem acesso.

Então o que separa a baixa classe é educação de qualidade que é paga, a educação deve-se melhorar por parte dos investimentos governamentais tanto em estrutura quanto em profissionais que por vezes não se vê recompensado. Mais cursos devem-se abrir e mais incentivos em propagandas para todos se sentirem incentivados de que o Brasil pode se tornar um país mais igualitário com todos. (Redação Baixa Renda 05)

A redação se inicia retomando fatos históricos do país ao abordar o processo de fim da escravidão e apresentando-o como marco para a instauração da desigualdade social. Interessante notar que a fixação de tal data ignora a brutal diferença existente entre as diversas classes do Brasil no período anterior a ela, como a própria separação entre senhores e escravos, essa já se caracterizando como uma desigualdade socioeconômica. Cabe destacar ainda que o estabelecimento de uma data ou período como instaurador da desigualdade social foi uma estratégia comum em muitas dissertações do tema, o que resultou no quadro abaixo:

Quando “surgiu” a desigualdade	Ocorrências
Colonização do Brasil	7 redações
Abolição da escravidão	3 redações
Revolução Industrial	2 redações
Escravidão no Brasil	2 redações
Idade média	1 redação
Desde os primórdios	1 redação
Descobrimto do Brasil	1 redação

Quadro 8 – Surgimento da desigualdade social

Os estudantes destacaram de datas específicas a momentos históricos que podem ser tidos como marco para a instauração da desigualdade social na sociedade brasileira ou mundial, um processo que se perde junto com a própria história da humanidade, sendo, portanto, de difícil definição. Porém as demarcações apresentadas nos textos se colocam como um recurso discursivo para contextualizar melhor as narrativas e reflexões que pretendem trazer em suas dissertações. Na Redação Baixa Renda 05, a abolição da escravidão no Brasil é um importante fator para pontuar o que o estudante acredita ser um dos principais pontos relacionados à desigualdade social: o preconceito contra o negro.

Para comprovar como essa discriminação continua presente em nossa sociedade, o aluno parte de exemplos do cotidiano atual, traçando uma linha divisória em que há maior presença de negros em lugares menosprezados como prisões e favelas e concentração de brancos em ambientes considerados prestigiados como altos cargos e novelas. Ao contrário do que ocorreu em outras redações analisadas, nessa é perceptível a adequação dos exemplos para validar o ponto de vista do estudante, que consegue articular suas ideias de forma eficiente ao unir passado e presente com frases como “os tempos podem ser outros mas as coisas não mudaram tanto”.

O aluno trata ainda do que ele chama de “barreira social e economica” que impede o crescimento de grupos sociais mais baixos, o que, para ele, é nitidamente marcado pela qualidade da educação disponível, colocada como um privilégio de determinadas pessoas, já que não atinge a toda a sociedade. Triste afirmação é a que inicia o último parágrafo, mostrando o ponto de vista do estudante: a educação de qualidade é aquela que é paga. Apesar de ser possível fazer uma série de contra-

argumentações sobre a declaração, como o fato de o próprio aluno estar em busca de uma educação pública considerada de qualidade, a superior, cabe destacar que o posicionamento marca a prática do estudante até o momento: mesmo que haja ambientes de qualidade na esfera pública, esses nunca fizeram parte de sua vida, cuja experiência se restringiu a um ensino sempre colocado como inferior ao particular, o que o faz acreditar que se trata de regra cabível em todos os contextos.

Os cinco textos selecionados como representativos trazem uma série de informações sobre o que pensam os alunos sobre o tema, sendo difícil sua condensação em afirmativas: há alunos que compreendem a separação entre ricos e pobres como algo anterior a eles, presente “desde os primórdios”, como apontado por uma das redações, e por isso contra a qual não adianta lutar; outros percebem em diferentes níveis que não se trata de uma situação imutável, sendo possível utilizar ferramentas como a educação para reverter o cenário atual, seja de forma coletiva, buscando a libertação de todos os desfavorecidos social e economicamente, ou individual, para (tentar) alcançar as classes mais prestigiadas e (tentar) tornar-se um deles. Muitos partem de sua própria realidade para representar a existência de toda uma classe de pessoas de baixa renda: se a mim foi negado o direito de buscar uma vida melhor, isso deve ser comum para todo pobre; se eu sofri mais por ser negro, é a realidade de todos que tem a minha cor; se a minha escola não era boa, com certeza todas as escolas públicas são iguais.

Em todos, porém, uma característica é apontada comumente: o pobre é um ser marginalizado e abandonado, que na maioria das vezes desperta um sentimento de piedade. Apesar de sua situação ser destacada como desagradável, tais características não são repassadas para a sua figura, como ocorreu com a identidade “brasileiro”: o pobre é, na verdade, um coitado, uma vítima de sua situação. O mais crítico, porém, se mostra quando a concepção do que é desigualdade social não é compreensível a eles: visões distorcidas sobre o tema, considerando-o apenas referente ao deficiente, à diferença salarial entre homens e mulheres, ao preconceito sexual, faz com que o próprio sujeito não perceba que ele também está presente neste processo de exclusão, ou seja, apesar de colocar o outro como o coitado, na verdade ele próprio está sendo vítima, já que ele é esse outro.

5.1.3. A identidade “estudante de escola pública”

A proposta de redação do terceiro simulado do ano de 2018 tinha como tema “o papel da escola pública na formação do cidadão brasileiro”. Devido à amplitude do tema, assim como ocorreu nos anteriores, as redações abordaram diversos aspectos além da identidade em questão, sendo a principal delas o papel da escola, o que é ou deve/deveria ser ensinado em tal ambiente, cuja reunião resultou no quadro abaixo:

O que se aprende na escola	Ocorrências
A se posicionar e ser um cidadão crítico/político	7 redações
Direitos e deveres	4 redações
Respeito	3 redações
A escola está faltando em seu papel de formação	3 redações
A ser alienado e ignorante	1 redação

Quadro 9 - Aspectos abordados juntamente com a identidade "estudante de escola pública"

Houve também uma grande quantidade de redações (13 das 35 consideradas válidas) que focou nos problemas existentes nesse ambiente:

Problemas da escola:	Ocorrências
Falta de investimento no ensino básico	3 redações
Escolas sucateadas e/ou depredadas	3 redações
Falta de material	3 redações
Professores mal remunerados	2 redações
Falta de acessibilidade	1 redação
Poucas vagas no ensino superior	1 redação

Quadro 10 - Redações que focaram em problemas da escola

Nos textos que enfatizaram a identidade “aluno de escola pública”, foi possível verificar as seguintes características:

Aspectos da identidade “aluno de escola pública”	Ocorrências
Se sentem desestimulados	3 redações
São suscetíveis à criminalidade	3 redações
São desinteressados	2 redações
São influenciados por outros meios (mídia, colegas)	2 redações
Estudam para ter uma vida melhor	2 redações
São o futuro da nação	2 redações

Quadro 11 - Aspectos referentes à identidade "estudante de escola pública"

Assim como muitas redações sobre desigualdade social recorreram à questão da escolaridade para debater o assunto, será comum retomar aquele tema para discutir sobre este, mostrando que se trata de duas identidades estreitamente relacionadas. Essa ligação é destacada já no início da Redação Escola Pública 01:

Uma boa parte da população brasileira de classe média tem seus filhos matriculados em escola pública algumas vezes por não conseguirem pagar um colégio privado, enquanto a maioria da classe alta opta por pagar escola particular.

Algumas pessoas ainda tem aquele pensamento de que o ensino público é inferior ao particular e por isso as oportunidades são menores, mas na verdade depende de cada estudante fazer a sua parte para aprender. A formação do cidadão se dá em parte pela escola ensinando não só conteúdos, mas também valores para que os alunos se tornem bons cidadãos.

Os professores de escola pública encontram alguns obstáculos na hora de exercer sua função, péssimas condições de trabalho, assim como alunos desinteressados. O governo do estado deve fazer melhorias nas escolas públicas e a sociedade deve contribuir também incentivando as crianças e os jovens para que se tornem cidadãos melhores. (Redação Escola Pública 01)

A aluna inicia comentando sobre a diferença entre pessoas de classe média e alta: enquanto os primeiros matriculam seus filhos em escolas públicas, “por não conseguirem pagar um colégio privado”, a classe alta opta pelo ensino particular. Interessante notar que, tanto neste parágrafo inicial quanto no restante do texto, a aluna sequer cita a classe baixa, aquela que mais frequenta a escola pública.

A seguir, é justificada a preferência pela escola particular: a qualidade do ensino é melhor do que no público, tese contestada pela aluna para quem “depende de cada estudante fazer sua parte para aprender”. A frase apresenta certa tendência à meritocracia, em que ambiente e qualidade do ensino não são influenciadores, dependendo de esforços próprios o sucesso ou o fracasso, num pensamento que se assemelha ao observado no Enem, como debatido no primeiro capítulo. Mais uma vez, os mitos apresentados por Freire (1982, p. 163) se fazem presente, aqui no direito de todos à educação igualitária, o que não encontra ecos na realidade brasileira.

Para defender esse ponto de vista, a aluna destaca que, além dos conteúdos, são necessários também valores para se tornar um bom cidadão, mas não especifica como tais valores serão aprendidos: na escola, independente de sua situação; em casa, à maneira de seus pais, sem considerar se a eles foi possível ou não receber esses ensinamentos; na sociedade, em que tais valores divergem conforme cada grupo ou interesse. Em qualquer desses ambientes, é perceptível que há aspectos envolvidos que não dependem apenas do estudante, como defendido.

Para finalizar a redação, a aluna traz ao debate a figura do professor, retratado como alguém que enfrenta “péssimas condições de trabalho, assim como alunos desinteressados”. Esse último é posto como um “obstáculo” para a escola e não a razão pela qual ela existe, numa inversão de papéis em que o mais importante é o professor poder exercer sua função, a qual fica a pergunta: qual seria essa senão contribuir com os conteúdos e valores destacados anteriormente? Se é essa a sua função, como poderiam ser os alunos, mesmo que desinteressados, obstáculos?

O desprezo por esse estudante retoma ideia de Louro (2000, p. 60) sobre o processo realizado pela escolas de disciplinamento dos corpos e das mentes, em que é necessário encaixar-se nos paradigmas estabelecidos com base na obediência. Assim, o estudante que não percebe as “oportunidades” que a escola lhe oferece não é interessante para ela, se constituindo num obstáculo. Reconhecido como problema, é necessário apresentar uma solução, trazida no último parágrafo: a sociedade deve incentivar crianças e jovens a se tornarem cidadãos melhores. As ações necessárias para isso, porém, não são explicitadas. Não foi somente essa redação que destacou o estudante como problema da escola. A Redação Escola Pública 02 também apresenta outra “falha” dos cidadãos: o comodismo.

A maior parte da população brasileira depende do ensino básico das escolas públicas, visto que, as particulares tornam-se inacessíveis devido ao alto custo financeiro. Entretanto, a ineficácia da formação nessas instituições é observada a partir do alto índice de violência e desemprego. Isso resulta da má administração do país e comodismo das pessoas.

A falta de acesso à informação e o desinteresse em obtê-las predominantes faz com que não haja um senso crítico em relação aos problemas sociais que acabam agravando-se. Simplesmente, há uma satisfação com o que é ‘fácil’ que pode ser descrito pelo que é divulgado pela mídia onde não há busca por novas fontes nem a curiosidade em conhecer os direitos para então cobrá-los.

Os descaso das autoridades, bem como, a insuficiência de investimentos também são responsáveis pela desorganização no âmbito nacional. Os professores são mal remunerados, as escolas possuem péssimas condições de infraestrutura e os alunos não recebem incentivos para buscar qualificação. Assim, o que é previsto pelo MEC – Ministério da Educação –, como assumir o papel de cidadão, gozar das qualidades socioculturais e entre outros aspectos, não é colocado em prática, uma vez que, as escolas não possuem capacidade para oferecer isso.

Diante dos pontos mencionados, pode-se concluir que o suprássumo da qualidade de vida em um país é o desenvolvimento da população o qual não será possível se as instituições de ensino estiverem defasadas. Portanto é necessário que os indivíduos demonstrem maior interesse no engajamento político com o intuito de cobrar os deveres das autoridades. Estas, por sua vez, poderiam promover campanhas e palestras sobre a importância da educação, investir na reforma e construção de escolas, além de valorizar os professores da rede pública. (Redação Escola Pública 02)

A redação se inicia mostrando a distribuição da população brasileira entre escolas públicas e particulares, apontando que às últimas só tem acesso um percentual pequeno da população “devido ao alto custo financeiro”. Em seguida, são apresentadas duas consequências e duas causas da atual educação pública: o alto índice de violência e o desemprego resultados deste ambiente, que se encontra na situação atual devido à má administração do país e ao comodismo das pessoas, causas explicadas nos parágrafos seguintes.

Para o aluno, há uma cadeia de consequências que atuam para atingir tal quadro: há pouco acesso à informação e certo desinteresse das pessoas em obtê-la, o que faz com que o senso crítico não seja plenamente desenvolvido; por isso, há “uma satisfação com o que é ‘fácil’”, classificado como aquilo que é divulgado pela mídia e aceito passivamente. O trecho não define se tal atitude parte dos alunos ou da sociedade como um todo, porém, em ambos os casos, cabe lembrar o destaque dado por Bauman (2005, p. 104) à visão típica das classes prestigiadas que acreditam que todos são livres, mas “o ‘povo’ prefere ater-se às condições em que nasceu e foi ensinado a permanecer”, sem perceber que, na verdade, se trata de uma situação mais complexa, como ficou evidente em algumas redações anteriores, em que os alunos tomam a sua realidade como a única possibilidade de realidade e, por isso, imutável. Se a eles até o momento foi possível apenas aquela possibilidade de conhecimento, como saberiam que há algo além dela? E, como não lhes é ensinado sobre seus direitos, não os conhecem, o que torna difícil o ato de os reivindicar.

O parágrafo seguinte traz indicações sobre porque isso ocorre: o descaso das autoridades, que resulta numa educação em que professores são mal remunerados e escolas apresentam péssimas condições de infraestrutura. Essa falta de investimento, porém, não ocorre simplesmente devido ao descaso apontado pelo aluno, mas a um projeto mais intenso, revelado por Freire (1982, p. 43): “seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora”. Como poderia o governo ser o responsável pela propagação de uma educação que desperte os sujeitos para perceber suas limitações, compreender suas realidades e se rebelar por seus direitos, se tal insurreição se daria exatamente contra a estrutura da qual o próprio governo faz parte?

O parágrafo final do texto aponta exatamente para a necessidade do desenvolvimento da população, expresso na primeira frase do trecho. Porém as

propostas de intervenção que seguem mostram a complexidade do assunto, expressa através de uma contradição cometida pelo aluno: a primeira solução prevê o engajamento político dos cidadãos para cobrar às autoridades aquilo que seria sua obrigação; a segunda foca na promoção realizada pelo governo para a conscientização da população para a educação, o que lhe despertaria para as cobranças da primeira proposta. As ideias parecem, assim, um círculo que não se fecha: se, como dito anteriormente, as pessoas não têm tal consciência, como poderiam cobrar das autoridades; por outro lado, se o descaso dos governantes já foi constatado, por que iriam eles se moverem para conscientizar o povo contra si mesmos?

Assim, o texto resulta num conjunto de condenação que vê governantes e estudantes (e a sociedade como um todo) como problemas da atual situação educacional brasileira, sem apresentar uma ação efetiva que pudesse alterar tal realidade, já que as propostas têm como ponto de partida os próprios sujeitos postos como causadores das adversidades, gerando um ciclo vicioso que não parece ter solução. Essa tendência de atribuir culpados para a precariedade do ensino foi recorrente em diversas redações, como ocorre na Redação Escola Pública 03, em que a autora tende a enxergar um dos lados como o efetivamente responsável pelo problema: o governo, mais especificamente na figura da escola.

A escola pública não está cumprindo com seu papel na formação do cidadão brasileiro. Ela e o governo estão deixando que as crianças e adolescentes formem seu caráter nas ruas, em suas amizades e em ambientes em que o jovem nem sempre recebe um bom ensino de valores e moral.

Em um país com mais de 100 mil escolas de educação básica, o jovem não recebe uma boa educação sobre quais são seus direitos e deveres como cidadão em uma sociedade. O ensino fundamental, que é o responsável pela formação de caráter, além dos pais e outros meios, não cumpre seu dever.

Os cidadãos saem da escola sem o mínimo de conhecimento de seus deveres, e uma boa parte até de seus direitos. As escolas não estão formando cidadãos capacitados de viver em sociedade, já que todas as sociedades possuem leis, que permitem que as pessoas vivam com um certo tanto de liberdade e em harmonia com outras pessoas. Essas leis também se aplicam ao governo, que é o responsável pelo bem estar dos seus cidadãos.

Assim sendo, para que as escolas publicas, que possuem parte na formação do cidadão, cumpra com seus deveres, o MEC, com o auxílio do governo, deve investir dinheiro nas escolas municipais, pois a maior parte das escolas públicas estão sob responsabilidade do município. Os dois órgãos devem trabalhar juntos na criação de materias e atividades extracurriculares que desenvolvam o senso crítico e que despertem o interesse dos jovens para participar socialmente e politicamente da sociedade. (Redação Escola Pública 03)

A aluna inicia seu texto com uma afirmação que contesta o título da proposta de redação: a escola pública não vem cumprindo seu papel no processo de formação do cidadão brasileiro. Trata-se de uma quebra de expectativa pouco comum em redações de vestibulandos, que tendem a partir da premissa de que o tema dado é uma verdade indubitável, cabendo a eles apenas dissertar sobre aspectos envolvidos. A aluna não nega que a escola pública tenha papel relevante na sociedade, porém, para ela, é evidente que este não vem sendo cumprido. Assumir tal postura exige uma série de argumentos capazes de manter sua posição até o final do texto, ao invés de optar por apresentar em algum trecho pequeno comentário sobre os empecilhos enfrentados pela escola para cumprir seu papel, estratégia largamente utilizada entre os alunos.

Ainda no primeiro parágrafo, a aluna demonstra como a ineficiência do governo tem afetado a vida dos estudantes: por não terem formação adequada na escola, essa está se realizando “nas ruas, em suas amizades e em ambientes em que o jovem nem sempre recebe um bom ensino de valores e moral”. O trecho deixa transparecer certa preferência pela educação formal como meio de transmissão de valores, o que nem sempre encontra correspondência com a realidade já que os demais ambientes frequentados por crianças e adolescentes também são igualmente responsáveis por desenvolver seu caráter.

A partir do segundo parágrafo, a aluna explicita quais ensinamentos se mostram importantes: de direitos e deveres. Apesar de destacar que tal tarefa também cabe aos pais, ela foca na necessidade de sair da escola com conhecimento suficiente sobre o assunto já que “todas as sociedades possuem leis, que permitem que as pessoas vivam com um certo tanto de liberdade e em harmonia”. A escola seria, portanto, responsável por “habilitar” o cidadão para viver em sociedade, ensinando-o sobre seu funcionamento. Mais uma vez, fica evidente o processo de disciplinamento realizado pela escola sobre os jovens, apontado por Louro (2000, p. 60).

