



## UMA PROPOSTA GLOBAL PARA O ENSINO DE REDAÇÃO NO ENEM

Gabriel Simonassi de Araújo Pires\*  
Maurício da Silva\*\*

**Resumo:** O presente artigo, em face à grande quantidade de notícias veiculadas sobre o resultado da prova de redação da edição de 2014 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), destina-se a traçar um panorama histórico sobre as alterações sofridas pela prova ao longo do ano, assim como identificar seus principais objetivos. Ainda, concerne a este trabalho oferecer uma proposta preliminar de modo a remediar a defasagem de aprendizado dos candidatos, utilizando-nos predominantemente da abordagem chamada por Charlotte Galves de Abordagem Global, uma vez identificada nesta uma via ferramental valiosa para o ensino de Língua Portuguesa e de redação.

**Palavras-chave:** Enem. Redação. Abordagem Global.

**Abstract:** The following paper, motivated by the vast attention around the 2014 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) essay's results aims to draw a historical overview about the changes test has been suffering along the years, , as well as identify its main goals. Yet, concerns to this paper to offer a preliminary work suggestion, in order to reduce the learning gap of the candidates, using predominantly an approach named by Charlotte Galves as Global Approach, once it has shown a valuable tool related to Portuguese Language and Essay Teaching.

**Keywords:** Enem. Essay. Global Approach.

\*Universidade Federal Fluminense – UFF.  
Bolsista PIBIC pela UFF.  
Email: gabrielsimonassi@id.uff.br

\*\* Universidade Federal Fluminense – UFF.  
Doutor em Língua Portuguesa pela UFF.



REVISTA  
**MEMORARE**

  
www.portaldeperiodicos.unisul.br  
ISSN 2358-0593

## 1. Introdução

A edição de 2014 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi cercada por manchetes e notícias dado o alto índice de notas 0 na prova de redação. Como podemos entender esse resultado desde a criação do exame em 1998 até a referida edição em 2014? Houve uma involução no processo ou isso deve ser visto de outra forma? No artigo a seguir, tentaremos traçar o processo evolutivo do Enem, entender sua composição e propostas a fim de analisar as provas, mais especificamente a de redação, e, por fim, oferecer uma proposta preliminar com exercícios de redação para os alunos brasileiros.

## 2. Evolução do Enem

O Enem surgiu em 1998, criado pelo então ministro Paulo Renato, ex-reitor da Universidade de Campinas (Unicamp). O objetivo primeiro da prova era avaliar a qualidade do ensino básico no Brasil, podendo identificar áreas que necessitavam de melhorias e, eventualmente, oferecer políticas públicas que sanassem eventuais problemas de aprendizado identificados. Como se trata de uma prova padronizada, anos mais tarde esta passou a ser aplicada para que os alunos pudessem ingressar na faculdade, de modo semelhante ao Scholastic Aptitude Test ou Scholastic Assessment Test (SAT) que ocorre nos Estados Unidos, ou ainda obter o certificado de conclusão do ensino médio, preenchidos alguns requisitos. Deve-se ressaltar, porém, que o aluno, de modo a garantir uma boa nota, não precisa apenas acertar uma grande quantidade de questões. Assim como o mencionado SAT, a prova do Enem é baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Na TRI as questões são separadas em três grupos: fáceis, médias e difíceis. Assim, conforme o aluno acerta as questões dentro de cada grupo, um padrão de acertos é identificado e uma nota é atribuída, ou seja, a nota não é ligada diretamente à quantidade de questões acertadas, mas também ao nível das referidas questões.

A reflexão que nos cabe, dada essas informações, seria sobre os critérios utilizados pela banca na hora da elaboração da prova do Enem. Se a proposta é a democratização do acesso ao ensino superior, como é norteadas a classificação das

perguntas? Quais seriam os motivos que levam uma questão a ser considerada fácil ou difícil? O Ministério de Educação e Cultura (MEC) não disponibiliza qualquer informação sobre esses critérios, esclarecendo apenas que há um pré-teste onde as questões que entram para o banco de questões são aplicadas em algumas escolas.

Assim como as diversas áreas do saber e suas avaliações foram se modificando ao longo dos anos, a prova de redação do Enem também sofreu diversas alterações no curso da história. A seguir, apresentamos uma tabela com todos os itens que se encontravam presentes nas edições realizadas entre 1998 e 2014.

