



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras - IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL

LETRAMENTO E A REDAÇÃO DO ENEM: uma netnografia

Silvia Naara da Silva Pinto de Oliveira

Brasília/DF

2016



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras - IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL

Silvia Naara da Silva Pinto de Oliveira

LETRAMENTO E A REDAÇÃO DO ENEM: uma netnografia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Linguística. Área de concentração: *Linguagem e Sociedade*.

Orientadora: Professora Doutora Rosineide Magalhães de Sousa

Brasília/DF

2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP6591 Pinto, Silvia Naara da Silva
Letramento e a redação do Enem: uma netnografia /
Silvia Naara da Silva Pinto; orientador Rosineide
Magalhães Sousa. -- Brasília, 2016.
147 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2016.

1. Letramento. 2. Enem. 3. Gêneros discursivos.
4. Pesquisa netnográfica. I. Sousa, Rosineide
Magalhães, orient. II. Título.

Silvia Naara da Silva Pinto de Oliveira

LETRAMENTO E A REDAÇÃO DO ENEM: uma netnografia

Projeto apresentado ao programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para a qualificação ao Mestrado.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa
Universidade de Brasília (UnB) - Presidente

Profa. Dra. Márcia Elizabeth Bortone
Universidade de Brasília (UnB) – Membro efetivo interno

Profa. Dra. Veruska Ribeiro Machado
Instituto Federal de Brasília (IFB/UnB) – Membro efetivo externo

Profª. Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas
Universidade de Brasília (UnB) – Membro suplente interno

À Ana e ao Jusef,

que me fazem escrever novas linhas de vida a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Louvo a **Deus**, em primeiro lugar, autor da vida e de todo conhecimento. Sou grata a Ele pela fidelidade demonstrada a mim e por renovar Suas misericórdias a cada dia. Obrigada, Senhor, por ser o princípio da sabedoria!

Neste espaço, registro minha gratidão também aos vários companheiros de jornada que muito contribuíram para a conquista deste sonho:

Gratidão aos meus pais, **Margarida e Everaldo**, pelas histórias do Bicho Folharal, do Macaco e da Onça, da Raposa e da Cutia e outros relatos antigos do cerrado que nos ensinaram, a mim e ao **Mano**, a gostar de uma boa história.

Ao amado **Rafael**, minha gratidão e amor por compartilharmos a vida, os sonhos e projetos. Obrigada, More-da-minha vida, pelo apoio incondicional de todos os tempos.

Sou imensamente grata à Professora Doutora **Rosineide Magalhães de Sousa**, pela orientação segura, pelo aconselhamento, pela paciência e oportunidades oferecidas.

Rosi, querida, você é uma mulher *made in* Provérbios 31,26: fala com sabedoria e ensina com amor. Obrigada por tudo, mais uma vez.

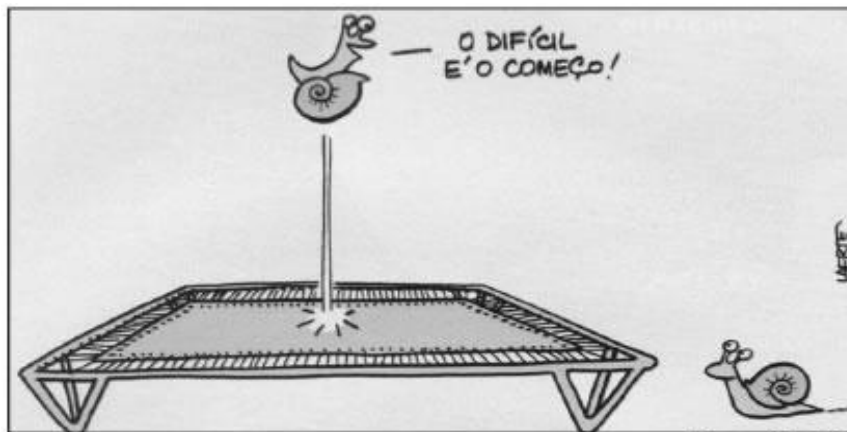
Sou grata também à ilustre banca composta pela Professora Doutora **Márcia Elizabeth Bortone**, Professora Doutora **Veruska Ribeiro Machado** e Professora Doutora **Vera Aparecida de Lucas Freitas** por tão valiosas contribuições que trouxeram brilho a este trabalho.

Agradeço à **Rede Adventista de Ensino**, em especial aos colegas do **Centro Educacional Adventista Milton Afonso**, por todo apoio, compreensão e incentivo.

Gratidão igualmente aos meus alunos, com quem mais aprendi do que ensinei.

Lembrem-se de que a educação é um seguro para a vida e um passaporte para a eternidade.

Obrigada também aos demais amigos, parentes e colegas, em especial, **Ana Cristina Araújo, Samara Falcão, Sissi, Catarina, Elke e Renata**, pela amizade, companheirismo e momentos de solidariedade.



Exame, 28/9/2007.

Prova Amarela, Enem 2008

As palavras têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor.

Aprendemos palavras para melhorar os olhos.

Rubem Alves

RESUMO

Esta dissertação, que apresenta pesquisa de caráter qualitativo, tem o objetivo de descrever ações de letramento de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e refletir sobre estratégias linguísticas empregadas por essas pessoas a fim de alcançar a nota máxima na redação do exame. As práticas de leitura e escrita têm sido apontadas como as mais relevantes ações linguísticas reforçadas na educação básica, sendo o Enem o evento atual de maior importância para a avaliação dos ensinos fundamental e médio. A construção do referencial teórico desta dissertação está baseada em análises de vertentes tidas como essenciais para o êxito da redação do Enem: o letramento, a compreensão de gêneros discursivos e a compreensão das competências do Enem. O letramento diz respeito aos processos de leitura, compreensão e escrita, numa perspectiva de funcionalidade das práticas discursivas, o que leva aos gêneros do discurso que são a materialização dos textos em circulação na sociedade. A avaliação da redação do Enem é pautada pelas competências, que são o conhecimento linguístico e de mundo que o participante deve expor ao redigir sua redação. A geração dos dados se deu através de questionário sociolinguístico enviado por e-mail a participantes do Enem 2012 e 2013 que obtiveram nota superior a 800 pontos na redação. A metodologia empregada foi a etnografia mediada pela rede mundial de computadores, ou seja, a netnografia. A escolha pela pesquisa na *internet* se faz porque o mundo está cada vez mais virtual e as redes sociais vêm assumindo um papel cada vez maior na sociedade. Portanto, a opção pela pesquisa netnográfica fez com que o acesso aos participantes do Enem fosse mais amplo, numa abordagem que permite o contato com indivíduos de diversas regiões do Brasil. As contribuições desta pesquisa atingem principalmente as práticas educacionais porque as estratégias de leitura e escrita reveladas pelos participantes pesquisados são pertinentes a todos os interessados em angariar melhores resultados na redação de uma avaliação tão relevante como o Enem.

Palavras-chave: Letramento. Enem. Gênero discursivo. Pesquisa netnográfica.

ABSTRACT

This thesis, which presents a qualitative study, has as one of its goals to describe literacy actions used by participants in the Brazilian National High School Exam (ENEM) and ponder on the linguistic strategies employed by these people to get the highest score on the essay portion of the exam. Reading and writing practices have been singled out as the most relevant linguistic actions reinforced in elementary education, given that, currently, ENEM is the most important event to evaluate elementary and high school education. The development of the theoretical framework for this thesis is based on analysis of the aspects believed to be essential for achieving success in the essay of ENEM: literacy, the understanding of speech genres, and a comprehension of ENEM's competencies. Literacy refers to the processes of reading, comprehension, and writing, in a functional perspective of discursive practices, and this leads to speech genres, which are the materialization of texts that circulate in society. The grading process of ENEM's essay is guided by competencies—knowledge of the language and of the world—that participants must reveal when writing their essay. The data generating process happened by means of a social literacy questionnaire sent via e-mail to people who took the ENEM in 2012 and 2013 and got a score higher than 800 points on the essay. The methodology used was ethnography mediated through the Internet, that is, netnography. The choice to do a survey over the Internet is due because the world is becoming increasingly more online and social media is taking an even greater role on society. Therefore, the option for a netnographic survey allowed for a greater access to ENEM's participants, and this approach allows for an exchange with individuals from several regions of Brazil. The contributions of this research primarily affect educational practices, since the strategies for reading and writing revealed by the surveyed participants are pertinent to all those who are interested in achieving better essay results on an exam as relevant as ENEM.

Keywords: ENEM. Literacy. Speech genres. Netnographic research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - BARRA DE PESQUISA EM REDE SOCIAL	33
FIGURA 2 - BARRA ADICIONAR AOS AMIGOS	33
FIGURA 3 - ABORDAGEM INICIAL.....	34
FIGURA 4 - CAIXA DE ENTRADA.....	35
FIGURA 5 - JUSTIFICATIVA.....	35
FIGURA 6 – ENQUADRE DE INTERAÇÃO	42
FIGURA 7- DIAGRAMA DA RELAÇÃO ENTRE DISCURSO, TEXTO E GÊNERO.....	62
FIGURA 8 – ESQUEMA ESTRUTURAL DA NARRAÇÃO	66
FIGURA 9 - ESQUEMA ESTRUTURAL DA ARGUMENTAÇÃO.....	67
FIGURA 10 - EXEMPLO DE VERBO NO INFINITIVO COMO AGENTE INJUNTIVO.....	68
FIGURA 11 - AS COMPETÊNCIAS DA REDAÇÃO DO ENEM	74
FIGURA 12 - REQUISITOS PARA O DOMÍNIO LINGUÍSTICO	76
FIGURA 13 - REQUISITOS PARA A COMPETÊNCIA 3.....	82
FIGURA 14 - A DISCREPÂNCIA NA NOTA DE REDAÇÃO	84
FIGURA 15 - O QUE LEVA AO ZERO NA REDAÇÃO DO ENEM	85
FIGURA 16 - RELAÇÃO ENTRE LETRAMENTO E A REDAÇÃO.....	89

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PERFIL SOCIAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	38
QUADRO 2 - QUESTIONÁRIO DE SOCIOLETRAMENTO I	39
QUADRO 3 – QUESTIONÁRIO DE SOCIOLETRAMENTO II	41
QUADRO 4- VANTAGENS E DESVANTAGENS DO <i>E-MAIL</i>	45
QUADRO 5 - ORIENTAÇÕES INJUNTIVAS	75
QUADRO 6: PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA DE SOCIOLETRAMENTO	92

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAP	Fundação de Apoio à Pesquisa
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEL	Novos Estudos de Letramento
NURC	Norma Linguística Urbana Culta
Ongs	Organizações não governamentais
p.	Página
PCNEM	Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 METODOLOGIA: GUIA PARA A PESQUISA.....	21
1.1 OBJETIVOS, ASSERÇÕES E PERGUNTAS EXPLORATÓRIAS	21
1.1.1 Perguntas exploratórias	21
1.1.2 Objetivo geral.....	22
1.1.3 Objetivos específicos	22
1.1.4 Asserção geral.....	22
1.1.5 Sub asserções.....	22
1.2 METODOLOGIA: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA	23
1.3 ETNOGRAFIA.....	24
1.3.1 A etnografia na educação.....	27
1.4 NETNOGRAFIA	28
1.5 PRINCÍPIOS ETNOGRÁFICOS E NETNOGRÁFICOS NORTEADORES DA PESQUISA.....	30
1.5.1 Princípios éticos da pesquisa netnográfica	31
1.6 OS CONTEXTOS DA PESQUISA.....	31
1.6.1 Procedimentos para a entrada no campo netnográfico.....	32
1.6.2 Etapas da pesquisa no Facebook	33
1.6.3 As dificuldades da pesquisa pelo Facebook	34
1.7 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	36
1.8 OS QUESTIONÁRIOS.....	38
1.9 OS CONTEXTOS DO AMBIENTE DA PESQUISA	42
1.9.1 Internet	43
1.9.2 E-mail.....	44
1.9.3 Redes sociais	46
1.10 CONSIDERAÇÕES.....	48
2 BASES TEÓRICAS: LETRAMENTO E GÊNEROS DISCURSIVOS.....	50
2.1 AS ABORDAGENS E A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL.....	50
2.2 LETRAMENTO	52
2.2.1 O letramento e as práticas escolares.....	56
2.3 GÊNEROS, DISCURSOS E TEXTOS	58
2.3.1 Concepção de gêneros discursivos.....	61
2.4 TIPOLOGIAS TEXTUAIS	64
2.4.1 A sequência narrativa.....	65
2.4.2 A sequência argumentativa.....	66
2.4.3 A sequência descritiva	67
2.4.4 A sequência explicativa/injuntiva	68
2.4.5 A sequência dialogal	69

2.5	CONSIDERAÇÕES.....	70
3	A REDAÇÃO DO ENEM E AS COMPETÊNCIAS AVALIADAS.....	71
3.1	PARÂMETROS NORTEADORES: OS PCNS E O GUIA DE REDAÇÃO DO ENEM.....	72
3.2	DOMÍNIO LINGUÍSTICO.....	75
3.2.1	<i>Norma culta</i>	77
3.2.2	<i>Norma padrão</i>	78
3.3	COMPREENSÃO DO TEMA E DO TIPO TEXTUAL.....	79
3.4	SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE ARGUMENTOS.....	81
3.5	MECANISMOS LINGUÍSTICOS ESTRATÉGICOS: A COESÃO TEXTUAL.....	82
3.6	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	83
3.7	AValiação e correção da redação do Enem.....	84
3.7.1	<i>A discrepância na redação</i>	84
3.8	RECOMENDAÇÕES PARA A ESCRITA: O QUE LEVA AO ZERO NA REDAÇÃO.....	85
3.8.1	<i>Outras recomendações para a escrita da redação do Enem</i>	85
3.9	CONSIDERAÇÕES.....	86
4	O LETRAMENTO E A REDAÇÃO DO ENEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DE DADOS NETNOGRÁFICOS.....	88
4.1	PERFIL DE LETRAMENTO DOS PARTICIPANTES DO ENEM.....	90
4.1.1	<i>Letramento em diferentes domínios sociais</i>	98
4.2	ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO.....	103
4.2.1	<i>O papel da diversidade de gêneros discursivos no ensino de escrita</i>	106
4.2.2	<i>O letramento e as competências do Enem</i>	109
4.2.3	<i>A formação básica e as práticas de leitura e de escrita na universidade</i>	111
4.2.4	<i>O letramento e a mediação pedagógica</i>	112
4.3	CONSIDERAÇÕES.....	114
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	121
	GLOSSÁRIO.....	126
	APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	129
	APÊNDICE B – CARTA DE REVISÃO ÉTICA.....	130
	APÊNDICE C - REFLEXÕES DE UMA PESQUISADORA INICIANTE.....	131
	ANEXOS.....	133
	ANEXO A - REDAÇÕES DO ENEM.....	134
	ANEXO B – QUESTIONÁRIOS E RESPOSTAS.....	137
	QUESTIONÁRIO SOCIAL I.....	137

QUESTIONÁRIO DE SOCIOLETRAMENTO II	141
ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	148

INTRODUÇÃO

As pessoas sempre tiveram a necessidade de comunicação com seus pares. Escrever para que outros leiam é parte essencial da humanidade, principalmente em nossa época, em que a leitura e a escrita estão em praticamente todos os lugares. A representação gráfica das ideias faz-se a partir de um sistema de códigos e símbolos que carregam significados de mensagem. Estudos em Linguística, Educação, História, Antropologia e Psicologia são unânimes em afirmar que as práticas de leitura e de escrita são essenciais para o desenvolvimento do ser humano. Barré-de-Miniac (2006, p. 37) vai além dessa ideia ao considerar a escrita como ponto crucial para a organização política e social, bem como para a transmissão de saberes e progressão do pensamento racional humano, sendo também essa prática o que acelera as mudanças sociais.

Para as ações de ler e escrever é preciso estabelecer uma relação entre o som e a representação gráfica, além de atribuir sentido ao que foi lido. Essa habilidade exige domínio dos símbolos e de seus significados. Além disso, na produção de um texto escrito, não há a participação direta do leitor, sendo o autor o responsável em considerar a perspectiva de quem recebe o texto como sendo a ideal, o que nem sempre acontece. O autor prevê as reações ao seu texto, mas nem sempre essas respostas ao texto serão a realidade prevista (KOCH e ELIAS, 2010).

Realmente, ler e escrever não são tarefas fáceis, e boa parte da população brasileira, segundo estudos apresentados por Bortoni-Ricardo et al (2010, p. 11), ainda apresenta compreensão leitora considerada como muito crítica:

Na quarta série do ensino fundamental, a compreensão leitora de 18,7% dos estudantes foi avaliada como muito crítica. Em 36,7% das provas, o resultado foi avaliado como crítico; em 39,7% como intermediário. Somente 4,8% dos alunos obtiveram resultado adequado.

Os dados, do início de nossa década, refletem a preocupação atual em relação aos processos de letramento em nosso país. Esforços têm sido feitos no sentido de tentar garantir a competência comunicativa do ensino de língua portuguesa a todos os estudantes. No entanto, continuamos a sofrer com a pouca habilidade em escrita da maioria dos alunos da educação básica. Muito se fala sobre a leitura, há inúmeros projetos

de incentivo que estimulam essa prática: concursos, ideias de sequências didáticas, livros que abordam o assunto, material de apoio ao professor e outros por compreender-se que o processo de escrita está vinculado intimamente à leitura. E, por mais que as ações estejam sendo feitas com o intuito de promover maior habilidade de ler e compreender, os projetos de escrita e reescrita para melhoria do texto ainda estão no início. A escrita é o que materializa o texto, é o que dá forma às ideias que os seres humanos têm interesse em compartilhar, mas ainda são incipientes os esforços em conjunto para que a escrita seja melhor desenvolvida na escola e fora dela, tendo em vista os resultados de desempenho das competências de leitura e de escrita que os nossos alunos têm obtido em avaliações como o Enem (ROJO, 2009). Ferrarezi e Carvalho (2015) afirmam que sempre deve haver um objetivo claro para se escrever. Escrevemos coisas para que outros leiam. Porém, a prática da escrita não deve ser vista apenas como uma tarefa de escola, mas como uma ação que permeia muitas das atividades humanas.

Os desafios de ler e de escrever fazem parte da vida de todo ser humano inserido numa cultura letrada e desafiadora como a nossa. No ambiente escolar, esses desafios são intensificados pelas diferenças entre os textos propostos pelo professor e a produção de ação comunicativa entre os jovens. Se partirmos da premissa de que todo texto tem uma função social, como apontam Marcuschi (2008) e Bazerman (2007), ou seja, existem para quem sejam lidos e compreendidos dentro de uma esfera de ação social, temos que reconhecer que a escrita faz parte de uma ação entre as pessoas que precisam se comunicar. Entretanto, muitas vezes, os alunos se sentem desmotivados a escrever, inabilitados na escrita dissertativa argumentativa, incompreendidos no texto, mesmo sendo hábeis comunicadores orais.

As escolhas linguísticas que fazemos dizem respeito a quem somos, nossa época e nossa cultura, nosso momento histórico social, que posição assumimos em nossa esfera de atuação da sociedade, em que situação de vida estamos envolvidos. O letramento é justamente empregar as habilidades em leitura e em escrita para exercer as atividades sociais em que as ações de ler e de escrever são exigidas (SOARES, 2003). Dessa forma, é preciso reconhecer que a língua e o contexto social em torno das práticas linguísticas variam no decorrer do tempo, sendo que o ensino em Língua Portuguesa deve refletir essas mudanças, inclusive quando mencionamos as provas de redação do Enem ou de outros vestibulares.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que tem parte de seus aspectos analisados por este trabalho, é aplicado em todo o Brasil. No início de sua aplicação, era

de caráter facultativo, entretanto, a partir de 2009, O Ministério da Educação (MEC) condicionou o ingresso às universidades federais à nota do Enem, sendo esse um dos meios de maior relevância para a entrada nas universidades federais:

A partir de 2009 [o Enem] passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios (INEP, 2011, p. 1).

A prova¹ é composta de questões que visam à avaliação de eixos cognitivos, além da redação. Sendo assim, a prova de redação é parte importante do processo seletivo, que, além da conclusão da educação básica, permite ao participante o ingresso em Instituições de Ensino Superior (IES).

Considerando que a produção de textos orais ou escritos é o ponto de partida de todo processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa (GERALDI, 1997, p. 135), em relação ao ensino da escrita, é preciso um cuidado para que as práticas educacionais não estejam voltadas exclusivamente para as avaliações externas como o Enem e vestibulares. Embora, segundo Marcuschi (2008), os processos avaliativos tenham contribuído para a diversificação de gêneros escritos no ensino de língua portuguesa, essas avaliações, ou o ensino pautado por essas avaliações, limita o ensino às propostas veiculadas pelas provas, como se fosse um treino apenas, sendo deixado de lado o aspecto funcional da escrita. O ensino da escrita, descrito dessa forma, acaba ineficiente:

Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas. (MARCUSCHI, 2008, p. 52)

Marcuschi (2008, p. 52) afirma que o objeto de ensino, no caso, a Língua Portuguesa e os processos como ela é ensinada, partem de um ponto de vista pessoal. Se

¹ Consideramos prova como um teste empírico da capacidade escrita e argumentativa (ZIRONDI, 2006)

a Língua Portuguesa é o objeto de estudo e ensino, mais especificamente, a escrita, é importante ponderar sobre o que se ensina e porque o ensino é praticado de determinada forma.

Geraldi (1997, p. 136 e 137), da mesma forma, ainda aponta a produção de texto como ação de direito à palavra de todo ser humano e como arma das classes menos privilegiadas. Geraldi (1997) também faz a distinção entre os termos produção de texto e redação, comumente usados para a referência às ações de escrita na escola. A produção de texto é a escrita de textos de variadas funções sociais e essa prática é ensinada e consolidada no ambiente escolar. A redação é a escrita de textos para a escola, em práticas que levam ao cumprimento de tarefas escolares, mas que correm o risco de não levar em consideração o papel de interação social da escrita do texto. “A observação mais despreziosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto, ou pouco discurso” (GERALDI, 1997, p. 137). Ou seja, a redação na escola que ignora a função social da escrita pode deixar de construir sentidos para as modalidades básicas de produção de texto, como:

- a) ter o que dizer;
- b) ter uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) ter para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) constituir-se como locutor, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) escolher as estratégias para realizar as ações de interação (GERALDI, 1997, p. 137).

Ao observar os processos de ensino da escrita em sala de aula, percebemos que o acesso à leitura, o exercício de práticas de escrita e os eventos culturais disponíveis na sociedade servem de apoio estratégico aos alunos que desejam obter nota máxima na redação do Enem. Por isso, minha motivação para realizar o projeto parte da vontade de melhorar, em primeiro lugar, meus processos de ensino enquanto educadora e, em seguida, de contribuir para que os estudantes a mim confiados alcancem seus objetivos de ingressar em uma universidade a partir da nota máxima obtida na redação do Enem. Partindo dessas motivações, dei início a este trabalho que tem como objetivo primordial investigar e analisar o perfil de letramento de alunos concluintes da educação básica que obtiveram nota máxima ou acima de oitocentos (800) pontos na redação do Enem.

Para a construção dos dados que revelam o perfil de letramento dos participantes do Enem, utilizamos uma pesquisa de cunho social e de letramento que visa analisar as ações de letramento a que os indivíduos tiveram acesso. Nesta dissertação, também são

apresentados os dados gerados pela pesquisa qualitativa mediada pelas redes sociais virtuais com o intuito de desvendar parte do contexto de letramento que cerca esses participantes do Enem. A metodologia empregada faz uso da *internet* como mediadora do contato com os pesquisados, de modo que as redes sociais virtuais são o principal meio para a construção de dados sobre o letramento e as estratégias de leitura e de escrita durante a formação acadêmica básica dos entrevistados. A metodologia se utiliza dos princípios etnográficos para chegar até à netnografia, pesquisa de perspectiva igualmente etnográfica, porém mediada pela *internet* e que se vale dos meios virtuais para as abordagens iniciais e para as interações com os participantes voluntários à pesquisa.

Acreditamos que uma análise, a partir das competências do Enem, de redações dos participantes seria interessante, porém essa prática se desviaria dos nossos objetivos de investigação do perfil de letramento de participantes do Enem. Sendo assim, em anexo ao trabalho, apresentamos, como forma de ilustração, alguns rascunhos de redações de Enem colhidas de páginas da *internet* que divulgam redações de voluntários que permitem a exposição de seus textos. Os textos não têm identificação e assim também preservamos a identidade dos nossos colaboradores à pesquisa.

No *primeiro capítulo*, apresentamos as perguntas exploratórias, os objetivos e as asserções que norteiam este trabalho. O capítulo também exhibe o detalhamento da metodologia, numa perspectiva de análise qualitativa. A etnografia, portanto, é descrita metaforicamente como a bússola que orienta a geração e interpretação dos dados. No mesmo capítulo, apresentamos os princípios netnográficos que estruturam a pesquisa; a inserção no campo de pesquisa, as etapas, a ética ao tratar com os sujeitos e as questões essenciais para o processo metodológico. Além disso, descrevemos o contexto da pesquisa nas redes sociais virtuais, os procedimentos para a entrada em campo, bem como ocorreram a descrição e a seleção dos dados obtidos. Optamos em apresentar a metodologia no primeiro capítulo porque acreditamos que os métodos de pesquisa orientam os demais capítulos do trabalho, e por isso seguimos essa organização, permanecendo a apresentação da metodologia o que encabeça a dissertação. Sobre a metodologia utilizada, recorreremos ainda a Sírio Possenti (2001) que na crônica “Dize-me quem consultas...”, afirma que é preciso guiar-se não apenas pelos livros, mas pelas coisas do mundo; é preciso observar os fatos do mundo além de ler e comentar. Ao apresentar os objetivos, as asserções e perguntas exploratórias, juntamente com as formas inovadoras de geração de dados, acreditamos que estaremos destacando a essencialidade

da metodologia e do desenho de pesquisa num contexto de interações que estão sendo transformadas pela *internet*.

No *capítulo dois*, ancoramos nossa pesquisa com a citação de autores que referenciam teoricamente o trabalho proposto. Partimos do pressuposto de que as práticas de leitura e de escrita e a compreensão da funcionalidade dos textos em circulação na sociedade são a base para a construção sólida do letramento. Sendo assim, os processos de leitura e escrita, o ensino da Língua Portuguesa através dos gêneros discursivos, e a análise de um ensino de língua com perspectiva sociointeracional são os alicerces que usamos para apoiar nosso trabalho.

As competências do Enem, requisitos que servem de parâmetros de avaliação da redação, são objetos de descrição no *capítulo três*, no qual apresentamos uma análise dos domínios linguísticos exigidos do participante do Enem para a escrita do texto da prova.

O *capítulo quatro* traz uma análise comparativa entre as competências do Enem, descritas no Guia do Participante, e as estratégias de letramento usadas pelos participantes do exame, colaboradores desta pesquisa, para o êxito na escrita. E, principalmente, nesse capítulo, procedemos à análise de dados que responde às perguntas, alcança os objetivos e confirma ou desconfirma as asserções de pesquisa, à luz de teoria de gêneros discursivos, de letramento e de pressupostos da sociolinguística interacional.

E por fim, nas considerações finais, são tecidas reflexões sobre o processo avaliativo da redação no Enem vinculado aos objetivos propostos pelo trabalho, destacando as contribuições desta pesquisa.

Ao refletir sobre as estratégias empregadas por candidatos que obtiveram excelentes resultados na redação do Enem, a pesquisa permite também que se vislumbre, a partir das vozes dos egressos da educação básica, o lugar dado à produção textual no ensino médio, bem como o desenvolvimento do letramento nessa etapa da formação básica. Ressaltamos a relevância da escrita preconizada no art. 32 da Lei 9394/96, que afirma ser um dos objetivos da educação básica o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos a leitura e a escrita.

É importante ainda mencionar que, em nosso parecer, temas que abrangem leitura e escrita jamais serão esgotados e corre-se o risco de considerar todo e qualquer trabalho abordando essa temática como incompleto. No entanto, devido à grande relevância do assunto, toda pesquisa, análise e discussão sobre os processos de letramento trazem importantes contribuições para o ensino de língua.

1 METODOLOGIA: GUIA PARA A PESQUISA

A seção de metodologia é parte essencial desta pesquisa inovadora no que diz respeito às abordagens iniciais e interação. Neste capítulo, apresentamos o desenho da pesquisa, com os objetivos, geral e específicos, as asserções, geral e específicas e as perguntas exploratórias. O capítulo também contém um breve histórico das abordagens metodológicas e a descrição dos processos metodológicos que norteiam a dissertação.

A metodologia norteadora desta dissertação segue a linha de investigação de cunho qualitativo, que busca na etnografia o significado que as ações têm para as pessoas e os eventos envolvidos (ANDRÉ, 2014). Sendo assim, a metodologia, neste capítulo, tem o objetivo de descrever práticas que possibilitam a investigação de estratégias de letramento a que os pesquisados foram expostos ou que foram empregados como estratégia à escrita da redação do Enem.

1.1 Objetivos, asserções e perguntas exploratórias

Sendo o sucesso na redação do Enem o foco desta dissertação, levantamos perguntas voltadas para as práticas de leitura e escrita a partir de uma perspectiva do ensino de língua. Assim, apresentamos os questionamentos sobre o tema no quadro abaixo:

1.1.1 Perguntas exploratórias

1- Quais processos de letramento auxiliaram alguns estudantes para que eles obtivessem nota máxima ou acima de oitocentos pontos na redação do Enem?

2- Quais estratégias de letramento foram empregadas pelos participantes para a prova de redação do Enem?

3- As competências leitoras e escritoras exigidas pela prova de redação do Enem suprem a necessidade do domínio de leitura e escrita para a universidade?

A partir dessas reflexões, os objetivos que dirigem esta dissertação também abordam os mesmos temas. Dessa forma, temos o desenho do trabalho assim representado:

1.1.2 Objetivo geral

Investigar e analisar o perfil de letramento de alunos concluintes da Educação Básica que obtiveram nota máxima ou acima de oitocentos pontos na redação do Enem e que estão na Universidade atualmente.

1.1.3 Objetivos específicos

1. Investigar processos de letramento de alguns participantes do Enem que obtiveram nota máxima na redação desse exame.
2. Revelar estratégias de leitura e escrita dos sujeitos pesquisados que fizeram a prova de redação do Enem.
3. Investigar se os processos de letramento de diferentes domínios sociais, principalmente o domínio escolar, a que os participantes do Enem foram expostos contribuíram para o êxito na redação desse exame.

1.1.4 Asserção geral

Os processos de letramento na educação básica e de outros domínios sociais servem de recursos estratégicos aos alunos com o objetivo de obterem êxito na redação do Enem.

1.1.5 Sub asserções

1. Diferentes processos de letramento escolar do ensino básico e outros de domínios sociais levam ao sucesso da escrita na redação do Enem.
2. Estratégias de letramento que consideram diferentes competências leitoras e escritoras promovem êxito na elaboração da redação do Enem.
3. Quando os estudantes do ensino básico circulam em diferentes domínios de letramento como processos culturais e artísticos, acesso à literatura desde o domínio do lar conseguem ter mais êxito no letramento escolar e consequentemente na produção de texto, inclusive na redação do Enem.

Por meio dessas perguntas, tentamos alcançar os objetivos propostos para este trabalho.

1.2 Metodologia: uma abordagem qualitativa

Os trabalhos de pesquisa apresentam uma metodologia que justifica a importância de pesquisar determinado problema, fato ou caso. A metodologia também revela como o pesquisador chega até os participantes; como ocorre o contato inicial para a coleta dos dados e a maneira de interpretar essas informações. Para essas práticas, existem postulados principais que ancoram o processo metodológico. Um deles é a certeza metódica, que, segundo Bortoni-Ricardo (2008), consiste na consciência de que a investigação científica deve ser concebida de acordo com métodos rigorosos e científicos.