A capacidade para cumprir com suas obrigações também é destacada como obrigatória para o governo, que deveria ser o responsável pelo bem estar dos cidadãos, proporcionado neste caso através da educação que ensina a seus alunos sobre direitos e deveres. Daí a necessidade de investir mais dinheiro nas escolas municipais, destacada ao final do texto, já que “a maior parte das escolas públicas estão sob responsabilidade do município”.

Neste trecho, surge outro ponto, até então não abordado, que deveria ser foco da escola: o desenvolvimento do senso crítico e do interesse pela participação social e política na sociedade. A proposta de produção de materiais que trabalhem com tais capacidades dá a entender que, para a estudante, não há diferenças entre a instrução sobre direitos e deveres e o desenvolvimento do senso crítico, porém essa relação não é tão evidente como se faz crer já que a primeira pode ser realizado de forma autoritária, através da aceitação passiva de “verdades”, sem despertar no aluno a reflexão sobre as regras da sociedade. A Redação Escola Pública 04 apresenta alguns trechos que podem ser tomados como exemplos desse pensamento de concordância sem senso crítico.

Pode-se notar que a educação pública tem um importante papel na formação do cidadão brasileiro, ou de qualquer outra nacionalidade. Neste sentido dois aspectos se faz relevantes; o histórico-cultural e a inclusão dos menos favorecidos na sociedade.

No decorrer da história nota-se que pessoas que tinham a oportunidade de estudar, tinham maiores chances de trilhar um caminho de sucesso, e conquistar boas oportunidades de emprego. Mas infelizmente nem todos tinham a oportunidade de estudar.

A criação da rede de ensino público, teve e continua tendo um importante papel na sociedade brasileira, pois, inclui socialmente pessoas de origem humilde e com baixa renda salarial, e mostra a jovens vulneráveis à criminalidade, que com Educação é possível construir um caminho longe da violência.

Diante dos argumentos supracitados, cabe aos governos Estaduais junto com os municipais, criar um programa que incentive o cidadão, independentemente da idade, a estudar, e desenvolver campanhas que mostre que com educação é possível sim mudar vidas independente de sua origem. (Redação Escola Pública 04)

A frase inicial traz a reafirmação do tema dado pelo Enem, um exemplo nítido da tendência citada anteriormente de anuência explícita com a proposta do exame. A seguir, são apresentados os dois aspectos que serão abordados ao longo do texto, o contexto histórico-cultural e a inclusão dos menos favorecidos na sociedade, itens detalhados nos parágrafos seguintes.

O primeiro aponta para a relação existente entre a oportunidade de estudar e as “chances de trilhar um caminho de sucesso, e conquistar boas oportunidades de emprego”. Como foi comum nas redações analisadas sobre a identidade “pessoas de baixa renda”, a educação é apresentada novamente como instrumento para a ascensão social, reconhecida com base nos recursos financeiros dos sujeitos. Assim, ter sucesso na vida é possuir um bom emprego, o que não pode ser uma conquista coletiva já que “infelizmente nem todos tinham a oportunidade de estudar”. O trecho

final do parágrafo apresenta uma questão extremamente significativa mas que não é discutida pelo aluno, provavelmente por medo de fugir ao tema principal delimitado pela prova. Assim, o texto perde muito a profundidade de sua discussão: se o aluno concorda que a escola é responsável pela formação do cidadão, como não refletir sobre o motivo pelo qual esse direito era negado a muitos?

O terceiro parágrafo foca na “inclusão dos menos favorecidos na sociedade”, dando continuidade à discussão ao colocar a criação do ensino público como forma de inserção através da ascensão social, citada no parágrafo anterior. Mais do que isso, a escola aparece como uma tábua de salvação para a população “de origem humilde e com baixa renda salarial”, um meio de afastar “jovens vulneráveis à criminalidade” do mundo ilegal, salvando-os do destino que parece ser comum à população pobre. Interessante observar que o tema não limitava a função de formação da escola às pessoas de classes baixas, mas o aluno optou por esse recorte, relacionando-o à questão da criminalidade e traçando uma linha direta entre pobreza e delinquência.

Os termos escolhidos pelo aluno ao longo do texto demonstram sua variação lexical e um cuidado especial em não utilizar nomes que poderiam ser considerados ofensivos como “pobre”, expressão compreensível a qualquer cidadão brasileiro de forma bem mais transparente mas que poderia ser interpretada como depreciativa, o que apontar para uma espécie de eufemismo ao tratar do tema sem parecer grosseiro com as pessoas pertencentes a essas camadas (a mesma a qual ele pertence)²².

As propostas de intervenção ao final caminham em consonância com a concepção presente em todo o texto de educação como meio de mudar vidas, “independente de sua origem”, colocando o governo como responsável por incentivar o cidadão a estudar. Assim o aluno mantém uma postura supostamente neutra em relação à ação (ou à falta de ação) das autoridades frente às realidades retratadas, como a desigualdade de acesso a oportunidades histórica destacada no segundo parágrafo ou as situações que expõem determinados jovens a maior risco de criminalidade do que outros.

²² É o mesmo cuidado que utilizei nesta pesquisa ao nomear a identidade como “pessoa de baixa renda” ao invés de “pobre”. Confesso que, para mim, tal opção, num texto com o teor como desta pesquisa, soa um tanto hipócrita, ao não adotar em tempo integral o termo de maior conhecimento entre a população. No entanto, a opção se deu por acreditar que “pessoa de baixa renda” é um termo mais bem aceito (e procurado) academicamente do que “pobre”.

Tal conduta em muito se assemelha à aceitação da realidade sem seu questionamento, que menciono ao final da análise da Redação Escola Pública 03, instrução que se mostra ineficiente: as informações históricas e atuais sobre a educação no Brasil não foram capazes de fazer do texto do aluno um espaço para reflexão daquilo que parece evidente ao longo de todo ele, as diferenças de oportunidades existentes na sociedade, que fazem com que os ensinamentos na escola não sejam o mesmo para ricos e pobres.

A Redação Escola Pública 05, por outro lado, apresenta-se nitidamente como espaço de manifestação e protesto contra a educação ofertada, apesar do nível de escrita utilizado não ser o desejado pelo Enem:

Sabe-se que a educação é a base de tudo, mas também sabe-se que no sistema educacional brasileiro há grandes falhas. A educação básica sobre direitos e deveres nas escolar é utópica, pois não é o que ocorre na atualidade, fazendo com que criem pequenos cidadãos alienados e ignorantes. Ensinar matérias comuns com história, geografia, matemática, etc. não torna o aluno um cidadão conciente de seus deveres, direitos e valores. Ensinar a se posicionar de maneira critica diante das situações sociais em que vivemos e essencial para transformar uma pessoa em um cidadão conciente. Para que isso seja muda é preciso que esta utopia torne-se uma realidade na educação do Brasil, para que seja criado futuros cidadãos conscientes. (Redação Escola Pública 05)

O texto se inicia reforçando a importância da educação através da apresentação de frase que poderia ser considerada clichê tomada como um conhecimento público: “Sabe-se que a educação é a base de tudo”. As falhas do sistema educacionais brasileiro também são colocadas como patentes. A frase final do parágrafo parece trazer a causa do problema: a escola não ensina adequadamente sobre os direitos e deveres dos alunos, gerando “pequenos cidadãos alienados e ignorantes”. A afirmativa é bastante dura, sobretudo quando se considera a sua generalização, que faz com que ele próprio seja incluído nesse grupo já que é também aluno de escola pública. Seria ele, portanto, alienado e ignorante ou alguém que escapou desse destino, apesar de não ter apontado para essa possibilidade em seu texto?

A continuidade da redação aponta o erro cometido pela escola ao priorizar as chamadas “matérias comuns”, como história, geografia e matemática, o que parece não contribuir para a criação de um posicionamento crítico diante da sociedade, função essencial da escola, de acordo com o estudante. Assim, para ele, o fundamental não é a transmissão de conteúdos, mas sim a transformação do

estudante num cidadão consciente. O aluno não parece, no entanto, saber qual o meio adequado para realizar tal mudança nas escolas, já que a proposta de intervenção apresentada é bastante superficial ao sugerir apenas “que esta utopia torne-se uma realidade”.

Entre as cinco redações analisadas, esta última parece ser aquela em que a opinião pessoal do aluno está mais latente. Porém ela não é sequer próxima do modelo de redação desejado pelo Enem, devido ao excesso de desvios em relação à gramática tradicional, o que faria com que o texto alcançasse uma nota baixa no exame, quando consideradas as competências que compõem a nota final da redação. Na realidade, as cinco redações analisadas aqui passam longe do modelo de texto esperado pelo Enem, no entanto elas são o fruto do próprio tema abordado: a formação do cidadão pela escola pública.

Os textos mostram quem é o aluno da escola pública para eles mesmos. É aquele que tem efetivamente menos oportunidades, devido a situações relacionadas às suas condições sociais – como a falta de recursos para estudar em escolas particulares, tidas quase que unanimemente como melhores do que as públicas – e a realidade violenta e insegura de suas moradias. Ao mesmo tempo, ele é visto por muitos como o acomodado, o que acaba prejudicando mais ainda a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas, atrapalhando o professor e aqueles que esperam ter êxito na vida através dos estudos, alcançando assim as camadas econômicas mais altas com um bom emprego. Assim, o sucesso ou fracasso parece estar mais ligado à força de vontade do que às oportunidades que se apresentam aos estudantes.

5.1.4. A identidade “jovem”

Entre os simulados realizados, este era o que apresentava proposta de redação mais direta para a caracterização da identidade analisada: “quem é o jovem na atualidade?”. Isso fez com que as redações focassem mais diretamente na definição de um perfil do que se considera o típico jovem contemporâneo.

Por se tratar de redação aplicada no primeiro simulado, que contava com o maior número de alunos, a quantidade de aspectos apontados foi consideravelmente maior do que ocorreu nas demais identidades, por isso os quadros com características

positivos, negativos e considerações gerais sobre outros aspectos relativos ao tema serão apresentados ao longo das análises, divididos em grupos temáticos. Assim, busco evitar um único quadro exaustivo com diversas páginas em que reflexões interessantes poderiam se perder devido ao excesso de informação.

A natureza das observações realizadas pelos alunos também tornou possível apresentar, em diversas circunstâncias, pares de oposição entre aspectos positivos e negativos, o que não foi encontrado nas identidades anteriores e será exposto aqui em alguns quadros que, por esse motivo, destoam dos anteriormente expostos. Para iniciar a análise, a Redação Jovem 01 traz um dos temas mais apontados entre os textos: a relação entre o jovem e a tecnologia.

É inegável dizer que o jovem hoje em dia está se aproximando mais de quem está longe através de uma tela e se distanciando de quem está ao lado. O mesmo está mais concentrado e viciado na tecnologia, rede social e aplicativo de conversa.

O jovem na atualidade que se concentra tanto na tecnologia se esquece de que existe uma vida fora daquela tela, proporcionando assim a prejudicação da sua saúde causando assim problemas com obesidade por passar diversas horas à frente de um computador e se alimentando mal. Podemos citar também aqueles adolescentes que tem grande desinteresse pelos estudos, por melhorar de vida e mudar sua realidade. Muitos tem o pensamento de que por morarem em lugar violento, viverem em um ambiente de família desestruturado e a realidade não “colaborar” para o sucesso, não têm interesse em mudar está realidade, estudando para que poça mudar isto.

Para que possamos mudar essa realidade devemos fazer mais campanhas incentivando ao jovem a ir a luta para que possa mudar de vida, incentivo da família demonstrando preocupação e interesse pela vida social e estudantil, palestras em escolas alertando sobre perigo de passar o dia inteiro na frente da tela. (Redação Jovem 01)

A oposição aproximação *versus* afastamento de mundos foi foco de diversas redações, mostrando o jovem como aquele que prefere o ambiente virtual ao mundo real para interações. Para isso, o termo “viciado” foi frequentemente utilizado, mostrando que a relação dos jovens com a internet é vista mais como uma dependência do que uma interação, como pode ser ilustrado na frase de início do segundo parágrafo: “o jovem na atualidade que se concentra tanto na tecnologia se esquece de que existe uma vida fora daquela tela”. Os problemas que o uso excessivo pode causar, segundo o aluno, são diversos, com destaque para os danos à saúde e à educação, colocada mais uma vez, assim como aconteceu nas duas identidades anteriores, como uma ferramenta de ascensão social. O quadro abaixo ilustra a relação com a internet e as consequências presentes nesta e em outras redações:

Relação do jovem com a tecnologia e suas consequências
São muito influenciados e/ou viciados em tecnologia: 82 redações
São ajudados pela tecnologia: 20 redações
Não se interessam por relações presenciais: 15 redações
São sedentários (sobretudo devido à internet): 13 redações
Mantêm pouco contato ou estão se afastando da família: 5 redações
Só manifestam suas opiniões na internet: 6 redações

Quadro 12 - Relações do jovem com a tecnologia

Na Redação Jovem 01, o aluno destaca algumas características resultantes do uso excessivo da internet: o sedentarismo que causa obesidade e o desinteresse que faz com que o jovem não queira “melhorar de vida, mudar sua realidade”. Ambos parecem se unir numa mesma ideia, a do comodismo presente na sociedade atual, também lembrada nas redações sobre as pessoas de baixa renda e estudantes de escola pública. Não coincidentemente, trata-se de característica atribuída sempre àquelas classes ou identidades tidas como desprestigiadas, o que parece justificar a situação em que tais indivíduos se encontram na sociedade.

Interessante observação merece o final do segundo parágrafo em que a precária situação de alguns jovens é colocada de forma atenuada frente a essa ideia de comodismo: “Muitos tem o pensamento de que por morarem em lugar violento, viverem em um ambiente de família desestruturado e a realidade não ‘colaborar’ para o sucesso, não têm interesse em mudar está realidade, estudando para que poça mudar isto”. Os entraves descritos são fortes o bastante para afetar significativamente a vida de qualquer pessoa, já que se trata de ambientes em que ocorrem a formação de um sujeito, como a família e a comunidade, no entanto, todos eles são colocados de lado para apontar que a falta de interesse em mudar a realidade parte do próprio jovem que passa por essa situação e não pelas próprias circunstâncias descritas. Mais uma vez o pensamento de Bauman (2005, p. 104), já usado para tratar do estudante desinteressado na identidade anterior, é retomado para afirmar que “o problema é deles”, daqueles que não querem “subir na vida”.

Em ambos os casos, há ainda um ponto bastante significativo: o sociólogo polonês afirma que tal postura é típica das pessoas que pertencem às classes abastardas, alguém portanto que não vive a mesma realidade dos pobres ou dos estudantes de escolas públicas; os alunos do Pré-Enem Atitude, no entanto, estão

todos dentro desta mesma classe de desfavorecidos economicamente e ainda assim reproduzem as mesmas noções das classes superiores, acreditando que “somos livres para nos tornar qualquer coisa que desejemos ser” (BAUMAN, 2005, p. 104), independente de nossas condições. O sentimento freireano (FREIRE, 1982, p. 32) de hospedar o opressor em si transparece em tais declarações.

Não se trata de dizer aqui que não é possível ultrapassar as barreiras que o local de nascimento e o ambiente familiar lhes colocaram, porém acreditar que tal possibilidade depende única e exclusivamente da força de vontade do sujeito é aceitar uma meritocracia que não pode ser atribuída diante de situações extremadas como a descrita na redação. Isso fica evidente quando se consideram as propostas apresentadas: se moram num local violento, a escola é desinteressante, a família é desestruturada e a realidade não “colabora” para o sucesso, de onde viria o incentivo apontado ao fim do texto?

Em oposição, a Redação Jovem 02 aposta em visão contrária: o ambiente influencia de forma significativa os jovens. E, infelizmente, esse não é o melhor.

Os jovens são influenciados na forma de viver de acordo com a sociedade em que está. Vive-se uma era tecnológica, e esses jovens são manipulados por esses aparelhos que vêm surgindo. A acomodação faz com que eles não lutem por seus direitos de reclamarem de algo que está sendo tirado deles.

A pressão exercida nesses jovens atrapalha até na hora de decidir sua profissão, formando assim profissionais que não irão trabalhar com dedicação, porque escolheram suas profissões pensando apenas no status social ou no que os pais desejavam para eles.

Ademais, sofrem influência da mídia e da indústria de moda e beleza, que impõem um padrão a ser seguido. Essas padronizações quando não são seguidas, podem trazer prejuízo a pessoa por ser diferente do meio em que está, esse jovem pode sofrer bullying, acarretando mais um problema no desenvolvimento desse indivíduo.

Diante dessa realidade, cada vez mais os jovens não têm seus pensamentos formados por si só, levando em consideração o bombardeio de informações que eles sofrem. Essas informações deveriam ser passadas pela mídia de forma que os motivassem a se aceitar como são. E se tratando da ajuda das escolas, que elas influenciassem o jovem a lutar pelos seus direitos e que não se acomodassem. (Redação Jovem 02)

Na primeira frase, a aluna traz sua tese sobre os jovens, que são inspirados pela sociedade em que vive. A seguir, ela retoma a questão tecnológica e sua influência direta sobre a geração, o que os torna manipulados e acomodados, dois termos bastante comuns nas redações analisadas sobre esta identidade. O segundo

parágrafo aponta outro elemento significativo do jovem: a pressão para a escolha da profissão, realizada com base no *status* social ou nas opiniões familiares. Por fim, a aluna traz a mídia e a indústria da moda e da beleza como determinantes ao fixar padrões que, se não seguidos, podem trazer consequências como o *bullying*. Trata-se de uma série de influências atuam fortemente sobre o jovem nas mais diversas situações, moldando-o de forma positiva ou negativa. O quadro abaixo aponta as mais apontadas nesta e em outras redações:

Influências sobre o jovem:
Preocupam-se mais com padrões, moda e beleza: 28 redações
São muito diferentes, com estilos próprios, sem seguir padrões: 15 redações
Sofrem com as cobranças e pressões: 15 redações
Tentam fugir de seus problemas e/ou sofrem com depressão devido às pressões: 13 redações
São influenciados pela mídia: 7 redações
Se tornam consumistas: 5 redações

Quadro 13 - Influência sobre o jovem

Na Redação Jovem 02, a aluna dá destaque a diversos elementos que influenciam negativamente a vida dos jovens, numa visão bastante pessimista sobre as interferências que incidem sobre eles e os impedem de desenvolver um pensamento próprio devido ao “bombardeio de informações que sofrem”, como frisado no último parágrafo. Dessa forma, há correspondência entre o pensamento da estudante e a afirmação de Dayrell (2003, p. 43) sobre a afetação causada pelo contexto para o pleno desenvolvimento ou não de potencialidades que caracterizam um ser humano, a depender da qualidade das relações sociais do meio em que esse está inserido: se todo o seu ambiente apresenta estímulos que fazem com que ele não possa expressar suas opiniões, optar e tomar os rumos de sua vida, será mais difícil desenvolver tais habilidades por conta própria, o que faz com que seja caracterizado como acomodado quando na verdade está subjugado pelas diversas influências à sua volta.