Quadro 1 – Exigências de cada edição, ano.

Exigências	Mínimo de linhas	Máximo de Linhas	Respeito aos Direitos Humanos	Proposta de Ação Social (Intervenção, Conscientização, etc.)	Respeito à Norma Culta	Texto Dissertativo-Argumentativo
Edição 1998					X	X
Edição 1999				X		X
Edição 2000	X			X	X	X
Edição 2001	X		X	X	X	X
Edição 2002	X				X	X
Edição 2003	X		X	X	X	X
Edição 2004	X				X	X
Edição 2005	X		X		X	X
Edição 2006	X		X		X	X
Edição 2007	X		X		X	X
Edição 2008	X				X	X
Edição 2009	X	X	X	X	X	X
Edição 2010	X	X	X	X	X	X
Edição 2011	X	X	X	X	X	X
Edição 2012	X	X	X	X	X	X
Edição 2013	X	X	X	X	X	X
Edição 2014	X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaboração dos autores.





Quadro 2 – Exigências de cada edição, ano.

Exigências	Mínimo de linhas	Máximo de Linhas	Respeito aos Direitos Humanos	Proposta de Ação Social (Intervenção, Conscientização, etc.)	Respeito à Norma Culta	Texto Dissertativo-Argumentativo
Edições						
Edição 1998					X	X
Edição 1999				X		X
Edição 2000	X			X	X	X
Edição 2001	X		X	X	X	X
Edição 2002	X				X	X
Edição 2003	X		X	X	X	X
Edição 2004	X				X	X
Edição 2005	X		X		X	X
Edição 2006	X		X		X	X
Edição 2007	X		X		X	X
Edição 2008	X				X	X
Edição 2009	X	X	X	X	X	X
Edição 2010	X	X	X	X	X	X
Edição 2011	X	X	X	X	X	X
Edição 2012	X	X	X	X	X	X
Edição 2013	X	X	X	X	X	X
Edição 2014	X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaboração dos autores.

Na sua primeira edição, em 1998, a prova de redação trazia um único texto motivador e pedia um texto dissertativo ao aluno.

No ano seguinte, a prova contava com 3 textos motivadores, pedia um texto dissertativo-argumentativo e, por fim, que o aluno apresentasse uma proposta de ação social.

Já em 2000, a prova estava muito semelhante à do ano anterior, apenas com a presença de 4 textos motivadores, ao invés de 3, e, pela primeira vez, a exigência de uma quantidade mínima de linhas para a redação. Desde então, a prova seguiu variando o número de textos motivadores, mas mantendo os demais requisitos, e incluindo outros, como a exigência do respeito aos direitos humanos no que se refere à proposta pedida, incluída em 2001.

Já em 2004, a prova não apresentava um número mínimo de linhas exigidas, tampouco um pedido de proposta de ação social, embora a proposta tenha sido pedida novamente em 2005.

A edição de 2007 apresentou uma pequena redução quanto ao número mínimo de linhas exigidas, visto que alegava que “O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco” (BRASIL, 2007).



A edição de 2008, de modo distinto das edições anteriores, apresentava apenas 1 texto motivador e 3 ações de modo a solucionar o problema apresentado, o aluno então deveria escolher uma ação e pesar seus prós e contras ao longo de sua dissertação. Assim vemos que, pela primeira vez, o Enem coloca a leitura como primordial na sua redação. Neste ponto é importante salientar que nas edições anteriores o aluno poderia ter feito a redação sem ter lido os textos motivadores, mas nessa edição o aluno, por obrigação, teria que ler o texto, as ações, escolher uma e, a partir dela, desenvolver a sua redação.

A prova de 2009 apresentou uma exigência até então nunca pedida. Quase todas as edições pediram um número mínimo de linhas, entretanto, foi nessa edição em que se delimitou, pela primeira vez na história do exame, um número máximo de linhas.

Na prova de 2010, após a reformulação do Enem, a prova de redação pedia ao aluno que apresentasse em seu texto uma proposta de ação social ou experiência face ao tema dado. No ano seguinte, a prova restringiu novamente o pedido de proposta, dessa vez por uma de conscientização social.