A pesquisa de abordagem qualitativa valoriza a ideia conhecida como idealista-subjetivista, que, segundo Marli André (2014), é a visão de que a realidade não é algo exterior ao sujeito, ao contrário, a realidade é interpretada a partir da compreensão do que o sujeito vivencia. Sendo assim, a pesquisa qualitativa

busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 2014, p 17).

A pesquisa qualitativa se contrapõe à pesquisa quantitativa, que trata a realidade como sendo passível de mensuração, numa forma isolada de estudo. A abordagem qualitativa defende uma visão integral dos fenômenos, levando em conta todos os componentes de uma situação, bem como as interações e influências que ocorrem no processo (ANDRÉ, 2014).

Um dos objetivos da pesquisa qualitativa, segundo Bortoni-Ricardo (2008), é a exposição do que está por trás dos processos considerados rotineiros, por isso tentamos, a partir da análise qualitativa, investigar que estratégias de leitura e escrita que foram usadas pelos indivíduos pesquisados que objetivavam obter a maior nota possível na redação, visto o caráter competitivo do exame. A pesquisa qualitativa permite que se revelem dados sobre os processos socioeducacionais que visam ampliar o conhecimento linguístico do aluno concluinte do ensino médio.

Contudo, é impossível observar o mundo longe das práticas sociais. Sendo assim, diante das interações com os participantes da pesquisa, a metodologia qualitativa também possibilita observar que a escrita, material de nosso estudo, é parte intrínseca da sociedade, seria então inconcebível analisar a língua, ou os textos, sem analisar a sociedade e os discursos que são partes de eventos sociais (FAIRCLOUH, 2003). Dessa

forma, a pesquisa qualitativa investiga e interpreta os textos mediante sua interação dentro de um contexto social.

Neste trabalho, portanto, elaboramos um questionário a ser respondido por determinado grupo para a construção dos dados que confirmam as asserções principais e a análise desses dados é trazida à luz das teorias do letramento e da sociointeração.

O questionário, como um conjunto de perguntas prontas elaboradas pelo entrevistador, oferece oportunidade de coletar os dados e aprofundar a pesquisa por meio de perguntas inseridas durante o processo de investigação, o que ocorreu durante nossas etapas de pesquisa.

Por não podermos, sob nenhum aspecto, negligenciar o contexto histórico e social em que estamos inseridos, os métodos para a produção de dados foram baseados na premissa de que a mediação pela *internet* seria uma maneira completa de abordagem inicial aos participantes da pesquisa, sendo as mensagens por *e-mail* ou redes sociais virtuais os recursos utilizados para o contato com os sujeitos. Essa é a netnografia, uma metodologia inovadora que detalhamos neste capítulo. Deste modo, a metodologia empregada ainda postula as bases tradicionais da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, porém a forma de mediação utilizada, como as comunicações por *e-mails* ou mensagens via redes sociais, é que a difere da pesquisa tradicional. Uma das vantagens da netnografia é que esse tipo de investigação permite maior abrangência geográfica dos participantes, algo essencial para nosso trabalho, devido à participação de candidatos ao Enem que residem em diferentes regiões do Brasil.

Dessa forma, com a pesquisa qualitativa, pretendemos vislumbrar, a partir das vozes dos egressos da educação básica, o lugar dado à produção textual no ensino médio, bem como o desenvolvimento do letramento nessa etapa da educação básica. Com a netnografia, buscamos traçar um breve perfil de letramento dos participantes e sua atuação no âmbito da relação ensino-aprendizagem com a escrita de redação. A metodologia desta pesquisa, portanto, é a netnografia, contudo é necessário a contextualização do que seja a etnografia, para chegar à concepção da primeira.

1.3 Etnografia

As pesquisas de abordagem qualitativa tiveram início em fins do século XIX a partir de ideias de cientistas sociais que questionaram a eficácia de métodos quantitativos

para a investigação de análise de fenômenos humanos. Dilthey e Weber, historiadores, argumentavam que os fenômenos humanos e sociais são muito mais complexos que os descritos na física ou na biologia, exigindo assim métodos de pesquisa que analisem os contextos particulares de cada ação humana ou social. A compreensão dos significados atribuídos pelos indivíduos às ações realizadas é a maior preocupação da pesquisa qualitativa. Nessa abordagem de investigação, “o interesse maior é o entendimento de um fato particular e não a sua explicação causal” (ANDRÉ, 2012, p. 16-17).

A etnografia, pesquisa oriunda dos métodos de concepção qualitativa, faz uso da observação para a geração e análise de dados. Esse método de pesquisa teve início na segunda metade do século XX, com a observação de comunidades em seus contextos culturais. O termo etnografia vem dos radicais gregos ‘*ethnoi*’, que significa ‘os outros’ e ‘*graphos*’, que quer dizer ‘escrita’ ou ‘registro’. Seria a inserção do pesquisador no ambiente cultural do pesquisado e o registro da observação do que os sujeitos fazem, como se comportam.

Por causa das mudanças sociais, as pesquisas qualitativas também têm se transformado com o tempo. Exige-se hoje maior rapidez na observação, construção e análise de dados e, hoje em dia, os pesquisadores têm desenvolvido pesquisas etnográficas em cada vez menos tempo (BORTONI-RICARDO, 2005). Entretanto, a velocidade com que as pesquisas ocorrem não exclui a análise interpretativa das informações obtidas. André (2012) afirma que a pesquisa qualitativa se vale dos dados obtidos para a interpretação que sempre será dimensionada pela postura teórica, pelos valores e visão de mundo do pesquisador. É preciso reconhecer, portanto, a subjetividade que permeia a pesquisa etnográfica, principalmente porque trata de dados qualitativos carregados de significado de ações e eventos para as pessoas pesquisadas. Esses dados vêm apresentados em forma de linguagem, normalmente transmitida a partir da visão do indivíduo pesquisado. Para André (2012 p. 19), “a etnografia é a tentativa de descrição da cultura” sendo sua construção o relato de ações que a sociedade organiza para os diversos comportamentos sociais. Sendo assim, o pesquisador etnográfico entra em contato com as diversas “interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências” (ANDRÉ, 2012, p. 20). O papel do etnógrafo é expor esses significados à sociedade.

Para Erickson (s/d), os objetivos da pesquisa etnográfica, dentro da perspectiva sociolinguística, são documentar e analisar aspectos específicos nas práticas linguísticas,

dentro da sociedade em que ocorrem, assim, a meta da pesquisa etnográfica é desvendar situações sociais, hábitos comuns e persistentes de uso. A investigação da especificidade de organização linguística e comportamental do uso da comunicação é também objetivo da análise etnográfica. A etnografia busca responder por que algumas ações fazem sentido somente dentro de determinados contextos sociais. Na educação, a etnografia contribui tanto para a diversificação dos métodos de pesquisa quanto nos procedimentos de interpretação dos dados.

Existem diversos modos de conduzir a pesquisa etnográfica. Marli André (2014) descreve as técnicas mais empregadas pelos pesquisadores:

1. Observação participante: nesse tipo de técnica, o pesquisador interage com os participantes da pesquisa, afetando as situações e sendo afetado por elas.

2. Entrevista intensiva: a entrevista tem o objetivo de aprimorar as questões e esclarecer os problemas observados.

3. Análise de documentos: a análise documental possibilita a contextualização dos fenômenos observados e objetiva complementar as informações coletadas através dos outros meios.

Na pesquisa etnográfica, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados, de acordo com André (2014); a interação constante entre pesquisador e sujeito pesquisado é um princípio básico da etnografia, sendo que os dados construídos são mediados e interpretados subjetivamente pelo instrumento humano. O princípio da interação humana coloca o pesquisador numa posição responsável inclusive por modificar as técnicas de geração de dados, se necessário, numa atitude de análise e reflexão sobre a metodologia empregada.

Marli André considera que o pesquisador do tipo etnográfico precisa estar atento ao desenrolar da pesquisa, questionando as etapas do processo com as seguintes perguntas:

1. O que caracteriza esse fenômeno?
2. O que está acontecendo nesse momento?
3. Como tem evoluído?

Essas perguntas encontram respaldo numa característica da pesquisa etnográfica que “é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (ANDRÉ, 2014, p. 29).

1.3.1 A etnografia na educação

Abordamos a etnografia educacional por entender que as análises dos dados da pesquisa partem de uma motivação iniciada no ambiente escolar. Em nossas práticas como professora de redação de um colégio que propunha a melhora dos textos para avaliações como o Enem, percebemos que investigar quem são os participantes que obtêm as melhores notas e que estratégias eles usam para o desempenho superior à média nacional traria benefícios às experiências educacionais empregadas em nosso cotidiano. Compreendemos então que, na perspectiva educacional, a etnografia preocupa-se em descrever o processo educativo o que, segundo André (2012, p. 28), difere da etnografia tradicional. Os requisitos para a etnografia escolar não precisam ser exatamente os mesmos da investigação de outras áreas. “O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, que leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográficos e não etnografia no sentido estrito” (ANDRÉ, 2012).

O trabalho etnográfico na educação pode ser caracterizado como tal quando a pesquisa educacional emprega técnicas tradicionalmente utilizadas pela etnografia. As observações, as participações, as entrevistas e as análises de documentos são estratégias típicas da etnografia que têm a finalidade de expor os processos educativos.

A etnografia também oportuniza a interação do pesquisador com os participantes ou objeto pesquisado. O pesquisador, nesse caso, é o principal agente de coleta e análise dos dados. Para André (2012), o fator humano caracteriza a etnografia como um método diferente de outros instrumentos porque possibilita que o pesquisador compreenda o contexto que cerca a pesquisa, bem como, se necessário, reveja as questões que norteiam o projeto. O etnógrafo pode localizar outros sujeitos ou até rever a metodologia mesmo durante o processo do trabalho. Uma das características básicas da etnografia é o destaque no processo da pesquisa e não no produto ou nos resultados finais. As experiências que as pessoas relatam vivenciar e o mundo que as cerca são preocupações da etnografia, que, num trabalho de pesquisa de campo, procura ser o mais próximo possível das pessoas em interações espontâneas e nas diversas situações sociais. André (2012, p. 29) denomina essa pesquisa de naturalista.

A etnografia tenta estabelecer novas formas de entendimento da realidade, numa abordagem que prevê diversas técnicas de descrição para a transcrição literal dos dados que contribuirão para a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias.

A pesquisa etnográfica numa abordagem educacional oferece diversos recursos para que o pesquisador investigue as ações do dia a dia no ambiente escolar a fim de repensar os processos de formação e aperfeiçoamento de ações com o objetivo de aproximar teoria e prática docente.

1.4 Netnografia

A etnografia e a netnografia caminham lado a lado nessa pesquisa. A netnografia não pode ser concebida como um processo diferente da etnografia, e, ancorados pelas pesquisas de Kozinets (2014) e outros estudiosos em Linguística e Sociologia, reconhecemos que a netnografia contribui de forma valiosa para pesquisa, análise e interpretação do que está publicamente na *internet*.

A netnografia, metodologia utilizada para gerar os dados, é de suma importância para a pesquisa qualitativa. A netnografia foi a pesquisa escolhida porque o contexto social tem se tornado cada vez mais virtual. Nossos mundos estão se tornando mais e mais digitais e pesquisadores estão se dando conta de que é preciso entender as atividades sociais e as interações das pessoas também na *internet* (KOZINETS, 2014). Os dados e informações sobre a redação do Enem são veiculadas basicamente via *internet*. Os participantes do Enem têm se envolvido cada vez mais em interações relacionadas ao tema em redes sociais, portanto o meio virtual provou ser um mediador eficiente no processo de pesquisa e geração de dados. Esse tipo de metodologia em pesquisa

é validada no campo da comunicação pelo fato de muitos objetos de estudo localizarem-se no ciberespaço e demandam instrumento apropriado para sua análise. [...] observamos a netnografia como um dos métodos qualitativos que amplia o leque epistemológico dos estudos em comunicação (AMARAL et al, 2015, p. 35).

Os estudiosos Michele Knobel e Colin Lankshear (2015), por sua vez, apontam as entrevistas mediadas pela *internet* como um método habitual de geração de dados em pesquisas *online* em virtude das enormes mudanças tecnológicas e institucionais que vivenciamos. Essas grandes transformações também pedem novas formas de se praticar pesquisas em escalas cada vez mais globais.

O termo netnografia foi cunhado por um grupo de pesquisadores norte americanos: Bishop, Star, Neumann, Ignacio, Sandusky & Schatz, em 1995, para

descrever um desafio metodológico que seria o de “preservar os detalhes ricos da observação em campo netnográfico usando o meio eletrônico” (AMARAL et al, 2015, p. 34). Essa forma de metodologia fornece diretrizes para a adaptação dos procedimentos de adesão à pesquisa e observação dos sujeitos. Na pesquisa etnográfica tradicional, o pesquisador vai a campo coletar os dados; se o objeto de estudo for a educação, por exemplo, provavelmente o pesquisador irá até a escola em estudo, fará observação das aulas, entrevistará alunos e professores ou utilizará outras maneiras tradicionais de obter os dados. Na pesquisa netnográfica, o pesquisador é inserido num grupo de relacionamento virtual, como redes sociais, ou interação por mensagens de texto via dispositivos móveis de telefonia ou textos por *e-mail*. Dessa forma, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados ocorre por meio virtual e não face a face como na pesquisa tradicional.

Segundo Kozinets (2014), a netnografia permite o planejamento para o trabalho de campo, o ingresso para o contexto cultural dos participantes da pesquisa, favorece a geração de dados culturais e assegura a adesão dos sujeitos à pesquisa. A pesquisadora Adriana Amaral (2015) ainda afirma que a netnografia apresenta vantagens adicionais como o consumo de menos tempo, ser menos dispendiosa e menos subjetiva, além de menos invasiva “já que pode se comportar como uma janela ao olhar do pesquisador sobre comportamentos naturais de uma comunidade durante seu funcionamento” (AMARAL et al, 2015, p. 36).

A netnografia, sendo uma pesquisa na perspectiva etnográfica realizada por meio da *internet*, adapta os procedimentos etnográficos comuns de observação participante às particularidades de interação social por meio do computador (KOZINET, 2014). Isso quer dizer que a presente pesquisa etnográfica foi totalmente mediada pelas redes sociais e por correio eletrônico, os dados foram gerados por *e-mail* e o contato com os sujeitos ocorreu sempre por meio virtual.

As experiências e interações *online* são diferentes das interações face a face, portanto a netnografia é, no aspecto interacional, diferente da etnografia. Hoje em dia, as possibilidades de interações mediadas pela *internet* nos permitem repensar a necessidade da presença física como fundamento para a etnografia (HINE, 2004), sendo que, em alguns casos, as entrevistas *online* já são substitutas das interações face a face.

Por mais que a netnografia seja egressa da etnografia, o ingresso na cultura *online* diverge da pesquisa etnográfica em termos de acessibilidade, abordagem, inclusão e exclusão dos pesquisados. Por exemplo, quando iniciamos a pesquisa *online*, já estavam

exclusos os participantes do Enem que não têm acesso ao meio virtual. Igualmente os que não possuem perfil em redes sociais estavam automaticamente fora da pesquisa, por não haver meios para a primeira abordagem.

Segundo Kozinets (2014), os dados construídos por meio da netnografia também precisam ser tratados de modo diferente dos da etnografia tradicional. Amaral et al (2015, p. 37) afirma que as análises dos dados netnográficos podem variar porque as interações com os participantes variam de uma intensa participação até a observação sem interferência. Em nosso contexto de pesquisa, preferimos não interferir nas respostas dadas pelos participantes aos questionários de socioletramento. Além disso, as diretrizes para o consentimento são abstratas e estão sujeitas à amplidão de interpretações. Existem poucos estudos para os procedimentos éticos voltados ao trabalho de campo realizado de forma *online*, por esses motivos, os dados são analisados à luz das abordagens etnográfica e qualitativa.

Sendo assim, na próxima seção, apresentamos os princípios básicos de nossa pesquisa netnográfica.

1.5 Princípios Etnográficos e Netnográficos norteadores da Pesquisa

A pesquisa etnográfica permite a utilização de vários recursos metodológicos e tecnológicos. A observação, os registros escritos, os questionários são expedientes importantes para a coleta e análise de dados. Em nosso contexto, o computador e o celular com acesso à *internet* foram recursos tecnológicos essenciais para a coleta netnográfica dos dados. Esses recursos, já mencionados, nortearam parte essencial da pesquisa: revelar traços do perfil social e de letramento de alguns participantes do Enem nos anos de 2012 e 2013 e que entraram na universidade por meio desse processo seletivo.

Ao empregar a referência bibliográfica de Robert Kozinets como base para a coleta de dados netnográficos, temos em mente que é preciso reconhecer como nossas escolhas de interação na comunidade *online* afetam um grupo ou um indivíduo. A geração de dados em netnografia implica a comunicação com membros de uma cultura específica. A competência comunicativa envolve interação, conexão e relação não com um *website*, mas com os usuários de uma rede social, com pessoas que acessam e interagem com outras através da *internet*. O modo como ingressamos na comunicação pode contribuir

para a adesão à pesquisa que pretendemos fazer, bem como a manutenção da ação participativa nos processos de pesquisa sociolinguística.

1.5.1 Princípios éticos da pesquisa netnográfica

Uma das preocupações da pesquisa netnográfica é a geração dos dados de forma ética. Há o pressuposto de considerar como público tudo o que está na *internet*. Entretanto, as interações entre as pessoas revelam opiniões pessoais e as impressões sobre as colocações individuais podem se tornar duradouras. Kozinets (2014) lembra que expor opiniões na *internet* é uma oportunidade de revelar a nós mesmos e nossos colegas como benfeitores da humanidade ou como exploradores ignorantes, dependendo das escolhas que são possíveis de se fazer em rede. Sendo assim, a netnografia utiliza alguns critérios de procedimento ético ao abordar os indivíduos:

1. Identificar-se e informar os constituintes relevantes da pesquisa.
2. Pedir permissão.
3. Obter consentimento, se necessário.
4. Citar e dar o devido crédito aos membros participantes.

Esses são os princípios que regem a pesquisa netnográfica nesta dissertação de perspectiva também educacional.

1.6 Os contextos da pesquisa

Como professora de Língua Portuguesa há mais de dez anos, tenho observado como a prática de escrita em sala de aula é renegada a um segundo plano. No entanto, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) atribui metade da nota total do participante à redação proposta na prova. Sendo assim, o desenvolvimento das competências cobradas no Enem e as práticas em sala de aula com objetivo de desenvolver a escrita do aluno atraiu nossa atenção justamente para quem obtém a nota máxima na redação desse exame tão relevante para a educação básica de nosso país: os participantes nota mil do Enem.

Em nossas observações em sala de aula, ministrando as aulas de redação para o Ensino Médio, percebemos que a reescrita dos textos propostos em sala de aula era um fator importante de melhoria das redações. Coerentemente como essa ideia, em nossa prática diária, recorremos a essa estratégia com os alunos e acreditando ser essa estratégia decisiva para boa escrita escolar. Dessa forma, o contexto metodológico da pesquisa parte

do pressuposto de que os processos de leitura e de escrita, quanto mais sistemáticos, melhores os resultados para os candidatos ao Enem. Assim, ao levar em consideração as metodologias em pesquisa social e de letramento existentes, optamos pela netnografia para a geração de dados, visto que as vantagens oferecidas por essa modalidade de investigação combinam justamente o acesso às informações obtidas através dos participantes voluntários com os objetivos que pretendemos atingir, que consistem basicamente em revelar o perfil de letramento de participantes do Enem.

Nesta seção, são apresentados os contextos da pesquisa netnográfica que revelam as estratégias essenciais de letramento de quem obteve sucesso na escrita da redação do Enem. São apresentadas as etapas da pesquisa, como os procedimentos para o contato com os sujeitos, as abordagens iniciais, o perfil dos sujeitos e as reflexões que exigiram o redirecionamento das abordagens.

1.6.1 Procedimentos para a entrada no campo netnográfico

As pesquisas de campo contam com a construção de dados como importante aliada para o reconhecimento de informações relevantes aos objetivos e asserções do trabalho. A geração de dados desta dissertação teve início com as negociações, ou seja, as abordagens iniciais aos sujeitos, o que nos permitiu a inserção no campo de pesquisa.

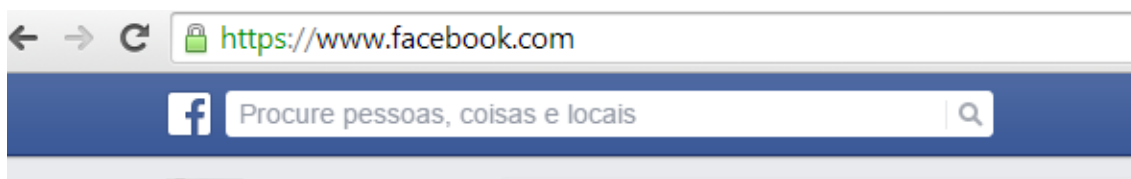
Levando em consideração que praticamente todos os processos anteriores e posteriores à prova do Enem são divulgados pela *internet*, a abordagem netnográfica não seria uma estratégia metodológica estranha aos sujeitos, ao contrário, contatos pela *internet* já seriam bem familiares aos candidatos ao Enem e possíveis voluntários à pesquisa.

Para ter acesso às informações do Enem, no *site* de buscas *Google*, digitamos o verbete “Redações do Enem nota mil”. O *Google* oferece várias páginas de *sites* populares de orientação aos participantes do Enem. Esses *sites* divulgam as redações e as notas, além de dicas de como obter sucesso na redação. Os textos são apresentados como imagem, na íntegra, contendo o código do participante e seu Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), ficando por conta dessas páginas *online* a divulgação do nome dos autores dos textos. A partir dos nomes divulgados na *internet*, fizemos uma lista com os possíveis participantes de nossa pesquisa. Com objetivo de entrar em contato com esses sujeitos, recorreremos às redes sociais em circulação nos meios digitais.

1.6.2 Etapas da pesquisa no Facebook

Com acesso à rede de relacionamentos virtuais *Facebook*, digitamos na barra de pesquisa, cada nome encontrado no *site* de busca, visando à pesquisa dos usuários dessa rede social e que possivelmente seria um participante do Enem que obteve nota mil na redação.

Figura 1 - Barra de pesquisa em rede social



Fonte: www.facebook.com

Há a orientação injuntiva que auxilia o usuário para a pesquisa na rede social: “Procure pessoas, coisas e locais”.

Quando havia a certeza de que aquele perfil era realmente o da pessoa que participou do Enem e que obteve sucesso na redação, era utilizado o campo MENSAGEM disponível na rede social:

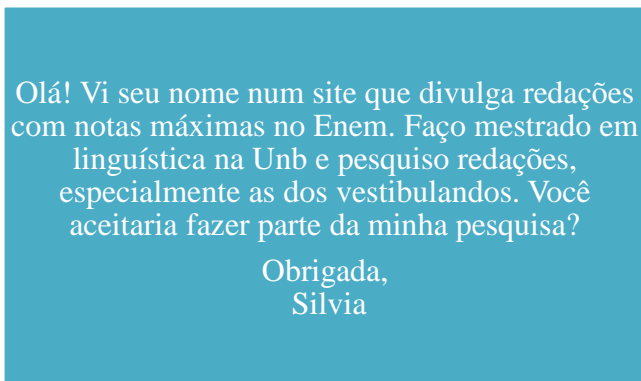
Figura 2 - Barra Adicionar aos amigos



Fonte: www.facebook.com

A primeira abordagem era uma mensagem postada com o intuito de pedir a colaboração daquele participante na pesquisa, a apresentação do projeto e a concessão em fazer parte de uma pesquisa sociolinguística. A resposta afirmativa já é o consentimento à participação, de acordo com Kozinets (2014).

Figura 3 - Abordagem inicial



Fonte: www.facebook.com

1.6.3 As dificuldades da pesquisa pelo Facebook

Numa metodologia tão inovadora quanto a netnografia, é comum encontrarmos algumas dificuldades referentes a esse processo. Os principais obstáculos enfrentados na pesquisa netnográfica foram basicamente como encontrar nas redes sociais o usuário que obteve nota máxima, ou acima de oitocentos pontos na redação do Enem; sermos correspondidos em interações com os possíveis participantes; e garantir a adesão dos participantes à pesquisa.

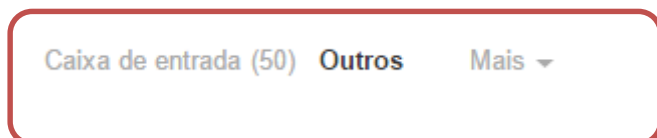
As primeiras dificuldades com a pesquisa netnográfica tiveram início a partir do momento da abordagem inicial. Alguns perfis *online* possuem muitos homônimos. Por exemplo, encontrar a Beatriz Barros (nome fictício) que realmente obteve a nota máxima no Enem seria uma tarefa árdua. Existem inúmeros usuários com esse mesmo nome. Há então a possibilidade de refinar a pesquisa por meio das fotos disponibilizadas no perfil do usuário dessa rede social; foram procurados, desse modo, os perfis que mostravam fotos de jovens. A pesquisa foi apurada também por meio das informações ao público em geral e uma informação relevante era a de que o dono daquele perfil estivesse cursando universidade.

As dificuldades continuaram, pois, numa rede social em que é permitido escrever qualquer coisa sobre si mesmo, é possível encontrar um perfil de nome que coincide com

o nome que está sendo divulgado nos *sites* que divulgam notas de redação, o usuário pode afirmar frequentar uma universidade e, mesmo assim, não ser o autor da redação nota mil. Tal ação é consequência, segundo Frankel e Siang, (*apud* KOZINETS, 2014), da facilidade do anonimato e da pseudonímia, que, na *internet*, é a possibilidade de um usuário escrever qualquer tipo de informação sobre si mesmo. Além disso, nem todos os nomes divulgados pelos *sites* foram encontrados no *Facebook*, sugerindo que alguns desses participantes do Enem não possuem conta nessa rede de relacionamentos virtuais.

Para segurança dos usuários, a rede social mencionada filtra as mensagens enviadas por usuários que ainda não fazem parte do mesmo grupo ou que não são amigos virtuais ainda. Assim, a mensagem de abordagem inicial era barrada automaticamente e enviada para uma pasta denominada OUTROS.

Figura 4 - Caixa de entrada



Fonte: www.facebook.com

Nem todos os contatados pelo *Facebook* responderam, acreditamos, inclusive, por não perceberem a mensagem nessa pasta. Essa ideia se confirmou pelo fato de um dos participantes relatarem que só viu a mensagem de abordagem inicial porque olhou a pasta OUTROS. Porém, é possível que não seja hábito da maioria dos usuários do *Facebook* olhar essa pasta.

Figura 5 - Justificativa

[Ew](#) Oi Silvia, me desculpe pela demora. É que sua mensagem foi para a pasta Outros e só agora fui perceber rsrs. Eu aceito participar da pesquisa sim.

Fonte: www.facebook.com

Outro obstáculo encontrado na pesquisa netnográfica é a garantia da permanência do sujeito à investigação. Como nosso instrumento de pesquisa faz uso de questionários

de socioletramentos, constatamos que nem todos os participantes responderam aos dois questionários propostos, provavelmente por razões de falta de tempo ou interesse em escrever sobre suas experiências com a leitura e com a escrita.

Ainda sobre as dificuldades, observamos que as respostas aos questionários, em alguns casos, eram superficiais. Os pesquisadores Knobel e Lankshear (2015) relatam que, em suas experiências com entrevistas por meio de correio eletrônico, os dados obtidos careciam de profundidade ao que era esperado, fato que também observamos com as respostas dadas aos nossos questionários de socioletramento. Os voluntários que aceitaram fazer parte da pesquisa estavam disponíveis às interações, porém, eram pouco esclarecedores em alguns pontos, optando por responder apenas sim ou não, sem apresentar justificativas ou opiniões. A propósito desses desafios, citamos as considerações feitas por Knobel e Lankshear com respeito às pesquisas netnográficas e que representam também nossa experiência com essa metodologia:

Descobrimos que pesquisar práticas *online* com participantes “desconhecidos” à distância implica certos desafios. Escrever sobre processos e saber prático de que está por dentro em entrevistas por correio eletrônico é esperar muito dos entrevistados, em especial quando eles são relativamente jovens e talvez pouco experientes (KNOBEL e LANKSHEAR, 2015, p. 208).

Ainda segundo Knobel e Lankshear (2015), talvez essas dificuldades residam na maneira como apresentamos as perguntas aos voluntários. Nas interações por e-mail, perdemos um pouco da oportunidade de insistir com os participantes a colaborar com mais detalhes sobre determinado ponto e as informações terminam por aparentar superficialidade.

Apesar das fragilidades relatadas e embora o alcance das respostas tenha sido menos satisfatório do que em interações face a face, acreditamos que a netnografia constitui um excelente método de pesquisa qualitativa, pois permite uma grande amplitude de entrada de campo, bem como de adesão dos participantes, além de facilitar de interação entre o pesquisador e os sujeitos.

1.7 Os participantes da pesquisa

Foram enviadas mensagens para quinze perfis no *Facebook* com a abordagem inicial. Foram obtidas oito respostas positivas à solicitação da pesquisa. Os que

responderam pelo *Facebook* concordaram em participar da pesquisa e responderam efetivamente ao questionário social e de letramento enviado por *e-mail*. A primeira parte da pesquisa, com o questionário de cunho social, obteve maior adesão dos voluntários. Acreditamos que esse fenômeno ocorreu devido à simplicidade do primeiro questionário em comparação com o segundo, que visava mais o perfil de letramento dos voluntários.

O correio eletrônico foi o meio de comunicação escolhido para a interação a longo prazo. Kozinets (2014) afirma que o correio eletrônico oferece uma base de respostas satisfatórias a uma entrevista ou questionário sociolinguístico. O *e-mail* também revela ser um meio de comunicação mais eficaz que uma sala de bate-papo virtual quando é necessário maior envolvimento com a pesquisa. A entrevista por *e-mail* pode combinar a sociabilidade com os aspectos mais formais da netnografia, como é o caso da metodologia empregada, o questionário.

Das quinze abordagens enviadas a usuários do *Facebook*, a princípio, três concordaram em participar como voluntários da investigação. Esses mesmos sujeitos indicaram outros participantes do Enem que também obtiveram boas notas na redação. A abordagem a esses outros sujeitos também foi mediada pelas redes sociais em circulação atualmente. Entretanto, em dado momento, para ampliação da pesquisa fez-se necessária uma chamada aberta em nossa *timeline* no *Facebook* para a participação voluntária à investigação de socioletramento. Nesse ponto, um usuário que não havia recebido nota máxima no Enem manifestou o desejo de participar da pesquisa, foi aceito e faz parte do *corpus* porque atende a todos os demais critérios, com exceção da nota de redação. Sendo assim, são nove os participantes que responderam afirmativamente à abordagem inicial e ao questionário de socioletramento.

Apresentamos, a seguir, um breve resumo dos dados obtidos com o primeiro questionário. As idades dos participantes variam entre 19 e 45 anos, na data da pesquisa, sendo três sujeitos do sexo masculino e seis do feminino.

Embora essa pesquisa não ofereça qualquer tipo de risco ou constrangimento aos sujeitos, optamos por identificá-los apenas com as letras iniciais de seus nomes, com o objetivo de manter o anonimato.

Quadro 1 – Perfil social dos participantes da pesquisa

Identificação	Idade	Colégio	Nota da redação	Curso/Instituição
Ag (fem.)	19	Público	830	Engenharia Civil UnB
Am (fem)	19	Particular	860	Música UFPEL
Dr (fem.)	47	Particular	1000	Engenharia da Produção UFMS
Ew (mas.)	23	Público	1000	Medicina FURG
Fl (mas.)	23	Particular	1000	Medicina UFMS
Ig (mas.)	24	Particular	960	Farmácia UNIVASF
Mr (fem.)	20	Particular	1000	Medicina Unisul
Nt (fem.)	21	Particular	1000	Medicina UFMS
Tp (fem.)	27	Público	352	Pedagogia UNIDERP

Fonte: Questionário de socioletramento.