Para a estudante, a solução para modificar tal realidade passa exatamente pelos agentes que praticam essa ação sobre os jovens: cabe à mídia desmitificar a ideia de padrões e à escola influenciá-los a lutar por seus direitos e não se acomodarem. Essa última tem papel decisivo já que pode se constituir no local que

permitirá ao aluno aprender a se expressar. Como destaca Soares (2009, p. 113), “a capacidade de se posicionar [...] necessita prática” e a escola é um ambiente adequado para tal exercício, como frisada em diversas redações da identidade anterior em que a instituição é colocada não apenas como local de transmissão de conteúdo mas também para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Para a autora da Redação Jovem 03, o espaço para expressão vem sendo ocupado pelo jovem no mundo atual de forma adequada, apesar dos julgamentos recebidos.

A cada dia que passa o jovem está conseguindo garantir cada vez mais o seu lugar no mundo, expressar suas opiniões, ir em busca de seus direitos e ter uma liberdade que até certo tempo não era possível. Em consequência dessa liberdade que o jovem é quem ele quer ser, podendo ter suas próprias atitudes, suas maneiras, suas escolhas. Porém, tudo isso muitas das vezes não são vistas de uma boa forma pela sociedade, principalmente a sociedade de pessoas mais velhas. Podemos dizer então, que os jovens estão construindo sua própria cultura. Isso quer dizer que o jovem está constituindo uma camada única na sociedade, fazendo parte da sua cultura, músicas, jeito de se vestir e de falar diferente das outras camadas da sociedade, sendo totalmente contrários as gerações de jovens anteriores, o qual são comparados, sendo a geração na qual deviam usar como exemplo. Os jovens recebem muitas críticas por sua maneira atual de ser, sendo considerados preguiçosos. E a pior crítica é a que diz respeito aos gostos, principalmente os gostos musicais, referindo-se principalmente ao funk. Essa geração de jovens são considerados sem futuro. Então podemos concluir que o jovem para muitas pessoas, estão no mundo apenas para se divertir, não sendo levados a sérios. E que não serão capazes de constituir uma sociedade digna com um futuro melhor. (Redação Jovem 03)

A aluna inicia seu texto destacando a atitude do jovem atual de ocupar seus espaços, diferente do que ocorria anteriormente, o que lhe permite maior liberdade de ser como deseja. Para a estudante, no entanto, essa postura autoafirmativa não está sendo bem vista por parte da sociedade, sobretudo pelas pessoas mais velhas. Tal sensação existiu também em outras redações, mostrando que há uma espécie de comparação entre as gerações, que podem ser sintetizadas no quadro abaixo:

Aspectos positivos	Aspectos negativos
São melhores do que as gerações anteriores: 3 redações	São piores do que as gerações anteriores: 15 redações
Querem ser ouvidos: 5 redações	Ninguém se importa com os jovens: 2 redações
São (inadequadamente) malvistas (pelos mais velhos, pela mídia etc.): 35 redações	Perderam seus valores: 4 redações

Quadro 14 - Comparações entre as gerações

A comparação inevitavelmente leva à atitude de classificar valorativamente as gerações, colocando uma como melhor do que a outra. Este texto opta por defender o jovem da atualidade, colocando-o como responsável por criar uma cultura própria e “uma camada única na sociedade” devido aos seus hábitos, gostos e atitudes comuns. Curiosamente, sua posição é contrária à da maioria dos textos analisados, que atribuíram ao jovem características negativas, como pode ser observado nos quadros apresentados ao longo da análise desta identidade. A aluna, porém, não ignora as críticas que existem à sua geração, como destaca sua exemplificação a partir do funk, gênero musical que, para ela, é malvisto atualmente. Interessante observar que a aluna não tenta defender sua posição nem apresenta argumentos que contrariem tais opiniões.

Essa postura marca alteração significativa em relação à posição adotada no início do texto: a defesa ostensiva que vinha sendo feita sobre o jovem, com apresentação de diversas características positivas, vai gradativamente cedendo lugar para a aparição da opinião de outras pessoas que apontam apenas os aspectos negativos da juventude. Sem os contra-argumentos que se esperava diante de tal situação, o texto é encerrado mantendo os julgamentos desfavoráveis como última palavra. Observando a imagem do texto original, presente no Anexo B, é possível perceber que sua finalização não se deveu à falta de espaço, problema comum nas redações devido à limitação às 30 linhas de texto, restando ainda a aluna 05 linhas disponíveis para concluir seu ponto de vista contra-argumentando essa visão negativa. Não é elucidado, portanto, se a finalização negativa se deveu por julgá-la suficiente ou por falta de tempo durante a aplicação da prova.

A Redação Jovem 04 também se centra em grande parte na comparação entre as diferentes gerações, porém a posição adotada é contrária a que ocorre no texto anterior:

O jovem sempre foi considerado um modelo rebelde diante da sociedade, seja talvez colocado como “aquilo que não dá para controlar”, por isso é comum vermos em documentários e livros de história o como o jovem tinha um apelo grande ao protesto ao governo e questionavam suas próprias liberdades. Porém o jovem na Atualidade se perdeu. Compare por exemplo as músicas que fazem sucesso entre os jovens na Atualidade com as músicas antigas, Enquanto um faz críticas a sociedade e governo; os sucessos atuais apenas mostram a ostentação e a objetificação das mulheres. Que essa geração é totalmente manipulada e escravizados pelos aparelhos eletrônicos, isso ninguém nega, Afinal é muito mais fácil você mexer no Facebook ou assistir um vídeo no Youtube do que colocar suas críticas que pairam sua cabeça durante a noite em ação.

Não somos levados á sério no Brasil por que somos irresponsáveis, só pensamos em diversão, paquerar virtualmente e relaxar confortavelmente em nossas casas.

Não percebemos que as correntes que nos aprisionam, pode ser a nossa maior arma: a Internet, pois nossas críticas podem ser compartilhadas por todo o mundo, atingindo aqueles que compartilham de seus mesmos ideais á atingir pessoas que ganham uma nova perspectiva diante á situação em destaque.

Deveríamos ser a voz do povo, discutir assuntos que outros não tem a iniciativa ou a coragem para tal, lutar por nosso presente e futuro, ir as ruas exigir um país melhor, temos o poder em nossas mãos, só precisamos agir. (Redação Jovem 04)

O aluno inicia a redação tratando da rebeldia, característica atribuída como típica da juventude, ligando-a sobretudo aos protestos políticos e questionamento de liberdades. Assim, ao contrário do que é comumente estabelecido, a rebeldia é vista pelo aluno como um traço positivo. No entanto, a conjunção adversativa que inicia a segunda frase do texto mostra que não se trata de um atributo do jovem atual, que, para o estudante, “se perdeu”. Para comprovar sua posição, o aluno evoca o mesmo argumento apontado na redação anterior como desfavorável ao jovem: a música, que deixou as letras politicamente engajadas para dar lugar à ostentação e à objetificação das mulheres.

O aluno complementa sua posição sobre a alienação do jovem contemporâneo retomando mais um elemento comum em outros textos: a utilização excessiva da tecnologia, sobretudo dos canais de comunicação e redes sociais. Para ele, a juventude está preferindo o conforto de receber as informações do que o esforço de ir à luta e colocar suas ideias em prática. Sua revolta é, portanto, com a falta de

ação, posição corroborada por alguns estudantes e rebatida por outros nas diversas redações analisadas, como mostra o quadro abaixo:

Os jovens e seu posicionamento frente ao mundo
Lutam por seus direitos: 32 redações
São alienados: 28 redações
São conformados, conformistas e/ou acomodados: 24 redações
Expressão suas opiniões/possuem opiniões próprias: 23 redações
Não têm interesse nos seus direitos: 19 redações
São desinteressados social e/ou politicamente: 19 redações
Não têm opinião própria: 8 redações

Quadro 15 - Posicionamento dos jovens

A partir do terceiro parágrafo, o aluno passa a utilizar determinados verbos (“somos”, “pensamos”, “percebemos”) e pronomes (“nossa”, “nosso”) que modificam sua relação com o texto, incluindo-se entre o grupo analisado. Assim, ele se assume como jovem e, portanto, também detentor das características negativas apontadas. Trata-se de uma estratégia que não é comum em textos dissertativos, que têm a impessoalidade como uma de suas principais características, como já frisado nesta pesquisa. Mas é possível perceber que o aluno já havia abordado a relação entre os interlocutores de forma atípica anteriormente ao utilizar o verbo “compare” no segundo parágrafo, dirigindo-se assim diretamente ao leitor. O texto não é, portanto, para ele, um espaço indeterminado, mas o lugar em que os interlocutores se fazem presentes, são convidados a refletirem conjuntamente e até analisados dentro do tema discutido, como faz em relação à sua própria identidade de jovem. A estratégia pode não ser aprovada pelo Enem, mas deixa o texto mais atraente para o leitor, que sente maior proximidade com o autor.

O terceiro parágrafo ainda marca as características negativas do jovem, o que justifica a postura de desdém com esse grupo expressa em trecho de música retirada do texto de apoio, aqui utilizada sem citações e cuja reflexão é tomada pelo aluno como adequada diante da atitude irresponsável do jovem. No parágrafo seguinte, porém, há certa mudança de posicionamento do autor quando esse mostra que a internet, um dos pontos colocados como desvantajoso para o jovem, é, na verdade, uma ferramenta que pode ser utilizada na sua militância política. A redação parece transformar-se, assim, num manifesto que incita outros jovens a também se

manifestarem, a serem “a voz do povo”, através de sugestões que poderiam ser tomadas mais como palavras de ordem em um discurso do que propostas de intervenção de uma dissertação argumentativa.

Comparando esta redação à anterior, é possível perceber que, ao longo de seu desenvolvimento, há um movimento contrário entre elas: a Redação Jovem 04 se inicia apontando as qualidades do jovem, exaltando aquele que pertence à geração atual devido às liberdades conseguidas, porém, a medida que vai pontuando as características negativas atribuídas pelos demais grupos aos jovens, parece que vai gradativamente incorporando essa visão pessimista, chegando ao final do texto, sem defendê-lo contra as ofensas apresentadas; já a Redação Jovem 05 estabelece uma figura negativa do jovem a princípio para progressivamente mostrar que esse possui capacidade de se expressar e lutar por seus direitos, num processo em que incita o jovem através da provocação ao colocar sua geração como aquela que não é levada à sério. A comparação entre as duas redação não busca apontar o que é certo ou errado, mas destacar as diferentes estratégias utilizadas pelos autores para atrair a atenção do leitor.

A última redação analisada desta identidade não apresenta variações na posição tomada, assumindo uma postura positiva em relação à juventude do início até o final:

Maior participação na sociedade

Conciliando, estudo, trabalho e independência o jovem no Brasil, almeja, mais inserção no mercado de trabalho e maior influência nas decisões, sociais, econômicas e políticas no país.

A juventude do século XXI, busca ser ouvida. Estilos de roupa e músicas são apenas um adereço. O que deve ser levado em consideração é a militância por uma sociedade próspera e melhor.

Muitos saem de casa ainda muito cedo, para tentar melhores condições de vida, buscando estudar, para se capacitar para o mercado de trabalho, que seleciona os melhores perfis.

Tuitando, gritando, indo as ruas em busca de uma reforma no país, ainda não é suficiente. Sendo os jovens em uma relativa porcentagem na população, falta ouvidos para ouvidos e a escassez de empresários que atuam dentro do território brasileiro, liberar mais oportunidades. Sendo que as mesmas que os jovens possuem atualmente são de indústrias estrangeiras. (Redação Jovem 05)

A redação é a única entre as analisadas que optou por apresentar um título, recurso opcional no Enem. Nele já é antecipado o que parece ser o desejo do jovem atual: “maior participação na sociedade”. Os dois primeiros parágrafos do texto apresentam uma série de atitudes e características positivas atribuídas

indistintamente a todos que fazem parte do grupo analisado: o jovem é visto como aquele que concilia diversas atividades como estudo e profissão, buscando sua independência e inserção no mercado de trabalho. A vontade de ser ouvido e participar ativamente da vida política e social do país também estão presentes em toda a geração, segundo a aluna. Algumas dessas características também foram encontradas em outras redações analisadas, bem como seu oposto, mostrando que não há uma visão uniforme sobre a juventude atual (apesar de a maioria dos textos terem priorizado as características negativas). O quadro abaixo retrata alguma dessas características:

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Priorizam os estudos: 4 redações	Não têm interesse nos estudos: 10 redações
São empreendedores/inovadores: 3 redações	São preguiçosos: 7 redações
São mais tolerantes (do que gerações anteriores): 2 redações	São mais intolerantes (do que gerações anteriores): 2 redações
Pensam mais no próximo: 1 redação	Só pensam em si mesmos / só eles estão certos: 4 redações
São sonhadores: 01 redação	Estão sem perspectiva de futuro: 5 redações
	Buscam apenas prazeres (“farras”, bebidas, futilidades): 22 redações

Quadro 16 - Aspectos positivos e negativos sobre o jovem

O terceiro parágrafo traz aspectos comuns a alguns dos jovens mas que não são unânimes, referindo-se àquela parcela que necessita sair de casa muito cedo para ter melhores condições de vida. A aluna não explicita quem faria parte desse grupo mas fica evidente que ela está aludindo àqueles que pertencem às camadas mais pobres da sociedade, em que a transição da vida infantil para a adulta em geral ocorre de forma mais rápida devido a questões financeiras que não atingem tão fortemente jovens de classes ricas, o que explica a tentativa de alongar a juventude apontado por Dayrell (2003, p. 50) como forma de fugir às responsabilidades da vida adulta. Mas, nesta redação, a estudante não considerou tal possibilidade, apresentando o jovem como aquele que encara seus desafios sem estremecer.

O único ponto apresentado como negativo ao longo de toda a redação é trazido ao final do texto: a falta de atenção dada às suas ideias e de oportunidades no mercado. Apesar de ter sido capaz de identificar os problemas que os jovens enfrentam, a estudante não apresentou nitidamente suas propostas de intervenção, apenas insinuadas pelas frases finais.

A multiplicidade de aspectos levantados para esta identidade mostra a dificuldade em definir o jovem brasileiro contemporâneo uniformemente, o que parece um aspecto positivo por indicar que a juventude não é vista como um bloco homogêneo. Apesar disso, pelos números apresentados nos diversos quadros referentes ao tema, é inegável que o jovem é evidenciado mais por seus aspectos negativos do que positivos. A coleção de termos pejorativos atribuídos aos jovens, chamados de rebeldes, acomodados, preguiçosos, consumistas, entre outros termos, parece saída do pensamento de pessoas que tiveram sua juventude há muito tempo e hoje relembram com saudosismo as suas aventuras, comparando-se com os atuais e considerando-os piores simplesmente por serem diferentes e vivenciarem suas experiências de formas distintas. No entanto, trata-se de textos produzidos também por jovens, o que demonstra a perpetuação de ideias negativas de outras gerações sobre a sua própria.

Além disso, é possível perceber que algumas características típicas da modernidade que poderiam ser atribuídas a toda a sociedade foram limitadas apenas à parte aqui analisada, como a influência da tecnologia e a falta de manifestações políticas nas ruas. O mesmo ocorre com males modernos como a depressão e o sedentarismo. Assim, nos jovens parece se reunir todos os defeitos da atualidade, num processo de metonímia em que, por refletirem sua realidade, são tomados como sendo a representação da própria.

5.2. Os relatos

Dos trinta e oito relatos recolhidos, selecionei oito para serem observados de forma detalhada neste subcapítulo. Como explicado anteriormente, os estudantes não seguiram nenhum modelo específico nem adotaram determinado gênero já que o objetivo era exatamente um texto em que pudessem falar de forma despreocupada sobre a escrita. O resultado foram esses textos que reúnem reflexões sobre seu

processo de escrever, os sentimentos despertados quando é necessário exercitar tal capacidade, as principais dificuldades apresentadas durante a produção e a influência da escola como incentivadora ou não da prática. Essas reflexões tornam patente a questão da autoria presente nas dissertações produzidas e, em certa medida, explica as manifestações valorativas das identidades lá encontradas.

Cabe ainda uma ressalva sobre a ordem de apresentação dos textos: como destacado anteriormente, esses relatos foram produzidos no primeiro dia de aula, porém julguei mais adequado realizar sua análise ao final deste capítulo, diferente da ordem de produção dos textos, pois creio que assim ficará latente como o processo de produção textual desenvolvido na escola é homogeneizante e contribui com a perpetuação dos preconceitos sobre as identidades, sobre a própria produção textual e até sobre a capacidade dos próprios alunos.

Antes de iniciar as análises, apresento quadro com os principais comentários sobre o processo da escrita recolhidos dos 38 relatos, divididos segundo aspectos observados. Grande parte deles será discutida mais detalhadamente nas análises seguintes, já que os relatos a serem analisados foram escolhidos exatamente por serem representativos das ponderações presentes neste quadro:

Aspectos	Ocorrências
Sentimentos em relação à escrita	
Gosta de escrever / se sente bem escrevendo	11 redações
Fica nervoso / inseguro quando tem que escrever	13 redações
Não gosta de escrever por obrigação / com tema definido / com tempo determinado	4 redações
Tem facilidade de escrever	4 redações
Não gosta de escrever	3 redações
Tem medo de escrever	3 redações
Temas	
Gosta de escrever sobre o que entende	5 redações
Gosta de escritas pessoais	4 redações
Gosta de escrever assuntos polêmicos	1 redação
Problemas para escrever	
Problemas para colocar as ideias no papel	8 redações
Problemas com as regras gramaticais	12 redações

Se sente mal por causa dos erros	2 redações
Problemas de concentração	1 redação
Incentivo e prática na escola	
Só fazia o necessário	7 redações
Nunca foi incentivado / não escrevia	6 redações
Escrevia na escola mas não escreve mais	4 redações
Produzia / era incentivado	4 redações
Relação entre escrita e leitura	
Acredita que para escrever é preciso leitura	4 redações

Quadro 17 - Considerações sobre o processo de escrita

Por uma questão de organização do texto, farei análises individuais de cada um dos relatos, o que não impede a retomada de algum texto específico caso seja interessante apontar concordâncias e divergências entre eles, bem como o resgate de alguma discussão realizada em alguma das quatro identidades analisadas. A ordem de apresentação dos textos tentou seguir uma espécie de escala: daqueles que se mostram mais à vontade com a escrita àqueles que dizem ter menos intimidade. O intuito ao adotar tal disposição é fazer com que o leitor se aprofunde gradativamente nas dificuldades que os alunos apresentam, compreendendo melhor suas posições à medida que elas são explicitadas.