Por fim, no ano de 2011 a prova de redação chegou ao modelo aplicado até os dias de hoje exigindo texto dissertativo-argumentativo com mínimo de 7 linhas, seguindo a norma culta da língua e apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Nesse mesmo ano, o Enem começou a punir com nota 0 as redações que não cumprissem com o número mínimo de linhas. Essa punição foi estendida a outros casos nas edições seguintes.

No Enem de 2012, a nota zero passou a ser atribuída ao caso anterior e também a casos de textos em gênero distinto do pedido pela prova e também a textos que desrespeitem os direitos humanos. Em 2013, do mesmo modo como acontece até atualmente, todos os casos anteriores foram considerados passíveis de nota 0, e ainda se estendeu a punição para textos que apresentem partes desconectadas do tema de forma deliberada.

Assim, tendo considerado todas as mudanças realizadas na aplicação da prova, identificamos uma necessidade pungente de se elaborar um material que pudesse, ainda que preliminarmente, abarcar um ensino direcionado a este modelo de prova, não obstante possa ser também aplicado ao ensino de redação em modelos outros. Trataremos da questão do ensino de redação então no tópico a seguir.



### 3. O Enem e o ensino

Retomando nossa questão inicial, que era de tentar analisar a grande quantidade de notas zero na edição do Enem de 2014, caberia fazermos, dentre outras, a seguinte pergunta: a prova de redação foi modificada diversas vezes, mas e o ensino de redação? Em um país tão novo quanto o Brasil, de pouco mais de 500 anos, não podemos falar ainda em tradição no ensino de redação. Ou melhor, podemos falar em ensino tradicional, que é talvez o mais corrente nas escolas atualmente, que se vale da língua apenas para o ensino de regras e normas a serem cumpridas e seguidas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, publicados na mesma época de criação do Enem, trazem, no volume dedicado à língua portuguesa, algumas das críticas mais frequentes ao ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, são elas:

a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p. 18).

Acredita-se que muitas dessas críticas ainda se sustentam nos dias de hoje no que se refere ao ensino de língua materna e, por isso, identificamos a necessidade de uma proposta que possa atender de maneira mais abrangente aquilo que os PCNs afirmam:

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser 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. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 23).



De modo a tentar atender e desenvolver o que os PCNs chamam competência discursiva, vamos nos basear predominantemente em um dos ramos da linguística textual, chamado muitas vezes de “abordagem global” (GALVES, 1987, p. 7). Essa vertente é a do grupo de linguistas franceses que dedicados a estudar problemas de ordem textual, bem como a operacionalizar os construtos teóricos para o ensino de línguas (Charolles, Combettes, Vigner, Adam, Portine, Coste, Moirand e outros)”. (KOCH,1988). Cremos que a conjunção que esses teóricos fazem entre os estudos dos problemas textuais (pesquisa) e sua operacionalização para o ensino de línguas é adequada para a elaboração de um material que visa o desenvolvimento da competência discursiva, assim como recomendado pelos PCNs. Na verdade, a esta competência discursiva, esses teóricos chamam de competência *comunicativa* e esta abarcaria um pentágono de capacidades relevantes tanto para a leitura, quanto para a produção de textos. De modo a elaborar conseguir alcançar nossa proposta, nossa metodologia de trabalho, seguindo o modelo teórico indicado, baseou-se em revisão e levantamento bibliográfico, além da elaboração de material didático de aproximação gradual, com o objetivo de atender uma maior gama de alunos, com níveis variados de domínio de habilidade escrita.

#### 4. A competência comunicativa e o Enem

Visto que no Brasil não há, como dissemos anteriormente, uma tradição no ensino de redação, nortearmos nosso trabalho com as direções fornecidas por Gerard Vigner *et alli* no livro *O texto leitura e escrita*, onde estes linguistas utilizam a abordagem global, que compreende a competência comunicativa (chamada nos PCNs de competência discursiva). A competência comunicativa imbrica 5 capacidades diferentes da linguagem, identificando seus valores individuais, assim como a necessidade de conjugação entre essas, levando-nos a crer ser adequada para a elaboração da proposta que apresentaremos. Como esse artigo toma o Enem como *corpus*, a seguir apresentaremos estas 5 capacidades, relacionando-as às competências avaliadas na prova de redação do Enem, e exemplificaremos o desvio destas capacidades com excertos de redações de edições anteriores.



a) um componente de capacidade linguística: saberes e habilidades relativos aos constituintes e aos funcionamentos da língua enquanto sistema linguístico que permite realizar enunciado. (COSTE, 2002, p. 15).