Um esclarecimento se faz necessário: a participação de Mr foi apenas em resposta ao primeiro questionário, enquanto que Am respondeu somente o segundo. Acreditamos que isso ocorreu por conta da escassez de tempo manifestada pela maioria dos indivíduos pesquisados. Mesmo assim, os dados desses participantes estão no capítulo de análise como valiosas contribuições à nossa dissertação.

1.8 Os questionários

Com o objetivo de investigar os processos de letramento dos participantes e direcionar a geração de dados netnográficos para o tema do letramento na educação básica, elaboramos um primeiro questionário que foi enviado por *e-mail* aos participantes:

Quadro 2 - Questionário de socioletramento I

PESQUISA DE SOCIOLETRAMENTO I

1-Nome:

2-Idade atual:

3-Idade quando realizou o Enem:

4-Naturalidade:

5-Curso atual:

6- Instituição:

7-Completo o ensino médio em que colégio? O colégio é público ou particular?

8-Ano de conclusão do Ensino médio:

9-Nas aulas de redação, o professor corrigia os textos () apontando os erros () orientando melhoras () não corrigia

10-Nas aulas de redação do E. M., era costume o professor solicitar reescrita do texto?

11- Nota de redação no Enem:

Fonte: Adaptado de silvia.redacao@gmail.com

A asserção a ser confirmada, a princípio, pelo questionário era a de que a reescrita de textos na educação básica era o fator decisivo para a fluência na escrita de textos dissertativos argumentativos, tipologia exigida pelo Enem. Entretanto, os sujeitos relataram que a reescrita de textos não era uma prática recorrente nos processos em sala de aula, o que nos levou a modificar a pesquisa para um novo direcionamento de investigação das estratégias de leitura e escrita dos sujeitos.

Como a pesquisa netnográfica permite ao pesquisador o redirecionamento da metodologia, elaboramos um novo questionário que foi enviado também por *e-mail* aos participantes. Esse novo questionário tinha o objetivo de investigar o que proporcionou a esses sujeitos a nota acima de 800 pontos na redação do Enem.

Partimos do pressuposto de que, se não era a prática recorrente de reescrita dos textos em sala de aula, o acesso à leitura e escrita desde a mais tenra idade provavelmente seria então o fator decisivo de desenvolvimento da fluência da competência da escrita.

A segunda etapa da pesquisa então foi direcionada para a investigação das atividades de letramento a que foram expostos os sujeitos.

As interações familiares de contar e ouvir de histórias também foram mencionadas no questionário, visto que o letramento se faz a partir das interações em família desde o início da vida de um indivíduo. De acordo com Rojo (2009), a participação do indivíduo em ações de letramento como grupos sociais de associações, igrejas ou ONGs também são importantes recursos para a obtenção do letramento amplo.

As redes sociais virtuais, por sua vez, proporcionam práticas sociolinguísticas de forma bastante ampla, como interações com diversas pessoas, manifestação de opinião e compartilhamento de imagens, sendo também essas práticas um dos aspectos investigados nesta segunda etapa da pesquisa.

O acesso a livros desde a infância, bem como a manutenção do interesse por leitura e escrita foram averiguados numa tentativa de confirmar a asserção de quanto mais cedo e mais eficiente a exposição às ações relacionadas à leitura e escrita, maior será a compreensão das competências requisitadas na prova de redação do Enem e, conseqüentemente, maior a nota conquistada.

Deixamos claro que os dados do perfil de socioletramento serão retomados no capítulo de análise, visto que essas informações obtidas através dos questionários são extremamente relevantes para vislumbrar o perfil de letramento dos participantes e atingir os objetivos propostos.

Apresentamos, a seguir, o questionário da segunda etapa da pesquisa, o questionário que aprofunda a geração de dados sobre o letramento:

Quadro 3 – Questionário de socioletramento II

1- Nome:

2- Idade:

3- Curso universitário:

4- Você tem irmãos? Quantos?

5- Idade dos irmãos:

6- Onde você nasceu?

7- Onde passou sua infância?

8- Você ouvia histórias, quando era criança? De que tipo?

9- Aprendeu a ler com que idade?

10- Em que escola você estudou:

a) educação infantil (pré escola):

b) fundamental I (primário):

c) fundamental II (ginásio):

d) ensino médio:

11- Lia muito quando era criança? Por quê? Qual a motivação para ler ou não ler?

12- Hoje, você prefere ler o quê?

13- Em seu curso universitário, quais as leituras mais exigidas?

14- Você compreende tudo o que lê das leituras exigidas pelo seu curso universitário?

15- Se não, qual o motivo?

16- Você gosta de escrever? Que tipo de texto?

17- Você precisa produzir textos atualmente em seu curso universitário? De que tipo?

18- Você considera sua formação no ensino médio eficiente para os textos que precisa ler e escrever em seu curso universitário?

19- Utiliza as redes sociais para que objetivo?

20- Frequenta algum grupo religioso ou grupo de jovens, tipo escoteiro? Qual/quais? Exerce que função?

Com o objetivo de garantir a adesão dos sujeitos à segunda etapa da pesquisa, elaboramos um novo enquadre, um apelo motivacional que foi enviado por *e-mail* aos participantes:

Figura 6 – Enquadre de interação

Amigos, esta é a segunda etapa de nossa pesquisa. As perguntas são mais subjetivas e vocês devem se sentir à vontade para relatar várias experiências sobre leitura e escrita em sua infância e adolescência. Sei que isso levará um tempo a mais do que a primeira etapa, mas pensem, vocês fazem parte de um grupo muito especial. Apenas 1% dos participantes do Enem alcançam nota máxima na redação. Como professora e pesquisadora, preciso muito da colaboração de vocês, para que outros também obtenham êxito na escrita. Minha pesquisa é exatamente sobre redação e sei da dificuldade da maioria dos alunos. Então, ao responder esse questionário, vocês estarão ajudando em minha dissertação e, possivelmente, outras pessoas também.

Fonte: Adaptado de silvia.redacao@gmail.com

A partir desse novo questionário, foi possível completar a análise dos dados gerados numa perspectiva que confirma o letramento como processo essencial para o êxito na redação do Enem.

1.9 Os contextos do ambiente da pesquisa

Historicamente, a sociedade muda quando novas invenções são introduzidas no cotidiano social. E, antes de estarem incorporadas totalmente à nossa vida, tecnologias virtuais como celular, computador e *internet* causaram um grande impacto à forma de comunicação entre as pessoas. Hoje, possivelmente, muitos de nós não pensaríamos ser possível viver sem as tecnologias virtuais (SHEPHERD e SALIÉS, 2013).

A metodologia com abordagem netnográfica nos permite considerar os contextos do ambiente de pesquisa pela *internet*. A netnografia prevê que o pesquisador faça parte de um grupo virtual juntamente com os sujeitos da pesquisa para a observação do comportamento na *internet*. Entretanto, nossa metodologia valeu-se da abordagem mediada pela *internet* para a construção dos dados e não exclusivamente para análise de interação entre os grupos em redes sociais. Dessa forma, nesta seção, apresentamos os principais ambientes virtuais visitados durante a pesquisa, um breve histórico de sua origem e funcionamento e a importância para o método de pesquisa utilizado.

1.9.1 *Internet*

A *internet*, palavra inglesa que junta *inter* (de international) com *net* (rede) ou rede internacional de computadores é também denominada *World Wide Web*, termo traduzido livremente como rede de alcance mundial. A *internet* é um sistema de compartilhamentos de documentos através de um navegador, que surgiu no final do século vinte, como relata Souza (1999, p. 139):

A internet surgiu no final da década de sessenta nos Estados Unidos a partir de uma pequena rede de computadores. Quatro sites estavam conectados. Permitindo que o usuário de um se comunicasse com os outros três. Um conjunto de instruções ou protocolos foi desenvolvido para “quebrar” os arquivos em arquivos menores, o que permitia transmissões mais confiáveis. Esse protocolo recebeu o nome de Internet Protocol (IP).

Os documentos na *internet* são apresentados no formato de hipertextos, que são processos que permitem conexões dinâmicas a outros documentos exibidos em formato digital, os quais podem conter informações em formato de imagens, sons ou vídeos. O acesso a tais informações se dá por meio de *links* (elos), que servem como uma ponte, ou ligação entre os mais diversos *sites* da *internet* e seus conteúdos (MARTINS, 2008). Com os *links*, é possível navegar de documento para documento, sem necessariamente seguir uma ordem linear, o que acelera o processo de comunicação.

A evolução da tecnologia virtual é uma das marcas da globalização porque “permite ao usuário o acesso a informações do mundo todo” (GALLI, 2004, p. 122), obtendo, trocando e armazenando essas informações de forma globalizada.

1.9.2 *E-mail*

O termo *e-mail*, que vem do inglês *eletronic mail*, traduzido livremente por correio eletrônico, é utilizado para nomear um conjunto de três atividades da esfera digital:

1. Um sistema de transmissão de mensagens.
2. Os textos produzidos e enviados dessa forma.
3. O endereço eletrônico de cada usuário.

Essa nomenclatura já está incorporada ao vocabulário brasileiro e perfeitamente enraizada como forma popular de envio e recebimento de mensagens via *internet* (OLIVEIRA E PAIVA, 2004, p. 71).

O envio de *e-mail* ou mensagem eletrônica é mediado por um provedor de *internet* e, geralmente, quem produz a mensagem é quem a transmite, sendo o receptor normalmente o destinatário do *e-mail*. Segundo Oliveira e Paiva (2004, p. 72), havendo incompatibilidade entre os *softwares* utilizados pelo produtor e receptor da mensagem, pode ocorrer ilegibilidade, como mensagens em branco ou sinais não decodificáveis.

Algumas das características do *e-mail* são descritas por Ilana Snyder (2009, p. 104) de forma bastante clara:

A interação por e-mail é um dos recursos mais antigos e difundidos na *internet*; permite a comunicação entre duas ou mais pessoas sem exigir a simultaneidade dos interlocutores. Muito utilizada na troca de mensagens e informações, permite editar textos e anexar arquivos.

Entretanto, quando pensamos num novo gênero de comunicação, somos impelidos a lembrar dos gêneros que o antecederam (OLIVEIRA E PAIVA, 2004, p. 68). Dessa forma, a transmissão de mensagens à distância nos remete às ações que sempre fizeram parte das sociedades humanas. Os povos, desde os tempos mais remotos, procuraram maneiras de comunicação eficaz mesmo distantes do receptor da mensagem. Dessa forma, o *e-mail*, embora seja uma modalidade atual de comunicação, encontra suas raízes em formas de comunicação bem rudimentares em relação à tecnologia, como os mensageiros que percorriam longas distâncias a pé ou a cavalo com o objetivo de transmitir mensagens a outros.

A mensagem eletrônica surgiu em 1971, como relata Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2004, p. 72), com Ray Tomlinson enviando uma primeira mensagem de um computador para outro, tendo utilizado um programa que acabara de desenvolver. Oliveira e Paiva (2004, p. 72) narra que as primeiras mensagens foram totalmente

esquecidas, sendo que essas mensagens eram apenas um conjunto de códigos aleatórios enviados como teste, sem o objetivo de transmitir uma comunicação que fizesse sentido. Também foi Ray Tomlinson, segundo Oliveira e Paiva (2004, p.72), quem escolheu o símbolo arroba @ para compor a localização de endereço de cada usuário.

No Brasil, com a rede mundial de computadores já em expansão, a *internet* chegou em 1988, numa ação conjunta entre vários órgãos entre eles, Ministério da Ciência e Tecnologia, Conselho Nacional de Pesquisa CNPq, Financiadora de Estudos e Projetos FINEP e Fundação de Amparo à Pesquisa dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

Possivelmente, as mensagens eletrônicas são na atualidade o gênero de texto mais produzido nas sociedades letradas (OLIVEIRA E PAIVA 2004, p. 73). Dificilmente um estudante de graduação não terá endereço de *e-mail*, mesmo porque as Instituições de Ensino Superior IES e o Governo Federal estão fazendo com que as interações por *internet* sejam cada vez mais amplas, por meio de ações que incluem virtualmente os usuários. Nesse contexto, é importante refletir sobre as vantagens e desvantagens do *e-mail* como forma de comunicação, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4- Vantagens e desvantagens do *e-mail*

Vantagens	Desvantagens
Velocidade na transmissão	Dependência de provedores de acesso
Assincronia	Expectativa de retorno imediato
Baixo custo	Acesso limitado
As mensagens podem ser arquivadas, impressas, reimpressas	Excesso de mensagens irrelevantes
Arquivos em formatos diversos podem ser anexados	Arquivos anexados podem conter vírus
Facilita a colaboração, discussão e criação de comunidades discursivas	O receptor pode ser involuntariamente incluído em mensagens indesejáveis
O usuário é facilmente encontrado	Há uma certa invasão de privacidade

Fonte: Adaptado de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, 2004

As características do *e-mail*, por suas vantagens como canal de comunicação, carregam em si suportes de gêneros textuais diversos, dentre eles receitas, ofício, propagandas, opiniões, etc., servindo ao funcionamento dos contextos históricos sociais que englobam as atividades linguísticas.

O *e-mail* foi escolhido como instrumento de construção dos dados desta pesquisa por suas vantagens e características como suporte de comunicação, pressupondo uma inclusão digital dos sujeitos pesquisados.

1.9.3 Redes sociais

Esta pesquisa baseia-se metodologicamente na interação virtual entre pesquisadora e sujeitos, portanto faz-se necessária a apresentação do principal meio de abordagem inicial aos participantes: as redes sociais.

A expressão rede social remete a um grupo de pessoas envolvidas socialmente por meio de uma rede metafórica. No caso das redes de relacionamento virtual, as pessoas estão unidas de forma *online*.

As redes sociais sempre existiram, entretanto, atualmente, com a expansão das tecnologias virtuais, foi possível diversificar a comunicação por meio da *internet*, provocando, assim, a popularização das diversas redes sociais em circulação.

Na *internet* cresce a cada dia a forma de interação entre as pessoas e as mídias de toda natureza. As redes sociais, na evolução da comunicação virtual, popularizaram-se rápida e massivamente (SHEPERD e SALIÉS 2013, p. 80); e a base das redes sociais são as trocas de informações e interações entre os usuários.

Nos *sites* de relacionamento, os usuários podem criar perfis de si mesmos, divulgando informações pessoais e profissionais, além de compartilhar fotos, vídeos, mensagens de textos e textos de diversas naturezas. Shepherd e Saliés (2013) afirmam ainda que é uma tendência o agrupamento de usuários de acordo com os interesses em comum. Dessa forma,

esse tipo de *site* atua como representação virtual dos relacionamentos entre os seres humanos em seu mundo real. E em sua condição de representação, as redes sociais encerram várias diferenças no que diz respeito ao universo das relações não virtuais humanas, gerando mudanças nos modos de interação através dos textos e dos discursos (SHEPHERD e SALIÉS, 2013, P. 80).

Sendo assim, as redes sociais permitem ao usuário a manifestação de textos e hipertextos de forma a promover a interação entre as pessoas de suas relações virtuais.

Paulo Freire (1971, *apud* Shepherd e Saliés, 2013, p. 81) apresenta a tese

de que o conhecimento e o pensamento são construídos a partir das relações entre os seres humanos no mundo. Dessa maneira, as comunicações são tomadas como situação social em que as pessoas criam o conhecimento juntas, transformando-o.

As redes sociais, nesse contexto, seriam também uma forma de organização do pensamento de quem expõe suas práticas sociais, seja opinião, foto, texto ou vídeo. Ao postar as diversas ações sociais, o usuário das redes sociais busca a interação com seus pares, para reafirmação ou troca de opiniões e comentários sobre tudo o que é compartilhado. Entretanto, as maneiras de concepção das redes sociais podem acontecer de variadas formas.

Existem diversos tipos de redes sociais, as de forma colaborativa como as *wiki* (rápido, em dialeto do Havaí), as que são para compartilhamento como o *Youtube* e as de forma mais interacionais como os *Blogs*, *Twitter*, *Tumblr*, *Whatsapp*, *Instagram* e *Facebook*.

As redes sociais conhecidas como *wiki* são importantes na atualidade porque funcionam como enciclopédias virtuais, abertas à participação de quem se interessar por algum tema apresentado em seu site. As pessoas podem colaborar com as *wiki*, escrevendo sobre os verbetes que estão expostos para consulta. Entretanto, essa abertura à colaboração pode gerar inconvenientes, uma vez que as informações podem carecer de comprovação científica ou serem questionadas pelos próprios internautas (SHEPHERD e SALIÉS, 2013).

O *Youtube* hospeda vídeos, filmes e documentários de forma acessível aos usuários integrados no ambiente virtual. O canal não pressupõe a interação entre os compartilhamentos, entretanto os usuários podem emitir opiniões sobre o conteúdo assistido.

Blog, *Twitter*, *Tumblr* e *Whatsapp* são redes sociais alicerçadas principalmente no texto escrito, mas que permitem também a exposição de imagens, vídeos, áudios e hipertextos com links para outros *sites*. A interação entre o transmissor e o receptor do texto é bastante ampla, dependendo de cada provedor as formas de oportunizar a manifestação de comentários e opiniões.

O *Facebook*, livro dos rostos, numa tradução livre, é a rede de relacionamento mais popular da atualidade no Brasil. Criada pelos americanos Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Chris Hufghes e pelo brasileiro Eduardo Saverin, a rede permite conversar com amigos virtuais, enviar mensagens, *links*, vídeos e fotografias. A ferramenta também permite que o usuário receba atualizações de empresas, revistas ou páginas de conteúdo de interesse (CASTRO, 2011). Para o ingresso no *Facebook*, o usuário preenche um cadastro gratuito com nome, sobrenome, sexo, *e-mail*, data de nascimento e senha. Após o cadastro, a rede social sugere que o usuário encontre amigos que já estejam cadastrados no *Facebook*, o que é feito ao relacionar os contatos de *e-mails* em comum. Para adicionar pessoas ao grupo de amigos, é necessário pedir permissão de amizade e receber uma confirmação de aceite. As interações são feitas por mensagens ou através da visualização do *feed* de notícias.

O *feed* de notícias, apresentado na página principal do *site*, são as atualizações dos amigos virtuais, seus compartilhamentos de *links* e o que curtiram no *Facebook*. No *feed* de notícias, o usuário pode comentar cada postagem ou utilizar o botão “Curtir” para expressar que gostou daquele conteúdo. Segundo Janaína Castro (2011), quanto mais um conteúdo é comentado ou curtido, mais popularidade um usuário, ou sua postagem, demonstra ter.

Quanto à sua natureza, as autoras Tania Shepherd e Tânia Saliés (2013, p. 80) descrevem o *Facebook* como uma rede que

congrega pessoas de diferentes idades, classes sociais e grau de instrução, embora, por forças sociais, essas diferenças continuem sendo visíveis através dos perfis dos usuários e pela rede que integram.

Dados de 2013 apontam para o domínio dessa rede de relacionamento. De cada cem usuários da *internet* em nosso país, setenta e cinco entram no *Facebook* usualmente (SHEPHERD e SALIÉS, 2013, p. 81), configurando, assim, um espaço social importante para a interação entre as pessoas.

1.10 Considerações

Neste capítulo, procuramos apresentar a metodologia de pesquisa empregada nesta dissertação. Foram apresentados os princípios etnográficos que constituem a história para se chegar aos conhecimentos netnográficos que nortearam a pesquisa, o contexto de geração de dados e o perfil dos sujeitos que foram voluntários à pesquisa.

Também apresentamos as vantagens da abordagem netnográfica para o trabalho de caráter qualitativo.

As redes sociais, utilizadas para as abordagens das pessoas participantes da pesquisa, são estratégias importantes de interação humana em grupo. Mitchell (1973, *apud* Bortoni-Ricardo, 2011, p. 84) afirma que uma rede social é “basicamente pensada como o conjunto real de vínculos de todos os tipos no interior de um conjunto de indivíduos”. Os vínculos pessoais estabelecidos na pesquisa permitiram a investida sociolinguística com o objetivo de geração dos dados da pesquisa qualitativa.

2 BASES TEÓRICAS: LETRAMENTO E GÊNEROS DISCURSIVOS²

Apresentamos neste capítulo, as bases teóricas que fundamentam a pesquisa. Os estudos abrangem as análises de Street (1984, 2014), Kleiman (1995), Rojo (2009), Sousa (2006) e Rios (2009) como referências para os conceitos de letramento e práticas de leitura e escrita. Os estudos conceituais e aplicações para o ensino dos gêneros discursivos são fundamentados por representações de Bakhtin (1997), Bazerman (2007) e Marcuschi (2008). Por último, Bortoni-Ricardo (2014) ancora as teorias que remetem aos pressupostos da Sociolinguística Interacional. Vários outros estudiosos citados nesta pesquisa também contribuem de forma valiosa para a construção teórica deste trabalho.

2.1 As abordagens e a sociolinguística interacional

Como introdução à fundamentação teórica apresentada nesta dissertação, recorreremos à Sociolinguística interacional para uma breve explanação de como os estudos desta vertente da Sociolinguística beneficiam as análises dos enquadres interacionais entre os participantes da pesquisa.

A Sociolinguística interacional trabalha em especial com as interações entre participantes de ações linguísticas construídas em determinada situação social. Segundo Bortoni-Ricardo (2014, p. 145), a Sociolinguística interacional volta-se “para a organização da interação comunicativa”, numa experiência de situar social e historicamente as ações comunicativas, em especial as interações face a face.

Nesta dissertação, embora não tenham ocorrido interações face a face entre os participantes da pesquisa, recorreremos à teoria da sociointeração como meio de explicar as mudanças de enquadre existentes nas comunicações de contexto de produção *online*. Nesse ambiente de interação, trazemos as formas de análise da interação face a face para a análise das ‘falas’ que aparecem nos textos escritos das respostas dos participantes da pesquisa de socioletramento. Sobre essa transposição, Sousa (2006, p. 42) afirma que

² Utilizamos o termo *gênero discursivo* por ele ter um significado mais abrangente em relação a proposta dessa dissertação, o que não invalida a utilização do trabalho teórico de Marcuschi, que emprega na maior parte das vezes, o termo *gênero textual*.

nas trocas interativas, nos domínios sociais, exercendo determinados papéis, percebemos a dinâmica de como usamos os gêneros discursivos orais. Essa experiência que armazenamos na cognição possibilita-nos fazer certas transposições de contextos face a face para gêneros escritos.

Por causa dos pressupostos sociointeracionais apresentados na dissertação, resenhamos também os conceitos teóricos da Sociolinguística Interacional à luz dos enquadres empregados durante a pesquisa.

A Sociolinguística interacional concebe a interação social dentro de contextos que ligam a língua ao contexto social, focalizando diretamente as estratégias decorrentes de outros conhecimentos na produção e contextualização das mensagens, segundo Bortoni-Ricardo (2014, p. 147). Para abranger essas estratégias, Gumperz (1982, *apud* BORTONI-RICARDO, 2014) criou o termo pistas de contextualização, que são todo e quaisquer traços presentes no discurso que contribuem para a sinalização os pressupostos contextuais. Essas pistas indicam se a comunicação está sendo desenvolvida de forma adequada, se as intenções comunicativas estão sendo transmitidas e interpretadas.

Dentro do contexto da pesquisa netnográfica, as pistas de convenções de contextualização são cruciais para a análise das interações entre os participantes porque os enquadres podem sofrer mudança a cada conversa estabelecida para a compreensão das estratégias de letramento.

O pressuposto é uma elocução que pode ser compreendida de várias maneiras e as pessoas que fazem parte da interação comunicativa decidem interpretar uma determinada elocução com base nas suas definições do que está acontecendo no momento da interação.

A noção interativa de enquadre se refere à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução poderia ser interpretada. Ou seja, a noção interativa de enquadre se refere à percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem. Esse sentido é percebido a partir da maneira como os participantes se comportam na interação, os enquadres emergem de interações verbais e não verbais e são por elas constituídos (TANNEN e WALLAT, 2013). Esse conceito é importante para a análise da interação humana, mesmo que seja numa perspectiva de interação na modalidade escrita da língua e mediada pela *internet*.

As novas formas de comunicação pelos meios virtuais são peculiares por, de acordo com Bortoni-Ricardo (2014, p. 96), utilizarem a modalidade escrita, mas, por conta da rapidez de sua transmissão, incorporarem muitos traços da língua falada. As

comunicações pela *internet* podem ser síncronas ou assíncronas, o que depende das plataformas usadas e dos objetivos da interação.

Dessa forma, ao alterarmos as abordagens mediadas pelas redes virtuais de relacionamento aos participantes da pesquisa de socioletramento, alteramos também os enquadres interacionais; embora a mudança de registro das abordagens seja uma maneira de se efetuar mudanças de enquadre, ela não é a única. Os enquadres são mais complexos do que os registros porque as atitudes dos indivíduos mudam diante de enquadres diferentes. Sendo assim, manter esses enquadres em equilíbrio representa uma carga cognitiva suplementar aos participantes de qualquer ação comunicativa. Dessa forma, a compreensão das categorias interacionais na Sociolinguística contribui sensivelmente para as análises das ações comunicativas entre as pessoas.

2.2 Letramento

O termo letramento é a tradução da palavra inglesa “*literacy*” e pode ser definido, segundo Bortoni-Ricardo (2014, p. 16) como a capacidade de ler e escrever, de ser alfabetizado ou obter instrução. Brian Street (1984), ao iniciar os novos estudos sobre letramento (NEL), igualmente afirma que o conceito de alfabetização é limitado para definir completamente o letramento, que deve ser pensado na alfabetização como prática social; “isto implica inclusive no reconhecimento de múltiplas alfabetizações, variando de acordo com o tempo e o espaço” (STREET, 1984). Magda Soares (2005), em entendimento com as considerações apresentadas pelos estudiosos citados, defende o letramento como um conceito que surgiu da ampliação do próprio conceito de alfabetização. Para Soares (2005, p. 47), a ideia de alfabetização vem sendo progressivamente ampliada em razão das necessidades sociais e políticas, a ponto de não podermos considerar alfabetizado o indivíduo que apenas decodifica as letras, mas aquele que exerce o domínio linguístico de forma competente para as diversas atividades do cotidiano que requerem o uso da leitura e da escrita, ou seja o indivíduo que emprega o letramento em várias situações sociais.

O fenômeno do letramento, muito estudado em pesquisas acadêmicas e sociais é de difícil definição conceitual, visto a grande variedade de aplicações de letramento que

existem atualmente. Kleiman (1995) afirma que a complexidade de conceituar letramento acontece justamente por causa dos diversos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, que pode abarcar a sociologia, a linguística e a educação, entre outras aplicações. Rios (2009), por sua vez, assegura que, quando falamos em letramento, precisamos distinguir dois aspectos de sentido que essa palavra representa: o letramento como prática escolar e o letramento como um processo ocorrente na vida social.

O letramento como campo de estudos na prática escolar redefine, de certa forma, o quadro tradicional das disciplinas tradicionais, porque traz uma concepção interdisciplinar dos conhecimentos em educação, linguística e ciências sociais e humanas.

O papel da escola se fortalece ainda mais em um cenário de novas exigências em relação ao engajamento que os indivíduos devem ter com a leitura e a escrita. [...]. Se um (a) estudioso (a) parte do pressuposto de que o letramento é um ponto de chegada após um tempo de escolarização, tem-se então que para ele ou ela o que deve ser estudado é que o indivíduo sabe fazer de leitura e escrita em decorrência desse tempo que passou na escola (RIOS, 2009, p. 2).

Por outro lado, se considerarmos o letramento como tudo o que o indivíduo fez de leitura e escrita na vida, então estamos diante de uma visão muito ampla e aplicada a todos os aspectos sociais da vida de uma pessoa. Segundo Rios (2009), esse último conceito é que mais está em destaque na maioria dos estudos contemporâneos. Sendo assim, o letramento tem início com a exposição das pessoas aos diversos tipos de textos em circulação na sociedade, sejam placas sinalizadoras, letreiros de ruas, rótulos, propagandas, etc. As falas que reproduzem material escrito, como as histórias infantis, também fazem parte do letramento e são reconhecidas facilmente por crianças de 1 a 3 anos. De acordo com Rios (2009), esse conjunto de interações fazem parte da formação de letramento de uma pessoa.

Sousa (2006) apresenta um breve quadro histórico do letramento em nosso país. A palavra “letramento” tem sua introdução no léxico acadêmico brasileiro a partir da década de 1980, sendo registrada primeiramente por Mary Kato, no livro “*No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística*”, editado pela Ática e publicado em 1986. Ainda de acordo com Sousa (2006), o letramento assume importância por causa da valorização do material abordando o tema, escrito em circulação atualmente em nossa sociedade. A ênfase nos estudos sobre o letramento é atual, entretanto esse fenômeno não é novo. O letramento e suas implicações têm tomado grandes proporções por causa do impacto que a leitura e a escrita exercem nas sociedades contemporâneas, essencialmente

construídas em torno de práticas relevantes de escrita. Schousboe e Larsen (1989, *apud* Sousa, 2006, p. 32) relatam que

novas tecnologias surgiram na antiguidade com a invenção do alfabeto, a invenção da impressão, popularizando a escrita como meio de disseminar o conhecimento, as ideias e a informação. O aparecimento da escrita levou-nos a registrar decisões, compreender a complexidade da palavra e, ainda, possibilitou ao homem registrar, também, a história e a complexidade do mundo.

Desde a criação de signos de representação gráfica, até o alfabeto, os seres humanos têm a necessidade de compreender a escrita, organizar o pensamento em torno da escrita e produzir textos que sejam compreensíveis aos demais. Kleiman (1995) considera o letramento como um “divisor” entre grupos que usam a escrita e outros que não a usam. A divisão entre povos letrados e não letrados substitui, inclusive, para muitos autores, as categorias de povos primitivos e avançados. Segundo Kleiman (1995), a aquisição e o desenvolvimento da escrita estão relacionados à abstração do pensamento. Assim, o letramento permite tanto a interpretação do mundo à nossa volta quanto a disseminação de ideias.

Kleiman (1995, p. 20) define então letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (cf. Scribner e Cole, 1981).

Dessa forma, citando Sousa (2006, p. 32), o letramento pode ser visto como um conjunto cultural de práticas sociais utilizadas pelas pessoas para registrar “memória, acordos, expandir e reinventar o conhecimento em todas as dimensões históricas, científicas e sociais”. O letramento tem cada vez mais importância para os estudos em educação e em linguística por ser compreendido como um fenômeno social inserido numa sociedade dependente de habilidades em leitura e escrita.

Street (1984) elabora dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. No letramento do tipo autônomo, as práticas de desenvolvimento de leitura e escrita são pressupostas em si mesmas. Ou seja, a alfabetização é mecânica e automática; o letramento é visto apenas em termos técnicos, sendo tratado como independente do contexto social. Angela Kleiman (1995) caracteriza a autonomia como referente

ao fato de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo,

portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois nela, mudam-se os rumos, improvisa-se (KLEIMAN, 1995, p. 22).

O contato escolar com a leitura e a escrita faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades de leitura e escrita que o levariam a estágios de desenvolvimento. Esse processo leva ao que Rojo (2009) denomina de níveis de alfabetismo. A qualificação da educação a partir do enfoque autônomo de letramento leva, segundo Bartlett (2003, *apud* Rojo, 2009, p. 99), ao crescimento do pensamento racional, nos desenvolvimentos intelectual e social e na mobilidade econômica.

Por outro lado, o modelo ideológico de letramento analisa os desenvolvimentos cognitivos da leitura e da escrita à luz do entendimento das relações de estruturas culturais que acompanham essas práticas (KLEIMAN, 1995, p. 39). O enfoque ideológico reconhece as variações das ações culturais ligadas à leitura e à escrita em diferentes contextos.