Nessa lógica, iniciamos nossa análise com Relato 01:

Eu particularmente gosto muito de escrever e organizar meus pensamentos com base na sua importância, escrever é uma das minhas coisas favoritas no mundo, me sinto livre para me abrir e me livrar de alguns sentimentos ruins que habitam em mim. Sinto que a caneta e o papel são meus melhores amigos desde quando aprendi a manuseá-los, sentir que posso me livrar de tudo o que me incomoda sem precisar contar com alguém para me “abrir” é muito gratificante, dai-mos graças aos criadores da escrita. Em nenhum momento me sinto nervosa ao escrever, na verdade me sinto até feliz, lido super bem mesmo quando não domino muito do assunto dado em redações de concurso, pois lido muito com opinião coletiva ao redigir um texto que não mando bem, inclusive já fiz 2 redações de concurso e consegui me sobressair mesmo não sabendo todas minhas ideias no primeiro (na medida do possível). Meus professores sempre pedem relatórios e anotações de documentários e matérias passadas. (Relato 01)

O relato possui visão bastante positiva sobre o processo de escrita, o que fica evidente pelos adjetivos escolhidos pela aluna: “livre”, “gratificante”, “feliz”. É visível sua satisfação em produzir textos, sejam eles escolares ou pessoais, classificação

realizada por muitos alunos para separar as produções feitas na escola daquelas que ocorrem em momentos de maior privacidade. Para a aluna, durante a produção pessoal, a escrita é uma forma de libertação, que a permite “se abrir” sem necessidade de contato com outras pessoas, o que pode apontar certa introspecção, sentimento que aqui aparece velado mas que foi manifestadamente assumido por alunos em outras redações. Já no ambiente escolar, a timidez é substituída pelo orgulho de participar de concursos de escrita, destacando-se nas competições.

O nervosismo comum a outros estudantes não a atinge pois possui uma estratégia: “lido muito com opinião coletiva ao redigir um texto que não mando bem”. Trata-se de uma saída muito utilizada por estudantes em textos argumentativos: o uso do senso comum. Ao invés de apresentar e defender uma posição pessoal, muitos consideram mais fácil expressar o ponto de vista geral sobre o assunto por se tratar de algo que já está posto, dispendendo menor esforço com argumentos que validem uma opinião própria. Tal estratégia retoma a questão da dessubjetivação do sujeito apontada por Vidon (2017), em que além de valer-se de estruturas e recursos que aproximem o texto de um discurso impessoal, afastando os interlocutores envolvidos, também transforma a opinião emitida em algo despersonalizado, pertencente a todos e por isso mesmo a ninguém, nem mesmo à estudante que redigiu a dissertação.

Assim, a produção de textos não se mostra como uma forma de trazer à tona as ideias do aluno, auxiliando-o a participar ativamente da vida em sociedade, mas como uma reiteração das ideias gerais, o que pode ser bastante perigoso já que é exatamente nesse processo que a performatividade problematizada por Silva (2014) se solidifica: a fala repetida deixa de ser uma simples fala para se tornar opinião – e ação – usual, reforçada por diferentes pessoas nas mais diversas situações, o que resulta na perpetuação dos preconceitos presentes na sociedade, como as estigmatizações das identidades analisadas.

Infelizmente, essa atitude de reprodução do senso comum é até mesmo incentivada por alguns professores, sobretudo de cursos preparatórios, em que é frequente marcar como inadequada a apresentação das ideias que destoem excessivamente do pensamento coletivo, pois isso pode fazer com que o aluno se perca em suas palavras, gerando um texto confuso, sendo mais conveniente o conforto do senso comum para pelo menos garantir uma nota mediana no Enem.

Esse trecho, bem como a frase final do texto, destaca ainda uma outra característica da produção textual na escola: em geral, ela é direcionada a textos que são utilizados apenas na própria escola, como dissertações, relatórios e anotações, o que exemplifica a prática criticada por Geraldi (1997) de textos produzidos *para a escola*, ou seja, para atender às necessidades apontadas pelas matérias, mas sem praticidade na vida do aluno.

Apesar disso, mesmos em relação a esses textos, a aluna parece sentir-se bem e gostar da produção escrita, inclusive como forma de competição através de concursos. Trata-se, na verdade, de uma exceção: dos trinta e oito relatos entregues, este é o único que expressa tal contentamento sem complementá-lo com uma frase adversativa que manifesta algum sentimento de dúvida, medo ou insegurança, demonstrando uma autoconfiança em sua capacidade produtiva. O gosto por participar de concursos de produção escrita também foi manifestado exclusivamente por esta aluna, enquanto todos os demais mostram-se até mesmo descontentamento frente à necessidade de elaborar trabalhos escritos, o que leva ao inevitável questionamento: por que é tão pequeno o número de alunos que se sentem à vontade com a escrita, apesar de dizerem que gostam de praticá-la?

Obviamente, é preciso levar em consideração que pode haver uma tentativa de agradar à professora ao demonstrar tal amor pela escrita já que se trata do primeiro texto produzido, ou seja, seria a primeira impressão que teria dos alunos (e tem-se a percepção de que, como diz o ditado, a primeira impressão é a que fica). A suspeita de que eles podem estar suavizando seus sentimentos é constante durante a análise dos textos produzidos e precisa ser considerada. Isso parece provável também no Relato 02, em que a aluna inicia o texto com uma bonita contemplação sobre o processo de escrever, mas, em seguida, deixa transparecer suas incertezas:

Basicamente escrever é uma das coisas mais importantes que existe, é o caminho mais precioso, um prazer inesplicável. Ter uma curiosidade de como tal palavra se escreve é o que me deixa desconfortável.

Gosto de escrever, isso me deixa feliz, uma das áreas que mais domino, tenho lá minhas dificuldades, questões de ponto, vírgula, acentuação, mas sei que o caminho correto é treinando e lendo muito.

Não me sinto nervosa à escrever um texto, mas as vezes tenho dificuldade em formar tantas ideias desenvolvidas, talvez isso acabe me prejudicando.

Na escola havia aulas focadas somente em redação, quase toda semana a professora dava um tema para que nós alunos desenvolvesse uma redação. (Relato 02)

Apesar de apresentar a escrita como algo importante e precioso, quando aborda a sua própria relação com a prática, o adjetivo utilizado é “desconfortável”, descrevendo algo diferente do “prazer inexplicável” destacado quando tratava o assunto de forma impessoal. Além disso, é intrigante a seleção lexical da última frase do primeiro parágrafo: o ato de ter curiosidade em geral é visto como algo positivo, estimulante; sua combinação com o adjetivo “desconfortável” parece ir de encontro ao campo semântico que tal termo desperta.

Os dois parágrafos seguintes apresentam semelhanças com o primeiro: os trechos começam com aspectos positivos como “gosto de escrever, isso me deixa feliz” e “não me sinto nervosa”, mas, em seguida, são evidenciadas as dificuldades com as regras gramaticais e com as ideias a serem manifestadas no texto. Essa estrutura repetida dá a impressão de que a aluna pretende se mostrar como apreciadora da escrita em primeiro lugar para depois expor suas dúvidas e problemas, o que aponta para uma estratégia para atenuar suas dificuldades frente à professora que lerá o relato. Apesar disso, é visível sua insegurança frente à escrita.

As dificuldades apontadas nesse texto são as mais comuns entre os alunos. Os problemas de pontuação ganham destaque na maioria dos relatos, mas também são ressaltados outros desvios gramaticais como falta de concordância e erros ortográficos. Cabe notar que tais aspectos são colocados em primeiro lugar, sendo citado apenas no parágrafo seguinte o embaraço na formação das ideias, o que deveria ser o ponto principal de um texto. Afinal, como destacado pelos normativos educacionais brasileiros abordados no primeiro capítulo desta pesquisa, o ensino deve dar maior enfoque ao conteúdo do que à análise gramatical pura e simples, apesar de a prática demonstrar em geral exatamente o contrário, como pode ser constatado no relato da aluna que considera primeiro os aspectos formais para depois tratar das ideias que compõem seu texto, resultado semelhante ao encontrado por Koche (2002) em sua pesquisa, também destacada no primeiro capítulo.

Cabe ressaltar ainda observação realizada no final do segundo parágrafo para solucionar os erros gramaticais em questão: o treino e a leitura. Esse segundo aspecto foi uma constante em alguns textos: muitos alunos associam seu baixo desempenho na escrita com a pouca prática de leitura. Notadamente trata-se de dois elementos que apresentam ligação, já que o hábito de ler pode trazer muitos benefícios para o primeiro, como expansão do repertório vocabular e maior compreensão das estruturas

da escrita formal, variedade linguística exigida no vestibular. Porém a leitura é colocada muitas vezes como uma tábua de salvação para o aluno, como se sua constância fosse suficiente para que, num passe de mágica, se pudesse aprender como produzir textos tão bons quanto dos grandes autores lidos na escola, uma afirmação que não encontra fundamentação na prática.

O parágrafo final não informa com precisão como a produção textual era trabalhada na escola, mas é possível perceber, pela descrição da aluna, que o foco era o texto dissertativo argumentativo quando explicita que as aulas tinham um tema específico, prática comum de “treino” para esse gênero textual, o que faz lembrar situação que Silva (2017) constatou em seu estudo ser uma espécie de política escolar em determinadas unidades em que as aulas são focadas nos modelos, critérios e aspectos fundamentais do Enem, preterindo o trabalho com as demais formas de texto.

Assim como visto no Relato 01, nesse também o texto é direcionado para atender às atividades escolares ou a elas ligadas, como é o caso do Enem, sem reflexos na vida prática e cotidiana do aluno, infelizmente outra constante entre os textos analisados. No entanto, a comparação entre os dois relatos mostra posições completamente diferentes entre as alunas: a primeira encontra prazer na produção escrita, enquanto a segunda, apesar de tentar aparentar amor à escrita, deixa transparecer sua insegurança frente à necessidade de desenvolver textos. Como destacado anteriormente, a regra é a segunda situação; a primeira é a exceção.

O Relato 03 disserta sobre algumas dificuldades que podem ser responsáveis por essa insegurança:

Mesmo com uma certa preferência pelas sequências e cálculos matemáticos, sinais e incógnitas, assumo que gosto muito de escrever, na maioria das vezes textos pessoais do que temas oferecidos como treino para o Enem ou como atividade escolar.

Considero redação complicada quando se trata de trabalhar sobre um padrão, com uma grande preocupação em gramática, pontuação, concordância, etc.

Acredito saber expressar e defender minhas idéias por meio de um texto, mas sempre com um nervosismo causado pela preocupação com algum erro que passou por despercebido, com um excesso de vírgulas ou alguma pontuação errada.

Vendo o texto como uma forma de expressão, me sinto mais à vontade de escrever quando estou precisando extravasar algum sentimento ou quando o tema me impacta por ser relacionado à alguma situação que eu já tinha vivido. (Relato 03)

O texto se inicia com uma diferenciação comumente realizada no ambiente escolar entre pessoas que preferem humanas e aquelas que elegem as exatas como área de domínio, como se houvesse uma incompatibilidade que torna a aptidão para ambas impossível, o que influencia negativamente o desempenho dos alunos sejam eles “de humanas” ou “de exatas” por enxergarem seu desempenho na matéria “oposta” como aceitável mesmo quando baixo, já que parece impossível obter sucesso nas duas áreas ao mesmo tempo.

Em seguida, a aluna destaca que, apesar de gostar de escrever, sua preferência é pela prática como forma de expressão pessoal e não obrigação escolar. Seu comentário deixa patente que, para ela, se trata de duas ações distintas, como se as atividades escolares tivessem um fim que se aplicasse somente àquele ambiente ou a outros relacionados, como o Enem, diferente da prática cotidiana, pessoal. Um exemplo de texto que não desperta sua atenção são os “temas oferecidos como treino para o Enem ou como atividade escolar”.

Cabe destaque à palavra escolhida: será que se trata de temas que efetivamente são oferecidos, ofertados, ou são exercícios que a escola impõe aos seus alunos? É possível que, ao utilizar tal palavra, não tenha lhe passado à mente a ideia das redações escolares como regalos, mas não deixa de haver certa ironia (mesmo que não intencional) na seleção lexical utilizada, principalmente por se tratar de uma atividade que não é considerada prazerosa. No parágrafo seguinte, a aluna explica por que o desagrado com esse tipo de texto: “considero a redação complicada quando se trata de trabalhar sobre um padrão”.

A aluna evidencia uma ideia comum sobre o texto escolar, sobretudo o dissertativo, utilizado pelo Enem: há um padrão que deve ser seguido para se atingir o que se considera a redação ideal. Tal padrão tem mais a ver com as regras gramaticais do que com as ideias expressas no texto a ponto de fazer com que a aluna, que acredita saber se expressar bem, se sinta insegura por medo de deixar passar despercebido algum erro gramatical. Ou seja, não é o conteúdo o foco do texto, mas a capacidade de apresentar palavras e frases em conformidade com a gramática tradicional, concepção reforçada nas aulas direcionadas à prática de escrita, sobretudo aquelas voltadas para o Enem: o atendimento aos critérios de correção faz com que o texto atinja determinada pontuação, não importando a ideia defendida ao

longo da argumentação, desde que se encaixe nas competências e nos modelos já existentes.

A primeira frase do último parágrafo poderia marcar uma contradição da aluna mas, na verdade, é um significativo reflexo da inversão de ideias implantada pela prática da escrita na escola como uma forma de atender a esses padrões pré-estabelecidos: ao declarar “vendo o texto como forma de expressão”, a aluna deixa nítido que a dissertação escolar não é uma forma de manifestar suas opiniões, o que ocorre apenas quando pode escrever seus textos pessoais, em que expõe seus sentimentos, ideias e experiências, prática que parece ser comum a ela, a considerar a naturalidade de seu relato ao expor seu ponto de vista sobre o processo escrito na escola, postura bem diferente da adotada pela aluna do Relato 02.

Apesar da aparente facilidade em apresentar suas opiniões no texto escrito, as ideias mostram que, para ela, o texto escolar não é algo que lhe agrada, diferentemente da aluna do Relato 01, principalmente devido à série de prescrições necessárias para atingir o padrão esperado.

As dificuldades com o processo da escrita também são o foco do Relato 04:

Eu gosto de escrever mas tenho uma certa dificuldade com as palavras, eu fico um pouco nervosa quando me pedem para fazer uma redação, mas depois que começo a fazer vou tendo mais facilidade em continuar com o texto, sempre escrevi muito textos em redes sociais, mas nenhum professor pediu redação, acho que por eu não escrever muito eu tenho um pouco de dificuldade, dependendo do assunto eu tenho uma certa facilidade em pensar e falar mas na hora de escrever tenho um pouco de dificuldade pois não sei qual palavra usar na minha redação, em meu texto, também acho que é um pouco de falta de pratica. (Relato 04)

A aluna inicia afirmando que gosta de escrever, mas destaca seu embaraço na escolha da palavra adequada para expor o que deseja, o que faz com que o nervosismo se faça presente, pelo menos no início da produção. Porém a análise do texto mostra que, na verdade, não se trata apenas uma questão vocabular: é possível perceber que suas ideias são repetidas ao longo do relato, como o sentimento de que tem dificuldades com as palavras presente no início e no final do parágrafo único que constitui o relato, o que dá a impressão de que a dificuldade que ela apresenta é de organização das ideias e não necessariamente de escolha lexical.

Ao falar dos diferentes momentos de prática, a aluna traz, assim como ocorreu em outros relatos, a diferenciação entre textos da vida cotidiana e aqueles pedidos na escola. Apesar de os textos escritos em redes sociais serem em geral opinativos, o

que poderia aproximá-los da dissertação escolar, a aluna considera que se trata de categorias diferentes, o que nos faz retomar os questionamentos de Cruz (2005, p. 27), expostos no primeiro capítulo, sobre a necessidade de fazer com que o conteúdo dos textos seja significativo para as trocas e a interação do aluno com seu grupo social e a sociedade a que pertence: se, para o aluno, as aulas de redação em nada podem ajudar, por exemplo, nas suas manifestações argumentativas em redes sociais (um meio tão utilizado pelos jovens), de que servem os aprendizados da escola? O contrário também é válido: se as ideias que expressam nas redes sociais, aquelas que efetivamente fazem parte de suas convicções, não podem ser aproveitadas nas dissertações, gênero que deveria ter como principal função a defesa de um ponto de vista, qual ideia irá o aluno apresentar nessas produções?

Obviamente, não há como negar que cada gênero textual possui características próprias, em que o produtor se torna mais competente à medida que pratica regularmente, porém é nítida a divisão que a aluna realiza entre “escrever em redes sociais” e simplesmente “escrever”, esse último possível apenas na atividade escolar, como se o primeiro não pudesse ser utilizado como um exercício que auxilie no segundo ou como uma prática tão efetiva e complexa quanto o “escrever” escolar. É necessário ressaltar que, como fica evidente em outros relatos aqui analisados, tal diferenciação não é uma invenção da aluna, mas uma opinião quase consensual entre os estudantes, reforçada pela prática escolar que privilegia determinados gêneros, restringindo o ensino a uma pequena seleção.

Mais grave ainda é a afirmação feita mais adiante, que pode ser compreendida como uma queixa: nenhum professor pediu redação. A declaração não é aprofundada, por isso não é possível saber se ela se refere apenas ao gênero dissertativo (o que parece ser o caso, considerando outros aspectos apontados ao longo do relato) ou qualquer texto. Ainda assim, causa espanto o não tratamento da escrita em sala de aula do ensino regular (a aluna cursava o último ano do ensino médio), o que reforça a triste afirmação de Antunes (2006, p. 165) de que a escrita não é prioridade no ambiente escolar.

A aluna atribui a essa falta de prática as dificuldades que possui com a escrita, já que considera ter certa facilidade em pensar e falar, “dependendo do assunto”. O que lhe falta, portanto, é o domínio específico da língua escrita, um dos pilares da educação conforme os documentos oficiais educacionais que, pelo visto, não está

sendo devidamente praticado nas salas de aula. Ou, quando o é, acaba se concentrando em gêneros específicos, dando aos alunos a impressão de que é a única forma de escrita possível, como denota o Relato 05:

Gosto de escrever, me sinto confortável com temas que eu tenho mais conhecimento, sou péssima para desenvolver temas polêmicos, geralmente eu evito esse tipo de texto. Muitas vezes acontece de eu pensar muito sobre um tema, mas não conseguir por nada no papel, nem rascunho, isso acontece também por conta do meu estado emocional em relação ao tema (risos). Já escrevi mais e melhor, hoje em dias meus textos estão um pouco defasados. (Relato 05)

Apesar da frase inicial tratar do processo de escrita de forma genérica, é notável a preferência por abordar ao longo do relato apenas os textos dissertativos, gênero cobrado pelo Enem, o que pode ser percebido quando a aluna comenta sobre temas polêmicos, aspecto comum de ser tratado em aulas preparatórias para o exame. Mais uma vez a escolha lexical chama a atenção: ao invés de simplesmente apontar que não gosta de escrever sobre tais temas, a aluna vale-se de um adjetivo que deprecia a si própria, “péssima”, o que aponta para um descrédito frente ao desafio posto.