A primeira capacidade<sup>1</sup> da competência comunicativa se relaciona com a competência 1 avaliada pelo Enem, competência essa que avalia o domínio da norma padrão da língua portuguesa. Assim, dominando a capacidade linguística, o aluno deveria ser capaz de seguir as normas dispostas na gramática da língua portuguesa de modo a construir um enunciado. A seguir, vemos um exemplo que apresenta alguns desvios da norma padrão e da capacidade linguística: “O Brasil é um país, muito acolhedor. Não importando de onde você, venha no Brasil você (sic) sera sempre bem recebido.” (BRASIL, 2013, p. 53).

Notam-se nesse exemplo indícios de não domínio do sistema linguístico da língua portuguesa no registro padrão: uso indevido da vírgula e a falta do acento gráfico na palavra *será*.

b) um componente de capacidade textual: saberes e habilidades relativos aos discursos e às mensagens enquanto sequências organizadas de enunciados (disposições e encadeamentostransfrásticos);retórica e manifestação enunciativa da argumentação). (COSTE, 2002, p. 15).

A segunda capacidade da competência comunicativa trata da organização textual e se relaciona com a capacidade 3, que avalia como o aluno seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, e a capacidade 4, a qual avalia o conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. A seguir, vemos um exemplo onde há desvios não só na capacidade linguística, já anteriormente ilustrada, mas também na capacidade textual, isto é, desvios de organização do texto: “Temos sim um propósito brasileiro fundamental de cada pais, para buscarmos cada imigrantes de suas soluções positivas para o desenvolvimento passial de casa pais”. (BRASIL, 2013, p. 36)

Notam-se neste exemplo discrepâncias no uso linguístico padrão do português, como por exemplo desvios ortográficos e de pontuação, e um truncamento frasal que faz com que a compreensão do dito não se dê: “para buscarmos cada imigrantes de suas soluções positivas para o desenvolvimento passial de casa pais.”

<sup>1</sup> Cada componente da Competência Comunicativa é chamado de *capacidade*. Ao nosso ver, essa é uma forma que estes linguistas tiveram de hierarquizar as partes do todo. Já o que se chama de capacidade da Competência Comunicativa, no Enem é chamado de Competência.



c) um componente de capacidade referencial: saberes e habilidades relacionados a domínios de experiência e de conhecimento. (COSTE, 2002, p. 15).

A capacidade referencial se relaciona com a segunda competência avaliada pelo Enem, que analisa a aplicação de conceitos das várias áreas dos conhecimentos para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa, e também com a quinta competência avaliada pelo Enem, que pede ao aluno que elabore uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Assim, o aluno precisa ter conhecimento sobre os Direitos Humanos, além de explorar sua experiência pessoal para desenvolver o tema e traçar uma proposta que julgue adequada. No excerto que se segue, o aluno apenas retoma fatos apresentados anteriormente nos textos motivadores, deixando de aproveitar sua experiência pessoal para elaboração da proposta de intervenção: “O Brasil está se tornando um País mais desenvolvido e com várias etnias, por isso é que muitos imigrantes estão vindo para o nosso país”. (BRASIL, 2013, p. 49).

Nota-se aí que o recurso ao procedimento da mera repetição de uma parte do excerto poderá levar o avaliador a julgar o candidato como portador de escasso repertório.

d) um componente de capacidade de relação: saberes e habilidades relativas às rotinas, estratégias, regulamentos de trocas interpessoais em função das posições, papéis e intenções dos participantes. (COSTE, 2002, p. 15).

A capacidade relacional também está ligada à quinta competência apresentada pelo Enem. Isto é, o aluno pode possuir uma opinião pessoal que não respeite os direitos humanos, mas, ao participar de um concurso que exige respeito a esses, deve dissertar de modo a, em função da posição de candidato e da intenção de ser aprovado, atender o exigido no comando da prova. Nenhum excerto pôde ser encontrado em domínio público para exemplificar esse desvio, entretanto, sabe-se que, por exemplo, qualquer argumento que ofereça a morte de outrem de modo a solucionar o problema exposto no comando da prova fere os Direitos Humanos e leva o aluno a zerar a prova.

e) um componente de capacidade situacional: saberes e habilidades relativos a vários outros fatores que podem afetar, numa comunidade e em



circunstâncias dadas, as escolhas operadas pelos usuários da linguagem. (COSTE, 2002, p. 15).