O significado de letramento varia através dos tempos e das culturas, mesmo dentro de uma mesma cultura, “por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

Barton (1994), concordando com Street, afirma que o letramento abrange pelo menos três grandes áreas: a social, a psicológica e a histórica. Assim, o letramento precisa ser visto como práticas sociais em que as pessoas se valem da leitura e da escrita para registrar suas ações em diversos domínios de atuação social, como no lar, na escola, em igrejas, em grupos sociais virtuais, o que garante que esse fenômeno é situado, ou seja, está relacionado aos propósitos sociais (SOUSA, 2006).

Se considerarmos o letramento apenas como acesso à leitura e à escrita, podemos observar que esse processo já esteve mais restrito do que atualmente, visto que hoje a necessidade dessas competências é essencial para a sociedade. A escola, como agência de letramento, busca democratizar o acesso à educação para melhor desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Entretanto, como observa Rojo (2009), o acesso não significa a garantia de permanência nem de qualidade de ensino, mesmo com a ampliação de novas linguagens que agora fazem parte das práticas de letramento nas escolas, como a música, o teatro, a dança, as artes plásticas e as interações sociais virtuais.

2.2.1 O letramento e as práticas escolares

Ao abordarmos o letramento e as práticas escolares, recorremos a Street (2014, p. 117) que sugere um estabelecimento de vínculo entre letramento e pedagogia. A hipótese levantada por Brian Street é que o letramento pode ser desenvolvido e praticado dentro de um quadro de aprendizagem, ensino e escolarização. No ambiente escolar, praticamente todos os processos levam a duas atividades: leitura e escrita. Mesmo assim, com todos os procedimentos voltados para o desenvolvimento dessas habilidades, para alguns estudantes, persiste ainda a dificuldade em ler, em compreender o que leu e em escrever, expondo ideias e opiniões de forma clara e coerente. Segundo Street (2014), a lacuna entre os processos de leitura e de escrita na escola e os processos de letramento na família podem ser a explicação para as dificuldades recorrentes em leitura e escrita. Brian Street (2014, p. 118 e 119) sugere que um maior vínculo entre letramento e pedagogia poderia trazer melhores resultados nos processos de letramento.

As práticas de leitura e escrita têm importância fundamental para a formação de todo ser humano. O letramento, segundo Bortone e Martins (2008), desempenha a função de integrar o indivíduo à sociedade atual. A escola é a instituição que se considera a maior responsável por prover práticas discursivas de letramento e, para Kleiman (1995), a agência letradora mais importante. Entretanto, o letramento está presente em todos os aspectos de nossa sociedade, não só no ambiente acadêmico. O letramento, inclusive, é mais do que alfabetização; é o que proporciona ao indivíduo o uso da leitura e da escrita de forma ampla, seja como prática social, seja como comparações aos diversos usos e funções da escrita e da leitura em sociedades modernas e centradas no letramento.

O letramento, sendo a junção da leitura com a escrita, faz parte da integração das pessoas como membros das comunidades atuais. Das pessoas, atualmente e em nossa sociedade, têm-se exigido muito mais o uso da leitura e da escrita:

Nas sociedades pós-industrializadas, por exemplo, entende-se por alfabetizado o indivíduo que apenas aprendeu a ler e a escrever, mas não se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. O letrado, por sua vez, seria aquele que se envolve nas práticas sociais e de escrita profundamente. (BORTONE e MARTINS, 2008, p.9).

Assim, é essencial que os professores entendam a língua não apenas como um sistema de símbolos, mas representante de algo mais complexo e com diversas faces. É pela linguagem que os pensamentos são representados e, muitas vezes, a dominação, o poder, os conflitos são disseminados através da língua. O contexto de produção e recepção dos textos é essencial para a compreensão comunicativa. O indivíduo que possui letramento pleno tem mais condições de interpretar as mensagens, compreender os implícitos e relacionar com textos já lidos ou vistos anteriormente.

O letramento não se dá apenas na escola, mas pode estar em contextos sociais diversos como família, igreja, trabalho, mídias e outros. O letramento, segundo Rojo (2009), “percorre os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não”. Quanto mais a escola, que detém maior poder de influência sobre o estudo do letramento, estimular o ensino dos textos que circulam na sociedade, mais o aluno terá condições de entender os textos como produtores de comunicação.

Nessa perspectiva, Bortone e Martins (2008) orientam que o ensino da produção de texto deve ser baseado nos gêneros discursivos. É preciso que o aluno compreenda que os textos têm função na sociedade e a língua deve ser trabalhada sempre em situações de uso real.

As práticas escolares, segundo Kleiman (1995), devem desenvolver no aluno a capacidade de interpretar e escrever textos em circulação social, em condições reais de uso linguístico e o letramento possibilita estratégias que encaminham o estudante para a autonomia em práticas de letramento amplo. A prática escolar que tem o objetivo de desenvolver o domínio da leitura e da escrita pressupõe a distinção entre oralidade e escrita. Coerentemente, as estratégias de ensino precisam vir acompanhadas de reflexões sobre o planejamento, exatidão, intenção e revisão do texto (KLEIMAN, 1995).

Sendo assim, nessa concepção de letramento, o texto que apresenta ideias, o dissertativo argumentativo, por exemplo, precisa estar definido como diferente de enunciados orais. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), solicita ao participante a redação de um texto dissertativo argumentativo, num plano referencial dos conteúdos. A abstração exigida para essa tarefa requer do participante recursos de letramento específicos para o sucesso no exame.

Um dos objetivos principais da escola é, segundo Rojo (2009), justamente possibilitar que os discentes participem de várias práticas sociais que fazem uso da leitura e da escrita na vida, “de maneira ética e democrática”. Dessa forma, cito novamente Rojo

(2009, p. 107 e 108) para apresentar enfoques em práticas de letramento que podem ser desenvolvidas pela escola, como os multiletramentos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos:

Multiletramentos: apresentar ao aluno os letramentos das culturas locais, bem como de seus agentes, como professores, alunos e comunidade escolar em geral. Colocar os alunos em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais.

Letramentos multissemióticos: ampliar as noções de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita.

Letramentos críticos e protagonistas: levar em consideração que o letramento não ocorre em um vácuo social, mas dentro de uma sociedade saturada de textos e de interlocutores. Considerar a postura crítica, porém ética ao lidar com diversos discursos em circulação na sociedade.

Postulado o texto como a unidade real de comunicação discursiva e de interação, é necessário manter o foco no material linguístico concreto em circulação social, sendo os gêneros textuais discursivos os representantes de organização linguística estruturada em nossa sociedade. Na próxima seção da dissertação, apresentamos conceitos atuais dos gêneros discursivos.

2.3 Gêneros, discursos e textos

Nesta seção, apresentamos estudos sobre os conceitos de gêneros discursivos cunhados por vários estudiosos. Nos valemos de Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), Rojo (2005), Bazerman (2007), Marcuschi (2008) e outros autores para ancorar este referencial teórico, sem deixar de recorrermos a Bakhtin (1997), que é a grande referência sobre gêneros do discurso.

Com o desenvolvimento da ciência da linguagem, os gêneros ganharam destaque em diversas áreas do conhecimento, em especial a Linguística. O desenvolvimento desse campo de estudo deve-se, em parte, às pesquisas de Bakhtin, que, dentre várias e importantes contribuições, decorre também a noção de gênero. Bakhtin considera a linguagem como meio principal pelo qual o sujeito pode interagir socialmente e compreender as ações históricas, sociais e culturais (DIAS et al, 2011).

É comum observarmos as expressões ‘gênero discursivo’ e ‘gênero textual’ sendo empregadas ou de forma sinônima ou de maneira antagônica. A fim esclarecer o uso do termo ‘gênero discursivo’ como uma escolha consciente, recorreremos, em primeiro lugar, a Marcuschi (2008) para a explanação da relação entre texto, discurso e gênero. Para o pesquisador, o ideal é que não haja uma distinção rígida entre os termos *texto* e *discurso* por causa das ligações complementares existentes entre eles:

Não é interessante distinguir rigidamente entre *texto* e *discurso*, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo. Também sua relação com o gênero deve ser bem entendida e não posta como se fosse algo muito diverso (MARCUSCHI, 2008, p.81).

Marcuschi (2008) considera o discurso como o “objeto de dizer”, configurado no plano da enunciação e o texto como o “objeto de figura”, estabelecido como a esquematização, sendo que, entre ambos, o gênero “condiciona a atividade comunicativa” (p. 81 e 82). Rojo (2005) dialoga com a ideia de Marcuschi ao diferenciar as teorias de gêneros do discurso ou discursivos das teorias dos gêneros de textos ou textuais, ambas enraizadas nas teorias bakhtinianas. Para Rojo (2005, p. 185), os gêneros do discurso estão centrados principalmente nas situações de produção dos enunciados, enquanto que as teorias sobre os gêneros textuais focam o interesse na “descrição da materialidade textual”. Nesse sentido, Adam (1999, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 83) considera a separação do textual e do discursivo apenas como “metodológica e menos significativa”. Dias et al (2011, p. 151) relatam que os analistas do discurso recorrem a marcas linguísticas determinadas pelas situações de enunciação que produzem significações e temas relevantes no discurso e utilizam aportes teóricos de base enunciativa. Os analistas textuais, por sua vez, recorrem às bases teóricas da linguística textual com o objetivo de analisar a forma ou a estrutura de composição dos textos.

Por isso, nesta seção de apresentação teórica, amparados pelas concepções de Marcuschi, Rojo e Dias, optamos pelo termo gênero discursivo por compreendermos que este termo está melhor aplicado ao contexto de produção das redações do Enem, que abarca, além as noções do texto como objeto material, as descrições de situação sócio históricas dessas redações. Uma outra explanação se faz necessária: consideramos, por um lado, a redação do Enem como um gênero discursivo por estar dentro de uma situação social em que o participante faz uso dos mecanismos linguísticos para a interação por escrito. O Enem, por ser um evento de avaliação nacional, encaixa-se numa produção de

enunciados significativos em que os indivíduos empregam a linguagem como produção de significados. Entretanto, por outro lado, a redação do Enem, por ser uma tarefa que está dentro do contexto escolar, pode ser considerada como um gênero textual por ser analisada, avaliada e classificada por meio de sua estrutura textual que precisa estar dentro dos padrões estruturais exigidos pelas competências da redação do Enem para obter um parecer favorável da banca corretora.

Segundo Bazerman (2007 p.13), a escrita está a serviço da comunicação humana e tem condições de “orientar atenção, alinhar pensamentos, coordenar ações e fazer negócios entre pessoas que não estão fisicamente co-presentes como também as que estão presentes.” Os estudos históricos nos mostram que a trajetória de análise dos gêneros discursivos não é recente. Anis Bawarshi e Mary Jo Reiff (2013) relatam que estudiosos já examinavam traços textuais em comum com a finalidade de classificar, descrever e ensinar língua desde a antiguidade. Sousa (2006) afirma que antes de Cristo já havia uma preocupação em classificar a linguagem, tanto a linguagem oral quanto a modalidade escrita; surgindo daí as descrições dos gêneros que conhecemos hoje como gêneros literários: lírico, épico e dramático.

Há outras abordagens além da discursiva e da abordagem textual para os conceitos de gêneros. Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) agrupam os estudos sobre gêneros em outras duas abordagens gerais: a abordagem sócio semiótica e a sócio retórica. Motta-Roth e Herbele (2005) apontam os estudos de Ruqayia Hasan como fundamentais para a análise dos gêneros numa visão sócio semiótica. Nos estudos de Hasan, apresentados pelas autoras citadas, a linguagem é um sistema de significados que permeia a existência humana e o uso da linguagem faz parte de um contexto coerente com o contexto da comunidade usuária da língua. Por sua vez, a abordagem sócio semiótica conceitua os gêneros textuais como padrões textuais recorrentes que são usados para atingir objetivos comunicativos que representam ações humanas.

Hemais e Biasi-Rodrigues (2005) analisam a proposta de abordagem sócio retórica de John Swales para os conceitos de gêneros textuais. Swales, citado no artigo das autoras, conceitua os gêneros como

Eventos comunicativos em que a linguagem verbal tem um papel significativo e indispensável. O evento comunicativo é constituído do discurso, dos participantes, da função do discurso e do ambiente onde o discurso é produzido e recebido (HEMAIS e BIASI-RODRIGUES 2005, p. 113).

Tanto a abordagem sócio semiótica quanto a sócio retórica concebem os conceitos de gêneros discursivos como parte essencial das atividades humanas dentro de contextos de significação para os indivíduos, já que os textos materializados nessas interações participam de ações sociais que representam ações dos seres humanos. Marcuschi (2010, p.22) observa que é impossível se comunicar a não ser por algum texto, portanto conhecer como os gêneros funcionam é essencial tanto para a produção como para a compreensão de texto (MARCUSCHI, 2010 p. 34).

Partindo do princípio de que essa dissertação apresenta uma perspectiva educacional, e ao consideramos que é tarefa do professor pesquisador construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2005), apresentamos as concepções de gêneros discursivos, vinculados ao ensino de Língua Portuguesa, cunhadas por estudiosos da área.

2.3.1 Concepção de gêneros discursivos

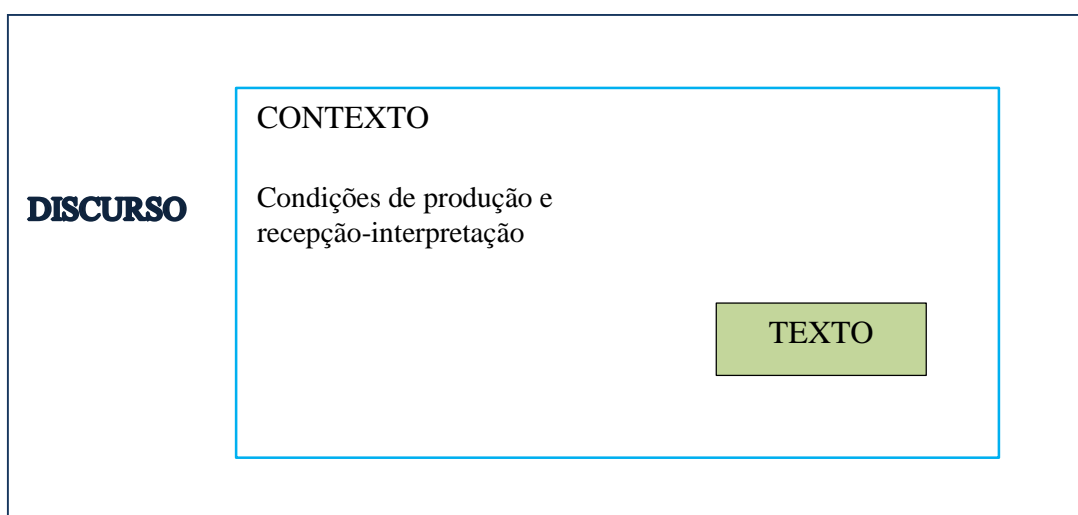
A língua está relacionada a todas as atividades humanas, por mais variadas que sejam (BAKHTIN,1997). As ações humanas são muitas e de diversas formas e intenções; os enunciados refletem a multiplicidade de modos, intenções e contextos de uso da língua. Bakhtin (1997) afirma que estudar os enunciados do cotidiano é uma tarefa gigantesca, diante da riqueza e variedade infinita de possibilidades, mas isso não impede a unidade da língua dentro dos contextos de uso. Portanto, Bakhtin define os gêneros do discurso como “qualquer enunciado elaborado em tipo relativamente estável”. E, ainda, os textos são a materialização dos discursos dentro de contextos históricos. Sendo assim, os gêneros são realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas (MARCUSCHI, 2010 p. 24)

Vários autores estudaram e analisam os gêneros do discurso; as ideias de Bakhtin, por exemplo, têm motivado discussões teóricas e proporcionado o desenvolvimento de práticas pedagógicas na área da linguística a partir da década de 1980 (RODRIGUES, 2005 p. 153). As concepções de Bakhtin do ensino/aprendizagem de língua tendo o gênero discursivo como objeto de estudo ampliaram as práticas pedagógicas que têm a interação verbal e social como foco. Bakhtin afirma que os usos da língua acontecem em forma de enunciados (orais e escritos), concretos, únicos, ditos ou escritos por

participantes da língua dentro de uma esfera de atividade social. Cada enunciado é único porque remete a eventos únicos de atuação humana (RODRIGUES, 2005 p 155).

Dessa maneira, Marcuschi (2008) emprega a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para se referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Ou seja, os textos são expressões comunicativas concretas de ações humanas do cotidiano. Marcuschi ainda recorre a Adam (1999, apud MARCUSCHI, 2008, p. 83) para a explanação em um diagrama representativo da concepção de gêneros discursivos:

Figura 7- Diagrama da relação entre discurso, texto e gênero



Fonte: Marcuschi (2008, p. 83).

A visão oferecida por Marcuschi, na figura acima, analisa o funcionamento da língua de forma ampla, partindo da enunciação para o contexto de produção e recepção textual até chegar à materialidade do texto.

A partir da perspectiva educacional de análise dos gêneros, é cabível a reflexão do que ensinar quando se ensina língua. Segundo Marcuschi (2008, p.50), “o ensino, seja lá do que for, é sempre o ensino de uma visão do objeto e de uma relação com ele.” O objeto de nosso estudo é a língua, assim como os fenômenos relacionado a ela, como o texto, os gêneros e a compreensão. Ao ensinar algo, há sempre uma motivação ou interesse que orienta a perspectiva desse ensino. Como são vários os interesses e motivações, não é possível afirmar que exista uma única ideia verdadeira, porém, algumas ideias motivadoras estão melhor fundamentadas do que outras.

O ensino da língua deve dar-se através de textos. Essa afirmação é consenso entre os estudiosos, e é também a orientação central dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Na verdade, não há questionamentos quanto a essa ideia, mas sim como essa ideia é posta em prática no dia a dia da sala de aula, já que existem inúmeras maneiras de se trabalhar com textos no ensino da língua. Marcuschi (2008, p. 52) justifica o ensino através de textos porque o trabalho com texto não tem limites; todo e qualquer problema linguístico pode ser explorado no texto, seja falado ou escrito. Há uma gama enorme de possibilidades no trabalho com os textos, mas o autor alerta para o cuidado de não tornar o texto como o remédio para todos os males e problemas de língua.

Marcuschi (2008) critica a forma como o trabalho inadequado com os textos é proposto em sala de aula. O texto, em alguns casos, vem apresentado de forma desconexa, como frases soltas, que não trazem sentido ao contexto social do aluno. Também, por vezes, ignora-se a produção oral do estudante, que chega à escola já dominando a língua.

A escola tem um papel fundamental na missão de desenvolver no aluno o domínio da língua escrita, capacitando-o a escrever textos adequados tanto ao aspecto formal quanto ao aspecto comunicativo. Na escrita, é preciso desenvolver tanto o papel de falante como o de ouvinte, porque, ao escrever, o produtor do texto precisa cumprir também a função de quem ouve, para saber se sua mensagem está mesmo sendo transmitida de forma compreensível.

De acordo com Lopes (1984, *apud* MARCUSCHI, 2008, p.54), “um dos objetivos gerais do ensino do Português é desenvolver a competência da comunicação”. Pensando nisso, o que, afinal, a escola pode oferecer ao aluno, visto que o estudante já chega à escola com a competência comunicativa de certa forma desenvolvida? Nesse sentido, uma das formas de trabalhar a competência é levar para a escola situações escritas e orais que acontecem no dia a dia. Proporcionar aos alunos questões de argumentação e raciocínio crítico. É preciso valorizar a reflexão, partindo do ensino normativo para um ensino reflexivo. É preciso chamar a atenção do aluno para a função real da língua no seu cotidiano modo de agir. Nesse processo, parte-se da forma para a função da língua.

Marcuschi (2008) também salienta a necessidade da formação linguística do professor em qualquer nível de ensino. O professor deve aliar pedagogicamente o ensino da estrutura da língua e seu uso social. Deve-se explicar ao aluno que as normas existem para que ele, produtor de comunicação, seja entendido, para que o ouvinte ou leitor não fique confuso quanto à mensagem que se pretende transmitir. Tanto o aspecto sistêmico quanto os aspectos cognitivo, comunicativo e social da língua devem ter primazia, mas

com o objetivo de se fazer entender, não com o objetivo de explicar o que se está fazendo com a língua. Portanto, reduzir o estudo da língua apenas ao estudo de sua estrutura é limitar demais o campo de atuação do funcionamento da língua. Por isso, é necessário considerar o funcionamento da língua através dos gêneros. Os gêneros são parte das ações comunicativas e sociais e têm se transformado a cada momento de nossa história. Além disso, é preciso repensar o estudo dos gêneros à luz dos avanços tecnológicos da atualidade. A televisão, o telefone, a *internet* e outros meios digitais vêm contribuindo para a modificação dos usos sociais e, conseqüentemente, dos gêneros.

2.4 Tipologias textuais³

Marcuschi (2008) afirma que é preciso distinguir tipos textuais dos gêneros textuais. Os tipos textuais são concebidos de acordo com características teóricas de agrupamento, enquanto que os gêneros são necessidades comunicativas inerentes às situações sociais. A expressão tipo textual é usada para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem categorias limitadas conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e diálogo.

Os tipos textuais são definidos de acordo com a sequência linguística empregada. Em Bonini (2005), Bakhtin propõe duas categorias de gêneros: primários, que seriam os enunciados de tipo simples, como réplica de diálogo do dia a dia e a carta; e os secundários, que seriam formados por tipos mais complexos, como o romance ou peças de teatro, “que incorporam os primeiros” (BONINI, 2005, p. 209).

Jean-Michel Adam (1992, *apud* BONINI, 2005) apropria a ideia de enunciados mais estáveis de Bakhtin e propõe que os gêneros primários sejam vistos como núcleos formadores de estruturas para os gêneros secundários. Os gêneros primários, na concepção de Bakhtin (BONINI, 2005), seriam as sequências tipológicas que estabelecem componentes textuais mais estáveis. Para tanto, os gêneros seriam dispostos em categorias que contêm elementos linguísticos semelhantes entre si. Por exemplo,

³ Utilizamos o termo *tipologia textual* para ampliar a discussão sobre os gêneros discursivos. Nesse contexto, o que vamos analisar diz respeito mais às formas de apresentação do texto do que ao seu enunciado. Nesse sentido, os tipos de texto obedecem a um maior padrão de construção textual.

romances, contos, notícias, relatos de viagem estariam na categoria dos gêneros narrativos, pois reúnem características semelhantes em comum ao tipo narrativo.

Os gêneros e tipos textuais se diferem mais por sua variabilidade. “Os gêneros marcam situações sociais específicas, sendo heterogêneos” (Bonini 2005), enquanto que os tipos são mais estáveis, portanto mais limitados ao conjunto de sequências linguísticas.

Descrevemos, a seguir, um quadro geral comparativo entre as sequências que caracterizam os tipos textuais:

2.4.1 A sequência narrativa

Bonini (2005) se vale dos estudos de Adam para a identificação da sequência narrativa como a sucessão de eventos apresentados por um narrador, a unidade temática, o processo de desenvolvimento dos fatos, a intriga ou complicação que se sucede aos fatos narrados. Algumas narrativas, como a fábula, por exemplo, ainda contêm a moral, que seriam os ensinamentos implícitos ou explícitos que a narrativa carrega, dependendo de sua intenção comunicativa.

Para Koch e Elias (2010), a narração é construída a partir de uma sucessão temporal/causal de eventos; na sequência narrativa, há sempre a relação de antes e depois entre os fatos enunciados. A situação inicial é modificada por eventos que ocorrem no interior da estrutura narrativa.

Na sequência narrativa, os verbos de ação predominam como forma de progressão textual; assim como advérbios de tempo, espaço e modo promovem a compreensão de temporalidade, locação e modo das ações narradas. Koch e Elias (2010, p. 63) também salientam que é possível a apresentação da narração em discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre.

Como forma de ilustração, apresentamos um quadro estrutural de requisitos básicos que compõem a sequência narrativa:

Figura 8 – Esquema estrutural da narração



Fonte: Adaptado de Adair Bonini, 2005, p. 219 e 220.

A sequência narrativa pode estar presente em relatos de várias espécies, como notícias, romances, contos, crônicas, relatos de viagens, etc.

2.4.2 A sequência argumentativa

Argumentar, num sentido elementar,

é direcionar a atividade verbal para o convencimento do outro ou, mais especificamente, é a construção por um falante de um discurso que visa modificar a visão de outro sobre determinado objeto, alterando assim o seu discurso (BONINI, 2005, p. 220 e 221).

A argumentação direciona a atividade verbal para o “convencimento do outro” (BONINI, 2005, p. 220) numa tentativa de um enunciado modificar a visão de outro sobre determinado objeto, modificando, portanto, o discurso de quem entra em contato com essa tipologia.

A sequência argumentativa está baseada na construção de enunciados que se contrapõem, sendo sustentada por operadores argumentativos. Segundo Bonini (2005), a argumentação consiste de um esquema básico de apresentação de um dado ou elemento explícito de sustentação e uma conclusão. O dito (enunciado) pode receber interferência de um elemento implícito protagonizado por um operador argumentativo. Os elementos da sequência argumentativa seriam: uma proposição, uma regra de inferência que dá sustentação ao que foi proposto, uma restrição e uma conclusão.

Adam organiza a sequência argumentativa do seguinte modo:

Figura 9 - Esquema estrutural da argumentação



Fonte: A noção de sequência textual argumentativa na análise pragmática textual de Jean-Michel Adam (BONINI, 2005)

A tese é a afirmação que pode ser contestada; os dados são as afirmações que dão margem à conclusão. O escoramento das inferências é dado unicamente pelo sentido do enunciado. A conclusão, sendo a opinião do enunciador, vem acompanhada de uma partícula conclusiva ou restritiva (BONINI, 2005, p. 222).

A argumentação parte do princípio de representação de conceitos numa ordenação ideológica de argumentos e contra-argumentos (KOCH e ELIAS, 2010, p. 72) sendo a sequência argumentativa predominante em dissertações, teses, exposições de ideias ou textos que apresentam caráter opinativo. A prova de redação do Enem solicita aos participantes que escrevam um texto de caráter opinativo, numa forma de sequência argumentativa que emprega bases concretas de conhecimento de mundo para a construção dos argumentos apresentados na redação. Sendo assim, o participante que visa obter boa nota nessa modalidade do exame, precisa atender em sua produção textual, de forma coerente, todos os aspectos da sequência argumentativa.

2.4.3 A sequência descritiva

A sequência descritiva, de acordo com Bonini (2005), depende de outros tipos de texto para sua manifestação. A ocorrência da descrição raramente será predominante num texto e está relacionada aos aspectos do ambiente, personagem, objeto que se pretende caracterizar num conjunto de propriedades relacionadas. No texto narrativo, por exemplo,

a descrição pode vir no início, ao serem introduzidos o espaço e os personagens que farão parte das ações.

Ao contrário da narração e da argumentação, o tipo descritivo não tem uma estrutura de ordem fixa porque, no geral, a intenção da sequência descritiva é determinar características dos seres e do ambiente. Entretanto, Bonini (2005) apresenta três partes para a estrutura da descrição:

1. ancoragem da descrição baseada no tema ou título;
2. caracterização do objeto, ou seja, dispersão de propriedades de aspectualização e estabelecimento de relação;
3. reformulação, que permite uma nova visão geral do tema.

Embora os estudos de Bonini (2005) apontem para a estrutura da descrição, os processos listados acima podem vir em qualquer ordem. A sequência descritiva não é dependente de um processo fixo de apresentação para a existência de coerência entre as partes do texto.

Na sequência descritiva são predominantes os verbos de estado e situação, ou verbos que indiquem propriedades, qualidades, atitudes (KOCH e ELIAS, 2010, p. 65).

2.4.4 A sequência explicativa/injuntiva

Adam, citado por Bonini (2005), acredita que a sequência expositiva tenta responder a questão Como fazer? Sendo assim, o texto explicativo descreve os passos para atingir determinado objetivo. Seguindo esse mesmo raciocínio de intenção comunicativa, Marcuschi (2010) emprega o termo “sequência injuntiva” para o tipo textual.

A sequência textual que explica como fazer determinada ação normalmente vem apresentada por verbos no imperativo, que, segundo Marcuschi (2010, p 29), em exposição do quadro de Werlich, são enunciados que incitam à ação. Em determinadas situações, há o emprego de um verbo auxiliar no modo imperativo, ficando, nesse caso, o verbo principal no infinitivo. Exemplo:

Figura 10 - Exemplo de verbo no infinitivo como agente injuntivo

Todos os brasileiros devem comparecer às urnas em dia de eleição.

Os textos injuntivos apresentam sequências imperativas como predominantes, que têm o objetivo de prescrever comportamentos ou ações sequencialmente ordenadas (KOCH e ELIAS, 2010, p. 68).

Bonini (2005) ressalta que, diferente da sequência argumentativa, o tipo que orienta uma ou mais ações, não visa modificar uma visão de mundo, mas transformar um estado de conhecimento sobre algo. Esse tipo textual pode estar inserido em outras sequências, como, por exemplo, a argumentativa. Ilustração para o caso seria um anúncio publicitário que orienta como proceder em determinadas situações do cotidiano. Estariam representadas, no anúncio, a argumentação, a descrição e a injunção.

2.4.5 A sequência dialogal

O diálogo está presente em quase todas as ações humanas e Bonini (2005) acredita que a sequência dialogal é “o componente principal” dos gêneros textuais que caracterizam a condição humana: a conversação.

Essa sequência traz um diferencial em relação às outras. Enquanto os outros tipos textuais trazem estruturas textuais “construídas por um único interlocutor”, segundo Bonini (2005), o tipo dialogal exige mais de um interlocutor, havendo a possibilidade inclusive desses interlocutores serem personagens, se o diálogo estiver dentro de um gênero ficcional.

A composição do diálogo acontece pela emissão de enunciados de um interlocutor e outro, numa alternância de turnos que perfazem um ritual de início e finalização das interações. Segundo Bonini (2005), a forma mais tradicional da sequência dialogal é o padrão pergunta/resposta, que possivelmente emprega o comentário como complemento, e ainda, o acordo ou desacordo em relação aos comentários.

Como esta dissertação tem um cunho sociointeracional, seria impossível falar dos gêneros e tipos textuais, numa proposta sociolinguística, sem apresentar também os pressupostos que norteiam os estudos sociointeracionais. Este será, portanto, o tema da próxima seção de nossa pesquisa.

2.5 Considerações

Neste capítulo, foram apresentados os pressupostos teóricos de construção deste trabalho. As bases de letramento, os gêneros discursivos como artefatos sociais e as relações sociointeracionais integram a perspectiva de análise de qualquer manifestação verbal, portanto, toda ação de produção escrita, seja para a escola ou outros domínios sociais. Koch e Elias (2010) afirmam que todas as atividades de produção de texto devem ser regidas pelos princípios de interação, contexto de comunicação e conhecimento sobre a língua.

À luz de uma concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, o texto é visto como o próprio lugar da interação verbal e os interlocutores, como sujeitos ativos, empenhados dialogicamente na produção de sentidos (KOCH e ELIAS 2010, p. 10)

Desta forma, quem escreve uma redação para a escola deve levar em consideração o contexto de produção do texto; o gênero solicitado, de acordo com as características textuais, para a escrita; bem como deve empregar as estratégias de letramento para a construção de sentido. Dessa maneira, o domínio linguístico faz parte das construções de significado que o locutor quer dar ao texto.