Cabe notar ainda que tal aversão não está relacionada à falta de opinião sobre o assunto, afirmativa comumente feita sobre os candidatos ao Enem. Como destaca a aluna, “muitas vezes acontece de eu pensar muito sobre um tema” mas os problemas surgem quando precisa transferir seus pensamento para o papel. Trata-se de um medo muito comum entre os alunos, podendo ser tão significativo a ponto de afetar o estado emocional, como mencionado, o que mostra uma preocupação tão grande em abordar certos temas que faz com que ela se sinta desestabilizada. Mais uma vez fica evidente como a produção textual vem se apresentando mais como um problema do que um instrumento a favor dos alunos em sala de aula: a pressão causada pelo tema é capaz de gerar mal estar psicológico, não devido à importância e/ou profundidade do tema, mas pela insegurança de não saber como abordá-lo num texto escolar.

Ou seja, não se trata de não saber o que falar sobre um assunto, mas como falar de forma a agradar a quem vai ler. Afinal, quase sempre, não é um mero exercício de escrita descompromissado, mas um texto desenvolvido para avaliação, seja como nota escolar, seja como processo seletivo para o ensino superior. Isso reforça a ideia de Pfeiffer (1995, p. 125), apresentada no segundo capítulo deste estudo sobre a

autoria como repetição, tão presente e marcada nas produções escolares que limita os alunos a partir do gênero a ser utilizado, do enfoque a ser dado ao tema, da estrutura desenvolvida etc.

Ao contrário do que ocorreu nos Relatos 02 e 03, esta aluna parece se mostrar mais preocupada com a temática tratada do que com as regras gramaticais, que sequer são citadas, o que pode demonstrar um posicionamento diferente ante a escrita. Ou talvez seu medo de desenvolver a escrita seja tão significativo que nem mesmo consegue se prender a outros obstáculos, sentindo-se satisfeita quando consegue expressar suas opiniões por escrito.

A última frase do relato traz mais um sentimento corriqueiro entre os alunos que já finalizaram a educação básica: suas produções atuais estão piores do que anteriormente. Tal sensação possivelmente decorre do fato de que a prática da escrita escolar não faz mais parte do seu dia a dia e as práticas cotidianas não são consideradas exercício de escrita tão relevantes por possuírem técnicas e regras diferentes, sendo assim tratada como uma escrita menor.

Ou, situação mais grave, trata-se de uma autodesvalia, em que se julgam incapazes de produzir textos competentes fora do ambiente escolar, sem o auxílio do professor, já que é tão comum, como apontei no segundo capítulo, o desprezo ao escritor estudantil frente a outros autores considerados mais capacitados. Freire (1982, p. 54) afirma que essa é uma característica comum do oprimido, resultado da introjeção da visão do opressor em que “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, [...] terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’”. Essa visão irá surgir de forma mais evidente em outras redações em que os alunos notadamente se declaram desqualificados para a produção escrita, como explicita o Relato 06, em que o aluno se declara incapaz já na introdução do seu texto:

Sobre escrever não tenho receio de falar, apenas não gosto de escrever. Ao contrário do que possa parecer ao ler até aqui eu gosto de escrever o problema é que não sei.

Durante toda minha vida eu tive que escrever mas na maioria das vezes não era dado a importância merecida nem por mim escritor, nem pela pessoa que lia, pelo menos nunca houve feedback negativo. Acontece que eu tratava a escrita como a fala, mas não era de propósito, eu apenas não sabia que há uma grande diferença entre elas. Até que surge o digníssimo Vestibular trazendo consigo o medo de escrever errado.

Durante o ensino regular fui instruído a praticar a escrita mas na maioria das vezes só fazia o básico necessário para não receber um zero.

As coisas mudaram hoje sei que escrever é importante por várias razões, mas ainda não aprendi como fazê-lo. Espero que até o final do curso prevestibular isso aconteça. (Relato 06)

Diferente do que fizeram outros alunos em relatos analisados anteriormente, este parece adotar estratégia contrária a que poderia agradar ao professor: seu texto é iniciado com a afirmativa de que não gosta de escrever. O mesmo não ocorre com a fala, da qual não sente receio. O relato prossegue com uma tentativa de minimizar as palavras duras iniciais mas que se mostra ainda mais crua do que aquelas: “eu gosto de escrever o problema é que não sei”. Trata-se de uma das frases de maior impacto entre os textos analisados: além da aparente incoerência existente em afirmar que não se sabe escrever através da escrita, a observação traz consigo um profundo descrédito. Como é possível que um aluno, após 11 anos frequentando salas de aula do ensino básico, possa afirmar que não sabe escrever?

Tal afirmativa insinua que ao longo desse período não lhe foi ensinado a escrever mas sim a acreditar que não sabe escrever nem irá adquirir tal capacidade, uma triste constatação da atual situação da educação (sobretudo pública) brasileira. Cabe observar que, em parágrafo posterior, o aluno afirma que “durante o ensino regular foi instruído a prática da escrita”, porém isso não foi o suficiente para despertar sua vontade ou gosto por escrever, nem mesmo para se considerar apto a tal ação. Pelo contrário: “na maioria das vezes só fazia o básico necessário para não receber um zero”, colocando a nota mais uma vez como figura principal do aprendizado.

O aluno aponta ainda o motivo da indiferença frente ao ensino: nem ele nem “a pessoa que lia”, ou seja, o professor, dava a devida importância ao que era escrito. Não havia, portanto, motivo para preocupar-se com a qualidade do texto produzido. Isso talvez explique o fato de nunca ter recebido um feedback negativo: é provável que os textos realizados ao longo da vida escolar tenham sido devolvidos apenas com

um visto ou correções gramaticais, como Silveira (2009) pode presenciar em sua pesquisa. Se não havia avaliação detalhada do texto, não há como ter retorno considerado negativo, resposta que, na verdade, não deveria ser considerada ruim já que, a partir do apontamento dos erros, desvios e incoerências, é que seria possível identificar o que poderia ser melhorado.

O orgulho do aluno sobre a ausência de críticas não explicita mas deixa a ideia existente por trás de suas palavras: mais vale não ter nenhum retorno do que uma devolutiva negativa. Isso porque o principal medo dos alunos é, em suma, o medo de serem chamados a atenção, de serem corrigidos, o que, a princípio, parece incoerente, mas tem uma justificativa plausível: apesar de a função da escola ser exatamente o aprendizado, o que só pode ocorrer com a prática e ajustes necessários sobre a prática inicial, não há como negar que nas instituições educacionais o retorno negativo implica também uma avaliação negativa, que se concretiza na nota atribuída, aspecto que não deveria ser fundamental, mas frequentemente domina todo o processo estudantil já que é a responsável por sua aprovação ou reprovação, seja no final do ano letivo, seja em situações de competições como o Enem.

O texto traz ainda observação sobre sua percepção de que há uma diferenciação entre escrita e fala, porém o aluno não entra em detalhes sobre tal distinção, explicitando apenas que o vestibular se impõe como uma situação em que ele necessita escrever de forma diferente do que fazia até o momento. Apesar dessa constatação e da compreensão de que “escrever é importante por várias razões” (as quais não são explicitadas), o aluno ainda considera que não aprendeu a prática nem sabe como fazê-la.

A última frase do texto traz ainda uma esperança que demonstra certa ingenuidade em relação à escrita: que o curso pré-vestibular faça com que ele adquira habilidade que não foi alcançada no longo período que corresponde à sua vida escolar. Essa expectativa se baseia na concepção de que o curso preparatório seria capaz de ensinar certas técnicas de escrita – macetes – que o fariam capaz de escrever um texto que atenda ao padrão do vestibular, o mesmo apontado na Relato 03. Ou seja, seu desejo de aprender a escrever ainda não se constitui como uma vontade de saber expressar suas ideias em qualquer situação, pois o foco ainda é a nota que precisa ser obtida no Enem, suficiente para lhe garantir a aprovação no

vestibular. Isso mostra que as ideias perpetuadas na escola infelizmente permanecem enraizadas mesmo após a conclusão do ensino básico.

O Relato 07 também é introduzido com uma negativa sobre o processo de escrita:

Bom, des do ensino fundamental eu nunca fui chegado a escrever, talvez seja esse um dos principais motivos de eu ter uma letra não muito bonita, e ter bastante problema com português, quando eu escrevo eu não me sinto muito confortável mais e algo que eu sei que é necessário, então resumindo não gosto de escrever.

Se sentir bem ou nervoso não e bem oque eu sinto; e mais uma falta de interesse e também por não gostar muito.

Não fiz muitos textos na escola porem esse ano as coisas estão mudando, a escola começou a cobrar mais textos e redações e devo ter feito umas 6 de muitos que ainda viram.

Então esse sou eu, não gosto muito de ler tenho dificuldade na leitura na escrita, mas eu sei que tenho que melhorar na escrita e leitura pois eu sei que será importante nesse ano. (Relato 07)

O aluno é enfático ao afirmar que não gosta de escrever, mesmo enxergando alguns problemas que isso lhe causa, como a caligrafia ruim e a dificuldade com as regras gramaticais, o que talvez intensifique seu desconforto ao escrever e fortaleça sua certeza na frase final do primeiro parágrafo: “resumindo não gosto de escrever”. Assim como o aluno do Relato 06, esse também não pareceu se importar com a imagem negativa que uma afirmativa como essa causaria na professora, parecendo mais preocupados em apontar os seus problemas em relação à escrita do que criar uma boa impressão.

Contradizendo o desconforto apontado no primeiro parágrafo, o aluno prossegue o texto alegando que a pouca prática não é por nervoso, mas sim por falta de interesse, reforçando seu desprazer com o ato, algo, que segundo ele, precisa mudar no ano em questão já que a escola passou a exigir a prática de textos, o que mostra certa preocupação da instituição em impulsionar o interesse do aluno para a escrita, possivelmente aquela voltada para o Enem, já que ele estava cursando o último ano do ensino médio.

A intenção rendeu algum efeito, pois a percepção sobre a necessidade de escrever apresenta alterações, como as destacadas no último parágrafo do texto. Mas, apesar da frase apontar certa consciência de que é preciso alterar sua relação com a escrita, um detalhe mostra que a mudança é limitada: ao frisar a necessidade de se aperfeiçoar no ano em curso, o aluno explicita que tem um propósito específico,

sua aprovação no vestibular. Não se trata, portanto, de uma transformação mais profunda sobre a escrita mas sim, mais uma vez, da obrigação de atingir determinada pontuação que lhe garanta uma vaga no nível superior. Ou seja, novamente a escrita é vista apenas como meio para se chegar a algum lugar através de um placar.

O Relato 08, o último analisado, é o menor entre os entregues, porém o que traz as visões mais negativas, neste caso não do processo de escrita, mas da própria produtora:

Não sei se vou conseguir escrever bem, tenho costume de repetir palavras. Gosto de escrever apesar de não achar que escrevo bem, me sinto bem quando tenho que escrever. Não costumo fazer muitos textos mas tento me esforçar ao faze-lô. (Relato 08)

Ao contrário dos demais estudantes que apontam problemas que tiveram no passado ou possuem atualmente para desenvolver suas redações, esta faz um prognóstico do seu futuro como produtora, renunciando que não conseguirá escrever bem devido a um problema: a repetição de palavras. Trata-se de um impedimento bastante pontual para fazer com que a aluna considere que poderá ter sua prática significativamente prejudicada. A declaração é uma mostra de como o medo é entranhado de tal forma entre os jovens durante o período escolar de modo que ao final dele, ao invés de se perceberem como produtores eficientes, saem com a sensação de total incapacidade diante de uma folha vazia, o que mostra como a desvalorização da escrita estudantil pode atingir nível profundos.

Apesar de reforçar na frase seguinte que gosta de escrever, suas palavras demonstram situação contrária já que é difícil imaginar que alguém possa se sentir confortável ao praticar ação que ela própria classifica como algo que não faz bem. É possível que a pouca prática, apontada na última frase do texto, seja um dos motivos para sentir tal estranheza frente à escrita, mas, apesar disso, ela destaca o esforço que dispensa quando precisa escrever.

O curto texto não permite uma percepção mais detalhada de outros aspectos que abalam o processo de escrita da aluna, mas o depoimento já é suficientemente impactante para revelar como os procedimentos adotados pela escola ao longo da vida estudantil são capazes de marcar os estudantes não apenas na prática da escrita escolar, mas também nas suas próprias capacidades, fazendo-os se enxergar como seres limitados devido a empecilhos que se fazem presentes no seu dia a dia.

Após a leitura dos oito relatos aqui apresentados, é possível identificar algumas das principais características do processo de escrita levantados pelos alunos. A primeira delas é, sem dúvida, o nervosismo na hora de escrever, ocasionado por uma insegurança referente aos conhecimentos necessários para desenvolver seus textos. Essa hesitação é fruto de um ensino em que a produção textual é trabalhada principalmente a partir da análise de protótipos do que seria um texto perfeito, como as Redações Nota Mil, deixando de lado a prática efetiva de escrita. Disso resulta alunos capazes de apresentar um extenso rol de nomes complicados que se configuram como dificuldades para o desenvolvimento de suas redações: acentuação, pontuação, regência, concordância, conetivos, paralelismos etc.

Isso se intensifica quando é considerado o texto predominantemente trabalhado em sala de aula: a dissertação argumentativa é, para muitos, o único gênero possível quando se trata da escrita na escola, posição influenciada pelo cotidiano que vivenciam ou vivenciaram durante sua formação educacional básica em que as (em geral) poucas aulas de escrita eram dedicadas ao texto cobrado pelo Enem. Assim, aos problemas gramaticais, juntam-se as dificuldades de expressar e defender suas opiniões no papel, acrescentando mais nomes complicados: coesão, coerência, argumentação etc.

Tais nomes são decorados pelos alunos (e internalizados como deficiências pessoais) mesmo quando não são capazes de explicar exatamente o que cada um deles significa. Ainda assim, sabem se que trata de elementos que compõem a série de regras necessárias para a produção do que, de acordo com os padrões escolares preestabelecidos, seria um texto ideal. Por não conseguir atender a tantas exigências, os alunos não se reconhecem como produtores de textos, como preveem os documentos oficiais educacionais brasileiros.

Além disso, o tratamento de temas que não fazem parte do universo jovem faz com que muitos estudantes não se sintam capazes de apresentar opiniões que possam ser significativas sobre o assunto, já que o conteúdo não traz qualquer relação com sua vida cotidiana, portanto suas opiniões parecem irrelevantes. Não é de se estranhar que a redação continue a ser considerada a grande vilã dos vestibulares, causa de temores e dúvidas, gerando muitas vezes textos fragmentados e confusos, levemente inspirados em modelos mas sem as técnicas devidas para atingir o nível

de desempenho esperado, fazendo com que seja perceptível as dificuldades dos alunos em articular as posições que pretendem expressar.

Não é de se estranhar também a preferência de muitos estudantes de seguirem as concepções ligadas ao senso comum ao invés de se aventurarem num gênero em que têm pouco domínio para exporem suas verdadeiras ideias. Assim, a prática quase que exclusiva da dissertação, seja como atividade escolar, seja como método de avaliação vestibular, uniformiza não apenas os métodos utilizados para desenvolver o texto escrito como também o conteúdo abordado, homogeneizando estruturas e ideias de alunos e candidatos que estão em idade em que o livre exercício de pensamento e a reflexão são tão importantes mas não encontram ambiente para se desenvolverem adequadamente dentro das instituições educacionais. Isso talvez explique porque algumas das observações feitas nas dissertações apresentavam ideias que tanto se assemelhavam ao pensamento das elites dominantes, em que determinadas camadas são menosprezadas e outras tomadas como exemplo a ser seguido, mesmo que tais posições não estejam acessíveis à grande parte da população.

Obviamente, não se trata de acreditar que somente o exercício da escrita é o responsável pela manutenção desses padrões na sociedade, porém a escola, como instituição que incute e difunde os preceitos do meio em que está estabelecida, é uma das principais responsáveis pela perpetuação de tais ideias, e as aulas de língua materna são ainda mais significativas, já que a linguagem é um dos mais importantes meios utilizados nesse processo. Assim, a prescrição que não admite questionamento comum nas aulas de Português (o que engloba tanto a análise gramatical de frases inertes e descontextualizadas quanto produção escrita baseada em modelos textuais a serem seguidos) inibe a capacidade de reflexão sobre tais situações e outras que se apresentam na vida dos estudantes, ao fazer com que se acostumem a aceitar passivamente os preceitos estabelecidos de forma vertical, sejam essas regras gramaticais ou concepções sociais.

Mas, felizmente, também foi possível observar textos em que ideias divergentes se fazem presentes, apontando para as desigualdades existentes nas relações que marcam a sociedade contemporânea e tomando-as não como eternas, imutáveis, mas como posições que devem ser alteradas, compreendendo que as concepções pré-determinadas e os estereótipos que marcam de forma negativa

grande parte da população têm um evidente objetivo que atende às necessidades de pequena privilegiada, excluindo a grande maioria que é ironicamente classificada como “minoría”. Essa denominação ofusca o que essas camadas da população efetivamente são: maiorias desprivilegiadas socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. [...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

A teoria bakhtiniana pressupõe que todo enunciado se estabelece a partir da relação dialógica, ou seja, que há diferentes interlocutores envolvidos, que falam, escrevem, conversam, discutem, interagem de alguma forma, mesmo quando não estão em contato direto e imediato. Como o enunciado se faz presente em praticamente toda interação humana, é de se esperar o estabelecimento dessa condição dialógica como uma frequente da vida em sociedade. No entanto, as circunstâncias em que ela ocorre são bastante diversificadas, não se configurando sempre como uma relação de igualdade, com alternância de turnos de fala uniforme e o mesmo nível de autoridade entre os envolvidos.

Infelizmente, essa ainda é a realidade de grande parte do sistema educacional brasileiro, em que as relações verticalmente estabelecidas ainda se perpetuam, predominando o discurso daquele que é considerado autoridade em sala de aula, o professor, que cede espaço para os alunos atuarem nas situações previamente estabelecidas. A adoção de tal postura é comum em todas as matérias, mas tem efeitos singulares (e drásticos) nas aulas de língua materna: o objeto de estudo é colocado como um domínio exclusivo do professor e distante da realidade dos estudantes, falantes que não reconhecem no conteúdo apresentado no quadro a mesma língua que utilizam em seu cotidiano, já que aquela é constituída por nomenclaturas, classificações e condições que não se fazem presentes na realização efetiva do português brasileiro.

Na produção textual, essa situação é ainda mais extremada pois observa-se um ensino artificializado, em que prevalece a prescrição de métodos e modelos que definem o que seria um bom texto, com o evidente propósito de atender aos comandos presentes nos exames responsáveis por classificar os alunos conforme a nota que lhes é atribuída, seja dentro da sala de aula, seja como parte de processos seletivos. O conteúdo abordado e as reflexões que os temas podem trazer não são foco de

discussões em sala de aulas, sendo possível dissimular a própria opinião ao substituí-la pelo senso comum, aquilo que todos dizem e é tomado como aceito socialmente, num processo que dessitua o sujeito de sua palavra e coloca no lugar um personagem impessoal, que é a representação de todos e ao mesmo tempo de ninguém, instaurando um modelo prévio não somente de expressão mas também de ação, que não se limita à escola, atingindo toda a vida em sociedade.