Esta última capacidade se relaciona, de certo modo, com todas as competências avaliadas pelo Enem, uma vez que o aluno não precisa apenas escrever um texto, mas precisa seguir a norma padrão e organizá-lo como texto dissertativo-argumentativo, além de atender a uma série de exigências que influenciam diretamente as suas escolhas linguísticas, dada a circunstância avaliativa da prova. O excerto a seguir demonstra escolhas feitas na capacidade situacional que se desviam das escolhas recomendadas para a situação: “Diremos que cada investimento buscamos da propia finalidade de querer e afirmar suas proposita. leguais e integuais dos seus receios investido em cada capitalismo.” (BRASIL, 2013, p. 36).

Neste excerto, vemos o desvio da capacidade situacional em relação à norma padrão, primeira competência avaliada na prova do Enem, como desvios de acentuação, pontuação e ortografia. Além disso, notam-se desvios organizacionais, terceira capacidade avaliada pelo Enem, visto que as partes estão desconexas.

Abaixo, apresentamos uma tabela que relaciona as capacidades da competência comunicativa e as capacidades avaliadas pelo Enem, a título de ilustração.

Quadro 2 – Capacidades e competências, ano.

Competência Comunicativa	Competência avaliadas pelo Enem	
Capacidade Linguística	Competência I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	
Capacidade Textual	Competência III Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	Competência IV Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Capacidade Referencial	Competência V Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	
Capacidade Relacional		
Capacidade Situacional	Competências I, II, III, IV e V – Todas as competências e exigências da prova (a situação) criam um ambiente que influencia diretamente as escolhas linguísticas.	

Estabelecidas essas relações teóricas entre as capacidades da Competência Comunicativa e as competências do Enem, passemos agora para algumas de nossas propostas práticas para contribuir para o ensino mais global do texto dissertativo-argumentativo. Para essas propostas, trabalharemos de forma imbricada todas as cinco capacidades, visto que assim buscamos uma coerência interna no que tange a relação entre nosso referencial teórico, os postulados dos PCNs e as exigências do Enem. Apesar de trabalharmos as capacidades imbricadamente, para darmos uma notícia mais pontual da capacidade preponderante da competência comunicativa com que estamos trabalhando, elaboraremos subtítulos em que tais capacidades são mencionadas.

### 5. As circunstâncias de causa e consequência nas redações escolares: uma alternativa de ensino

A seguir, buscaremos oferecer aos professores de língua portuguesa uma abordagem diferenciada no que se refere ao ensino de língua escrita, e, para tal, focaremos esta em orações de causa e consequência por 4 motivos:

1 – As orações causativas e consecutivas são primordiais no ensino de língua escrita. Podemos identificar esse valor dado a essas orações quando, em algumas obras, os autores as apresentam em primeiro lugar quando tratam das orações adverbiais, como

é o caso da *Nova gramática do português contemporâneo*, de Cunha e Cintra, que em seu 18º capítulo, abordando a subordinação, apresenta as orações adverbiais causais primeiro. Este também é o caso de Sílvia Rodrigues Vieira e Silvia Figueiredo Brandão, que em sua obra *Ensino de gramática descrição e uso*, apresentam as orações adverbiais causais para introduzir as outras orações adverbiais. Quanto à circunstância de consequência, ela é decorrente da circunstância de causa. Mesmo em período subordinado composto por uma oração principal e uma oração causal, a principal trará em si a ideia de consequência, por exemplo: *Não vim, porque choveu*. Apesar de estruturalmente a oração *Não vim* ser classificada como oração principal, a ideia por ela carregada é a de consequência: a consequência da chuva foi a minha ausência. Isso se dá por conta da complementaridade dessas duas ideias;

2 – Tal prestígio não é dado a essas orações apenas pelos estudiosos, mas também pelos falantes da língua, visto que estas orações são as mais presentes no cotidiano, embora passem despercebidas. Por exemplo, quando a mãe explica ao filho o porquê de ele estar de castigo (*Você está de castigo porque quebrou a janela*), ou um aluno que se desculpa por ter chegado atrasado (*Me atrasei devido ao acidente na estrada*), e etc. Logo, notamos a recorrência e até maior intimidade do falante com este tipo de estrutura.