3 A REDAÇÃO DO ENEM E AS COMPETÊNCIAS AVALIADAS

Estudos em Linguística, Educação, História, Antropologia e Psicologia são unânimes em afirmar que as práticas de leitura e escrita são essenciais para o desenvolvimento do ser humano. Mais uma vez recorrendo a Barré-de-Miniac (2006 p. 37), ela considera a escrita como ponto crucial para a organização política e social, bem como para a transmissão de saberes e progressão do pensamento racional humano, sendo também essa prática que acelera as mudanças sociais. A escrita e as práticas sociais se relacionam mutuamente, sendo que o domínio da leitura e da escrita são condições para a inserção do indivíduo em qualquer relação social (BARRÉ-DE-MINIAC, 2006), inclusive as relações didáticas. A escola, portanto, como propagadora de desenvolvimento cognitivo, tem o compromisso de estudar os fenômenos relacionados à leitura e escrita, desenvolver conceitos teóricos que abarquem as práticas linguísticas dentro e fora da escola e aplicar os conceitos teóricos em práticas pedagógicas vinculadas ao uso social.

Este capítulo, portanto, tem o objetivo de, à luz das exigências de compreensão do ensino de gêneros, trazer reflexões sobre práticas de escrita vinculadas às competências do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para ancorar nossa pesquisa, empregaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, o Guia do Participante do Enem (versão 2013) e autores que referenciam os conceitos de letramento e gêneros discursivos e, aqui, abordaremos o conceito de competência comunicativa, segundo Hymes (*apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 61), que prevê a competência comunicativa como o desempenho aceitável de um membro de uma comunidade que aprende o que dizer, a quem dizer, de forma apropriada, “a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias. Essa capacidade pessoal inclui tanto o conhecimento tácito de um código comum, como a habilidade de usá-lo”. Ainda citando Hymes, Bortoni-Ricardo (2005) recupera a teoria da competência comunicativa em quatro bases que explicam a produção e a interpretação do comportamento cultural, a saber, se a produção comunicativa é:

- a) formalmente possível;
- b) viável, considerando os meios de implementação disponíveis;
- c) apropriada em relação ao contexto;

d) de fato realizada.

Hymes (1972, apud BORTONI-RICARDO, 2005, p. 62) ainda considera o conceito de viabilidade ligado aos fenômenos de desempenho das competências comunicativas, numa visão sociolinguística, que se ocupa basicamente do que é apropriado, levando em conta as condições de produção de discurso e o que é efetivamente usado para a comunicação. Dessa forma, as competências exigidas para a produção da redação do Enem passam pela perspectiva das competências comunicativas descritas por esses estudiosos.

3.1 Parâmetros norteadores: os PCNs e o guia de redação do Enem

O ensino brasileiro conta com um referencial para a construção básica das matrizes de referências curriculares. São os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foram elaborados para a difusão da reforma curricular, realizada na década de 90, e orientar professores na busca de novas abordagens e metodologias (INEP, 2011). Os PCNs buscam um novo sistema curricular em que o ensino é pautado pelas competências a serem desenvolvidas pelos discentes da educação básica. Para isso, orienta os professores a traçar metodologias que privilegiam a interação e a interdisciplinaridade.

Segundo as orientações dos PCNs, o currículo escolar está em construção, portanto o ensino é visto em contínuo processo, que pode ser reavaliado e reconstruído, de acordo com a necessidade de cada contexto escolar, buscando o aperfeiçoamento das práticas educacionais.

Para a elaboração desses Parâmetros, o governo federal, através do Ministério da Educação (MEC), consultou diversos currículos educacionais, professores dos ensinos fundamental I, II e ensino médio, além da consulta aos livros didáticos mais utilizados por essas séries.

O arcabouço teórico adotado pelos PCNs pressupõe a existência de habilidades e competências cognitivas que devem ser desenvolvidas em práticas de ensino e aprendizagem (INEP, 2011). Sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem o ensino de língua fundamentado nos gêneros de discurso, organizando a estrutura educacional do ensino básico:

Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio têm o papel de organizar currículos que estejam articulados com as competências gerais que se quer desenvolver na educação básica. Em qualquer de suas

modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho (PCNEM p. 4 e 5)

Os PCNs abarcam três conjuntos de competências: comunicar e representar, investigar e compreender, assim como contextualizar social ou historicamente os conhecimentos, o que inclui os recursos linguísticos à disposição dos estudantes, de acordo com a teoria das competências comunicativas de Hymes. Essas competências propostas à educação casam bem com as teorias que têm os gêneros discursivos como representantes de ações sociais, isso porque as realizações de práticas sociais dependem dos textos para proporcionar significados a quem as produzem ou recebem (BAZERMAN, 2007)

Por sua vez, de forma bastante semelhante, mas não idêntica, o Enem aponta para competências gerais que o ensino deve ter o objetivo de desenvolver:

Dominar diferentes linguagens, desde idiomas até representações matemáticas e artísticas; compreender processos, sejam eles sociais, naturais, culturais ou tecnológicos; diagnosticar e enfrentar problemas reais; construir argumentações; e elaborar proposições solidárias. Tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, como no Enem, relacionam-se as competências a um número bem maior de habilidades. (PCNEM p. 12 e 13).

É possível perceber que o Enem, ao apresentar as competências exigidas ao participante, retoma as expectativas sugeridas dos PCNs para a educação básica. O Exame Nacional do Ensino Médio, recuperando de forma prática as orientações dos PCNs, propõe a redação aos participantes, prova de caráter opinativo escrita na modalidade formal da língua portuguesa. O texto deve ser dissertativo-argumentativo, apresentando um tema a ser discutido na elaboração da tese, esta, por sua vez, apoiada em argumentos sólidos. O participante também deve sugerir propostas de intervenção que não firam os direitos humanos. Observemos o trecho que apresenta as competências no Guia do Participante do Enem 2013:

Figura 11 - As competências da redação do Enem

Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

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

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

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

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

Fonte: Guia do Participante do Enem (2013)

Ainda segundo o Guia do Participante do Enem, a compreensão da proposta de redação requer o conhecimento de mundo para desenvolver o tema. Conhecimento esse que depende de interações entre o candidato ao Enem e os vários contextos históricos, sociais e culturais em circulação atualmente. Sobre a aquisição de cultura, Goodnough (1964, *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 61) define como a apropriação um conjunto de tudo aquilo o que uma pessoa tem de conhecer e tudo aquilo em que crê, “de modo a funcionar de maneira aceitável pelos membros da sociedade” em que está inserido.

A aquisição do conhecimento cultural tem início anterior à preparação da prova, como preconizam as orientações aos participantes; dentro das informações aos candidatos, são dadas recomendações para a elaboração da redação que abrangem ações cognitivas que vão além de leitura e escrita. Como exemplo, listamos aqui os verbos que direcionam atos propostos antes da escrita:

Quadro 5 - Orientações injuntivas

A	Leia
B	Evite
C	Não copie
D	Refleta
E	Reúna
F	Desenvolva
G	Lembre-se
H	Examine
I	Utilize
J	Mantenha-se

A redação no Enem - Guia do Participante, p. 14 e 15.

Essas orientações, apresentadas de forma injuntiva, organizam ações que devem ser desenvolvidas pelo participante antes que se escreva a prova de redação. Segundo Bazerman (2007), uma leitura fiel das palavras recebidas de livros didáticos, documentos ou orientações institucionais estruturadas significa manter de forma mais objetiva as ações propostas por esses órgãos de autoridade. Portanto, se o participante do Enem seguir as recomendações de escrita no que diz respeito à compreensão do tema, terá mais chances de obter sucesso.

Apresentar orientações aos participantes de forma a tipificar o texto é, segundo Bazerman (2007, p. 57), dar forma aos eventos sociais. No caso do Enem, a prova de redação é o evento compatível com a avaliação que se pretende obter; reduzir a atividade de prova a uma ação altamente estruturada é canalizar a avaliação – e sua correção – a critérios bem definidos de um tipo textual pré-determinado.

As próximas seções apresentam as cinco competências avaliadas na redação do Enem; são expostas também breves discussões sobre cada uma delas.

3.2 Domínio linguístico

Domínio linguístico é o uso adequado de condutas linguísticas que fazem parte do contexto histórico atual de nosso país. Dominar essa competência requer o conhecimento das normas gramaticais e ortográficas em vigência como, o uso dos sinais de pontuação,

emprego de letras maiúsculas, a grafia de acordo com a língua padrão (Guia do Participante, Inep, 2013).

O domínio linguístico, requerido pela competência um da redação, exige que o participante diferencie principalmente o registro formal de registro informal num texto escrito. É preciso também que o participante demonstre ter consciência da distinção entre a modalidade escrita e a modalidade oral da língua. Dessa forma, pressupõe-se que o escritor de um texto dissertativo argumentativo faça uso do monitoramento linguístico a fim de expor de forma clara e objetiva suas ideias, fazendo uso de um vocabulário vasto e adequado. O Guia do Participante (2013) orienta também o emprego das regras para os sinais de pontuação, a estrutura textual, a coesão e progressão de texto, entre outras normas:

Figura 12 - Requisitos para o domínio linguístico

Além dos requisitos de ordem textual, como coesão, coerência, sequenciação, informatividade, há outras exigências para o desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo:

- ▶ ausência de marcas de oralidade e de registro informal;
- ▶ precisão vocabular; e
- ▶ obediência às regras de:
 - concordância nominal e verbal;
 - regência nominal e verbal;
 - pontuação;
 - flexão de nomes e verbos;
 - colocação de pronomes oblíquos (átonos|e tônicos);
 - grafia das palavras (inclusive acentuação gráfica e emprego de letras maiúsculas e minúsculas); e
 - divisão silábica na mudança de linha (translineação).

Fonte: Guia do Participante (Inep, 2013, p. 12)

Assim, o texto que atende às expectativas dessa competência, é o texto que demonstra excelente domínio linguístico da modalidade da escrita formal (INEP, 2013, p. 12), alcançando a pontuação máxima (200 pontos) nessa modalidade. Entretanto, desvios no domínio linguístico serão aceitos, desde que caracterizem excepcionalidade e não ocorram reincidências na redação.

Para melhor esclarecimento, apresentamos, nas próximas seções, conceitos de norma culta e norma padrão, nomenclaturas distintas, mas que, por vezes, ainda trazem dúvidas no cotidiano educacional.

3.2.1 Norma culta

O termo ‘norma’ remete a preceito, lei. E a ideia que está embutida é que se há lei, é preciso cumpri-la, sob pena de o ‘desobediente’ ser considerado inadequado em diversos contextos exigidos pela sociedade. Mas como definir a expressão ‘norma culta’?

É consenso entre estudiosos da língua portuguesa a dificuldade em conceituar ‘norma culta’ brasileira. Carlos Alberto Faraco (2008) salienta que, para essa tarefa, é preciso retomar um pouco dos aspectos constituintes das variações linguísticas de nosso país. Há arquivos relatando os registros da língua portuguesa nos últimos cinquenta anos e esses registros indicam que formas simplistas de qualificar a língua, como formal/informal, não são suficientes para a representação fiel da amplitude da língua portuguesa.

Estudos coletados pelo projeto Norma Linguística Urbana Culta (NURC) indicam a linguagem urbana comum como a que caracteriza a maioria das manifestações orais mais monitoradas dos falantes considerados cultos, conforme Faraco (2008, p. 45 e 46). Ou seja, a norma culta brasileira seria muito próxima de um estilo mais monitorado de linguagem urbana comum e de falantes com nível superior de ensino. Nesse contexto, a norma culta brasileira é a manifestação linguística de uma pequena parcela de habitantes do Brasil, visto que, de acordo com Faraco (2008), cerca de 8,5% da população adulta têm escolaridade superior.

A norma culta pode ser caracterizada pela correção gramatical, e mesmo particularidades da língua são consideradas como ‘erros’.

Apesar das diversas discussões em torno do termo e das implicações sociolinguísticas que por hora não vamos mencionar, “a expressão ‘norma culta’ designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 71).

A norma culta, exigida pela competência um da redação do Enem, é uma manifestação linguística privilegiada, tida como superior e que remete à muita leitura dessa forma representativa de linguagem. Além disso, a prática de escrita da norma culta

requer exercício e monitoramento constante, sendo a escola o espaço de maior oportunidade de aquisição dessa variedade da língua.

3.2.2 *Norma padrão*

A norma padrão é a tentativa de uniformizar a língua. Isso aconteceu, no início, principalmente por causa da necessidade de alcançar unidade linguística em fins do século XV, na Europa. A unificação linguística traria benefícios políticos aos chamados Estados Centrais, na tentativa de superar a fragmentação econômica que assolava a Europa no período feudal. No Brasil, a padronização da língua ocorreu de forma bastante artificial, com a imposição do modelo lusitano de escrita.

Faraco (2008, p. 76) descreve, portanto, a norma padrão da língua portuguesa para o Brasil como uma tentativa reducionista de padronizar artificialmente a língua usada pelos brasileiros, seja escrita ou oral. A norma padrão é “apenas um rol congelado de formas ditas ‘corretas’” (FARACO, 2008).

Uma outra questão de importante discussão sobre a norma padrão é a recriminação do uso de outra variante linguística que não seja a norma padrão:

E o tom de debate no Brasil (há mais de um século) é sempre o mesmo: recrimina-se os brasileiros por não cuidarem de sua língua e por supostamente não saberem falar e escrever “corretamente” – recriminação que é difícil de ser feita, porque, em geral, nem mesmo os mais letrados usam as formas cultuadas na velha norma padrão (FARACO, 2008, p. 76 e 77)

Os esforços para a consolidação da norma padrão no Brasil têm como objetivo lutar contra as variedades do português popular. Na política de combate às variações linguísticas está o apagamento de marcas linguísticas rurais, indígenas ou qualquer outra forma de variação que não estaria acomodada perfeitamente aos padrões de normas gramaticais.

Faraco (2008) lança o questionamento: nossa língua portuguesa necessita de uma norma padrão? Se a diversidade linguística natural põe em risco a unidade das variedades cultas, sim. Entretanto, segundo o pesquisador, não há indícios de que a língua falada no Brasil esteja em risco de desaparecer. Ao contrário,

a intensa urbanização da população brasileira, as novas redes de relações que se estabelecem no espaço urbano e suas respectivas pressões niveladoras, a presença quase universal dos meios de comunicação social e a própria expansão da escolaridade, em boa medida favorecem a manutenção da relativa unidade das nossas variedades cultas (FARACO, 2008, p. 84).

Por outro lado, Faraco (2008, p. 85) é a favor de uma grafia padrão, e esse modelo, o Vocabulário Ortográfico, já existe sob responsabilidade da Academia Brasileira de Letras. No entanto, Faraco (2008, p. 85 e 86) considera que, além dos modelos de padronização para regências e concordâncias verbais ou uso de pronomes, o ideal seria atentar para a urgente necessidade de democratização do letramento à sociedade brasileira como condição de desenvolvimento efetivo.

Camacho (2013, p. 61) chama a atenção para outra questão referente à norma padrão: o processo de padronização linguística está vinculado ao gênero de texto, especialmente o escrito, porque requer que os usuários da língua concordem com a existência de um sistema de variante que funciona como um padrão mediante todos os estilos sejam perfeitamente inteligíveis. O participante do Enem, ao escrever a redação, deve relacionar suas ideias à norma padrão exigida pelo exame, excluindo, dessa norma, as variantes do polo rural e do urbano (BORTONI-RICARDO, 2005), da oralidade e do não monitoramento. Por outro lado, as variedades prestigiadas pela prova de redação do Enem seriam as escritas monitoradas representantes do polo urbano.

3.3 Compreensão do tema e do tipo textual

A compreensão do tema e do tipo textual, solicitada na competência dois pela prova de redação do Enem, norteia a escrita do texto. Compreender o tema abordado pela proposta permite que o participante construa seus argumentos direcionados para a discussão do assunto que está sendo tratado na problemática do tema. Por sua vez, a compreensão da sequência textual faz com que o redator do Enem faça as devidas adequações linguísticas para que o texto apresente a estrutura condizente com o tipo solicitado.

A reflexão que fazemos, tendo por base a perspectiva da competência dois, parte do princípio de que a compreensão da escrita de um texto dissertativo-argumentativo é o cerne da prova de redação. O participante pode não atingir plenamente a competência um, o domínio linguístico; pode não escolher ou não organizar tão perfeitamente os

argumentos, proposto na competência três; existe até a possibilidade de não fazer a proposta de intervenção orientada na competência cinco e nada disso fará com que a prova seja anulada – a redação apenas perderá pontos. No entanto, se a redação do Enem for escrita em outra modalidade que não a dissertativa-argumentativa, será fatalmente anulada, ou zerada. Sendo assim, a compreensão dessa competência é essencial para o sucesso na redação do Enem.

De acordo com o Guia do participante, “o texto dissertativo-argumentativo é organizado na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto” (INEP, 2013, p.15). Assim, o participante deve apresentar suas ideias e defendê-las com argumentos sólidos. A redação do Enem caracteriza-se, por um aspecto, como um gênero textual que abrange duas tipologias: a dissertativa, porque apresenta ideias e a argumentativa, por causa de seu caráter opinativo. Contudo, por outro lado, assumimos a redação do Enem como um gênero discursivo, sendo possível denominá-lo como um gênero ‘prova de redação em avaliação’.

O Guia ainda reitera que a tese defendida pelo escritor da redação é essencial, bem como os argumentos e explicações que estruturam a argumentação no texto. O participante deve também, de acordo com o Guia, combinar dois princípios de estruturação textual:

a) apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma conclusão que dê um fecho à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo.

b) utilizar estratégias argumentativas para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados.

O não atendimento aos recursos linguísticos do texto dissertativo argumentativo pode levar ao zero na redação, portanto a preocupação em atender essa competência é essencial.

Sobre a compreensão do tema da redação, é importante ressaltar que não conhecer com antecedência a temática que será abordada pela prova faz com que o participante fique atento a eventos de temáticas sociais, econômicas, históricas e ambientais de relevância no país e no mundo antes da prova com o objetivo de apresentar bagagem cultural adequada às expectativas da banca corretora. O não atendimento ao tema da redação pode levar ao zero.

O Guia do Participante (INEP, 2013) também explica o que é tangenciar o tema:

Considera-se tangenciamento ao tema a abordagem parcial, realizada somente nos limites do assunto a que o tema está vinculado, deixando em segundo plano a discussão em torno do eixo temático objetivamente proposto (INEP, 2013, p. 14).

Tangenciar o tema não zera a redação, mas o texto recebe apenas 40 pontos do total de 200.

3.4 Seleção e organização de argumentos

Essa competência diz respeito à coerência textual. Depois de contextualizar o tema e elaborar a tese, o participante tem a tarefa de selecionar e organizar de forma coerente seus argumentos para que o texto faça sentido. A coerência textual é a relação entre as ideias apresentadas no texto e o conhecimento de mundo. Marcuschi (2012, p. 75) apresenta a coerência como a relação a “nível da conexão conceitual e da estruturação do sentido, manifestando-se, em grande parte, macro textualmente”, ou seja, as relações de causa e consequência estabelecidas na argumentação permitem a exposição da experiência humana de forma organizada na redação.

Antunes (2005) também conceitua a coerência de texto em relação ao sentido estabelecido. Para a autora, “a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal” (ANTUNES, 2005, p. 176). Sendo assim, a coerência ultrapassa a gramática da língua, mas diz respeito também à forma como as ideias aparecem no texto. Para que um texto seja coerente, é preciso levar em consideração os aspectos de contexto e pragmática envolvidos na ação linguística.

O Guia do Participante (INEP, 2013, p. 18) “apresenta a coerência como ligada à compreensão, à possibilidade de interpretação dos sentidos do texto”. Observemos as orientações para o atendimento dessa competência:

Figura 13 - Requisitos para a competência 3

- apresentação clara da tese e seleção dos argumentos que a sustentam;
- encadeamento das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações novas, coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos;
- congruência entre as informações do texto e a realidade; e
- precisão vocabular.

Fonte: Guia do Participante (Inep, 2013, p. 12)

Segundo Antunes (2005, p. 181), as regras para a coerência estabelecem a progressão textual de forma organizada. Isso significa que as palavras usadas na redação do Enem devem fazer parte de uma construção conceitual presumidamente cogitada para fazer sentido. A redação do Enem, como veículo de interação comunicativa, inclui os mecanismos linguísticos para atingir o objetivo proposto, que é o de apresentar a opinião do participante num texto dissertativo argumentativo coerente.

3.5 Mecanismos linguísticos estratégicos: a coesão textual

A competência quatro diz respeito às estratégias de conexão entre as ideias apresentadas no texto.

Um texto não se faz com sentenças soltas. Em especial a redação do Enem exige uma integração entre as partes do texto que se unem entre si. A essa relação, chamamos coesão textual. Sousa e Machado (2014) apresentam a coesão textual como estratégias para que os elementos linguísticos presentes no texto estejam interligados. A cadeia de ligações coesivas forma a sequência do texto, proporcionando sentido. A coesão diz respeito às relações de sentido que são estabelecidas no interior do texto, relações essas formadas por conjuntos de recursos que retomam palavras e informações.

O Guia de Participante (INEP, 2013, p. 19) propõe a coesão de texto como “a estruturação lógica e formal entre as partes da redação”. Essa relação pode ser expressa por proposições, conjunções, advérbios, termos e expressões remissivas, sempre com o intuito de estabelecer ligações entre as ideias expostas no texto.

Ha duas modalidades de coesão: a coesão referencial e a coesão sequencial, que Sousa e Machado (2014) explicitam como essenciais para a progressão textual.

A coesão referencial é um componente da superfície textual que faz remissão a outro elemento do universo textual. A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que o texto progride.

De acordo com os PCNs (INEP, 2011), toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva. Análises isoladas de letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas e frases descontextualizadas não proporcionam o desenvolvimento da competência discursiva. O texto é a unidade básica de ensino. O ensino de LP deve contemplar a diversidade de textos e gêneros, sua função social, relevância e organização.

3.6 Proposta de intervenção

A prova do Enem, na competência cinco, solicita aos participantes que concluam a redação com uma proposta de intervenção em resposta à problematização levantada no tema. De acordo com o Guia de Participante (2013), a proposta deve ser redigida de forma clara, objetiva e deve ser aplicável, ou seja, a proposta sugerida precisa ser viável ao contexto sócio econômico brasileiro. A avaliação da competência segue a combinação de dois critérios explícitos no texto:

1. presença x ausência da proposta de intervenção;
2. proposta com detalhamento dos meios para sua realização x proposta sem o detalhamento dos meios para sua realização.

Ao redigir a proposta de intervenção, o participante deve levar em consideração a estrutura argumental do texto, bem como manter vínculo coerente com a tese desenvolvida. A proposta também deve detalhar de que forma será realizada e por quais instituições/agências.

A proposta de intervenção não pode de maneira nenhuma ferir os direitos humanos, sendo a desobediência desse item um fator que leva ao zero na redação.

Numa proposta interacional de ensino e avaliação, a proposta de intervenção oferece a oportunidade ao participante de participar da construção de soluções para problemáticas relacionadas ao tema da redação.

3.7 Avaliação e correção da redação do Enem

A correção da redação do Enem é baseada nas competências um, dois, três, quatro e cinco já apresentadas nesta dissertação. O participante deve demonstrar domínio da língua portuguesa, em sua modalidade escrita formal, num texto dissertativo argumentativo que aborda um tema social polêmico. A conclusão desse texto se dá através de uma interação de proposta de intervenção à problemática levantada na redação.

De acordo com o Guia de Participante (INEP, 2013), a correção dos textos do Enem é feita por corretores capacitados, porém anônimos ao público em geral. São indivíduos com formação em língua portuguesa, que recebem treinamento específico e remuneração para o trabalho de corrigir as redações. A correção é realizada via *internet* e cada redação é avaliada por pelo menos dois corretores, que atribuem a nota de forma independente, “sem que um conheça a nota do outro” (INEP, 2013, p. 7).

Cada avaliador atribui uma nota de 0 (zero) a 200 (duzentos) pontos para as cinco competências. A soma desses pontos pode chegar a 1000 (mil). A nota final da redação é média das notas atribuídas pelos corretores.

3.7.1 A discrepância na redação

Em alguns casos, pode haver discrepância na nota de redação. A discrepância é o desacordo entre as notas atribuídas pelos corretores:

Figura 14 - A discrepância na nota de redação

Considera-se “discrepância” a divergência de notas atribuídas pelos avaliadores quando:

- elas diferirem, no total, por mais de 100 (cem) pontos
ou
- a diferença for superior a 80 (oitenta) pontos em qualquer uma das competências.

Fonte: Guia do Participante (Inep, 2013, p. 8)

Em casos de discrepância, a redação é avaliada por um terceiro corretor, que atribui nota de forma independente dos dois corretores anteriores. “A nota final será a soma aritmética das notas que mais se aproximarem” (INEP, 2013). No entanto, a discrepância pode permanecer e, nesse caso, uma banca presencial, composta por três professores, atribuirá a nota final à redação.

3.8 Recomendações para a escrita: o que leva ao zero na redação

É comum a exposição na mídia a ocorrência da nota zero na redação do Enem. Os meios de comunicação em massa como redes de televisão, *sites* jornalísticos e mídia impressa alardeiam que o zero na redação do Enem tem aumentado de forma assustadora. Entretanto, a mídia não leva em consideração, nesse caso, a forma como a nota zero é atribuída.

O Guia do Participante (INEP, 2013) orienta os participantes da escrita para evitar que a redação seja zerada ou anulada:

Figura 15 - O que leva ao zero na redação do Enem

A redação receberá nota 0 (zero) se apresentar uma das características a seguir:

- fuga total ao tema;
- não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa;
- texto com até 7 (sete) linhas;
- impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação ou parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto;
- desrespeito aos direitos humanos; e
- folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho.

Fonte: Guia do Participante (Inep, 2013, p. 9)

Assim, a redação é anulada quando foge totalmente ao tema e/ou ao gênero proposto. Textos com menos oito linhas também não são avaliados. Se o candidato desrespeitar os direitos humanos, empregar xingamentos ou impropérios ou desenhar na redação, também receberá nota zero.

O que o Enem exige é o preparo anterior à prova, com o exercício de leitura e escrita dissertativa de temas atuais, bem como a seriedade em cumprir com responsabilidade uma tarefa que sem encaixa no gênero textual de processo seletivo com vistas a uma vaga nas instituições de ensino superior.

3.8.1 Outras recomendações para a escrita da redação do Enem

O Guia de Participante do Enem (INEP, 2013 p. 9 e 10) ainda recomenda outras ações para o sucesso na redação do Enem. São elas:

1. Contagem de linhas:

Para efeito de contagem de número mínimo de linhas e avaliação da redação, a cópia de trecho dos textos motivadores ou de partes das questões objetivas, acarretará a desconsideração do número de linhas copiadas, valendo somente as que foram produzidas pelo autor do texto.

2. Letra legível:

O Guia de Participante recomenda o uso de letra legível para a redação. O texto ilegível pode levar à anulação da redação, se não houver meios de leitura para o texto. Não são mencionados os casos de uso de letra cursiva (manuscrita) e letra de forma (letra de imprensa).

3. Título:

O título na redação do Enem é opcional e será contado como linha escrita.

4. Acordo ortográfico:

O acordo ortográfico da Língua Portuguesa deveria ter tido sua implantação oficial e definitiva no Brasil a partir de 1 de janeiro de 2013, segundo decreto presidencial de 2008. Entretanto, o período de transição foi ampliado até 31 de dezembro de 2015, devendo as duas formas ortográficas coexistirem, sem prejuízo para a nota da redação.

3.9 Considerações

Neste capítulo, foram expostas as competências da redação do Enem que têm o objetivo de avaliar se o participante possui estruturas de conhecimento para a escrita de um texto dissertativo, de caráter opinativo, na modalidade padrão da língua portuguesa. As ideias apresentadas na redação devem abordar um tema proposto, num sistema organizado de encadeamento de ideias. Ao concluir a redação, o participante precisa apresentar propostas de intervenção à problemática levantada pelo tema, num pressuposto de interação social. A proposta de intervenção oferece a oportunidade de exposição de medidas solidárias à sociedade.

A prova de redação, portanto, exige do participante um posicionamento e a defesa de um ponto de vista num exercício de exposição do tema, levantamento de tese, argumentação consistente, recorrendo aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de sugestões de intervenção na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (CEREJA, 2012).

Retomando o que já foi dito por Bazerman (2007), quanto maior rigor em seguir as orientações prescritas no Guia de Participante, maior será a chance do candidato em

receber uma boa nota na redação. Práticas de letramento em conjunto com mediação de professores podem garantir a nota mil ao participante do Enem.

4 O LETRAMENTO E A REDAÇÃO DO ENEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DE DADOS NETNOGRÁFICOS

Neste capítulo, a análise de dados é realizada à luz das teorias do letramento como prática social, dos gêneros discursivos como prática social e dos pressupostos da sociolinguística interacional, seguindo os objetivos específicos propostos a este trabalho:

1. Investigar processos de letramento de alguns participantes do Enem que obtiveram nota máxima ou acima de oitocentos (800) pontos na redação desse exame.
2. Revelar estratégias de leitura e escrita dos sujeitos pesquisados que fizeram a prova do Enem.
3. Investigar se os processos de letramento de diferentes domínios sociais, principalmente o domínio escolar, a que os participantes do Enem foram expostos contribuíram para o êxito na redação do exame nacional.

As perguntas exploratórias igualmente servem de guia para a análise dos dados construídos a partir das repostas dos voluntários à pesquisa:

1. Quais processos de letramento auxiliaram alguns estudantes para que eles obtivessem nota máxima ou acima de oitocentos (800) pontos na redação do Enem?
2. Quais estratégias de letramento foram empregadas pelos participantes para a prova de redação do Enem?
3. As competências leitoras e escritoras exigidas pela prova de redação do Enem suprem a necessidade do domínio de leitura e escrita para a universidade?

Partindo desses questionamentos primários, confirmaremos ou não as asserções:

1. Diferentes processos de letramento escolar do ensino básico e outros de domínios sociais levam ao sucesso da escrita na redação do Enem.
2. Estratégias de letramento que consideram diferentes competências leitoras e escritoras promovem êxito na elaboração da redação do Enem.
3. Quando os estudantes do ensino básico circulam em diferentes domínios de letramento como processos culturais e artísticos, acesso à literatura desde o domínio do lar, conseguem ter mais êxito no letramento escolar e conseqüentemente na produção de texto, inclusive na redação do Enem.

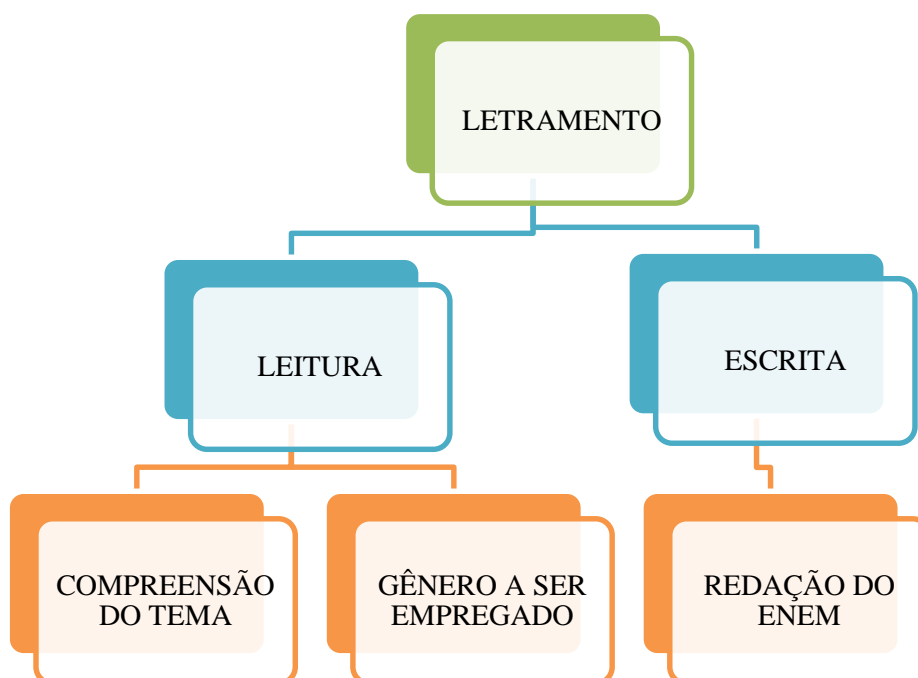
Para esta análise, recorreremos aos dados gerados por meio de aplicação de questionário de socioletramento e interação por enquadres virtuais como: mensagem em redes sociais virtuais e troca de *e-mails*. Com oito (8) participantes que serão identificados

nos excertos pelas letras iniciais de seu nome, o desenho deste capítulo consiste em duas categorias analíticas a saber:

1. Perfil de letramento dos participantes do Enem.
2. Estratégias de letramento.

O letramento e o processo de escrita mantêm estreita ligação entre si e essa relação será o que determina o desempenho do participante na redação do Enem. Esquematizamos de forma sintética a conexão entre o letramento, as práticas de leitura e de escrita, numa base sucinta de expectativas de competências avaliadas pelo Enem na redação:

Figura 16 - Relação entre letramento e a redação



Fonte: Adaptado de Sousa, em aula ministrada na disciplina Trabalho de Campo, primeiro semestre 2015.