Fica evidente que não se trata apenas de treinar alunos para saber escrever sobre determinado tema, em determinado gênero, seguindo a determinadas regras. O “adestramento” realizado na escola não pretende se restringir às matérias ministradas, pois trata-se de um processo mais amplo em que são fixados aos alunos as boas formas de se comunicar, de se relacionar, de viver na atual sociedade, mostrando o que é normal e o que não é, o que é aceito e o que não será tolerado, o que é constante e o que não deve ser mudado. Afinal, como destacado por Freire (1982, p. 71), “a educação reflete a estrutura de Poder” e não seria viável para esse a alteração do que se estabeleceu como “a ordem natural das coisas”.

As palavras acima podem parecer incorrer em um fatalismo, que também parece evidente em determinados trechos desta pesquisa. Devo ressaltar, porém, que não é necessariamente fatalismo, mas, como aponta Freire (1982, p. 85) uma tentativa de colocar as situações por que passam os sujeitos que estão no cerne da discussão como problema que precisa ser compreendido como tal e, a partir dessa reflexão, possa então surgir “uma percepção que é capaz de perceber-se”. Assim, “o fatalismo cede seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos”. A provocação procura, portanto, persuadir, a eles e a todos que se sentem incomodados com a presente situação a se manifestarem e transformarem a reflexão em ação.

Sem a ação, continuará a se repetir o quadro que acompanho todos os inícios de ano nas salas de cursinhos como o Pré-Enem Atitude: alunos certos de sua incapacidade para a escrita, para passar em um vestibular, para “vencerem na vida”, como costumam afirmar. A certeza com que afirmam sua incompetência dói na alma de quem, assim como eles, também foi marcada como brasileira jovem estudante de escola pública de baixa renda. Parti de igual realidade e acredito que, em certa medida, consegui alterar a posição que a classes dominantes esperavam que eu aceitasse e permanecesse passivamente. O trabalho que realizo como voluntária e

mesmo esta pesquisa são uma espécie de provocação para que outros também busquem alterar as estruturas que tentam nos aprisionar a lugares marcados, estigmatizados e aos quais queremos transformar.

Para mim, é evidente que um dos principais instrumentos para alterar essa realidade é a linguagem: é através delas que as representações se manifestam em nossa sociedade, estabelecendo as relações e perpetuando a diferença entre os sujeitos, classificando-os conforme determinadas vontades que possuem mais poder que outras. Dominar a linguagem, portanto, é uma forma de confrontar as posições a que se é submetido, subvertendo-as conforme a própria vontade e não àquelas preestabelecidas. É uma forma de *pronunciar* o mundo, como aponta a epígrafe freiriana dessas considerações finais.

A relação entre a linguagem e o estabelecimento das identidades sociais parece, então, patente: a reiteração de determinadas características como negativas ou positivas impregna os indivíduos que são taxados como tais, de forma a entrar no imaginário social ao serem repetidas incessantemente, transformando o senso comum em opinião a ser manifestada não apenas em textos dissertativos produzidos para a escola ou para o Enem mas no discurso cotidiano, reproduzindo preconceitos contra os outros e contra si próprio. O resultado disso é a sensação de incompetência de que falei acima, que ultrapassa a habilidade em redigir um texto, atingindo a confiança em suas próprias capacidades de se fazer sujeito atuante na sociedade.

Mas, da mesma forma que essa confiança foi quebrada, acredito que é possível restabelecê-la: usando a linguagem como forma de resistência (e reexistência). A grande profusão de cursos como Pré-Enem Atitude e outros grupos constituídos de forma coletiva e voluntária mostra que há uma intensa tentativa de reverter as ordem estabelecidas pelas classes dominantes, gerando, como aponta Bhaba (1998, p. 206), contra-narrativas que continuamente evocam e rasuram as fronteiras totalizadoras. Tal concepção se aplica não somente para a identidade da nação, de que trata o autor, mas a qualquer identidade que é posta como possuindo polaridades normatizadas-privilegiadas contra seu oposto menosprezado-desprestigiado, como as discutidas nesta pesquisa.

O tom panfletário destas considerações finais parece destoar do que comumente se espera de tal parte de um trabalho acadêmico, em que em geral se aproveitam as últimas palavras para retomar os objetivos de pesquisa e apresentar as

conclusões a que se chegou a partir do experimento realizado. Porém aqui ambos se misturam: o discurso sobre a necessidade de provocar para a mudança é fruto dos resultados obtidos com o trabalho científico, que comprovou em parte o que eu já intuía de minha experiência como professora voluntária, apontado no início desta escrita: as quatro identidades analisadas apresentam em geral uma visão negativa.

O jovem é manifestadamente a identidade que recebeu a classificação mais negativa de todas: a lista de adjetivos pejorativos foi imensa mas pode ser sintetizada principalmente pela passividade frente às situações do dia a dia, sendo rotulado de alienado, acomodado, influenciado etc., o que aponta para a reprodução do pensamento de uma antiga geração sobre a nova, sempre taxada como pior.

Em seguida, aparecem as características que se fixaram para os brasileiros em si, ligadas à corrupção, ao egoísmo e à inferiorização frente ao estrangeiro, aspectos bem diferentes dos relacionados à “identidade brasileira”, um conceito abstrato do coletivo positivamente valorizado por sua diversidade e curiosamente desvinculado do sujeito a que se refere, o que a coloca como uma entidade quase imaterial.

O estudante de escola pública é reconhecidamente um sujeito a quem foram dadas menos oportunidades, mas isso não impede que seja visto como acomodado por não batalhar por melhores condições, o que aponta para a predominância de certo pensamento meritocrático, impecavelmente implementado nas camadas mais atingidas pelas situações de desigualdade (como é o caso dos estudantes que classificam a si próprios como conformados e desinteressados).

O pobre, apesar de possuir notadamente a identidade mais marcada socialmente, foi a que recebeu menos caracterizações negativas, sendo colocado quase sempre como uma vítima das situações por que passa. No entanto, foi entre as redações dessa identidade em que o problema da desigualdade social se fez mais latente ao se perceber que muitos deles sequer são capazes de compreender o que significa essa situação que os atinge tão profundamente.

Quanto ao segundo objetivo traçado para esta pesquisa, que pretende destacar se tais manifestações valorativas guardam relação com o próprio processo de escrita, os textos produzidos pelos alunos apresentam indícios de que a reprodução do senso comum em suas dissertações é uma estratégia usada para evitar a polêmica e acertar no tratamento do tema abordado, já que parecem

concentrar suas preocupações mais nas questões relacionadas à forma do que propriamente às ideias expressas.

Porém o que fica evidente na análise dos relatos é o grande temor que os estudantes têm de manifestar suas reflexões por escrito, não por não possuírem posicionamentos sobre determinados temas, mas por considerarem que isso só pode ocorrer se for atendida a lista de exigências impostas para se emitir uma opinião, que está mais relacionada ao gênero dissertação do que propriamente à capacidade de apresentar pontos de vista. Assim, julgam-se incompetentes para falar, para ter voz, o que muito convém para a manutenção da série de preceitos estabelecidos há tanto tempo pelas classes privilegiadas e tomados como naturais.

Esse pensamento precisa ser modificado e para isso é preciso munir os socialmente desprivilegiados com o domínio pleno da língua, sem medos das regras impostas para se expressar, sem se prender a normas que se aplicam apenas a determinados gêneros mas querem se apresentar como condição para manifestação do pensamento. Afinal, como afirma Freire (1982, p. 92), “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direitos de todos”. Que todos possam pronunciá-la para assim pronunciar (n)o mundo!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C. Y. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, ano 3, n. 06, p. 18-27, jul./2012.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ATKINSON, P.; COFFEY, A. Analysing documentar realities. In: SILVERMAN, D. **Qualitative research: theory, method and practice**. 2. ed. Londres: Sage Publications, 2004 [1997].

BHABA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BARBOSA, Renilce Cebalho. **O discurso do Enem de democratização do acesso ao ensino superior: repetições ou deslocamentos?** 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Mato Grosso, Cáceres.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. 3. ed. São Paulo: Editora WFM Martins Fontes, 2012.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. Desigualdades sociais, variação linguística e o processo educacional. In: BORTONI-RICARDO, S. M. **Nóis chegemu na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Redação no Enem 2012: Cartilha do Participante**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

_____. **Redação no Enem 2018: Cartilha do Participante**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio):** Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL, Tribunal Federal Regional da 1ª Região. Acórdão sobre Agravo de Instrumento. Agravo de Instrumento 0072805-24.2016.4.01.0000/DF. Associação Escola sem Partido e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relator: Desembargador Federal Carlos Moreira Alves. Brasília, 25 out. 2017. Disponível em: <<https://arquivo.trf1.jus.br/PesquisaMenuArquivo.asp?p1=00728052420164010000&pA=&pN=728052420164010000>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

CAPPONI, M. G. **A escrita na escola: apre(e)ndendo as regras do jogo.** 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação Ensino-Aprendizagem de Língua Materna, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CAREGNATO, C. E. et al. Desigualdades encadeadas no sistema educacional brasileiro: estratificações entre os níveis médio e superior de educação. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 1-18, 2019.

CARVALHO, F. E. D. **Fatores associados ao desempenho dos estudantes na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

CAVALHEIRO, J. S. A Concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n.11/2, p. 67-81, 2008.

COELHO, L. A. L. Tal objeto tal dono. LOPES, L. P. M.; BASTOS, L. C. (Org.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. A celebração do outro na constituição da identidade. **Revista Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, 2003.

COSTA. G. S. **A formação cidadã em tempos modernos:** contribuições de uma sequência didática de escrita colaborativa do hiperconto a partir da visão crítica da teoria dos (multi)letramentos. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

CRUZ, M. C. **A produção textual no ensino médio:** uma análise das condições de produção. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

DAYRELL. J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, Set.-Dez./2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIVAN, L. M. F.; OLIVEIRA, R.P. A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico. **Revista Gragoatá**, Niterói, nº 25, p. 185-202, 2. sem 2008.

FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos chaves**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FIGUEIREDO, E.; NOGUEIRAY, L; SANTANAZ, F. L. Igualdade de oportunidades: analisando o papel das circunstâncias no desempenho do Enem. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 3, p. 18-27, set-out/2014.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos - estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

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

_____. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015.

HAESBAERT, R. Fim dos territórios ou novas territorialidades? LOPES, L. P. M.; BASTOS, L. C. (Org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? IN: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KOCHE, V. S. O ensino da dissertação no ensino médio. Características, problemas e alternativas de solução. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 11-48, 2002.

LOPES, L. P. M. Linguística aplicada e vida contemporânea. In: _____. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, 2000.

MACHADO, P. H. A. **O Enem no contexto das políticas para o ensino médio**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cárceres.

MANSO, G. B. **A produção de textos na “Era Enem”**: subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MENDONÇA, M. C. O discurso sobre autoria na esfera didático-pedagógica: algumas considerações. **Revista da ABRALIN**, v.15, n.2, p. 265-284, jul./dez. 2016

PASSARINHO, N. 104 alunos tiveram nota mil na redação do Enem, diz MEC. **G1**, Brasília, 11 jan. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2016/01/104-alunos-tiveram-nota-mil-na-redacao-do-enem-aponta-mec.html>>. Acesso em: 30 out. 2019.

PFEIFFER, C. R. C. **Que autor é este?** 1995. Tese (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ORWELL, G. **A revolução dos bichos**: um conto de fadas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

POSSENTI, S. Estilo e aquisição de escrita. **ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**, 22, 1993, Ribeirão Preto. Anais... Ribeirão Preto: Instituto Moura Lacerda, 1993, p. 202-204.

_____. Enunciação, autoria e estilo. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 10, n. 15, p. 15-21, 2001.

_____. Índícios de autoria. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 105-124, jan.-jun./2002.

_____. Notas sobre a questão da autoria. **Revista Matruga**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, jan/jun. 2013.

RABAIOLLI, M. **Índícios de autoria e marcas identitárias em textos nota mil do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, UniRitter Laureate International Universities, Porto Alegre.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teoria, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SÁ, J. N. **Prática de leitura, produção de textos e análise linguística em aulas de língua portuguesa**: possibilidades didáticas a partir do trabalho com o gênero carta do leitor. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SAMPAIO, M. O. Estratégias textual-discursivas em redações escolares. CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA. 12, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Disponível em < http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos/Estrat%C3%A9gias%20textual-discursivas%20em%20reda%C3%A7%C3%B5es%20escolares%20-%20MARCILENE.pdf>. Acesso em 29/04/2019.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, B. C. “**Eu não trabalho de outra forma, eu penso Enem**”: a proposta de redação do Enem e suas implicações no trabalho com a produção de texto em sala de aula. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística e Práticas Sociais) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SILVEIRA, J. T. **Práticas de ensino e produção de textos escritos na 8ª série do Ensino Fundamental**: o quadro europeu comum de referência como ferramenta. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém.

SIMÕES, S. M. R. **A redação no (e do) Enem**: o dizer e o silenciar. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre.

SOARES, K. M. **O olhar do jovem sobre si mesmo**: identidade, gênero e sexualidade em rodas de leitura. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis.

STARMAN, A. B. The case study as type of qualitative research. **Journal of contemporary educational studies**. 2013.

TASSAN, S. P. F. **A escrita e a reescrita de artigos de opinião em sala de aula**: idas e vindas de um processo. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

VIDON, L. N. Processos de autoria em redações de vestibular: considerações a partir de uma perspectiva bakhtiniana. CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. 9, 2011, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** ... Disponível em https://alab.org.br/wp-content/uploads/2012/04/13_07.pdf. Acesso em 29/04/2019.

_____. Autoria em redações de vestibular: considerações a partir da perspectiva bakhtiniana. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 41, p. 110-127, 2012.

_____. A proposta de redação do Enem e a velha dissertação: uma relação problemática. **Raído**, Dourados/MS, v. 11, n. 25, jan./jun. 2017.

VIDON, L. N. et al. Subjetividade e dessubjetivação em textos dissertativo-argumentativos: concepções, propostas pedagógicas e práticas de produção de texto. **Revista Percursos Linguísticos**, Vitória, v. 4, n. 8, p. 9-23, 2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – PROPOSTAS DE REDAÇÃO (SIMULADO)

Proposta de redação 01

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

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

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

- tiver até 10 (dez) linhas escritas, sendo considerada “texto insuficiente”.
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

Texto 1

O Brasil surge e se edifica a si mesmo, mas não em razão do desígnio de seus colonizadores. Eles só nos queriam como feitoria lucrativa. Contrariando as suas expectativas, nos erguemos, imprudentes, inesperadamente, como um novo povo, distinto de quantos haja, deles inclusive, na busca de nosso ser e de nosso destino. (...) Somos um povo novo, vale dizer um gênero singular de gente marcada por nossas matrizes, mas diferente de todas, sem caminho de retorno a qualquer delas. Esta singularidade nos condena a nós mesmos, uma vez que já não somos indígenas, nem transplantes ultramarinos de Portugal ou da África. (Ribeiro, Darcy. O Brasil como problema. 1995.)

TEXTO 2



Operários, de Tarcila do Amaral

A Identidade Brasileira é um conceito que tenta unificar critérios de identificação e pertencimento comuns entre os cidadãos brasileiros. Essa tarefa é bastante desafiadora se levarmos em conta os elementos culturais, históricos e sociais que compõem a nação.

Possuímos uma língua comum e um passado colonial, contudo, a história do país não se passou de maneira homogênea no aspecto da espacialidade e, muito menos, do ponto de vista do progresso e acesso aos direitos. Observando a população brasileira pelos aspectos comuns que possam constituir-la, é possível pensá-la a partir de uma identificação cultural, em que a música ou tradições religiosas possam exercer maior peso. Todavia, a grande extensão territorial e as diferentes origens da população fazem com que tenhamos também uma enorme diversidade cultural.

Texto 3

Esqueça tudo o que você aprendeu na escola sobre o descobrimento do Brasil. (...) A dois anos das comemorações oficiais pelos 500 anos de descobrimento do Brasil, os últimos trabalhos de pesquisadores portugueses, espanhóis e franceses revelam uma história muito mais fascinante e épica sobre a chegada dos colonizadores portugueses ao Novo Mundo. O primeiro português a chegar ao Brasil foi o navegador Duarte Pacheco Pereira, um gênio da astronomia, navegação e geografia e homem da mais absoluta confiança do rei de Portugal, d. Manuel I. Duarte Pacheco descobriu o Brasil um ano e meio antes de Cabral, entre novembro e dezembro de 1498. (...) As novas pesquisas sobre a verdadeira história do descobrimento sepultam definitivamente a inocente versão ensinada nas escolas de que Cabral chegou ao Brasil por acaso, depois de ter-se desviado da sua rota em direção às Índias. (ISTOÉ, 26 de novembro de 1997.)

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema A IDENTIDADE BRASILEIRA NO SÉCULO XXI, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Proposta de redação 02

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

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

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

- tiver até 10 (dez) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

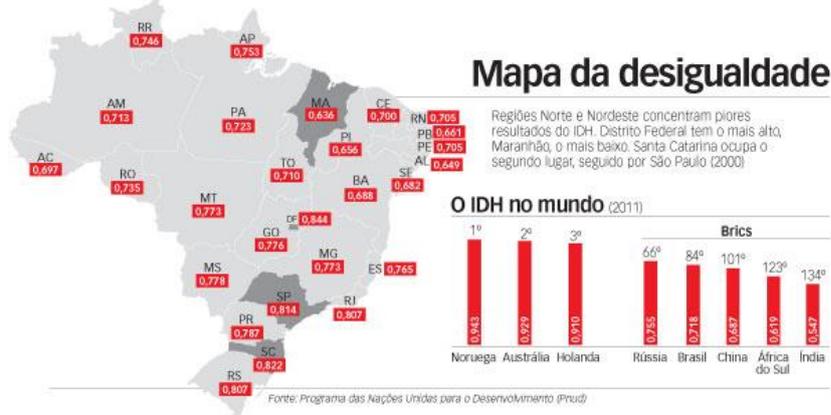
Texto 1:



Texto 2

O mais recente relatório do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da ONU, divulgado em 14/12/2015, voltou a mostrar de forma clara os efeitos negativos que a desigualdade social produz sobre o Brasil. Se a enorme disparidade entre as pessoas é levada em conta, o País perde uma parte significativa do desenvolvimento conquistado nas últimas décadas.

O IDH é produzido pelo programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e traz uma medida do avanço das sociedades com base em três componentes: expectativa de vida, educação e renda. O índice vai de zero a um, sendo a Noruega o país de maior IDH atualmente (0.944) e o Níger o 188º e último da lista (0.348). Veja os dados dos Estados Brasileiros e outros países:



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre **COMO COMBATER A DESIGUALDADE E A EXCLUSÃO SOCIAIS NO BRASIL?** Apresente experiência ou proposta de ação social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Proposta de redação 03

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

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

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

- tiver até 10 (dez) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

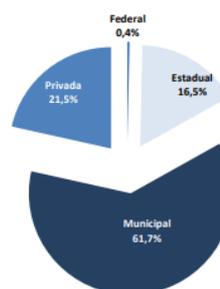
Texto 1:

2 As escolas que os brasileiros frequentam

O País conta com 186,1 mil escolas de educação básica;

- A maior rede de educação básica do País está sob a responsabilidade dos municípios, concentrando cerca de 2/3 das escolas (114,7mil);
- A participação das escolas da rede privada passou de 21,1% em 2015 para 21,5% em 2016.