3 – Por último, esta estrutura evidencia-se fundamental no desenvolvimento das redações dissertativo-argumentativas propostas pelo ENEM, foco deste artigo. A estrutura da redação do ENEM versa que o participante redija o seu texto de forma que abranja os seguintes passos: Tema; Tese; Argumentos; Proposta de intervenção. Ora, não seria possível ao participante apresentar argumentos ou mesmo uma proposta de intervenção sem que expusesse as causas do problema, e por isso, buscamos com esse exercício levar ao aluno um maior domínio desta estrutura.

Faz-se importante ressaltar que este exercício tem caráter preliminar. Categorizamos este exercício como preliminar visto que ao longo desta proposta buscaremos apenas apresentar ao aluno as formas iniciais de identificação e separação das noções de causa e consequência em frases ou textos, de modo que, ao conhecer os modos como se estabelecem essas relações nas frases, o aluno possa, posteriormente, criar relações semelhantes em suas frases, textos, redações e etc.





Por se tratar de um exercício preliminar, não levaremos o aluno a produzir inicialmente, uma redação. Como dissemos antes, desejamos *à priori* levar o conhecimento basilar ao aluno, e feito isto, em exercício subsequente, levaremos o aluno a transformar esses componentes da argumentação que se dão no nível frástico em procedimentos de argumentação que se darão no nível textual propriamente dito, isto é, em, por exemplo, uma redação que possa atender à proposta do ENEM, e também atender ao desejo do aluno quando este se propõe a elaborar um texto, de qualquer natureza, onde se faça necessário explicitar as noções aqui trabalhadas.

Por fim, esperamos que esta proposta possa apresentar aos professores uma nova alternativa no ensino de língua escrita, visto que a alternativa tradicional tem sido cada vez mais criticada e se mostrado cada vez menos eficaz.

## 6. Estabelecendo a relação de causa e consequência

### 6.1 Capacidades linguística, textual e referencial

A criança tomou tanto refrigerante que ficou obesa.

Na frase apresentada, identificamos que há duas circunstâncias: uma causa e uma consequência.

Nesta frase, então, identificamos que:

A – **A ingestão excessiva de refrigerante** (o excesso é explicitado pelo advérbio de intensidade *tanto*)  
É a causa.  
B – **da obesidade da criança.**

Para estabelecer essa relação e preencher o esquema, seguimos os passos que veremos a seguir.

1º - Identificar as duas circunstâncias na frase:

Ex.: A criança tomou tanto refrigerante que ficou obesa.

Aqui temos duas circunstâncias distintas, são estas:

a) – A criança tomou tanto refrigerante;



b) – Que ficou obesa.

Qual das ações apresentadas ocorre primeiro? Tomar o refrigerante ou ficar obesa? Seguindo uma relação lógica, é necessário *tomar muito refrigerante* para que se possa *ficar obeso*.

**Conclusão 1: A circunstância de causa é aquela que se dá primeiro, ou seja, é a origem, a fonte, do resultado obtido.**

2º - Agora que definimos a causa e a consequência, vamos preencher o esquema. Para isso precisamos transformar o verbo da circunstância de causa em um substantivo. Como o verbo é “tomou”, mas o substantivo “tomação” não existe, usaremos o sinônimo “ingestão”.

Obs.: Em alguns casos, onde não encontrarmos um substantivo adequado ao verbo que procuramos, podemos substantivar o verbo, isto é, acrescentar um artigo que precederá o verbo na frase, tornando-o um substantivo.

Com isto, temos a causa:

a) A ingestão excessiva de refrigerante.

Em seguida, temos a consequência “ficar obesa”, que pode ser substituída pelo substantivo “obesidade”.

Logo, temos a consequência:

b) Obesidade da criança.

Com isso, verificamos que:

A ingestão excessiva de refrigerante  
**é a causa**  
da obesidade infantil.

Vejamos mais um exemplo seguindo os passos anteriores.