A redação escrita para o Enem, embora possa ser descrita como uma redação escolar, é um evento sociocomunicativo que existe dentro de um processo interacional de avaliação de competências e habilidades preconizadas por uma instituição governamental. Sendo assim, esse texto produzido com a finalidade de demonstrar propriedade em recursos da língua portuguesa e de conteúdo precisa ser fruto das relações entre a experiência de mundo, o domínio linguístico, e o conhecimento sobre gêneros discursivos e tipos textuais. Dessa forma, o candidato deve se ater aos aspectos reais do tema e tem a obrigação de ser fiel a essa realidade (FERRAREZI e CARVALHO, 2015, p. 41).

Quando nos propusemos a investigar o perfil de letramento de pessoas que obtiveram notas altas na redação do Enem, tínhamos em mente que as repostas aos questionários revelariam basicamente estratégias consideradas dentro da esfera do ambiente escolar, como escrita e reescrita de textos com a mediação e orientação de um professor. Contudo, a partir das respostas dadas aos questionários de socioletramento pelos voluntários, é possível observar que o processo de letramento desses participantes passa, sim, por domínios escolares, mas vai além disso, atingindo vários tipos de letramentos de diferentes domínios sociais. Street (1984) discute a proposta de que o letramento ultrapassa os limites da escolarização, porque cada pessoa está inserida em contextos sociais e culturais que moldam o conjunto de letramento que faz com que um indivíduo interaja socialmente pela leitura e pela escrita. Por sua vez, os diferentes domínios sociais do letramento desenvolvem com maior eficácia as ações letradoras e fazem com que os candidatos a uma vaga em universidades federais atinjam as competências exigidas pelo Enem na escrita da redação. Além disso, o acesso a diferentes domínios sociais letradores, os multiletramentos, promove o modelo ideológico de letramento, que, diferente do modelo autônomo, que está centrado na decodificação da escrita, como afirma Soares (*apud* Rojo, 2009, p. 99), é a versão forte por colaborar com a criação de uma identidade sólida e resistente das pessoas.

A seguir, os dados gerados pela pesquisa de socioletramento serão analisados a partir das duas categorias mencionadas, numa tentativa de responder às perguntas exploratórias do trabalho.

4.1 Perfil de letramento dos participantes do Enem

O letramento surgiu da necessidade de ampliar progressivamente os conceitos da alfabetização. Segundo Magda Soares (2005, p. 47), a pessoa alfabetizada é a que domina as habilidades básicas ou iniciais de leitura e de escrita. Entretanto, por causa das necessidades políticas e sociais, esse conceito precisou ser expandido a ponto de ser considerado letrado o indivíduo que domina os processos de leitura e de escrita, mas que também utiliza esses processos para exercer práticas sociais em que se faz necessário empregar as ações de ler e de escrever. Essa ampliação das noções do que é ser alfabetizado são representadas também pelos censos realizados pelo governo federal, que tem incluído noções de processos de letramento em suas perguntas à população. Soares (2003, p. 86) relata como a política de letramento foi sendo inserida:

Até os anos quarenta do século passado, os questionários do censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade ou não de assinatura do próprio nome. A partir dos anos cinquenta e até o último censo (2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”, o que já evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização: já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária.

A noção de letramento não se manifesta apenas na escola, quando a criança inicia a alfabetização, mas bem antes, em práticas do cotidiano que promovem o contato com narrativas ficcionais ou reais, relatos dos familiares, material impresso, placas e letreiros de ruas, etc. Magda Soares (2005) aponta os ambientes escolares e sociais como formadores de sujeitos letrados. A entrada da criança no mundo das letras acontece diariamente quando essa criança participa de ações em que a escrita é empregada em atividades sociais que requerem o uso do domínio linguístico.

A criança, ao interagir com os pais ou outros membros da família em que está inserida, faz uso constante da linguagem oral; ouvindo e falando em processos de interação que privilegiam as narrativas, sejam fictícias ou reais. Kleiman (1995) afirma que as práticas de letramento são construídas pelas crianças em conjunto com outras pessoas, num processo de interação e monitoramento ou tutorial entre os membros de uma família.

Para melhor analisarmos as respostas dadas pelos informantes aos questionários enviados por e-mail, retomamos o quadro do perfil dos participantes por considerarmos que nele há elementos importantes para a análise das categorias.

Quadro 6: Perfil dos participantes da pesquisa de socioletramento

Identificação	Idade	Colégio	Nota da redação	Curso/Instituição
Ag (fem.)	19	Público	830	Engenharia Civil UnB
Am (fem)	19	Particular	860	Música UFPEL
Dr (fem.)	47	Particular	1000	Engenharia da Produção UFMS
Ew (mas.)	23	Público	1000	Medicina FURG
Fl (mas.)	23	Particular	1000	Medicina UFMS
Ig (mas.)	24	Particular	960	Farmácia UNIVASF
Mr (fem.)	20	Particular	1000	Medicina Unisul
Nt (fem.)	21	Particular	1000	Medicina UFMS
Tp (fem.)	27	Público	352	Pedagogia UNIDERP

Fonte: Questionário de socioletramento.

Ao sintetizarmos as informações obtidas pelos participantes da pesquisa, observamos, em primeiro lugar, o perfil social dos participantes. Dos nove voluntários que se dispuseram a responder o questionário por e-mail, seis são mulheres. A média de idade é de 19,9 anos e nenhum dos participantes solicitou vaga na universidade por cota racial. A participante Tp afirma ter solicitado vaga em uma instituição privada por meio do PROUNI, o Programa Universidade para Todos, que, segundo informações disponibilizadas em sua página na *internet*

é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior (PROUNI, 2016, p.1).

Podem participar desse programa:

Estudantes egressos do ensino médio da rede pública; estudantes egressos da rede particular, na condição de bolsistas integrais da própria escola; estudantes com deficiência; professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrantes de quadro de pessoal permanente de instituição pública. Nesse caso, não é necessário comprovar renda (PROUNI, 2016, p.1).

Ainda segundo o Prouni (2016), para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa. Interessante é notar que Tp concluiu a educação básica em escolas públicas, porém inicia a graduação, por meio de cotas sociais, em uma universidade privada.

A escola pública está bem representada nesse contexto de pesquisa; dos nove participantes, três relataram ter concluído a formação básica na rede pública de ensino, sendo que dois desses obtiveram nota acima de oitocentos pontos na redação. Há muito o que crescer ainda, entretanto, bons resultados já são alcançados, provavelmente por causa das medidas de inserção do letramento ideológico nas escolas da rede pública.

Sobre a localidade de origem geográfica dos informantes, a abrangência é ampla; há voluntários que interagiram na pesquisa e que residem nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Pernambuco. A maioria cursa a universidade em seu estado geográfico de origem. Entretanto Am, Ew e Mr se dirigiram a outros estados do país por causa das vagas ofertadas pelas universidades federais a que tiveram ingresso por meio do Enem. Am e Mr nasceram em Campo Grande, MS, mas cursam a graduação em universidades no sul do país. Am, embora tenha concluído a formação básica em Brasília, obteve vaga no curso de música em Pelotas, RS. Mr residiu em Campo Grande boa parte de sua vida, e atualmente cursa Medicina em Florianópolis, SC. Ew é da cidade de Birigui, interior de São Paulo e, por meio do Enem, frequenta o curso de Medicina na Universidade do Rio Grande, em Rio Grande, RS. Nt relata ter nascido na cidade de São Gabriel do Oeste, interior do Mato Grosso do Sul, mas deslocou-se para Campo Grande, a capital do estado, a fim de cursar Medicina na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Gostaríamos de apresentar de forma sintetizada, considerações sobre o perfil social e de letramento de alguns participantes que chamaram nossa atenção. A participante Mr, embora tenha respondido apenas ao primeiro questionário, oferece informações importantes sobre seu perfil de letramento. Em outubro de 2014, uma revista de circulação nacional trouxe a entrevista com uma jovem que havia feito o Enem duas vezes e obtido nota mil na redação nas duas ocasiões. Entramos em contato com essa moça via rede social de relacionamentos. Mr prontamente respondeu e aceitou fazer parte da pesquisa sociolinguística. Foi a primeira dos participantes a perguntar sobre o teor da pesquisa, como seriam os procedimentos e quais os benefícios.

Mr dá aulas gratuitas de redação e embora seja aluna de Medicina na UNISUL, em SC, se mostra extremamente interessada em processos de leitura e escrita. Inclusive é possível assistir as aulas no Youtube e é comum ler as interações dela no grupo Projeto Medicina, grupo fechado hospedado no Facebook que tem o objetivo de proporcionar comunicação entre os interessados em vestibulares e Enem.

Interessante como uma acadêmica de medicina atua como professora de redação; podemos refletir se talvez ela tenha mais êxito do que professores de Língua Portuguesa. Se não houvesse a procura e a demanda, provavelmente Mr não se envolveria com essa atividade.

Dr, a participante com mais idade dentre os informantes da pesquisa, tem 45 anos e fez o Enem em 2012 para tentar mudar de carreira profissional. Sua redação foi avaliada com nota 1000 e foi aprovada para o curso de Engenharia da Produção na UFMS. Dr é enfermeira obstetra, porém, não atua na área.

O depoimento de Dr é tocante e emocionado. Passou parte da infância na África, onde seus pais foram missionários. Ouvia muitas histórias, sempre histórias bíblicas ou de fundo moral porque seus pais não permitiam que ela e os irmãos ouvissem ou lessem histórias de contos de fadas, ou outro tipo de literatura que não fosse considerada edificante. Aprendeu a ler em casa, com sua mãe e associa sempre a leitura com momentos prazerosos em família. Na adolescência, lia muito e escrevia bastante também. Gostava de observar as pessoas e escrever sobre elas. Era assídua escritora de cartas, antes das redes sociais.

DR atribui seu sucesso na leitura e na escrita à formação leitora na infância. Seus pais, mesmo com dificuldades, sempre se preocupavam em comprar livros para os filhos.

É relevante mencionar a escolaridade dos pais desses participantes da pesquisa. A maioria dos informantes relata que os pais têm curso superior completo. A escolaridade dos pais, segundo Rojo (2009), influencia na aquisição de material impresso para os filhos, proporcionando maior acesso ao letramento desde a infância.

Nt, mais uma participante do estado do Mato Grosso do Sul, afirma gostar muito de ler desde a infância. Não ouvia histórias de familiares, apenas de professores no ensino fundamental. Relata sua convivência com os livros e a biblioteca da escola, de onde emprestava livros de contos infantis. Na adolescência quase abandonou a leitura por causa da obrigação de ler livros ‘odiosos’, em suas palavras, de literatura brasileira, mas fez as pazes com a literatura através de Harry Potter.

No ensino médio, Nt escrevia para treinar para vestibular, porém, atualmente, gosta de opinar sobre a redação e os procedimentos de escrita na escola. Considera o ensino médio como a época em que menos aprendeu sobre leitura e escrita. Segundo ela, o ensino médio não prepara para a universidade, nem para a vida, apenas fazendo a transição da escrita infantil para a adulta. Hoje, Nt precisa ler sobre a história do SUS (Sistema Único de Saúde) e sobre histologia e anatomia. Escreve relatórios e respostas dissertativas em seu curso. Afirma ter dificuldade em química, mas não por falta de leitura, mas por não ser o seu forte essa disciplina. Nt ainda relata gostar de escrever ficção, embora não tenha concluído nenhuma produção de sua autoria.

A leitura na infância e adolescência é fator essencial para o sucesso na escrita. Percebemos inclusive, que o interesse na infância pela leitura e escrita reflete na redação do Enem. Dr e Nt sempre gostaram de ler e escrever, tendo incentivo de familiares ou não. Esse interesse é aparente também nas respostas dadas ao questionário.

Por outro lado, Ag, Am e Tp são sucintas em suas respostas, talvez por causa de suas habilidades natas em disciplinas exatas, ou por falta de tempo para o questionário de socioletramento, ou por falta de insistência de minha parte em obter mais detalhes sobre alguns pontos importantes do perfil, quase não é possível apreender suas respostas.

Ag é aluna do curso de engenharia civil da UnB e suas respostas são curtas e extremamente restritas. Não conseguimos muitas informações dela com o questionário. Ela afirma ter ouvido histórias quando criança, mas também deixa claro seu desinteresse pela leitura e escrita. Filha de militares, morou em Campo Grande, Manaus e Porto Alegre na infância e adolescência. No ensino médio, só lia e escrevia o que era obrigatório ou para treino. Sua nota de redação está acima da média, 830, e relata ter tido a experiência de reescrita dos textos acadêmicos no ensino médio, mas hoje, escreve apenas relatórios para a faculdade.

Ao contrário de Dr e Nt que, além de responder, opinam sobre o processo de leitura e escrita na escola e/ou como isso as afetou na vida, Ag, Am, e Tp respondem com sim ou não, deixando de opinar ou justificar essas posições.

Nossa intenção ao elaborar as perguntas do questionário de socioletramento, num enquadre de interação virtual, era justamente a de investigar o perfil de letramento dos participantes do Enem. A primeira parte da questão oito⁴ (8) do questionário

⁴ Iniciamos a análise desse contexto a partir da questão oito do questionário sociolinguístico porque as primeiras sete questões dizem respeito à identificação geral do sujeito de pesquisa e já resumidas no quadro de perfil de socioletramento.

sociolinguístico - *Você ouvia histórias quando era criança? De que tipo?* - tem o objetivo de investigar se os participantes haviam sido expostos a narrativas fictícias ou reais como prática de letramento.

Na idade pré-escolar, num processo de socialização, as crianças aprendem sobre leitura e escrita, entretanto normalmente é a escola que retoma essas práticas em interações formais de letramento. O que percebemos é que quanto mais cedo a criança entra em contato com livros e material para escrita, e isso de forma prazerosa, mais eficazes serão os processos de letramento para esta criança. Famílias que proporcionam momentos de contar e ouvir histórias, que oferecem livros aos filhos, que encorajam o relato do dia a dia das crianças, oportunizam eventos de letramento que serão retomados mais tarde pelos eventos formais na escola.

Dos participantes da pesquisa, apenas um respondeu não ter ouvido, efetivamente, histórias na infância, os demais afirmaram ter tido contato com as narrativas na infância; nessa interação, os participantes se limitaram a responder sim ou não, não sendo possível analisar as pistas linguísticas que indicassem maiores detalhes sobre o contexto envolvido. Porém, quando mudamos o enquadre da pergunta para o tipo de história que possivelmente ouviam quando crianças, alguns dos participantes relataram de memória o que ouviram de seus pais ou professores, contextualizando a resposta à interação realizada pelo questionário, que tem o pressuposto de obter de forma mais detalhada possível a que processos de letramento os participantes foram expostos.

As pesquisas netnográficas com esse grupo de participantes do Enem indicam que o letramento amplo, reafirmado por práticas escolares, é a base para o êxito na escrita em todos os aspectos.

Os participantes da pesquisa desta dissertação relataram que tiveram acesso a livros de diversos gêneros desde a mais tenra idade, sendo a família a maior incentivadora do processo de letramento. A segunda parte da pergunta de número oito (8) do questionário remete aos gêneros discursivos variados a que o participante teve acesso. Os excertos abaixo representam a diversidade de gêneros ouvidos pelos pesquisados:

Você ouvia histórias quando era criança? De que tipo?

Sim, contos de fadas e histórias bíblicas. (Ag)

Sim, histórias da Bíblia e histórias com fundo moral. Meus pais nunca tiveram o hábito de contar histórias clássicas da literatura infantil, como os Três Porquinhos, Branca de Neve, etc. (Dr)

Sim, histórias de literatura infantil, como Monteiro Lobato. (Fl)

Sim, meu pai contava muitas histórias de HQs que ele lia quando mais novo. (Ig)

Sim, da Bíblia e outras de aventuras e boas maneiras. (Am)

Kleiman (1995) aponta instituições como igrejas e a família como importantes agências para a introdução do desenvolvimento da leitura e da escrita. Percebemos pelos excertos a preocupação dos pais em promover o letramento na área religiosa e de virtudes, visto que alguns dos participantes relataram ter ouvido histórias bíblicas quando crianças. Sobre a presença de material religioso nos domicílios brasileiros, Rojo (2009, p. 51) afirma que instituições religiosas são hábeis em difusão e distribuição de material impresso, ganhando da escola, agência de maior autoridade em termos de letramento.

Os participantes Nt e Ew relatam não ter ouvido histórias de familiares, entretanto participaram de eventos de letramento relacionados às narrativas no ambiente escolar, com as primeiras professoras:

(Você ouvia histórias quando era criança? De que tipo?)

Não muito, só as que a professora contava em sala. Fora isso eu pegava um livrinho na biblioteca e lia livros de contos infantis. (Nt)

Meus pais não gostavam de contar histórias. Apesar disso, tinha muitos livros. Na escola, também ouvia histórias contadas pelas professoras. Eram histórias infantis. (Ew)

Segundo Soares (2005), um ambiente escolar que cria processos de letramento baseados na escrita proporciona a concretização de funções sociais para as ações linguísticas, o que favorece muito a aquisição das competências em leitura e em escrita.

As práticas coletivas de relatos, leituras, comentários sobre material escrito ou escolha do que será escrito, promovem familiaridade com gêneros discursivos diversos, proporcionando a abstração das ideias com maior facilidade, o que é exigido nas competências para a redação do Enem.

4.1.1 Letramento em diferentes domínios sociais

Street (2014, p. 126) afirma que há outros letramentos diferentes dos das versões dominantes, escolarizadas. Esses letramentos estão associados a crenças e significados culturais profundos e diversos representados pelos indivíduos de forma pessoal e nos grupos aos quais pertencem. Nesse sentido, o letramento nem sempre está atrelado à escolarização, mas está vinculado a habilidades adquiridas pela pessoa ao interagir socialmente em grupos de semelhantes.

Alguns participantes da pesquisa netnográfica relatam praticar ações que exigem um diferente tipo de letramento, como é o caso de Am, que afirma não ter dificuldade em compreender os textos exigidos pelo curso de graduação que frequenta, mas relata ter a necessidade de ler partituras musicais. Na questão referente à leitura atual que fazem (Hoje, você prefere ler o quê?), Am responde:

Partitura.

Am é aluna do curso de bacharelado em piano e o letramento exigido para sua atuação como aluna desse curso “tem o objetivo de promover a conscientização das possibilidades sonoras do instrumento e os problemas técnicos e interpretativos da literatura pianística” (Disponível em www.sec.serverweb.unb.br. Acesso em 20 de dezembro de 2015). O foco de um curso de bacharelado em piano é o instrumento. Sendo assim, o graduando necessita ter mais intimidade com o instrumento musical do que com textos acadêmicos. Desse modo, quando questionada quais as leituras mais exigidas em seu curso universitário, Am responde:

Partitura e textos da minha área.

Rojo (2009, p. 98), concordando com Street (2014), insiste na afirmação de que o letramento está relacionado às capacidades cognitivas e linguísticas,

recobrando usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de um modo ou de outro, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

A leitura de partituras musicais vai além da leitura de letras e palavras, visto que a interpretação musical precisa fazer sentido a quem executa e a quem ouve ou assiste a

performance artística do músico. As peças musicais normalmente exploram linguagens variadas de gêneros musicais, técnicas e representações, sendo representações de letramento em domínios sociais diversos.

O teatro, por sua vez, emprega uma linguagem de interpretação corporal que alia sensibilidade, estética e capacidade de comunicação oral. Ig, outro voluntário da pesquisa, afirma participar de um grupo de teatro em sua comunidade religiosa, além de também fazer parte de grupo de louvor:

Frequenta algum grupo religioso ou grupo de jovens, tipo escoteiro?

Sim, Faço parte do grupo de encenação e canto no louvor. (Ig)

Sobre as práticas orais de letramento, Rojo (2009, p. 102) afirma que as abordagens mais recentes dos letramentos apontam para a heterogeneidade das ações sociais de leitura, escrita e uso da língua em geral em sociedades letradas. Esses estudos descrevem a importância do caráter sociocultural e situado do letramento. Nesse sentido, observamos que as práticas de letramento em recortes artísticos também influenciam positivamente a prática de escrita de textos representantes do letramento dominante, como a redação do Enem, por exemplo.

Em relação aos grupos sociais frequentados pelos participantes, essas interações estariam focadas em usos e práticas de linguagens múltiplas, o que Rojo (2009, p. 119) denomina de letramentos multissemióticos. Somente os participantes Am, Dr, Ig e Tp afirmam participar de grupos sociais em sua comunidade:

Atualmente toco para o coral da igreja. (Am)

Faço parte do Clube de Desbravadores⁵, onde sou instrutora de adolescentes de 14 anos. (Dr)

Faço parte do grupo de encenação e canto no louvor. (Ig)

Aventureiros⁶. (Tp)

⁵ Os Desbravadores, também conhecidos como Clube de Desbravadores, são um departamento da Igreja Adventista do Sétimo Dia que trabalha especificamente com a educação cultural, social e religiosa de crianças e jovens de 10 a 15 anos.

⁶ Os Aventureiros, ou Clube de Aventureiros, são também patrocinados pela Igreja Adventista do Sétimo Dia. Com proposta de educação e lazer semelhante aos Desbravadores, atende crianças de 6 a 9 anos. Fonte: www.adventistas.org

Os letramentos multissemióticos abarcam leitura e produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal: oral e escrita; não-verbal: musical, imagética, corporal e do movimento). Essas múltiplas linguagens, segundo Rojo (2009), proporcionam capacidades de leitura e produção de texto de forma interdisciplinar, favorecendo uma visão ampla do contexto social a que são expostos. Além disso, normalmente quem participa de grupos sociais tem maior acesso a impressos, mídias e canais de comunicação digitais, o que contribui para o letramento amplo das pessoas.

As interações com os participantes da pesquisa revelam que praticamente todos estão inseridos em grupos sociais virtuais; apenas Dr relatou não ter perfil de usuário em redes de relacionamentos *online*:

Não participo de nenhuma rede social. (Dr)

Os outros participantes descrevem suas intenções baseadas principalmente em interações com outros usuários ao utilizar as redes sociais de comunicação. Ag, Ew e Fl afirmam usar as redes sociais como forma de comunicação, interação e manutenção das amizades virtuais:

Interagir (Ag)

Comunicação, bisbilhotar vida alheia. (Ew)

Comunicação com amigos. (Fl)

O excerto de Ig, logo abaixo, apresenta uma intenção diferente dos demais participantes: além da comunicação, esse participante relata a aquisição de informações para o uso das redes sociais, numa substituição à televisão como propagadora de notícias e reportagens:

Me comunicar, e me informar um pouco. Praticamente não assisto televisão. (Ig)

Por sua vez, Am afirma utilizar as redes sociais com o objetivo de se relacionar profissionalmente:

Contatos profissionais, principalmente. (Am)

Por outro lado, Tp, apesar de manter um perfil no *Facebook*, principal rede de relacionamento virtual atualmente, relata não ter objetivos em fazer usos de redes sociais:

NENHUM...SÓ PRA TER (Tp)

A fala de Tp não leva em conta que foi abordada inicialmente numa rede social como participante voluntária da pesquisa de socioletramento. O excerto de Tp revela ou falta de atenção ao responder o questionário, ou falta de tempo para respostas mais completas. Bortoni-Ricardo (2014) afirma que a velocidade das transmissões das interações escritas via *internet* transforma o texto em categoria de fala, entretanto, no contexto de nossa pesquisa, não foi possível retomar as interações com Tp para que houvesse recuperação de suas falas ou mudança de enquadre nas nossas interações para maiores esclarecimentos de seu discurso.

Dentre as interações com os participantes, obtivemos mais informações de Nt, que afirma ser uma pessoa que gosta de opinar:

(Utiliza as redes sociais com que objetivo?)

Me comunicar com amigos e família, ler artigos interessantes que as pessoas compartilham e de vez em quando me posicionar sobre alguns assuntos. Tento não ser muito fervorosa sobre as minhas opiniões, isso prejudica mais do que ajuda. Traz mais inimigos do que amigos. (Nt)

Em referência ao que os participantes escrevem hoje, numa demonstração de uso das práticas de letramento em diferentes domínios dos da escolarização, a pergunta do questionário era: Você gosta de escrever? Esse questionamento visa investigar se os participantes mantêm o hábito da escrita de forma prazerosa sem a ‘cobrança’ dessa prática vinculada às avaliações. As respostas não são unânimes. Alguns relatam não escrever nada dentro desse contexto de escrita não obrigatória:

Não. (Ag)

Não. (Am)

Ag e Am não justificam por que não gostam de escrever. Ew, porém, contextualiza seu discurso para não escrever:

Eu tenho fases. Há épocas que gosto de escrever no meu diário. Mas, geralmente, não escrevo nada. (Ew)

Tp é bem mais categórica:

NÃOOOOOO.....ODEIO

Entretanto, alguns dos participantes justificam sua opinião para apreciar a escrita desvinculada do letramento escolar:

(Você gosta de escrever? Que tipo de texto?)

Muito! Qualquer tipo. Se tiver um papel e um lápis à minha disposição, já penso em escrever. Na época da faculdade, muitas vezes ficava no Terminal Tietê, em São Paulo, esperando meu ônibus chegar e enquanto isso ficava observando as pessoas e escrevendo.....escrevendo..... Até a chegada do correio eletrônico, fui assídua escritora de cartas, desde que aprendi a escrever. Escrevia para meus avós, amigos que deixava quando mudávamos de cidade, enfim, foram centenas de cartas. (Dr)

Gosto de escrever textos mais livres, como crônicas e artigos. (Fl)

Sim. Letras de músicas. (Ig)

Gosto de escrever dissertações e artigos de opinião sobre temas que me interessam, como política, moral e ética. Gosto de ficções, como já disse, mas nunca acho que tenho alguma ideia interessante para desenvolver, então não levo nada para frente. (Nt)

Observamos, a partir das interações na pesquisa netnográfica, que o letramento em diferentes domínios sociais pressupõe o interesse por diversas áreas de atuação, seja a apreciação pela leitura e pela escrita, seja por outras atividades culturais em que o indivíduo está inserido.

Segundo Brian Street (1984), o letramento ideológico é aquele que oferece uma visão mais sensível culturalmente, inclusive em práticas que podem variar de um contexto para outro. Esse modelo postula que o letramento é uma prática social, e não apenas a leitura automática de letras e palavras. Rojo (2009) concorda com essa afirmação, ao

afirmar que as variadas exigências que a atualidade apresenta à escola vão multiplicar as práticas de abordagem de leitura e de escrita, privilegiando a diversidade de linguagens.

4.2 Estratégias de letramento

As estratégias de letramento, de acordo com Santos e Souza (2013), são os conhecimentos do funcionamento da língua e dos gêneros discursivos a serem empregados em situações sociais.

As experiências cotidianas em sala de aula mostram que a tão falada aparente falta de interesse dos alunos pela leitura e pela escrita ocorre por conta da ineficácia da escola em conectar as experiências de letramento que o aluno já traz com as práticas pedagógicas em vigência nos ambientes escolares.

Uma das atribuições mais importantes da escola como agência de letramento no mundo contemporâneo é a de estabelecer as relações entre as culturas e o letramento institucionalizado. Rojo (2009), ao fazer referência ao papel da escola como formação letradora de seus alunos, inclui as práticas pedagógicas de letramento ideológico como a superação do insucesso escolar e da exclusão social.

O bom desempenho ao redigir o texto para o Enem não vem por acaso. Ao analisarmos os dados da pesquisa, compreendemos que os participantes elaboraram estratégias que fomentaram o uso de recursos linguísticos com o objetivo de contemplar as competências do Enem. É preciso levar em conta o caráter competitivo do exame, que distribui as vagas nas universidades conforme a atuação do candidato em responder à prova e em escrever a redação. Dessa forma, o participante que consegue comprovar suas habilidades em dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas consegue as melhores notas, conseqüentemente, tem mais chance de escolher as vagas nas IES (Instituições de Ensino Superior) de seu interesse.

Numa concepção de ensino interacional de leitura e escrita, quem lê e escreve o faz com objetivos de construção social. Os “sujeitos são como atores/construtores sociais que constroem e são construídos no texto” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 10 e 11). Assim, os textos podem ser considerados dentro de vários contextos sociocognitivos em que os indivíduos interagem. Essa construção de sentidos se dá mediante a compreensão de

pistas que o texto fornece e que o leitor complete, questione, adapte às suas próprias ideias. Bakhtin (1997, p. 290) esclarece que “toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz: o ouvinte torna-se locutor”.

Isabel Solé (1998, p. 34) relaciona a leitura e a escrita com a aquisição de conhecimento. Segundo essa pesquisadora, a leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da formação básica educacional. As estratégias de compreensão dos textos ativam o conhecimento prévio relevante, estabelece objetivos de leitura, esclarece dúvidas, prevê ações, estabelece inferências, promove o autoquestionamento, resume e sintetiza informações.

Desse modo, recorro às falas dos voluntários à pesquisa para confirmar o emprego de estratégias de letramento com o intuito de desenvolver competências nessa área. As respostas mostram que além do prazer da leitura, os participantes relacionam essa prática com a aquisição de conhecimento. A pergunta do questionário era: *Lia muito quando criança? Por quê?*

Sim. Meus pais sempre gostaram muito de ler e de contar histórias pra mim e para meus irmãos. Esses momentos eram de pura alegria, então sempre associei leitura a algo bom, prazeroso. Embora naquela época não fosse tão fácil, eles sempre se preocupavam em comprar bons livros para nós, da infância à juventude. Lembro-me na época da adolescência, quando íamos a São Paulo nas férias, meus pais nos levavam a livrarias evangélicas no centro da cidade e comprávamos livros para ler nas férias e durante o ano. Minha motivação para ler é o prazer de aprender e também porque através da leitura sinto estar mais perto de qualquer coisa, sejam pessoas, ideias, projetos, lugares, etc. (Dr)

Lia muito pois sempre gostei. (Fl)

Lia porque queria aprender as coisas. (Ig)

Acredito que sim, sempre gostei de ler. Eu lia por prazer, às vezes pra mostrar que sabia. Algumas vezes com mais, outras com menos interesse. (Nt)

Não muito. Mas lia. (Am)

Dos nove participantes, um relata não ter interesse em leitura e escrita, mesmo apresentando bons resultados na redação do Enem (830 pontos):

Não, nunca me interessei. (Ag)

E outros dois apontam para a falta de incentivo ou ‘cobrança’ para a leitura durante o período da educação básica, seja por parte de professores, seja por familiares:

Não li nada... a professora de literatura nunca cobrou. (Tp)

(lia) Moderadamente. Desde pequeno, tinha uma facilidade na leitura comparado a outros colegas. Apesar disso, não era uma criança que lia muito. Acho que não fui muito incentivado pelos meus pais. Eles compravam livros, mas não cobravam que eu os lesse. (Ew)

O excerto de Ew revela práticas de letramento em seu ambiente familiar, que, mesmo sem ‘cobrança’, promoveu estratégias que foram desenvolvidas e resultaram na nota mil na redação do Enem.