Gráfico 1. Percentual de escolas de educação básica por dependência administrativa - Brasil 2016



Texto 2:

O Estado impõe uma conotação legal à condição de cidadania. Cidadão é o cumpridor de seus deveres, resguardando-se os seus direitos diante do Estado e da sociedade. A escola pública atuará, portanto, na construção desta cidadania. (Monica Ribeiro da Silva. *Educação e formação do cidadão*)

Texto 3:

Sabe-se que a comunidade é agente importante na formação do cidadão. A escola não é o único lugar onde se dá a formação do cidadão, mas parte dessa formação se dá dentro do ambiente escolar, por isso existe a necessidade de se ensinar mais do que conteúdos para os alunos. Sendo assim, cabe às instituições de ensino a missão de ensinar valores para o desenvolvimento da moral dos educandos, através da seleção de conteúdos e metodologias que o favoreça. (Juliana Campos Sabino. *A importância da escola na formação do cidadão*).

Texto 4:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pela secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), em 1998, ressaltam os objetivos do ensino fundamental: que os alunos sejam capazes de: (...)

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir das reflexões acima, faça uma redação do tipo dissertativa-argumentativa com o tema: **o papel da escola pública na formação do cidadão brasileiro**

Proposta de redação 04

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

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

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

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

TEXTOS MOTIVADORES

Texto 1:

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério.
O jovem no Brasil nunca é levado a sério
Não é sério. Charlie Brown Jr

Embora o jovem seja considerado um alvo preferencial da moda e do consumo, nem todos são efetivamente seguidores dos padrões ditados pelo mercado e pela publicidade, sendo as escolhas de alguns jovens em termos de roupas e acessórios uma questão de gosto pessoal. Muitos jovens dizem diferenciar-se da maioria exatamente por possuir um estilo que seria próprio deles. (Mary Garcia. *Quebrando mitos: juventude, participação e políticas*)

O que vemos ultimamente é que a tecnologia está dominando os jovens, os deixando cada vez mais alienados e conformistas. A geração de jovens hoje em dia não é mais como a de antigamente, que saía às ruas para protestar contra as irresponsabilidades dos governantes. Ou os jovens estão em frente ao computador (ou com seus celulares) passando o tempo e como eles mesmos dizem, entediados, ou estão em busca somente de diversão e farras.

Grande parcela das novas gerações age com o chamado “espírito do século 21”, que diante de tantos problemas globais de difícil solução, não quer se preocupar com os porquês, desejando se entregar ao momento. Considera o futuro desconhecido e incerto ao perceber que ninguém consegue entender a complexa situação de nosso mundo canibal, nem encontrar soluções efetivas. Os jovens que se ocupam com o sentido da vida, não raro, são considerados como dotados de comportamento estranho por seus colegas. Benedicto Ismael Camargo. *O homem sábio e os jovens*.

Os jovens de hoje são mais realistas quanto à sua posição enquanto cidadãos, assumindo papel mais conformista nas suas aspirações relativas ao acesso ao mercado de trabalho, considerando a escola sobretudo como fonte dos afetos, e tendo um afastamento em relação às grandes questões como a política e a cidadania. Denis Tavares Santos. *Sociologia do Jovem*

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa em que você discuta sobre **QUEM É O JOVEM NA ATUALIDADE?** traçando um perfil desta geração. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista e apresente ainda uma proposta de intervenção sobre o tema.

ANEXO B – REDAÇÃO (SIMULADO)

Redação Brasileiro 01

1.	"Somos um povo novo, não digas um gênero singular de gente marcada por nossas
2.	matrizes, mas diferentes de todas!" A afirmação de Percy Bysshe em O Bra-
3.	zil como problema expõe que por sua origem de numerosas matri-
4.	zes o Brasil manifesta uma cultura diferente de todas elas.
5.	Formada por diferenciadas culturas, o povo brasileiro apresenta uma imensa
6.	diversidade em seu território. Essa pluralidade exemplifica uma das regiões
7.	pelas quais é impossível determinar um perfil generalizado para a popula-
8.	ção brasileira, uma vez que cada parte do Brasil sofreu influências de
9.	várias povos, como os colonizadores portugueses, os nativos indígenas,
10.	entre outros. Por isso cada parte expressa suas tradições de ma-
11.	neiras diferentes.
12.	Mesmo considerando apenas uma determinada região, existem fatores
13.	como raça e classe social a ser considerados, pois refletem profun-
14.	damente as experiências e a identidade de um indivíduo ou um
15.	grupo. Com a presença tão presente ao longo da história e até
16.	mesmo a atualidade de Brasil, seria impossível separá-la das
17.	características que compõem a sociedade, uma vez que a inclusão e a
18.	falta de oportunidades limitam o acesso à cultura já existente, com
19.	efeito para o isolamento de um grupo, o que é leva ao
20.	desenvolvimento de ainda mais mudanças diferenças nas manifes-
21.	tações culturais.
22.	Quando em consideração todos fatores, fica claro que a iden-
23.	tidade nacional não deve ser limitada a apenas um perfil de
24.	brasileiros, principalmente no século XXI, quando a país está pas-
25.	sando por tantas mudanças. Por isso é importante abraçar a
26.	verdadeira identidade brasileira: a diversidade.
27.	
28.	
29.	
30.	

Redação Brasileiro 02

1.	Porém, se dizem que a identidade do povo brasileiro começou
2.	a ser criada e contada a partir do descobrimento do Brasil. Um erro.
3.	Os são indígenas que vivem no país, já possuem um modo
4.	próprio de viver e se relacionar entre si, com suas próprias crenças
5.	e valores.
6.	A partir do início da colonização, ocorreram pequenas mudan-
7.	ças no modo de se relacionar entre as pessoas. Os negros por cen-
8.	ta da cor de sua pele são vítimas de escravidão. Com o passar dos
9.	anos isso muda com a abolição da escravidão e direitos podem
10.	se dizer iguais independente de qualquer fator.
11.	Pesquisas mostram que algumas tradições antigas ainda fa-
12.	zem parte da vida de diversas pessoas em todo de território na-
13.	cional. A religião é uma delas, muitos seguem a doutrina
14.	de seus antepassados que foi sendo passada de geração em geração,
15.	isso acontece também com alguns hábitos de vida, gosto por
16.	determinados esportes, culinária ou estilo musical. O que se vê é que
17.	muitas tradições de épocas passadas são mantidas até os dias
18.	de hoje.
19.	Portanto, para que essa identidade seja mantida para as
20.	futuras gerações, deve-se ter uma maior exposição de costumes
21.	antigos, mas sem que haja segregação nos direitos já conquista-
22.	dos, por isso centros culturais podem manter exposições abordando
23.	esse tema para que as coisas boas do passado não se percam
24.	no futuro.
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

Redação Brasileiro 03

1.	A imagem brasileira é buscada desde o segundo reinado
2.	do entanto, o povo que foi constituído na época perdeu-se
3.	com a proclamação da república e ainda hoje é possível
4.	notar por meio do sintoma do vitalismo e do estrangeirismo
5.	exagerado a falta de uma identidade brasileira.
6.	O Brasil é uma colônia cultural dos Estados Unidos.
7.	Pode-se notar isso pela grande contingente de produções e
8.	cultura abstrata que os brasileiros compartilham cotidia-
9.	riamente aos yankees. Além disso, várias palavras da líng-
10.	ua inglesa foram adicionadas ao vocabulário português, be-
11.	ste a idioma, um dos maiores símbolos de identidade nacional
12.	percebe-se que a imagem do brasileiro quanto ao Brasil
13.	está atalada.
14.	Ademais, a população brasileira do século XIX, sofre da síndrome
15.	do vitalismo, ou seja, diante a um imigrante ou caso estrangeiro
16.	o brasileiro tende a inferiorizar o Brasil. Isso ocorre devido
17.	a falta de identificação populacional com a mãe, que é regida
18.	politicamente por pessoas que não atendem as necessidades do
19.	maior parte da população, gerando dessa forma um estranhamento
20.	do brasileiro com o Brasil.
21.	Diante a situação, nota-se a necessidade da atalização de produ-
22.	ções culturais nacionais, por meio de maiores divulgações na televisão
23.	e no rádio. Para além disso, a governo federal em conjunto com o governo
24.	estadual deve diminuir massivamente a burocracia nos serviços de atendimento
25.	atendimento a população, pois dessa forma os processos se tornam mais
26.	rápidos e eficientes, criando desta maneira uma dinâmica quali-
27.	tativa entre estado e povo que poderá surgir um menor estranhamento.
28.	
29.	
30.	

Redação Brasileiro 04

1.	Nos últimos anos, o Brasil se tornou um país visado mundialmente
2.	por sua vasta cultura e seu cenário político. Conseqüentemente foi criada
3.	uma identidade Brasileira para definir o país como um conjunto de
4.	fenômenos.
5.	Em primeiro plano, a cultura Brasileira é bem conhecida, porque possui
6.	grande diversidade, seja em dança, teatro, músicas e principalmente as
7.	festas tradicionais. Temos como mais exemplos o carnaval, que atrai in-
8.	úmeros turistas que se concentram nos blocos, maracatus e sambódromos. Tu-
9.	do esse e mostrado no mundo inteiro em jornais, TV's e outros meios
10.	de comunicação. Além disso, temos uma filme de Mary Magley para
11.	nos fazer refletir: "o que fazíamos sem uma cultura".
12.	Outrossim, a questão política contribui bastante para a criação de uma
13.	identidade, pois em certos casos de lavagem de dinheiro, funcionários
14.	foram e lutas para políticos acabam repercutindo não apenas no
15.	Brasil e sim, em demais países. Exemplo mais claro nesse aspecto é
16.	a associação com a foto, que se torna manchete em muitos jornais
17.	por conta de tamanho escândalo e corrupção.
18.	Portanto, algumas ações por parte do governo, mais precisamente do
19.	ministério da Cultura podem ser tomadas, tais como: implantação
20.	de projetos em escolas e ONG's onde os alunos possam conhecer mais
21.	sobre o Brasil e sua vasta diversidade cultural, desenvolvendo ativida-
22.	des com listas temáticas, músicas, teatro e dança. Além disso, de-
23.	veria valer a pena que ocorresse o ciclo histórico Brasileiro, desde seu
24.	desaparecimento até os dias de hoje, visando deixar claro que os fenômenos
25.	políticos que acontecem e já aconteceram no país. Então, pode-se con-
26.	cluir que, a identidade Brasileira no século XXI é formada a partir
27.	de acontecimentos recentes que deixaram marcas na cultura que
28.	permanecem até hoje e notícias que repercutem em todos os lugares.
29.	
30.	

Redação Brasileiro 05

1.	.A identidade brasileira é diversa, mas é o que os
2.	los unidos, são de diferentes níveis sociais, vários municípios
3.	cultura, língua, mais são de um mesmo país, unificam
4.	em lutar pela mesma causa.
5.	Mas a realidade é outra, todos possuem de um a mes-
6.	mo, trazendo para vários problemas sociais, a fome
7.	iniciando uma história nova. Em plena século XXI os
8.	países não sabem lidar com a desigualdade e não
9.	ajudam no processo.
10.	Se houver uma comparação entre a morte e ajuda
11.	do governo com palácios e iguais
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

Redação Baixa Renda 01

1.	A desigualdade social é a exclusão social atingida a maior parte da sociedade brasileira, dentro dos escolas, trabalho e o comércio com os pobres.
2.	MUITAS vezes dentro da própria escola, onde se cria um local para aprender e estudar esta excluindo a criança, quando não pode participar de alguma atividade ou atividade pois ela não é esse maneira nos países.
3.	Percebemos a desigualdade quando a mulher recebe a mesma educação que o homem, porém os salários são diferentes, quando 66% das famílias ganham um salário até R\$ 2.034.
4.	Portanto deve-se implementar o atual governo do país a igualdade entre salários, para que isso possa ser diminuído ou melhor ainda, como currículo individual, auxílio individual e entre outros. É promover a todos as mesmas atividades que pode ser participada por todos, para que todos possam passar o seu tempo pensando a exclusão social.
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

Redação Baixa Renda 02

1.	O Brasil é um país em desenvolvimento, com isso temos
2.	ricos, pobres, incluídos e excluídos
3.	A desigualdade em alguns estados do país é grande,
4.	para isso, vamos analisar a maior parte está concentrada
5.	no nordeste e no norte, lugares que ou a terra é infértil
6.	e faz muito calor, ou local com muitas favelas, impe-
7.	dindo também haver muitas pessoas morando lá. Os moradores
8.	dessas regiões tem poucas chances de se tornar um agri-
9.	cultor, um pecuarista, ou até mesmo ter o seu próprio
10.	negócio, e por esse motivo são considerados os locais com
11.	menores rendas.
12.	Antigamente, as pessoas procuravam morar na cidade
13.	grande, sabendo que nesses lugares tinham mais oportuni-
14.	dade, mas de uns tempos para cá, isso foi mudando. As pes-
15.	soas estão indo para a roça, por falta de emprego
16.	na cidade urbana, as empresas preferem ter máquinas
17.	do que pessoas, elas dão menos custo e produzem mais
18.	rápido, e também por causa dos altos impostos.
19.	O governo tem que diminuir os impostos, que com isso
20.	as fábricas contratarão mais pessoas e elas conseguirão
21.	mais dinheiro para pagar suas dívidas, mas a sociedade
22.	também tem que fazer o seu papel respeitando
23.	incluindo, colocando-se no lugar do outro, sendo solidá-
24.	rio e não fazendo preconceito pelo lugar que mora, pela
25.	suas rendas e pelo seu modo de falar, afinal somos
26.	todos brasileiros.
27.	
28.	
29.	
30.	

Redação Baixa Renda 03

1.	A falta de investimentos em áreas básicas para a vivência da po-
2.	pulação reflete um quadro de vários problemas que grande parte das
3.	pessoas sente. Isso leva a dificuldade de relação entre indivíduos que
4.	por terem uma melhor condição se acham superiores aos outros.
5.	Um dos principais fatores que levam a essa desigualdade de classes
6.	é a educação, ela é sem dúvidas o principal recurso que se
7.	tem para a pessoa mudar não só a própria realidade como
8.	a de um lugar. É por falta de oportunidades educacionais que
9.	muitas pessoas não conseguem uma boa qualificação profissional e
10.	assim acabam ficando sem perspectiva de e se acomodam a
11.	essa situação.
12.	O pouco investimento em regiões menos favorecidas como
13.	acontece em bairros periféricos mostra que há tratamento
14.	diferente para os lugares considerados nobres nas cidades que
15.	tem vários recursos a disposição, isso leva a problemáticas sociais
16.	como por exemplo a violência que se instala precipitadamente nos morade-
17.	res desses bairros. Estes não possuem um bom atendimento
18.	em unidades de saúde, falta de acesso a cultura como cine-
19.	ma e teatro, não se sentem seguros, entre outras coisas. Não
20.	há porque ter essa divisão de investimentos entre mais
21.	ricos e mais pobres, todos devem ter acesso as mesmas opor-
22.	tunidades.
23.	Portanto, é necessário que haja cada vez mais investimen-
24.	to em lugares mais necessitados, o governo de cada cidade
25.	deve ter prioridade em relação a educação saúde, junto disso as
26.	secretarias de segurança pública das mesmas podem promover
27.	mais ações fiscalizadas, rondas policiais para que as pes-
28.	sois sintam-se mais seguros.
29.	
30.	

Redação Baixa Renda 04

1.	No Brasil é um fato inegável a desigualdade, mas por quê? O que mantém
2.	isso de pé até hoje? Como podemos diminuir?
3.	O Brasil não é um país pobre!, ele é o 6º maior PIB do mundo.
4.	O que causa a pobreza e o baixo IDH? O problema está no início,
5.	não a colonização, sim a família, de acordo com a estatística 66% das
6.	famílias brasileiras tem menos de R\$ 2.034,00, isso se mantém devido
7.	ao padrão social que a nossa sociedade reproduz. Podemos ser mais incentivados
8.	a estudar nos até agora? Hoje em dia soma incentivados a estudar até a máxima
9.	mídia e quando conseguimos as portas começam a se fechar a pressão familiar
10.	aumenta e é desestimulado a continuar os estudos para que possam ter um emprego
11.	melhor ou instrução melhor.
12.	A desigualdade no Brasil se dá por um padrão social extremamente enraizado
13.	e isso gera um prejuízo enorme tanto ao indivíduo quanto ao país, há
14.	formas limitadas de acesso por família mas também por vagas e isso é explicado pelo
15.	enorme número de desistências. Somos desestimulados a progredir e nos conforma-
16.	mos com um ensino médio, um trabalho médio, uma família média,
17.	uma vida média e tudo isso pela falta de "estimulo" extra.
18.	Esse problema não será tirado facilmente devido a longa exatidão com que é
19.	reproduzido, devem ser induzidos a mudar isso através de educa-
20.	ção. Um exemplo disso é que quando estudamos o Salário é maior, a educação básica
21.	deve ser integral pois lá ocorrem menor número de desistências, possibilitando um
22.	alcançe muito maior, o incentivo deve ser maior pois na maioria das coisas
23.	há o há. Associações com ONG's e secretarias de educação devem ser criadas
24.	para promover uma maior oportunidade e verem que se necessita
25.	possibilitando uma maior mobilidade social.
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

Redação Baixa Renda 05

1. Quando a escravidão acabou e as escravos foram finalmente
 2. libertados, começou ali uma outra forma de escravidão.
 3. Sendo muito da jornada de sua mulher, sem nada, a
 4. negro buscou um lar e um trabalho, e naquele momento
 5. se começou a desigualdade social.
 6. Desde aquele momento até hoje a dívida histórica
 7. permanece, encontram-se mais negros em prisões e mais
 8. brancos em mansões, mais negros nos favelas e mais
 9. brancos em cargos altos e na política. Assim sendo
 10. a desigualdade social está ligada diretamente a questão
 11. de raça, a questão de política que é aceita e aquela
 12. que não é.
 13. Os tempos podem ser outros, mas as coisas não mudaram
 14. tanto. Há-se uma barreira social e econômica, que
 15. impede que os grupos sociais mais baixos possam e
 16. esse grupo social é composto por um padrão que não
 17. mudou muito desde a escravidão.
 18. Quando uma pessoa nasce em uma situação complexa,
 19. ou financeiramente ela vai ter privilégios como escolas
 20. particulares, cursos, faculdade, facilidades de encontrar um
 21. emprego, privilégios que a outra lado da sociedade não
 22. tem acesso.
 23. Então o que precisa a classe classe é educação de qualidade
 24. de que se paga, a educação deve-se melhorar por parte
 25. de investimentos governamentais tanto em estrutura
 26. quanto em profissionais que por vezes não se são
 27. recompensada. Mais cursos devem-se abrir e mais
 28. incentivos em propagandas para todos se verdem
 29. incentivados de que o Brasil pode ser tornar um
 30. país mais igualitário com todos.