**Decidiu comer no *fast-food*, já que não tinha tempo.**

1º - Relação lógica:

- a) Já que não tinha tempo;
- b) Decidiu comer no *fast-food*.



2º - Preenchimento da tabela: transformação do verbo em substantivo. (Não tinha = falta; Decidiu = decisão)

A falta de tempo  
**é a causa**  
da decisão de comer no *fast-food*.

Agora que já vimos como separar causa e consequência, vamos a alguns exercícios.

1 – Nas frases a seguir, separe as duas ações indicando qual ocorre primeiro.

- a) Começou a praticar exercícios porque estava acima do peso.
- b) Passou mal de tanto que comeu.
- c) Os acidentes de trânsito diminuiram já que a fiscalização está intensa.

2 – Utilizando as frases do exercício anterior, complete as tabelas:

- a) Estar acima do peso **é a causa** do início da prática de exercícios.
- b) O comer <sup>2</sup> excessivo **é a causa** do passar mal.
- c) A intensificação da fiscalização **é a causa** da diminuição dos acidentes.

## 7. Do frástico ao redacional: produzindo redações a partir das circunstâncias de causa e consequência.

### 7.1 Capacidades textual, referencial, relacional e situacional.

Anteriormente, trabalhamos as circunstâncias de Causa e Consequência no nível frástico, vimos como podemos distinguir as duas dentro da frase, e também como organizá-las e apresentá-las a partir de um dado modelo, isto é, trabalhamos tais circunstâncias como componentes da argumentação. Passaremos então a um segundo momento do ensino, no qual buscaremos apresentar uma proposta que leve o aluno

---

<sup>2</sup>Note-se que aqui seguimos o procedimento indicado na observação da 2ª etapa de separação das circunstâncias. Tomamos um verbo (comer) que não apresentava uma relação satisfatória com um substantivo e, por isso, acrescentamos o artigo definido “o” antecedendo-o, assim temos o substantivo “O comer”, isto é, “O ato de comer”.



transformar as frases por eles formadas em redações dissertativo-argumentativas, visto que esse é o principal foco do nosso artigo. E para ajudar a guiar o aluno nessa jornada, utilizaremos o método do silogismo, já proposto pelo professor Maurício da Silva em seu curso de redação, disponível online<sup>3</sup>, e aplicaremos o seu método nos exemplos já apresentados em um dos nossos exercícios preliminares, isto é, *A ingestão excessiva de refrigerante é a causa da obesidade infantil*, que será a nossa dedução.

Em seu curso de redação, Silva sugere que, de modo a chegar a uma dedução, o aluno (ou o autor da redação) deveria levar em conta 3 etapas, a saber: A premissa maior; a premissa menor; e a conclusão. (SILVA, 2013). Na primeira etapa, deve-se pensar a questão dada de maneira geral, sem atribuir peculiaridades a ela. Na etapa seguinte, a premissa menor, pontuaremos a especificidade da dedução à qual queremos chegar, explicitando suas características singulares de modo a levar o leitor a identificar o assunto que estamos abordando. E por último, chegamos à conclusão, que nada mais é do que a nossa dedução. Visto isso, vejamos então como isto pode funcionar com a dedução retirada de nosso exercício anterior.

Seguindo os passos sugeridos por Silva, vamos guiar nosso leitor à conclusão de que *A ingestão excessiva de refrigerante é a causa da obesidade infantil*. Começemos então pela Premissa Maior. Para isso:

a) Atribua um gênero para o sujeito da tese (conclusão) a que você quer que o seu interlocutor chegue? O refrigerante é um tipo de **alimento**.

b) Depois de atribuído o gênero, coloque na sua frente a palavra TODO/TODA: **Todo alimento**.

c) Pense em motivos, causas, razões que podem levar uma pessoa a deduzir que *A ingestão excessiva de refrigerante é a causa da obesidade infantil*.

1. **É rico em açúcares.**

2. **É oferecido com grande facilidade.**

3. **Possui muita publicidade a seu dispor.**

d) Coloque o(s) motivo(s) que você deu ao lado da expressão já formada por TODO/TODA e o gênero de REFRIGERANTE. Ligue os motivos através do conectivo que.

<sup>3</sup> C.f. <http://www.profmauriciodasilva.pro.br/>.