Entretanto, o excerto de Tp transfere a tarefa de incentivar a leitura à esfera escolar, que, representada pela professora de literatura, não requisitava a leitura nos processos pedagógicos de que participou. Sobre o trabalho com a leitura na escola, Antunes (2003, p. 27) constata dificuldades apresentadas por diversas escolas que não oferecem o letramento ideológico aos estudantes: atividade mecânica de leitura, centrada apenas na decodificação da escrita; proposta de leitura desinteressante ao contexto de usos sociais dos alunos; atividade de leitura como treino ou avaliação; atividades de leitura apenas como recuperação de elementos gramaticais da escrita; atividades de leitura que não oportunizam a compreensão das funções sociais da leitura; falta de tempo para a leitura. Apesar de perceber a falta de incentivos à leitura, Tp deixa de lado a inferência preconizada por Solé (1998) de que o ato de ler contribui para o conhecimento e a conquista de informações que beneficiarão o progresso acadêmico de todo estudante.

Sobre o que os participantes da pesquisa liam na educação básica, observamos novamente a ênfase nas leituras ditas ‘obrigatórias’ para a aquisição dos domínios linguísticos e culturais.

No ensino médio, o que você lia?

Leituras obrigatórias. (Ag)

Obras do PAS. (Am)

Lia todos os livros passados pelos professores e autores como Gabriel Garcia Marquez, Edgar Allan Poe, Machado de Assis e best sellers. (Fl)

Algumas revistas; Superinteressante, National Geographic, Galileu, e os livros pedidos pela escola. (Ig)

Essa foi a época (começando no fundamental II) que eu quase peguei birra de leitura, porque era forçada a ler aqueles clássicos da literatura brasileira que são ridiculamente tediosos. Eu, que amava ler, quase passei a odiar. Talvez seja a época que as pessoas decidam que não gostam de ler. A descoberta de Harry Potter, naquela época, me trouxe de volta pro mundo da leitura e desde então leio muitos livros. Até deixou mais fácil (mesmo que não mais prazeroso) ter que ler os livros de literatura da escola. (Nt)

Com o excerto de Nt, dialogamos com Irandé Antunes (2003, p. 27-29), que aponta a atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino como um desafio a ser vencido pela escola e com Solé (1998, p. 37), que estabelece a leitura como “objeto de conhecimento em processos que permitem ao aluno o acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar”. Importante é ressaltar que os sujeitos da pesquisa confirmam ter participado de práticas como essas, no entanto consideram as leituras por obrigação como um desafio a ser conquistado como preparação para o evento comunicativo Enem.

4.2.1 O papel da diversidade de gêneros discursivos no ensino de escrita

No Guia do Participante do Enem (INEP, 2013) há a orientação de como escrever a redação e o que se espera dos textos. Isso faz com que os textos sejam semelhantes em sequências linguísticas. Partindo do pressuposto de Marcuschi (2008, p. 150) de que os textos têm função e intenção sociais e por isso os estilos se repetem, a redação do Enem pode ser concebida como um gênero. Gênero esse exclusivamente escrito, de circulação restrita. Mas, se considerarmos principalmente que é um artefato linguístico concreto que segue um modelo comunicativo e que gera expectativa no interlocutor (no mínimo dois corretores), preparando-o para determinada reação ao ler e corrigir o texto (MARCUSCHI, 2010, p. 35), então a redação do Enem pode ser vista como um gênero

em circulação social. Além disso, a regularidade com que as redações acontecem as torna passíveis de serem enquadradas como um gênero textual. Os participantes que realizam a prova escolhem determinadas sequências linguísticas, motivados por critérios externos (sociocomunicativos e discursivos) e internos (linguísticos e formais) com o objetivo de obter um bom resultado na prova escrita do exame nacional.

Partindo da perspectiva de que os textos são práticas sociais em que o indivíduo confirma sua ação na sociedade, o ensino da escrita, ancorado pela concepção interacional, oportuniza não só a análise, como a produção, de diversos gêneros discursivos em uso. Quanto mais o indivíduo entrar em contato com os diversos gêneros orais ou escritos, melhor será sua prática em analisá-los de acordo com as características essenciais, como conteúdo, estilo, nível linguístico, intencionalidade, contexto de produção, sequências linguísticas e esfera de circulação. Em consequência, quanto maior exposição a práticas de letramento, mais benefícios o indivíduo terá ao redigir sua redação no Enem.

Marcuschi (2010, p. 37) observa que o trabalho com gêneros, na sala de aula, abre oportunidades de compreender a língua de forma verdadeira no dia a dia. Todas as ações linguísticas são realizadas em algum gênero; a redação do Enem não fica fora dessa concepção, embora a escolha de um gênero baseado exclusivamente em tipos textuais exclua os outros e termina por eliminar a possibilidade de expressão de outra forma de texto escrito.

O edital do Enem não leva em consideração os vários gêneros existentes no mundo da escrita atualmente em circulação e essa prática repercute no ensino de língua portuguesa. Entretanto, é a prática em sala de aula que tem o compromisso de desenvolver alunos competentes, tanto no texto dissertativo-argumentativo para a redação do Enem, como nos diversos textos em circulação social.

Quando questionados sobre os textos que escreviam na educação básica, os participantes confirmam a prática do treino da dissertação para a redação do Enem. Observemos os excertos:

Eu escrevia as redações da escola. (Fl)

Só escrevia redações, principalmente dissertativas, como treino para o vestibular. (Nt)

Redação para UnB e Enem. (Am)

Treinar para o vestibular. (Ig)

Interessante é notar que os alunos percebem que a redação para a escola não se encaixa numa produção de texto com função social. Nos enquadres acima, os participantes classificam as práticas de escrita que fizeram no ensino médio numa categoria de ‘redação da escola’, caracterizando uma ação de gênero exclusivamente inserido no âmbito escolar. Sobre a pouca, ou nenhuma diversidade de gêneros discursivos solicitados pela prova de redação do Enem, Zironi (2006) salienta que as práticas escritas no ensino médio transformaram a redação numa forma de avaliação de escolarização do candidato a um emprego ou curso superior, sem levar em consideração as diversas condições de linguagem que circulam na sociedade. Antunes (2003, p. 25), assim como Zironi (2006), constata que o trabalho em torno da escrita em algumas escolas parte de práticas que ignoram a interferência do aluno; propõem a escrita mecânica, centrada em habilidades motoras; estabelecem exercícios de escrita vazios de significado social; sugerem a escrita de textos sem perspectiva interacional, práticas essas que estão longe das expectativas dos PCNs para o trabalho com a escrita. De acordo com Silva (2010), os PCNs concebem a língua como composta de variações e o ensino da escrita, inclusive, deve ser pautado pelas diversidades linguísticas e de gêneros discursivos que compõem a língua.

Segundo Marcuschi (2008, p.50), os processos avaliativos como o Enem contribuem para a diversificação dos gêneros propostos ao ensino médio, entretanto corre-se o risco de limitar o ensino da escrita às propostas veiculadas pelas provas. O ensino limitado a poucas análises de gêneros ocasiona dificuldade em ler e escrever com proficiência. Na avaliação de Ew, as práticas de leitura e escrita no ensino médio foram ineficazes para o desenvolvimento da escrita:

Escrevia pouco. Meu ensino médio não foi dos melhores. Comecei a escrever semanalmente quando entrei para o cursinho. Foi lá que aprendi a escrever. (Ew)

Ew considera sua formação no ensino médio como ineficiente, porém avalia o cursinho preparatório para vestibulares e Enem como o verdadeiro formador de sua competência em escrita. Chama a atenção o discurso de Ew, que, mesmo tirando nota mil na redação do Enem, ainda não reconhece de fato o que significa produzir textos em contextos diferentes e com objetivos diversos. Ew considera a prática da escrita da redação do Enem, que como relata, obteve somente no cursinho preparatório, como a

verdadeira aquisição da escrita. Provavelmente isso ocorra pelo papel exercido pela escola e pelos cursinhos que trazem uma perspectiva de produção de texto mecanizada, como se conhecer a estrutura da redação dissertativa argumentativa, num gênero que podemos denominar como prova de redação, fosse sinônimo de escrever bem.

Pinto (2010, p. 52) salienta que “essas dificuldades podem ser devidas às poucas oportunidades de trabalhar com textos diversificados”, sobretudo na formação durante o ensino médio.

4.2.2 O letramento e as competências do Enem

Uma das contribuições da Sociolinguística à Educação é o conceito de competência comunicativa cunhado por Hymes (1972, apud BORTONI-RICARDO et al, 2014). Essa teoria, subsidiada pela Antropologia, postula que os atos comunicativos são adequados, segundo Bortoni-Ricardo e Sousa (2014, p. 12), se atendem às exigências do contexto em que são produzidos. Sendo assim, o desempenho na redação do Enem parte do pressuposto de que essa redação estará adequada às competências exigidas pelo exame, conforme apresentadas no *capítulo três*. A adequação da redação às competências de domínio linguístico, compreensão de tema e tipo textual, organização textual e proposta de intervenção não acontece por acaso; depende de fatores sócio históricos e está intimamente relacionada aos estilos linguísticos de maior prestígio em nossa sociedade. A variedade mais prestigiada em nossa cultura é a norma culta, preconizada pela primeira competência avaliada pelo Enem: o domínio linguístico. Quanto maior contato com livros ou outro material escrito nessa modalidade de escrita, conseqüentemente maior o domínio linguístico será desenvolvido, com a possibilidade de desenvolvimento da norma padrão exigida nas competências do Enem.

As competências do Enem estão relacionadas à avaliação de cinco eixos cognitivos que são comuns a todas as áreas de conhecimento. Retomamos os eixos neste capítulo com o objetivo de analisar o letramento dos participantes da pesquisa à luz dessas competências.

A primeira competência, como já mencionamos, diz respeito ao domínio linguístico da língua portuguesa e de outras linguagens mais específicas como as línguas estrangeiras (inglês ou espanhol), a linguagem matemática, a linguagem histórica, a linguagem artística, etc. Rojo (2009) concorda com Street (2014) quando afirma que os processos de letramento vão além de conhecer as regras da norma padrão de uma língua.

O letramento oferece condições do candidato do Enem transitar de uma linguagem para outra, fazer cruzamentos entre diversos gêneros e extrair informações dos textos lidos nas provas.

Os participantes da pesquisa relatam terem sido alfabetizados na infância, até os sete anos, sem atrasos no processo de alfabetização. Porém, apenas Nt acrescenta informações sobre seu processo de alfabetização, que relata ter aprendido a ler aos dois anos de idade:

Li minha primeira palavra com dois anos e desde então não parei. Não sabia dizer com que idade eu podia ler frases completas sozinha.

Percebemos que os participantes da pesquisa são representantes ligados ao que Rojo (2009, p. 102), citando Hamilton (2002), chama de letramentos dominantes ou institucionalizados. “Os letramentos dominantes estão associados a organizações formais como as escolas, as igrejas, os locais de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias”. As formas de representação desse tipo de letramento são valorizadas cultural e legalmente. A competência que requer a norma padrão da língua portuguesa para a redação do Enem privilegia o domínio linguístico monitorado, urbano e culto. O sucesso na nota de redação desses participantes revela que eles tiveram acesso ao letramento institucionalizado e tiveram plenas condições de redigir o texto da prova de acordo com a competência estabelecida.

Na prova de redação do Enem, as competências que exigem abstração do pensamento a fim de construir argumentação e organizar os argumentos de forma coerente coadunam com as informações oferecidas pelo próprio exame à habilidade de redigir um texto dissertativo argumentativo. O caráter opinativo da redação é manifestada pela defesa do ponto de vista pelo escritor da redação. O eixo cognitivo que avalia a possibilidade de interação do candidato propõe a sugestão de medidas de intervenção solidária ao tema da redação e compreendemos que, quanto maior o processo de letramento do indivíduo, maior será a habilidade de relacionar todas essas informações num texto escrito para avaliação. O letramento a que os participantes dessa pesquisa netnográfica tiveram acesso beneficiou a utilização dos mecanismos linguísticos para alcançar notas consideradas excelentes na redação do Enem.

Entretanto, nesse ponto, podemos refletir se o acesso ao letramento ideológico é acessível a toda a população brasileira. Segundo informações do INEP (2014), no ano de 2013, foram corrigidas 5.049.248 redações, sendo que, desses textos, 481 receberam a

nota máxima. Levando em consideração o número reduzido de redações que obtiveram uma boa avaliação, de acordo com os critérios da banca corretora, observamos que o acesso ao letramento preconizado por Brian Street ainda é privilégio de poucos.

4.2.3 A formação básica e as práticas de leitura e de escrita na universidade

Segundo Solé (1998), espera-se que os alunos concluintes da educação básica estejam aptos a ler textos adequados para sua idade de forma autônoma, que saibam utilizar recursos para inferir informações, levantar conjecturas e opinar sobre o que leram.

De outra forma, sobre os textos que precisam ler e escrever em seus cursos de graduação, todos os participantes relataram redigir textos dissertativos como relatórios, resumos e resenhas. Entretanto, não há consenso entre eles quando questionados se a formação leitora do ensino médio foi eficiente para o que necessitam escrever na universidade. Nt, por exemplo, relata de forma bastante clara sua opinião sobre a formação leitora no ensino médio:

*Acho que a formação no ensino médio foi o que menos me preparou para o que eu preciso ler e escrever hoje. O ensino médio é um período muito turbulento, muitas coisas mudam e pode ser um período brutal para quem não se encaixa. Acho que minha base foi o que me preparou. O ensino médio somente lapidou a mudança de estilo de escrita de uma criança para a de alguém que precisa agora escrever como um adulto.
(Nt)*

O enquadre de Ew também avalia como insuficiente sua formação em práticas de escrita no ensino médio e mais uma vez credita ao cursinho preparatório a competência em escrita:

[...] A formação do ensino médio não foi suficiente. O que me ajuda é a formação que eu tive nos meus 4 anos de cursinho.

Alvarez (2015) afirma que os cursinhos preparatórios para o Enem são importantes recursos para o aluno compreender as competências cobradas por esse exame de forma mais ampla, afastando-se das práticas estanques e disciplinares do ensino médio.

No entanto, é preciso lembrar que há poucos desses cursinhos que sejam acessíveis financeiramente a toda a população. Os cursinhos são caros e sobrevivem com a propaganda que fazem das notas obtidas pelos alunos que contaram com esse tipo de recurso estratégico para o Enem ou outros vestibulares.

Ao serem questionados sobre as contribuições do ensino médio em sua formação de competência escrita, os demais participantes acreditam que sim, que o ensino médio contribuiu de forma significativa para as práticas de leitura e de escrita na graduação, mas não justificaram sua opinião.

Sendo assim, percebemos que as práticas de leitura e escrita têm importância fundamental para a formação de todo ser humano e em diversas áreas da vida. O letramento, segundo Bortone e Martins (2008), desempenha a função de integrar o indivíduo à sociedade atual, sendo as práticas pedagógicas as maiores responsáveis por prover práticas discursivas de letramento. Os cursinhos preparatórios para o Enem oferecem, por outro lado, apenas o treino para a redação desse exame, deixando de lado os demais objetivos sociais e de interação que a escrita oportuniza. Considerar a escrita mecanizada como escrever bem é limitar o domínio das competências e habilidades em escrita a apenas um aspecto. Talvez por essa razão alguns dos participantes não tenham conseguido responder satisfatoriamente sobre a importância do ensino médio no que se refere à leitura e produção de texto para a universidade.

4.2.4 O letramento e a mediação pedagógica

A escrita envolve múltiplas capacidades ou competências que, segundo Rojo (2009), precisam ser desenvolvidas durante o ensino básico. Não é possível pensar que o aluno aprenderá sozinho. A prática pedagógica pressupõe a mediação de um professor que trará esclarecimentos e orientações ao processo e desenvolvimento da escrita.

Sobre as estratégias de letramento proporcionadas pela escola, dois dos participantes da pesquisa relataram a reescrita de texto como processo não recorrente nas aulas de redação; apenas um participante respondeu que não contou com um professor que corrigia os textos e um participante relatou que não teve aulas de redação durante o ensino médio:

OLHA EU NÃO TINHA AULA DE REDAÇÃO (Tp)

As respostas de Tp ao questionário de socioletramento, escritas todas em caixa alta⁷, podem ser analisadas de acordo com as categorias da Sociolinguística interacional que normatizam as interações. Para Goffman (2002, *apud* BORTONI-RICARDO, 2014, p. 146), um encontro social é constituído “de um sistema de ações mutuamente ratificadas, que preveem a distribuição dos turnos de fala e a estabilidade do foco de atenção”. Na interação que envolve o excerto acima, percebemos que Tp se vale do recurso de linguagem coloquial (OLHA) numa espécie de recuperação de turno, embora as interações tenham sido feitas por escrito, de forma assíncrona de comunicação. Tp emprega esse recurso como estratégia de ratificação à sua informação de que não participou de aulas de redação em seu ensino médio, porém está, na ocasião, participando como voluntária de uma pesquisa que investiga exatamente os processos de letramento para a redação.

Os excertos de Tp lembram um pedido de socorro. A nota de redação desse participante não alcançou a expectativa mínima de quinhentos (500) pontos, expressando a falta de habilidade desse candidato, nessa prova, de alcançar as competências exigidas pelo Enem. Em outros momentos da pesquisa, Tp respondeu não ter recebido incentivo à leitura:

(Lia muito quando criança?)

SOMENTE NO PRIMEIRO ANO, POIS A PROFESSORA MANDAVA DE TAREFA UM LIVRO TODA AS SEXTAS E NA SEGUNDA TINHA QUE FAZER A REESCRITA DO LIVRO...EU GOSTAVA.

DEPOIS QUE POSSOU O PRIMEIRO ANO PERDI O INTERESSE PELA LEITURA POIS NÃO TINHA INSENTIVO...

E hoje, Tp afirma não apreciar as práticas de escrita:

(Você gosta de escrever? Que tipo de texto?)

NÃOOOOOO.....ODEIO

Para Antunes (2003, p. 59), a qualidade pouco desejável dos textos escritos pelos alunos nas atividades escolares, bem como a suposta falta de interesse para as atividades

⁷ Optamos por manter os excertos originais de Tp em caixa alta, que é o único participante a utilizar as letras todas maiúsculas para as respostas nesta pesquisa.

de leitura e de escrita, se deve à postura da escola aos procedimentos de ensino da escrita. A falta de oportunidade para o planejamento da escrita, a revisão e a reescrita dos textos aliados ao pouco tempo para a produção, à improvisação de temas e procedimentos e à falta de objetivo com as propostas de escrita, levam à ineficácia em alcançar competências e habilidades linguísticas. Antunes (2003, p. 60) acrescenta que a atividade de escrever

é uma conquista possível a todos – mas é uma conquista, uma aquisição, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício e prática, tentativas, aprendizagem.

Difícilmente um aluno sem orientação obterá êxito na redação do Enem, que pressupõe treino reflexivo sobre o papel da escrita.

Os demais participantes afirmam terem sido amparados por professores que corrigiam os textos apontando melhoras ou adequações ao contexto de redação do Enem. Como afirmam Ferrarezi e Carvalho (2015, p. 211), ensinar a escrever é tarefa complicada. Entretanto, o candidato ao Enem que conta com a mediação de um professor que sistematiza o ensino da escrita, num processo de orientação reflexiva sobre o texto, tem plenas condições de redigir uma redação que atingirá as competências exigidas pela prova de redação.

A reescrita do texto, por sua vez, faz com que o aluno tenha condições de detectar seus erros e responsabilizar-se por eles, escolher se e como vai corrigi-los, num processo que respeita as escolhas individuais do estudante (FERRAREZI e CARVALHO, 2015, p. 215). No entanto, somente terá condições de desenvolver esse trabalho a escola que valoriza as práticas de escrita que envolvem o planejamento das aulas de redação, o momento das aulas e a avaliação do desenvolvimento da escrita dos alunos.

4.3 Considerações

Com esta análise de caráter qualitativo, confirmamos as asserções levantadas no início desta dissertação de que os diferentes processos de letramento do ensino básico e outros de domínios sociais levam ao sucesso da escrita na redação do Enem. As respostas dos participantes também confirmam a segunda asserção elaborada na pesquisa de que as estratégias de letramento empregadas pelos participantes, ao considerar as diferentes competências leitoras, desenvolvem, de forma muito eficaz, os processos de letramento que levam ao bom desempenho na redação do Enem.

E, por fim, confirmamos também a terceira asserção levantada relacionada aos diferentes domínios sociais. Percebemos, ao ler as repostas dos informantes que, quando as pessoas circulam por diversos domínios de letramento, como as manifestações culturais e artísticas, conseguem ter mais êxito no letramento escolar e conseqüentemente na produção texto, incluindo a redação de avaliação para o Enem.

Dessa forma, atingimos os objetivos específicos que visavam investigar processos de letramento de participantes do Enem que obtiveram nota acima de oitocentos (800) pontos na redação; os objetivos também buscavam revelar as estratégias de leitura e de escrita dos voluntários e investigar sobre os diferentes domínios de letramento a que foram expostos.

As perguntas exploratórias foram respondidas ao analisarmos os processos de letramento de que os participantes participaram. Contudo, a pergunta sobre se as competências leitoras e escritoras exigidas pela prova de redação do Enem suprem a necessidade do domínio de leitura e escrita para a universidade foi parcialmente respondida, visto que não houve consenso entre as repostas obtidas. Alguns dos participantes consideraram que sim e outros disseram que não: a formação básica não foi suficiente para abastecer de habilidades as competências determinadas pelos cursos de graduação em que estão inseridos. Para essa questão, apenas um participante justificou sua posição, sendo assim, os dados gerados foram insuficientes para a conclusão da análise desse contexto. Acreditamos que a metodologia empregada para a geração dos dados limita as repostas dos questionários à superficialidade, visto que as interações por correio eletrônico são assíncronas, restringido a insistência em gerar dados. Sugerimos, inclusive, que os trabalhos que utilizarem a netnografia, empreguem recursos de imagem síncrona, como entrevistas por videoconferência, por exemplo.

As mudanças nos enquadres de interações, embora poucas, e por escrito, ilustram categorias da Sociolinguística interacional que analisa os recursos de comunicação entre as pessoas num dado contexto social, histórico e cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte, sintetizamos as discussões travadas ao longo do trabalho, reiterando os objetivos e asserções a que nos propusemos. O objetivo geral foi contemplado ao investigarmos o perfil de letramento de alunos concluintes da educação básica que obtiveram nota acima de oitocentos (800) pontos na redação do Enem e que ingressaram na universidade por esse meio. Da mesma forma, na dissertação, analisamos as estratégias de letramento a que esses participantes foram expostos, bem como fizemos uma breve exposição analítica das práticas em leitura e em escrita desenvolvidas pelos participantes.

Igualmente através da análise das repostas dos participantes voluntários à pesquisa de socioletramento, confirmamos a asserção geral de que os processos de letramento na educação básica servem de recursos estratégicos aos alunos com o objetivo de obterem êxito na redação do Enem.

Esta dissertação, de caráter qualitativo, procurou, na perspectiva das teorias do letramento, dos gêneros discursivos como artefatos sociais e da interação social, construir a ideia de que a redação do Enem, enquanto evento considerado como ‘tarefa escolar’, tem um fim em si mesma e passa a ser vista como um instrumento de desenvolvimento de competências específicas exigidas pela prova. O Exame Nacional do Ensino Médio faz parte de medidas governamentais que têm o objetivo de medir competências e habilidades, classificar os participantes de acordo com a nota e garantir o acesso dos candidatos a uma vaga em curso superior nas instituições federais de ensino. Sendo assim, as estratégias que os participantes dessa prova empregam para o bom desempenho, principalmente na redação, são reveladas na pesquisa netnográfica que nos empenhamos em realizar.

As contribuições deste trabalho se dão em vários aspectos. O primeiro diz respeito à metodologia utilizada para a construção dos dados. Ao investigarmos o perfil de letramento de candidatos que obtiveram notas consideradas excelentes pela banca corretora e desvendarmos os processos de estratégia de leitura e de escrita a que esses candidatos foram expostos, empregamos a netnografia, método inovador que busca a geração de dados através da mediação pela *internet*. Recorremos a Kozinets (2014) para justificar a utilização desse método:

Nossos mundos sociais estão se digitalizando, com talvez centenas de milhões de pessoas interagindo por meio das muitas comunidades

online e suas ciberculturas associadas. Para manterem-se atuais, nossos métodos de pesquisa devem acompanhar essa realidade (KOZINETS, 2014, p. 11).

Assim, a abordagem dos sujeitos feita através de redes de relacionamento virtual, as trocas de interação entre os pesquisandos, como o questionário de socioletramento e as respostas, com o intuito de gerar dados para a pesquisa, encaminhadas por *e-mail* trazem luz a uma maneira diferente de gerar os dados. A netnografia, portanto, é conceituada como uma forma especializada de etnografia adaptada às necessidades específicas dos mundos sociais mediados por computadores ou outros artefatos com acesso à *internet* (KOZINETS, p. 10 e 11).

Um outro caráter das contribuições refere-se à base teórica da dissertação, que resenha conceitos e aplicações das teorias do letramento, dos gêneros discursivos e da sociolinguística interacional. Empregamos a teoria do letramento para embasar os estudos de teóricos referentes aos processos de leitura e de escrita como subsídio para o sucesso na redação do Enem. Dialogando com Soares (2003) e Rojo (2009) apontamos os processos de letramento como as formas de usar recursos linguísticos para as diversas atividades sociais em que cada pessoa está inserida. Dessa maneira, o letramento é visto não apenas como a decodificação da língua, mas da apropriação de conhecimentos comunicativos e da aplicação de estratégias linguísticas em todas as esferas de atuação de que um indivíduo faz parte. A teoria dos gêneros discursivos, por sua vez, foi apresentada ao utilizarmos os conceitos de Bakhtin (1993), Marcuschi (2008) e Rojo (2005), entre outros linguistas, que se preocupam em manter a linguagem como destaque, uma vez que os enunciados são a base para qualquer interação entre os seres humanos. O estudo de gêneros discursivos afeta sensivelmente essa dissertação, visto que analisamos os dados sociais e de letramento dos indivíduos através das teorias dos gêneros como objetos de ação social. Nessa perspectiva, a Sociolinguística interacional tem papel coadjuvante que busca analisar os enquadres de interação entre os participantes da pesquisa netnográfica. Na netnografia, nem todas as categorias de análise interacional são contempladas, visto que muitas pistas linguísticas e paralinguísticas preconizadas pelos sócio linguistas não são observadas na interação em que as respostas à pesquisa são dadas por escrito, com lacunas de tempo entre a emissão da mensagem e a recepção.

Outras contribuições desta dissertação são expostas no capítulo de apresentação das competências comunicativas elaboradas por Hymes, ao expormos de maneira sintética as competências do Enem para a escrita da redação. Apresentamos também uma

breve análise de cada recomendação do Guia de Redação ao participante, que deve escrever um texto dissertativo de caráter argumentativo, na modalidade culta da língua portuguesa. Ao encadear as ideias argumentativas, o participante demonstra ter domínio linguístico e do tema proposto. Num processo interacional de escrita, o participante do Enem também deve sugerir, na conclusão, medidas éticas, baseadas nos direitos humanos que enfoquem o tema proposto. Nesse mesmo capítulo, foram apresentadas também as recomendações de escrita do Guia de Redação do Enem, material divulgado pelo Inep que orienta a preparação para a redação e esclarece o modo como as redações são avaliadas pela banca de corretores.

O último capítulo dessa dissertação traz a análise dos dados gerados pelo questionário de socioletramento, termo cunhado por nós e por Sousa (2006) que tem o objetivo de reunir os conceitos abrangentes da sociolinguística e do letramento como teoria. Com os dados obtidos, confirmamos as asserções de que os processos de letramento interferem positivamente nas práticas de leitura e de escrita, inclusive para as redações de provas oficiais, como o Enem. Nesse capítulo também respondemos parcialmente às perguntas formuladas no primeiro capítulo da dissertação. A análise dos dados mostra que os procedimentos que visam desenvolver as práticas de leitura e de escrita vigorados pela escola de maneira sistemática proporcionam a ampliação das competências exigidas pela escrita da redação do Enem. As respostas ao questionário sociolinguístico dos participantes da pesquisa também revelam que a circulação por diversos domínios de letramentos sociais beneficia em grande medida a obtenção de compreensão linguística.

Quando nos propomos a iniciar uma pesquisa etnográfica mediada pela *internet*, ou seja, uma pesquisa de perspectiva netnográfica, sabíamos que poderíamos ter grandes revelações dentro desse contexto de aquisição das competências para a redação do Enem. Imaginávamos que a reescrita de texto seria o fator principal para o ótimo desempenho de alguns participantes.

Contudo, ao nos depararmos com as respostas aos questionários sociolinguísticos, percebemos que a formação em leitura e escrita começa muito antes de os indivíduos adentrarem a educação formal na escola. A formação linguística de um cidadão tem início com as práticas de letramento a que esses indivíduos foram expostos. O contato com as narrativas infantis, os livros, os diversos materiais impressos, o ambiente escolar favorável, a leitura e a escrita de diversos gêneros discursivos, a compreensão das sequências textuais, a participação em grupos sociais que oportunizam ações artísticas,

todas essas práticas são domínios de letramento que desenvolvem habilidades que serão exigidas pelo Enem. Acreditamos, então, que as maiores contribuições desse estudo acontecem no âmbito da Educação, no sentido amplo e geral da palavra; e também em nossa maneira de ver os procedimentos em sala de aula. Os dados obtidos com a participação dos voluntários revelaram que o letramento ideológico, em oposição à pura e simples decodificação de signos em língua materna, isto é, o letramento autônomo, precisa ser expandido a todo professor interessado em ampliar as competências comunicativas de seus alunos. Dessa forma, cremos que a preparação para o Enem, que resultará em boas notas nesse exame, começa muito antes do evento em si; a preparação tem início com os processos de letramento a que os participantes são expostos e que precisam ser divulgados com maior democracia, tanto nos ambientes escolares como em outros grupos sociais.

Os estudos em letramento indicam que os processos de leitura e escrita não se dão apenas na escola e a experiência da participante Mr é uma prova disso. A escolarização da escrita remete ao tolhimento da prática discursiva de forma escrita. A ideia vertente é de que só é preciso escrever na escola e a redação escolar é como se fosse a única materialização de ideias por meio dos textos. A escola não é eficiente em seu papel de ensinadora da escrita, mas uma jovem recém-saída da adolescência é bem competente em ensinar escrita de redação para o Enem.

Observamos também, ao concluir esta dissertação, que oportunidades de letramento ideológico precisam ser oferecidas a toda a população. Somente assim a leitura e a escrita serão objetos reais de significação e poder de argumentação para mais pessoas. Desse modo, consideramos que todos os componentes focados na educação e no ensino de língua portuguesa precisam ser contemplados com vistas a desenvolver as competências leitoras e escritoras. As competências do Enem são muito relevantes, entretanto o ensino não deve ser focado apenas no exame, mas na vida, em leitura e escrita de gêneros de usos sociais.