Redação Escola Pública 01

1.	Uma boa parte da população de classe média tem seus
2.	filhos matriculados em escola pública por algumas vezes por
3.	não conseguirem pagar um colégio privado, enquanto a maioria
4.	da classe alta opta pela escola particular.
5.	Algumas pessoas ainda tem aquele pensamento de que o
6.	ensino público é inferior ao particular e por isso as oportuni-
7.	dades são menores, mas depende na verdade depende de cada
8.	estudante fazer a sua parte para aprender. A formação do
9.	cidadão se dá em parte pela escola ensinando não só conteú-
10.	dos, mas também valores para que os alunos se tornem bons
11.	cidadãos.
12.	Os professores de escola pública encontram alguns obstáculos
13.	na hora de exercer sua função, péssimas condições de tra-
14.	balho, assim como alunos desinteressados. O governo do es-
15.	tado deve fazer melhorias nas escolas públicas e a sociedade
16.	deve contribuir também incentivando as crianças e os jovens
17.	para que se tornem cidadãos melhores.
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

Redação Escola Pública 02

1.	A maior parte da população brasileira depende do ensino básico das escolas
2.	públicas, visto que, as particulares tornam-se inacessíveis devido ao alto custo
3.	financeiro. Entretanto, a qualidade da formação nessas instituições é assegurada
4.	partir do alto índice de analfabetos e desemprego. Isso resulta da má administração
5.	do país e o comodismo das pessoas.
6.	A falta de acesso à informação e o desinteresse em obtê-las predominam
7.	tes vezes, com que não haja um debate crítico em relação aos problemas
8.	sociais que acabam agravando-se. Simplesmente, há uma satisfação com o
9.	que é "fácil" que pode ser desfeito pelo que é divulgado pela mídia, onde não há
10.	lucro por essas fontes nem a curiosidade em conhecer os direitos para obter
11.	escolas.
12.	O descaso das autoridades, bem como, a insuficiência de investimentos tem
13.	feito não responsáveis pela desorganização no âmbito educacional. Os professores não
14.	mal remunerados, as escolas possuem péssimas condições de infraestrutura e os alunos
15.	não recebem incentivos para buscar qualificação. Assim, o que é previsto pela MEC-
16.	ministério da Educação, como assumir o papel de líderes, gerar das qualidades so-
17.	cioculturais e entre outros aspectos, não é colocado em prática, uma vez que, as
18.	escolas não possuem capacidade para oferecer isso.
19.	Diante dos pontos mencionados, pode-se concluir que o suprimento da quali-
20.	dade de vida em um país é o desenvolvimento da população o qual não se
21.	pode pensar se as instituições de ensino estiverem defasadas. Portanto é neces-
22.	sário que os indivíduos demonstrem maior interesse no engajamento político com
23.	o intuito de cobrar os direitos das autoridades. Então, por sua vez, poderiam por
24.	meio de campanhas e palestras realçar a importância da educação, investir
25.	na reforma e construções de escolas, além de valorizar mais os profes-
26.	sores de educação.
27.	
28.	
29.	
30.	

Redação Escola Pública 03

1.	A escola pública não cumpre esta "cumprindo com seu papel na forma
2.	ção do cidadão brasileiro. Ela e o governo estão deixando que as cri
3.	anças e adolescentes formem seu caráter nas ruas, em suas ami
4.	gades e em ambientes em que a jovem nem sempre recebe um
5.	bom ensino de valores e moral.
6.	Em um país com mais de 100mil escolas de educação básica, a jo
7.	vem não recebe uma boa educação sobre quais são seus direitos e de
8.	veres como cidadão em uma sociedade. O ensino fundamental, que
9.	é o responsável pela formação de caráter, além dos pais e outros
10.	meios, não cumpre seu dever.
11.	Os cidadãos saem das escolas sem o mínimo de conhecimento de se
12.	us deveres, e uma boa parte até de seus direitos. As escolas não es
13.	tão formando cidadãos capacitados de viver em sociedade, já que
14.	todas as sociedades possuem leis, que permitem que as pessoas
15.	vivam com um certo tanto de liberdade e em harmonia com outros
16.	pessoas. Essas leis também se aplicam ao governo, que é o respon
17.	sável pelo bem estar dos seus cidadãos.
18.	Assim sendo, para que as escolas públicas, que possuem parte
19.	na formação de cidadão, cumpria com o seus deveres, o MEC, com
20.	auxílio do governo, deve investir dinheiro nas escolas municipais,
21.	pois a maior parte das escolas públicas estão sob responsabili
22.	dade do municípios. Os dois órgãos devem trabalhar juntos na criação
23.	de materias e atividades extracurriculares que desenvolvam o senso
24.	crítico e que despertem o interesse dos jovens para participar social
25.	mente e politicamente na sociedade.
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

Redação Escola Pública 04

1.	Pode-se notar, que a educação pública tem um
2.	importante papel na formação do cidadão brasileiro,
3.	seja de qualquer outra municipalidade. Neste senti-
4.	do dois aspectos se faz relevantes; o histórico-
5.	cultural e a inclusão dos menos favorecidos na
6.	sociedade.
7.	Ao decorrer da história notamos que pessoas que
8.	tinham a oportunidade de estudar, tinham maiores
9.	chances de trabalhar num caminho de sucesso, e conquistar
10.	boas oportunidades de empregos. Mas infelizmente
11.	mesm todos tinham a a oportunidade de estudar.
12.	A criação da rede de ensino pública, teve e
13.	continua tendo um importante papel na socie-
14.	dade brasileira, pois inclui socialmente pessoas
15.	de origem humilde e com baixa renda salarial,
16.	e mostra a forma viável de diminuir a criminalidade,
17.	que com educação é possível construir um cami-
18.	nho longe da violência.
19.	Diante dos argumentos supracitados, cabe aos
20.	governos Estaduais junto aos municipais, criar um
21.	programa que incentive o cidadão, independente
22.	de sua idade, a estudar, e desenvolver
23.	competências que mostre, que com educação é po-
24.	ssível sim mudar vidas independente de sua
25.	origem.
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

Redação Escola Pública 05

1. Sabe-se que a educação é a base de tudo, mas também
 2. sabe-se que no sistema educacional brasileiro
 3. há grandes falhas, dentre estas se trata de
 4. A educação básica sobre direitos e deveres nas
 5. escolas é utópica, pois não é o que ocorre
 6. na atualidade, fazendo com que existam pequi-
 7. nas cidades alienadas e ignorantes.
 8. Ensina matérias comuns com história,
 9. geografia, matemática, etc. Não tem
 10. o aluno um cidadão consciente de
 11. seus direitos e deveres e valores, ensina
 12. ~~do~~ a se posicionar de maneira críti-
 13. ca diante das situações sociais em que
 14. vivemos e essencial para transformar uma
 15. pessoa em um cidadão consciente.
 16. Para que isso seja mudado é preciso que
 17. esta utopia seja feita de uma realidade na
 18. educação do Brasil, para que seja criada
 19. futuros cidadãos conscientes, etc.

20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.

Redação Jovem 01

1	É impossível dizer que se joram hoje em dia até as opor-
2	dimonda mais de quem até hoje votam de um lado e
3	se distanciam de quem até os vota. O mesmo até me-
4	is concentra a vida no tecnologia, rede social, jogos
5	e atividades de consumo.
6	O joram na atualidade que se encontra trata-se de um
7	tecnologia de quem até que vive uma vida para a qual
8	se, preparando assim a população na sua vida
9	comando assim, problemas com a idade por pessoas di-
10	versas horas à frente de um computador e se alimentando
11	mal. Podemos citar também alguns exemplos que têm
12	grande importância que estão, por melhorar a vida e
13	mudar a sua realidade. Muitos tem a preocupação de
14	que por fazerem um lugar ruim, vivem em
15	um ambiente de família desestruturada e a realidade
16	mã "realizar" para a vida, mas sem a intenção
17	em mudar até realidade, tentando para que se
18	mudar isto.
19	Para que possam mudar sua realidade, devemos fazer
20	mais coisas utilizando os joram a se a vida para
21	que se possa mudar a vida, melhorar a família de-
22	monstrando preocupação e interesse pela vida social e esta
23	social, pois não há a intenção de melhorar a vida de
24	passar o dia inteiro na frente do tela.
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Redação Jovem 02

1	Os jovens são influenciados na forma de viver de
2	acordo com a sociedade em que está. Vive-se uma era
3	tecnológica, e esses jovens são manipulados por esses apa-
4	relhos que vêm surgindo. A acomodação faz com que eles
5	não lutem por seus direitos ou reclamem de algo que está
6	sendo tirado deles.
7	A pressão exercida nesses jovens atrapalha até na hora
8	de decidir sua profissão, formando assim profissionais
9	que não vão trabalhar com dedicação, porque escolheram
10	suas profissões pensando apenas no status social ou no
11	que os pais desejavam para eles.
12	Ademais, sofrem influência da mídia e da indústria
13	de moda e beleza, que impõem um padrão a ser seguit-
14	do. Essas padronizações quando não são seguidas, podem
15	trazer prejuízo à pessoa, por ser diferente do meio em que
16	está, esse jovem pode sofrer bullying, acarretando mais
17	um problema no desenvolvimento de desse indivíduo.
18	Diante dessa realidade, cada vez mais os jovens não
19	têm seus pensamentos formados por si só, levando em
20	consideração o bombardeio de informações que eles recebem.
21	Essas informações deveriam ser passadas pela mídia de
22	forma que os motivassem a se acutar como são. É se
23	tratando da ajuda das escolas, que elas influenciam
24	o jovem a lutar pelos seus direitos e que não se acomodar-
25	sem.
26	
27	
28	
29	
30	

Redação Jovem 03

1	se cada dia que passa o jovem vai contribuindo
2	garantindo cada vez mais seu lugar no mundo, expressando
3	suas opiniões, usamos recursos de seus direitos e de
4	uma liberdade que ali está sempre não vai passar.
5	Em decorrência dessa liberdade que o jovem é quem
6	ele que vai, podendo ter suas próprias atitudes, suas
7	manneros, suas vacalhas. Porém, tudo isso muitos
8	dos jovens não são vítimas de uma visão porosa pela
9	sociedade, principalmente a sociedade de pessoas mais velhas.
10	Podemos dizer então, que os jovens vão contribuindo
11	com a própria cultura. Isso que dizer que o jovem vai
12	contribuindo uma camada única na sociedade, trazendo
13	parte de sua cultura, música, jeito de se vestir e de
14	valor diferente dos outros camadas da sociedade, sendo muito
15	importante. Comparando as gerações de jovens anteriores, o qual
16	não comparadas, sendo a geração na qual devemos usar
17	como exemplo. Os jovens recebem muitas críticas por sua
18	maneira atual de ser, sendo considerados preguiçosos. E o pior
19	crítico é o que diz respeito aos jovens, principalmente os jovens
20	músicos, referindo-se principalmente ao funk. Essa geração de
21	jovens não é considerada com futuro.
22	Então podemos concluir que o jovem por muitos pensam,
23	vai no mundo aberto para se divertir, não sendo levado
24	a sério. E que não serão capazes de contribuir uma
25	sociedade digna com uma geração melhor.
26	
27	
28	
29	
30	

Redação Jovem 04

1	O Jovem sempre foi considerado um modelo rebelde diante a Socie-
2	dade, seja Talvez, educado como "aquilo que não dá pra controlar", por
3	isso é comum vermos em documentários e livros de história o como
4	o Jovem tinha um apelo grande aos protestos e governos e questio-
5	navam suas próprias liberdades.
6	Porém o Jovem na Atualidade se perdeu. Compare por exemplo as múi-
7	sicas que fazem sucesso entre os jovens na Atualidade com as músicas
8	antigas, enquanto um faz críticas a sociedade e governo, os sucessos
9	atuais apenas mostram a ostentação e a objetificação das mulheres.
10	Que essa geração é totalmente manipulada e escravizada pelos
11	aparatos eletrônicos, isso ninguém nega. Afinal é muito mais
12	fácil você meter no Facebook ou assistir um vídeo no Youtube
13	do que elaborar suas críticas que ponham sua cabeça durante
14	a noite em ação.
15	Não somos levados a sério no Brasil por que somos irresponsáveis,
16	nó pensamos em diversões, paqueras virtualmente e relaxar con-
17	fortavelmente em nossas casas.
18	Não percebemos que as correntes que nos aprisionam, pode na
19	a nossa maior arma: a Internet, pois nossas críticas podem
20	ser compartilhadas por todo o mundo, atingindo aqueles que
21	compartilharam de seus mesmos ideais e atingir pessoas
22	que compartilham ganham uma nova perspectiva diante a
23	situação em destaque.
24	Devíamos ser a voz do povo, discutir assuntos que outros não
25	tem a iniciativa ou a coragem para tal, lutar por nosso presente
26	e futuro, is as ruas exigis um país melhor, temos o poder
27	em nossas mãos, só precisamos agir
28	
29	
30	

Redação Jovem 05

1	maior participação na sociedade
2	
3	Com liberdade, estudo, trabalho e independência, o
4	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
5	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
6	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
7	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
8	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
9	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
10	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
11	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
12	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
13	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
14	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
15	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
16	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
17	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
18	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
19	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
20	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
21	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
22	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
23	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
24	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
25	Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o Brasil, o
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO C – RELATOS

Relato 01

Eu particularmente gosto muito de escrever e organizar meus pensamentos com base na sua importância, escrever é uma das minhas coisas favoritas no mundo, me sinto livre para me abrir e me livrar de alguns sentimentos ruins que habitam em mim. Sinto que a caneta e o papel são meus melhores amigos desde quando aprendi a manuseá-los, sinto que posso me livrar de tudo que me incomoda sem precisar contar com alguém para me "liber" e muito gratificante, daí nos quecas aos criados da escola. Em nenhum momento me sinto nervoso ao escrever, na verdade me sinto até feliz, lido super bem mesmo quando não domino muito do assunto dado em redação de concurso, pois lido muito bem com opiniões coléricas ao redigir um texto que não manda bem, inclusive já fiz 2 redações de concurso e consegui me sobressair mesmo não sabendo todas as muitas idias e palavras (no medido do possível). Meus professores sempre pedem relatório e atualização de documentários e matérias passadas.

Relato 02

Basicamente escrever é uma das coisas mais importante que existe, é o caminho mais preciso, um prazer inesquecível. Ter uma curiosidade de como tal palavra se escreve é o que mais me deixa desconfortável.

Gosto de escrever, isso me deixa feliz, uma das áreas que mais domino, tenho lá minhas dificuldades, questões de pontuação, vírgulas, acentuação, mas sei que o caminho correto é treinando e sendo muito.

Não me sinto inseguro à escrever um texto, mas as vezes tenho dificuldade em formar tantas ideias (~~de repente~~) de repente talvez isso acaba me prejudicando.

Na escola havia aulas focadas somente em redação, quase toda semana a professora dava um tema para que nós alunos desenvolvêssemos uma redação.

Relato 03

Mesmo com uma certa familiaridade pelas regras e conteúdos matemáticos, ainda a insegurança, mesmo gostei muito de escrever, na maioria das vezes textos parciais do que fomos oferecidos como treino para o ENEM ou como atividade recreativa.

Considero redação completa quando se trata de trabalhar sobre um padrão, com uma grande preocupação em gramática, pontuação, coerências, etc.

Levanto saber expressar e defender minhas ideias por meio de um texto, mas sempre com um nervosismo causado pela preocupação com algum erro que pareça por desparelho, com um excesso de vírgulas ou alguma pontuação errada.

Vendo o texto como forma de expressão, me sinto mais à vontade de escrever quando estou parecendo estar vivendo algum sentimento ou quando o tema me impacta por ser relacionado à alguma situação que eu já tenha vivido.

Relato 04

Eu gosto de escrever, mas tenho
 uma certa dificuldade com as
 palavras, eu fico um pouco
 inseguro quando me pedem para
 fazer uma redação, sem texto, mas
 depois que começo a fazer vou
 tendo mais facilidade em
 continuar com o texto, sempre
 escrevi muito textos em aulas
 sociais, mas nenhum professor
 pediu redação, acho que por eu
 não escrever muito (eu tenho
 um pouco de dificuldade dependendo
 do assunto eu tenho uma
 certa facilidade em pensar as
 palavras mas na hora de escrever
 fico um pouco de dificuldade
 por não ter qual palavra usar
 um certo vocabulário, um certo
 texto, também acho que se um
 pouco de falta de prática.

Relato 05

Gosto de escrever, me sinto confortável com temas que eu tenho mais conhecimento, sou péssima para desenvolver textos polêmicos, geralmente eu viro esse tipo de texto. Muitas vezes acontece de eu pensar muito sobre um tema, mas não conseguir por nada no papel, nem rascunho, isso acontece também por conta do meu estado emocional em relação ao tema (isso). Já escrevi mais e melhor, hoje em dia meus textos estão um pouco defasados.

Relato 06

Sobre escrever não tenho receio de falar, apenas de escrever. É o contrário do que possa parecer ao ler até aqui eu gosto de escrever o problema é que não sei.

Durante toda minha vida eu tive que escrever mas na maioria das vezes não era dada a importância merecida nem por mim escritor, nem pela pessoa que lia, pelo menos nunca houve o feedback negativo.

Ocorre que eu tratava a escrita como a fala, mas não era de propósito, eu apenas não sabia que há uma grande diferença entre eles. Até que surge o digníssimo vestibular trazendo consigo o medo de escrever errado.

Durante o ensino regular fui instruído a praticar a escrita mas na maioria das vezes só fazia o básico necessário para não receber um zero.

As coisas mudaram hoje sei que escrever ~~será~~ é importante por várias razões, mas ainda não aprendi como fazê-lo. Espero que até o final do curso pre vestibular isso aconteça.

Relato 07

Bom, desde ensino Fundamental eu nunca fui muito chegado a escrever, talvez seja um das principais motivações de eu ter um livro não muito bom, e tem bastante problemas como português, quando eu escrevo eu não me sinto muito confortável mais e algo que sei que é necessário, então resumindo não gosto de escrever.

Se sentir bem eu consigo mas é bom que eu sinto e mais uma falta de interesse e também por não gostar muito.

Não fiz muitos textos na escola porém esse ano ao passar das mudanças, a escola começou a cobrar mais textos e redações e eu ter feito umas 6 de muitos que ainda vivem.

Então esse sou eu, não gosto muito de ler tanta dificuldade na leitura na escrita, mas eu sei que tenho que melhorar na escrita e leitura pois sei que sou importante nesse ano.

Relato 08

Não sei se vou conseguir escrever bem, tenho costume de repetir para umas. Gosto de escrever apesar de não achar que escrevo bem, me sinto bem quando tenho de escrever, não costumo fazer muitos textos mas tento me esforçar ao fazê-lo