**Todo alimento que é rico em açúcares, que é oferecido com grande facilidade e que possui muita publicidade ao seu dispor é a causa da obesidade infantil.**

e) Para completar a PREMISA MAIOR coloque nela o predicado da dedução. Aproveite o espaço acima.

Concluída a Premissa Maior, passemos então à premissa menor. Para isso:

a) Coloque a ESPÉCIE como sujeito da premissa menor.

#### **O refrigerante**

b) Transforme os motivos em predicado da premissa menor.

**O refrigerante é rico em açúcares, é oferecido com grande facilidade e possui muita publicidade ao seu dispor.**

Conclusão (dedução)

**Logo, o refrigerante é a causa da obesidade infantil.**

Com isso, temos nossa redação pronta, correto? Bom, basicamente sim. Seguindo os passos propostos por Silva, chegamos ao esqueleto da nossa redação. Aqui temos toda a base do nosso texto, faltando apenas complementá-la. Ora, levamos o nosso leitor à dedução que gostaríamos, entretanto, o fizemos com o uso tão somente da lógica. Em uma redação, principalmente aquelas solicitadas no Enem, não basta apenas usar a lógica, mas precisamos fornecer argumentos sólidos sobre um dado assunto, como estatísticas ou dados fornecidos por instituições. Então, como atividade final, propomos que, a partir do esquema silogístico aqui apresentado, se produza uma redação complementada por esses dados.

## **8. Considerações Finais**

Ao final deste artigo, não podemos declarar ter apresentado toda uma solução completa para o ensino de redação ser transformado, pelo contrário, dissemos ser uma proposta preliminar por acreditarmos que há ainda muito a ser feito nesta área. Notamos a grande força do ensino tradicional e compreendemos a árdua tarefa de transformar, de pouco a pouco, essa abordagem. Há ainda um vasto caminho que se tem de trilhar para



que o ensino de redação na escola consiga ultrapassar pelo menos, minimamente, o seu status de tarefa institucional e migrar para o desejável patamar de recurso relevante para o conhecimento da língua e transmissão de visões de mundo.

Esperamos assim que esta proposta possa incentivar o uso da Abordagem Global como ferramenta teórica para o ensino, demonstrar alternativas de ensino que fujam dos padrões escolares que vem sendo estabelecidos nos últimos anos e levar os professores e pesquisadores da área a refletir sobre o quanto podemos avançar e progredir para um ensino de redação que seja mais pertinente aos alunos, tanto a nível acadêmico como pessoal.

## Referências

APOLINÁRIO, Daniel. **Entenda como funciona a nota do Enem**. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/jogos-multimedia/entenda-prova-enem-690537.shtml>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O que é TRI?** Disponível em <[http://portal.inep.gov.br/rss\\_enem/-/asset\\_publisher/oV0H/content/id/76818](http://portal.inep.gov.br/rss_enem/-/asset_publisher/oV0H/content/id/76818)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2015.

COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, Charlote; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Org.). **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

JR, Lilio Paoliello. Enem, dez anos depois. **Educacional**. Disponível em <<http://www.universitario.com.br/noticias/n.php?i=10651>>. Acesso em: 3 fev., 2016.

SILVA, Maurício da. **Minicurso de redação: como organizar ideias no texto dissertativo**. Disponível em: <[http://www.profmauriciodasilva.pro.br/pdf/curso\\_redacao.pdf](http://www.profmauriciodasilva.pro.br/pdf/curso_redacao.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Repensando a leitura na escola: um outro mosaico**. Niterói: EDUFF; Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

\_\_\_\_\_. **Abordagem global e ensino de leitura na escola**. Disponível em: <[www.profmauriciodasilva.pro.br](http://www.profmauriciodasilva.pro.br)>. Acesso em: 5 out. 2015.



\_\_\_\_\_; FREITAS, Lúcia Silva de. Leitura e universidade: reflexões para a construção de uma outra história. **Estudos e pesquisas**, v. 2, Niterói, 1998.

UNIVERSITÁRIO. **Como funciona o “enem” em alguns países**. Disponível em <<http://www.universitario.com.br/noticias/n.php?i=10651>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

VIGNER, G. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: GALVES, Charlotte, ORLANDI, Eni Pulcinelli, OTONI, Paulo (Org.). **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

*Submetido em: 30/08/2016. Aprovado em: 05/12/2016.*