Concluimos, portanto, que as pessoas que têm mais acesso à leitura, à escrita, aos eventos culturais e aos recursos de aprimoramento linguístico desde a infância têm mais domínio das competências e habilidades estabelecidas pelo Enem, logo, esse seria o caminho para o sucesso na escrita da redação desse exame. Essas conclusões, entretanto, indicam que outras instâncias sociais também são relevantes para o desenvolvimento do letramento. O papel dos educadores é justamente ampliar o letramento dos estudantes para que os jovens, diante das diversas situações de interação por meio da escrita possam

apresentar competências e habilidades em qualquer situação social, não apenas na redação do Enem.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, T. M. Sociolinguística - Parte I. In: MUSSALIM (ORG.), F. B. A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, v. 1, 2004.
- ALVAREZ, G. **Uma revolução chamada Enem**. Cursinho da Poli. 2015. Disponível em <<http://www.cursinhodapoli.net.br/web/institucional/artigo-uma-revolucao-chamada-enem/>> Acesso em: 23 de dezembro de 2015.
- AMARAL, A. et al. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digita. In: SILVA CASTRO G. e BACCEGA, M. A. **Comunicação e consumo nas culturas locais e global**. São Paulo: ESPM, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.
- ANIS BAWARSHI, M. J. R. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 1ª ed. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. Aceso em 27 de março de 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARRÉ-DE-MINIAC, C. Saber ler e escrever numa dada sociedade. In: MANOEL LUIZ GONÇALVES CORRÊA, F. B. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 37 - 57.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to ecology of written language**. Tradução de Guilherme Rios. Blackwel: Oxford, 1994.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J.L. et al. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONE, M. e MARTINS, C. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

_____ **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____ **Do campo para a cidade - estudo sociolinguístico de migração e redes sociais.** São Paulo: Parábola, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. MACHADO, V. M. **Formação do professor como agente letrador.** São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO e SOUSA. Introdução. In: **Por que a escola não ensina gramática assim?.** São Paulo: Parábola, 2014

BRASIL. INEP. **Portal do INEP,** 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>>. Acesso em: 24 setembro 2015.

BRASIL. **Portal MEC,** 2014. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/matrizreferencial.pdf>. Acesso em: 09 setembro 2014.

BRASIL, M. D. E. **A redação do Enem - Guia do participante.** Brasília: INEP, 2013.

BRASIL. **PROUNI-Programa Universidade para Todos,** 2016. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em 02 fevereiro 2016.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística - Parte II. In: MUSSALIM (ORG), F. B. A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** São Paulo: Cortez, v. 1, 2004.

_____ **Da linguística formal à linguística social.** São Paulo: Parábola, 2013.

CASTRO, J. Como funciona o Facebook? **Revista Nova Escola,** Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/como-funciona-facebook-624752.shtml>, Abril 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/como-funciona-facebook-624752.shtml>>. Acesso em: 21 novembro 2015.

CEREJA, W. E. A. **Interpretação de textos: construindo competências e habilidades em leitura: ensino médio.** São Paulo: Atual, 2012.

DIAS et al. Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? **Revista Interações,** n. 19, 2011, p. 142 - 155. Disponível em <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes>> Acesso em 29 dezembro 2015.

ERICKSON, F. **Etnografia na educação.** [S.l.]: e-book, s/d.

FACEBOOK. **Facebook,** 2015. Disponível em: <www.facebook.com>. Acesso em: 24 outubro 2015.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERRAREZI, C. e CARVALHO, R. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer.** São Paulo: Parábola, 2015.

GALLI, F. C. S. Linguagem na Internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, L. A. XAVIER, A. C. D. S. (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

GARCEZ, P. e OSTERMAN, A. C. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: TELLES, B. GARCEZ, P. **Sociolinguística interacional.** São Paulo: Loyola, 2013.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: TELLES B, GARCEZ, P. **Sociolinguística interacional.** São Paulo: Loyola, 2013.

_____. Footing. In: BRANCA TELLES RIBEIRO, P. M. G. **Sociolinguística interacional.** São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HEMAIS, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: J. L. MEURER, A. B. D. M.-R. **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108 - 129.

HINE, C. **Etnografia virtual.** Barcelona: UOC, 2004.

KOCH, I. e ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2ª ed. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A. K. **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOZINETS, R. V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online.** Porto Alegre: Penso, 2014.

LANKSHEAR, C e KNOBEL, M. Pesquisa de práticas na internet. In: SOMEKH, B e LEWIN, C. (org). **Teoria e métodos de pesquisa social.** Petrópolis: Vozes, 2016

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola editoria, 2010. p. 19-38.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARTINS, E. O que é www? **Tec Mundo**, 17 outubro 2008. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/web/759-o-que-e-world-wide-web-.htm>>. Acesso em: 18 novembro 2015.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: BENTES, F. M. A. C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 311 a 349.

MOTTA-ROTH, V. M. H. O conceito de "estrutura potencial do gênero" de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L. et al. **Gêneros: teoria, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12 - 28.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. D. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A. e XAVIER A. C. D. S. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PINTO, A. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola editorial, 2010. p. 51-62.

POSSENTI, S. **Reescrita de textos: Sugestões de trabalho**. Campinas: Unicamp, 2008.

_____. **A cor da língua e outras crônicas de linguista**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001

RIOS, G. **O que é letramento?** (manuscrito inédito), 2009.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L. et al. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L. et al. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SANTOS, R. e SOUZA, E. Práticas de letramento como estratégias de ensino da escrita nos anos iniciais. **fólio - Revista de Letras**. v.5, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/1897>>. Acesso em 02 fevereiro 2016.

SHEPERD, T. G. e SALIÉS, T. G. **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, A. A relação da língua falada e escrita sob o olhar dos PCNs. **Revista Letra Magna**. Ano 06 n.13, 2010

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempo digitais. In: ARAÚJO, J. C. D. M. **Letramento na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: UFC, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

_____ A resignificação do conceito. Alfabetização e cidadania. **Revista de jovens e adultos**. RaaB, n. 16, jul 2003, p. 87-94.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, R. M. **Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica** (tese de doutorado). Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

SOUSA, R. M. e MACHADO, V. R. Coesão referencial: aspectos morfosintáticos e semânticos. In: BORTONI-RICARDO et al (Org). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOUZA, S. A. F. A Internet e o ensino de línguas estrangeiras. **Linguagem & ensino**, Manaus, v. 2, p. 139-172, 1999.

STREET, B. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola, 2014.

_____ **Autonomous and ideological models of literacy: approaches from new literacy studies**. Media Anthropology Net, s/d. Disponível em: <http://www.media-anthropology.net/street_newliteracy.pdf>. Acesso em: 20 dezembro 2015.

UFPEL. Bacharelados em música - Centro de Artes. **Bacharelado em música**, 2015. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/musica/cursos/piano/>>. Acesso em: 20 dezembro 2015.

UNB. Matrícula Web. **Disciplina - Ementa - Piano 1**, 2015. Disponível em: <wwwsec.serverweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/disciplina>. Acesso em: 20 dezembro 2015.

ZIRONDI, M. I. Um debate sobre a produção textual sugerida no Enem e as atividades de linguagem praticadas na escola. **Entretextos**, Londrina, v. 6, p. 123-133, jan/dez 2006.

GLOSSÁRIO

Arroba @	Sinal (@) usado em endereços eletrônicos antes da indicação de domínio.
Blog	Blogs são páginas da <i>internet</i> onde regularmente são publicados diversos conteúdos, como textos, imagens, músicas ou vídeos, tanto podendo ser dedicados a um assunto específico como ser de âmbito bastante geral. Fonte: http://www.significados.com.br/blog/
Curtir	Demonstrar apreciação por conteúdo em página de relacionamento.
E-mail	Correio eletrônico (<i>eletronic mail</i>).
Facebook	Rede social de relacionamentos que permite compartilhar fotos, vídeos e mensagens (<i>face</i> : rosto – <i>book</i> : livro – livros de rostos).
Feed de notícias	Atualizações dos amigos virtuais nas redes virtuais de relacionamento.
Google	Empresa multinacional americana de serviços on-line e software. Fonte: http://www.significados.com.br/google/
Internet	<i>Internet</i> é um conjunto de redes mundial, e o nome tem origem inglesa, onde <i>inter</i> vem de internacional e <i>net</i> significa rede, ou seja, rede de computadores mundial. Fonte: http://www.significados.com.br/internet/
Link	Palavra em inglês que significa elo, vínculo ou ligação. Fonte: http://www.significados.com.br/link/
Online	Estar online pode designar uma pessoa que está ligada à <i>internet</i> ou qualquer outra rede de informática. Fonte: http://old.knoow.net/ciencinformtelec/informatica/online.htm
Produção de texto	Materialização de um texto de função social.
Redação	Texto requisitado em práticas escolares com objetivos de avaliação e classificação.

Site	<p>Conjunto de páginas na <i>internet</i> compostas por links textos, imagens, animações e, eventualmente, sons.</p> <p>Fonte: http://wiki.locaweb.com.br/ptbr/O_que_%C3%A9_um_site%3F</p>
Software	<p>Sequência de instruções escritas para serem interpretadas por um computador com o objetivo de executar tarefas específicas. Também pode ser definido como os programas que comandam o funcionamento de um computador.</p> <p>Fonte: http://www.significados.com.br/software/</p>
Timeline	<p>Registro cronológico das ações do usuário do Facebook. Em tradução livre, linha do tempo.</p> <p>Fonte: http://www.tecnofobrasil.com/2012/02/o-que-e-timeline-do-facebook.html</p>

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO

Prezado(a),

Você está sendo convidado (a) a participar voluntariamente da pesquisa sobre leitura e escrita referente ao projeto “Letramento e a redação do Enem: uma netnografia”, sob minha responsabilidade, mestranda em Linguística da Universidade de Brasília.

Essa pesquisa qualitativa se destina a revelar estratégias de letramento de participantes do Enem que obtiveram nota acima de 800 na redação.

A metodologia empregada será a análise de dados a partir de um questionário a ser respondido e reenviado por você para meu e-mail. O questionário tratará de questões simples sobre leitura e escrita durante sua formação na educação básica, ensino fundamental e médio.

Essa pesquisa não oferece risco algum aos participantes, mesmo assim, está garantido o anonimato dos voluntários, sendo que as informações obtidas serão exclusivamente para a construção de dados referentes ao processo de leitura e escrita na escola. Lembramos também que imagens dos participantes não serão usadas. Caso aceite fazer parte da pesquisa, você estará contribuindo para que futuros participantes do Enem alcancem também notas mais altas na redação. Os resultados serão divulgados por e-mail e posteriormente publicados nos meios acadêmicos.

Se você optar por não participar da pesquisa, apenas desconsidere essa comunicação.

Deixo claro que a resposta afirmativa a essa mensagem já é um sinal de que aceita fazer parte da pesquisa.

Agradeço a colaboração e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos.

Silvia Naara Oliveira

silvia.redacao@gmail.com ou silvia.naara@hotmail.com (61) 8126-5943

APENDICE B – CARTA DE REVISÃO ÉTICA

O trabalho de pesquisa “Letramento e a redação do Enem: uma netnografia” tenta traçar o perfil de letramento de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (2012 e 2013) que obtiveram nota máxima ou acima de oitocentos (800) pontos na redação. A metodologia empregada, a netnografia, é a pesquisa etnográfica numa abordagem mediada por meios virtuais.

O contato com os pesquisandos será feita exclusivamente por *e-mail* ou interações em redes sociais. Os voluntários que aceitarem fazer parte da pesquisa, responderão a um questionário que tem o objetivo de coletar dados sobre leitura e escrita. Não serão usados voz ou imagens dos indivíduos pesquisados e não há exposição pessoal de nenhum dos envolvidas na pesquisa. Mesmo assim, farei opção de iniciais para a identificação dos voluntários.

A pesquisa será de grande importância para o contexto educacional de nosso país. O Enem tem sido cada vez mais valorizado e é a porta de entrada para a universidade. Desvendar estratégias de estudo de quem obtém as melhores notas em redação e pesquisar sobre as práticas de leitura e escrita desses indivíduos é contribuir para o avanço do letramento em diversos contextos.

Silvia Naara da S. P. de Oliveira
Brasília, agosto de 2015

APÊNDICE C - REFLEXÕES DE UMA PESQUISADORA INICIANTE

1º

Recebi hoje a resposta de Dr à segunda pesquisa sociolinguística. Dr tem 45 anos e fez o Enem em 2012 para tentar mudar de carreira profissional. Sua redação foi avaliada com nota 1000. Foi aprovada para o curso de Engenharia da Produção na UFMS. Dr é enfermeira obstetra, porém, não atua na área. Seu depoimento é tocante e emocionado. Passou parte da infância na África, onde seus pais foram missionários. Ouvia muitas histórias, sempre histórias bíblicas ou de fundo moral. Seus pais não permitiam que ela e os irmãos ouvissem ou lessem histórias de contos de fadas, ou outro tipo de literatura que não fosse considerada edificante. Aprendeu a ler em casa, com sua mãe. Associa sempre a leitura com momentos prazerosos em família. Na adolescência, lia muito e escrevia bastante também. Gostava de observar as pessoas e escrever sobre elas. Era assídua escritora de cartas, antes das redes sociais. DR atribui seu sucesso na leitura e escrita à formação leitora na infância. Seus pais, mesmo com dificuldades, sempre se preocupavam em comprar livros para os filhos.

2º

Hoje li duas respostas à segunda parte da pesquisa sociolinguística.

Ag é aluna do curso de engenharia civil da UnB. Suas respostas são curtas e extremamente restritas. Não consegui tirar muito dela com este questionário. Ela afirma ter ouvido histórias quando criança, mas também deixa claro seu desinteresse pela leitura e escrita. Filha de militares, morou em Campo Grande, Manaus e Porto Alegre na infância e adolescência. No ensino médio, só lia e escrevia o que era obrigatório ou para treino. Sua nota de redação está acima da média, 830, e relata ter tido a experiência de reescrita dos textos acadêmicos no ensino médio. Hoje, escreve apenas relatórios para a faculdade.

3º

Nt é de São Gabriel do Oeste, interior do MS. Cursa medicina na UFMS e sua redação do Enem alcançou nota 1000. Seu depoimento é bem mais detalhado do que o de Ag. Afirma gostar muito de ler, desde a infância. Não ouvia histórias de familiares, apenas de professores no ensino fundamental. Relata sua convivência com os livros e a biblioteca da escola, de onde emprestava livros de contos infantis. Na adolescência quase abandonou a leitura por causa da obrigação de ler livros 'odiosos' de literatura brasileira. Faz as pazes com a literatura através de Harry Potter. No ensino médio, escrevia mais para treino para vestibular. Nt gosta de opinar sobre a redação e os procedimentos de escrita na escola. Considera o e.m. como a época em que menos aprendeu sobre leitura e escrita. Segundo Nt, o e.m. não prepara para a universidade, nem para a vida. Para ela, o e.m. só faz a transição da escrita infantil para a adulta. Hoje, Nt precisa ler sobre a história do SUS e sobre histologia e anatomia. Escreve relatórios e respostas dissertativas em seu curso. Afirma ter dificuldade em química, mas não por falta de leitura, mas por não ser o seu forte essa disciplina. Gosta de escrever ficção, mas não ainda não concluiu nada.

A leitura na infância e adolescência é fator essencial para o sucesso na escrita. Percebo inclusive, que o interesse na infância pela leitura e escrita reflete na redação do Enem. Dr e Nt sempre gostaram de ler e escrever, tendo incentivo de familiares ou não. Esse interesse é aparente também nas respostas dadas ao questionário. Ag é sucinta demais, talvez por causa de suas habilidades natas em disciplinas exatas, quase não é possível apreender suas respostas. Ao contrário de Dr e Nt que, além de responder, opinam sobre o processo de leitura e escrita na escola e/ou como isso as afetou na vida.

4°

Em 25 de outubro de 2014, recebi uma revista de grande circulação nacional e me deparei com uma entrevista muito interessante. Na seção PANORAMA, em CONVERSA COM havia a conversa com uma jovem que havia feito o Enem duas vezes e obtido nota mil na redação nas duas ocasiões. Entrei em contato com essa moça via Facebook. Ela prontamente respondeu e aceitou fazer parte da pesquisa sociolinguística. Foi a primeira dos participantes a perguntar sobre o teor da pesquisa, como seriam os procedimentos e quais os benefícios.

Mr dá aulas gratuitas de redação. Embora seja aluna de Medicina na UNISUL, em SC, Mr se mostra extremamente interessada em processos de leitura e escrita. É possível assistir as aulas dela no Youtube e é comum ler interações dela no grupo PROJETO MEDICINA, grupo fechado hospedado no Facebook que tem o objetivo de proporcionar comunicação entre os interessados em vestibulares e Enem.

Interessante como uma acadêmica de medicina atua como professora de redação. Talvez ela tenha até mais êxito do que professores de LP. Se não houvesse a procura e a demanda, provavelmente Mr não se envolveria com isso.

Os estudos em letramento indicam que os processos de leitura e escrita não se dão apenas na escola e a experiência de Mr é uma prova disso. A escolarização da escrita remete ao tolhimento da prática discursiva de forma escrita. A ideia vertente é de que só é preciso escrever na escola. A redação escolar é como se fosse a única materialização de ideias por meio dos textos. Mr mostra que é possível inclusive ganhar dinheiro com isso. A escola não é eficiente em seu papel de ensinadora da escrita, mas uma jovem recém-saída da adolescência é bem competente em ensinar escrita de redação para o Enem.

5°

Resolvi ousar e escrevi em minha timeline um convite a quem quisesse participar de uma pesquisa online sobre a redação do Enem. Apenas duas pessoas responderam afirmativamente e, segundo o meu critério de utilizar somente quem estava na universidade e tinha entrado pelo Enem, Tp entrou como voluntária à pesquisa. Tp obteve menos de 400 na redação do Enem, fato que me chamou bastante a atenção. Como comparação, de certa forma, injusta quis analisar suas respostas ao questionário sociolinguístico. Eu imaginava: Tp não foi tão exposta a práticas de letramento quanto os demais participantes. Não ouviu histórias quando criança, não recebeu incentivo para leitura e, creio que o mais grave, não teve aulas de redação no ensino médio. Por conseguinte, pouco ou nada escreveu durante essa fase; não contou com a mediação de um professor interessado em sua escrita e, hoje, na graduação, odeia escrever. Mais um fruto do descaso com a escrita.

ANEXOS

Brasil Atual

1	<p> Ao ser trabalhada a questão de imigração com destino ao Brasil, muito se pensa nos </p>
2	<p> acontecimentos e nos fluxos ocorridos ao longo da história. No entanto, a nação brasileira </p>
3	<p> constituiu-se, no século XXI, uma potência econômica em crescimento e ganhou notoriedade a </p>
4	<p> partir da popularização do conceito de BRICS, países de maior prosperidade econômica. Desse modo, </p>
5	<p> pode-se dizer que os movimentos de imigração para o Brasil no século XXI são uma decorrência </p>
6	<p> da sua realidade econômica e causam influências em outros campos como a cultura e a qualidade de vida. </p>
7	<p> Uma das grandes consequências culturais da imigração para o Brasil no século XXI é o enri- </p>
8	<p> quecimento da cultura local, que já é caracterizada pela diversidade. Tal consequência, atrelada ao </p>
9	<p> conceito de convivência da sociedade, permite à nação manusear flexivelmente ainda mais as re- </p>
10	<p> lações sociais, mas somente quando distante dos ideais preconceituosos. Eles, que estão presentes </p>
11	<p> em grande parte dos países centrais que atuam como áreas de atração, são crescentes na realidade </p>
12	<p> brasileira, o que acaba por dificultar a consolidação da fixa e boa da imigração. </p>
13	<p> Além disso, por conta do contexto tecnológico de Revolução Terceirista, as letras populares </p>
14	<p> que se destacam do seu país de origem tanto como o destino final o território brasileiro estão mais </p>
15	<p> preparadas e motivadas quanto comparadas aos imigrantes do passado. Com isso, o homem contemporâ- </p>
16	<p> neo não almeja se destacar em busca de um subemprego, e vem ao Brasil para contribuir como mais </p>
17	<p> um agente para o desenvolvimento do país. Dessa forma, os migrantes diferenciados do século atual </p>
18	<p> chegam qualificados e empunham a cultura no território como uma contribuição. </p>
19	<p> Não obstante, a política de amizade mantida pelo país no contexto internacional garante </p>
20	<p> uma boa imagem para os investidores também residentes em países tidos como desenvolvidos. Perce- </p>
21	<p> be-se, então, que empresas transnacionais enviam seus executivos e trabalhadores para a nação </p>
22	<p> que não se envolve em constantes guerras, possui facilidades no comércio com países como China e </p>
23	<p> Rússia e apresenta grandes taxas de crescimento. É vista, em consequência de tal investimento es- </p>
24	<p> tranjero, uma possibilidade de absorção de novas técnicas e conhecimentos. </p>
25	<p> Subentende-se, então, que o contingente imigratório do século XXI com destino ao Brasil é </p>
26	<p> um fator de grande influência nos seus diversos campos de convivência social e cultural, sabendo </p>
27	<p> no país direcionar essas possibilidades a um caminho próspero. Para isso, práticas como o investimento </p>
28	<p> governamental e privado nos territórios brasileiros garantem uma formação da população nativa e a chance </p>
29	<p> de inserção do migrante na sociedade e no trabalho. Além disso, tal investimento ajuda a fortalecer </p>
30	<p> a convivência entre as diversas culturas e conhecimentos, possibilitando o aprimoramento das técnicas. </p>

1	Lei Seca: Efeito na morte para um efeito nas ruas
2	há não muito tempo foi proposta e então aprovada a legislação que proíbe meta-
3	metros de direção com qualquer nível de álcool no sangue. Policiais foram munidos de legis-
4	lados, assim publicitários elaboraram, assim como ainda a fazer, a respeito da nova
5	lei, da necessidade de uma maior tomada de consciência. Uma semana, mais ou menos:
6	tação estada para a concretização de resultados concretos.
7	- - Muito se estuda os efeitos da implementação da Lei Seca. Dados oriundos de te-
8	de e estatísticas nacionais são organizados em gráficos e uma rápida análise já confirma
9	os efeitos imediatos e positivos da nova legislação: diminuição do número de aciden-
10	tes automobilísticas, assim como de mortes causadas por elas. É preciso analisar, no en-
11	tanto, se as possibilidades delimitadas pelo projeto de lei estão sendo aproveitadas no
12	seu maior potencial. Apesar da queda dos números, ainda muitas tragédias incidem
13	em acidentes ocasionados pela desatenta unidade do álcool com a direção.
14	Se a lei está em vigor e cumprimento é rigoroso, porém o problema não foi
15	erradicado, a exceção deve existir por algum motivo. Pesquisas de opinião apontam
16	que prevalece uma aceitação próxima a cem por cento, nunca da Lei Seca. O brio-
17	mento há uma disposição entre a teoria e a prática. Isso está relacionado ao ego-
18	centrismo humano. Na fundo, não vemos problemas em ter certas regras que devam
19	per nós, mas elas devem valer para os outros. Sua causa nos parece mais justa por
20	ser uma tendência e não uma exceção de parte de si. Uma pessoa desobedece aqui,
21	outro, ali, e a tendência vai se enchendo de vítimas desobedidas. Então, nesse mo-
22	mento um segundo problema - a existência de uma fiscalização eficiente.
23	Somadas, o descumprimento individual da Lei Seca e o falho sistema
24	de fiscalização impedem uma maximização de resultados. Para os efeitos espe-
25	rados serem vistos na realidade é necessário corrigir essas duas lacunas maiores.
26	O número de aparelhos alímetros, assim como o número de policiais nas ruas,
27	principalmente em pontos estratégicos, deve aumentar. E para os efeitos físicos serem
28	realizados, deve haver também uma ampliação no efeito moral que a lei traz.
29	É preciso começar a agir como se espera que todos agam. Se isso for feito nas
30	ruas, a Lei Seca fará efeito nas ruas.

ANEXO B – QUESTIONÁRIOS E RESPOSTAS

QUESTIONÁRIO SOCIAL I

1-Nome: Ag
 2-Idade atual: 19
 3-Idade quando realizou o Enem: 17
 4-Naturalidade: Rio de Janeiro-RJ
 5-Curso atual: Engenharia Civil
 6- Instituição: Universidade de Brasília-UnB
 7-Completo o ensino médio em que colégio? Colégio Militar de Porto Alegre-CMPA
 O colégio é público ou particular? público
 8-Ano de conclusão do Ensino médio: 2012
 9-Nas aulas de redação, o professor corrigia os textos (x) apontando os erros (x) orientando melhoras () não corrigia
 10-Nas aulas de redação do E. M., era costume o professor solicitar reescrita do texto? sim
 11- Nota de redação no Enem: 830,0
 12- Nota total no Enem:689,10
 13-Você solicitou o benefício de cotas (raciais ou econômicas)? Se sim, qual o benefício? não
 14-Escolaridade do pai: superior completo Idade: 44 Naturalidade: Rio de Janeiro
 15- Escolaridade da mãe: superior incompleto Idade: 39 Naturalidade: Espírito Santo

.....
 1-Nome: Ig
 2-Idade atual: 24.
 3-Idade quando realizou o Enem: 21.
 4-Naturalidade: Brasileiro.
 5-Curso atual: Farmácia.
 6- Instituição: Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco, UNIVASF.
 7-Completo o ensino médio em que colégio? Escola Ana Nery.
 8-Ano de conclusão do Ensino médio:2006
 9-Nas aulas de redação, o professor corrigia os textos (X) apontando os erros (X) orientando melhoras () não corrigia
 10-Nas aulas de redação do E. M., era costume o professor solicitar reescrita do texto? Não
 11- Nota de redação no Enem: 960,00
 12- Nota total no Enem:701,00
 13-Você solicitou o benefício de cotas (raciais ou econômicas)? Se sim, qual o benefício? Não
 14-Escolaridade do pai: Superior Idade: 45 Nacionalidade: Brasileiro
 15- Escolaridade da mãe: Superior Idade: 48 Nacionalidade: Brasileira

.....
 1-Nome:Dr
 2-Idade atual: 46a 11m
 3-Idade quando realizou o Enem: 45a
 4-Naturalidade: São Paulo - SP
 5-Curso atual: - Engenharia da Produção
 6- Instituição: - UFMS
 7-Completo o ensino médio em que colégio? Colégio Sagrado Coração de Jesus - Florianópolis - SC
 8-Ano de conclusão do Ensino médio: 1985
 9-Nas aulas de redação, o professor corrigia os textos () apontando os erros () orientando melhoras () não corrigia

Não tinha aula de redação. Fiz magistério.

10-Nas aulas de redação do E. M., era costume o professor solicitar reescrita do texto? -

11- Nota de redação no Enem: 1000

12- Nota total no Enem: 720 (para o curso de Engenharia da Produção)

13-Você solicitou o benefício de cotas (raciais ou econômicas)? Não Se sim, qual o benefício?

-

14-Escolaridade do pai: Superior completo

Idade: 79a11m

Nacionalidade: Brasileira

15- Escolaridade da mãe: Superior completo

Idade: 76a

Nacionalidade: Portuguesa

1-Nome: Ew

2-Idade atual: 23

3-Idade quando realizou o Enem: 21

4-Naturalidade: Birigüi - SP

5-Curso atual: Medicina

6- Instituição: Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

7-Completo o ensino médio em que colégio? E.E. Prof. Alceu Maynard de Araújo

8-Ano de conclusão do Ensino médio: 2008

9-Nas aulas de redação, o professor corrigia os textos (x) apontando os erros (x) orientando melhoras () não corrigia

10-Nas aulas de redação do E. M., era costume o professor solicitar reescrita do texto? Não.

11- Nota de redação no Enem: 1000

12- Nota total no Enem:

Ciências Humanas e suas Tecnologias	743.4	Presente
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	699.7	Presente
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	702.0	Presente
Matemática e suas Tecnologias	767.5	Presente
Redação	1000.0	Presente

13-Você solicitou o benefício de cotas (raciais ou econômicas)? Se sim, qual o benefício? Não

14-Escolaridade do pai: ensino fundamental incompleto

Idade: 49

Nacionalidade: Itamaraju - Bahia

15- Escolaridade da mãe: ensino fundamental completo

Idade: 49

Nacionalidade: Santópolis do Aguapei - SP

1-Nome: Fl

2-Idade atual: 23

3-Idade quando realizou o Enem: 20

4-Naturalidade: Campo Grande - MS

5-Curso atual: Medicina

6- Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

7-Completo o ensino médio em que colégio? MACE O colégio é público ou particular?
Particular

8-Ano de conclusão do Ensino médio: 2008

9-Nas aulas de redação, o professor corrigia os textos (X) apontando os erros (X) orientando melhoras () não corrigia

10-Nas aulas de redação do E. M., era costume o professor solicitar reescrita do texto? Sim

11- Nota de redação no Enem: 1000,0

12- Nota total no Enem: 797,2

13-Você solicitou o benefício de cotas (raciais ou econômicas)? Se sim, qual o benefício? Não

14-Escolaridade do pai: E.M. completo

Idade: 46

Nacionalidade:

brasileiro

15- Escolaridade da mãe: E.M. completo Idade: 49
 Nacionalidade: brasileira

.....
 1-Nome: Mr;
 2-Idade atual: 20 anos;
 3-Idade quando realizou o Enem: 2011 – 17 anos; 2012 – 18 anos;
 4-Naturalidade: Campo Grande – MS;
 5-Curso atual: Medicina;
 6- Instituição: Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul);
 7-Completo o ensino médio em que colégio? Colégio Bionatus; O colégio é público ou particular? Particular;
 8-Ano de conclusão do Ensino médio:2011;
 9-Nas aulas de redação, o professor corrigia os textos (X) apontando os erros () orientando melhoras () não corrigia
 10-Nas aulas de redação do E. M., era costume o professor solicitar reescrita do texto? Sim;
 11- Nota de redação no Enem: 1000;
 12- Nota total no Enem: 750;
 13-Você solicitou o benefício de cotas (raciais ou econômicas)? Se sim, qual o benefício? Não;
 14-Escolaridade do pai: Superior completo/pós graduação Idade:
 56 anos; Nacionalidade: brasileiro;
 15- Escolaridade da mãe: Superior completo/pós graduação Idade:
 53 anos; Nacionalidade: brasileira;

.....
 1-Nome: Nt
 2-Idade atual: 21
 3-Idade quando realizou o Enem: 20
 4-Naturalidade: São Gabriel do Oeste, MS
 5-Curso atual: Medicina
 6- Instituição: UFMS
 7-Completo o ensino médio em que colégio? Avant Garde O colégio é público ou particular?
 Particular
 8-Ano de conclusão do Ensino médio: 2009
 9-Nas aulas de redação, o professor corrigia os textos (x) apontando os erros () orientando melhoras () não corrigia
 10-Nas aulas de redação do E. M., era costume o professor solicitar reescrita do texto? Era somente sugerido quando o professor era abordado fora do horário de aula nos corredores e o aluno queria muito melhorar sua escrita, ou então quando a nota era muito baixa, nesse caso, vinha escrito na redação.
 11- Nota de redação no Enem: 1000
 12- Nota total no Enem: 785,65
 13-Você solicitou o benefício de cotas (raciais ou econômicas)? Não
 14-Escolaridade do pai: Superior completo Idade: 56 Nacionalidade:
 brasileiro
 15- Escolaridade da mãe: Superior completo Idade: 55
 Nacionalidade: brasileira

.....
 1-Nome:Tp
 2-Idade atual: 27 ANOS
 3-Idade quando realizou o Enem: 26 ANOS
 4-Naturalidade:CAMPO GRANDE MS/BRASILEIRA
 5-Curso atual:PEDAGOGIA
 6- Instituição:PRIVADA/UNIDERP
 7-Completo o ensino médio em que colégio? PÚBLICO O colégio é público ou particular?
 8-Ano de conclusão do Ensino médio:1998

9-Nas aulas de redação, o professor corrigia os textos () apontando os erros () orientando melhoras (X) não corrigia

10-Nas aulas de redação do E. M., era costume o professor solicitar reescrita do texto? OLHA EU NÃO TINHA AULA DE REDAÇÃO....

11- Nota de redação no Enem:352

12- Nota total no Enem:568

13-Você solicitou o benefício de cotas (raciais ou econômicas)? Se sim, qual o benefício? SIM/PROUNI

14-Escolaridade do pai: J. (FALECIDO) Idade: 64 Nacionalidade: BRASILEIRA

15- Escolaridade da mãe: N. Idade:53 Nacionalidade: BRASILEIRA

QUESTIONÁRIO DE SOCIOLETRAMENTO II

- 1- Nome: Ag
 2- Idade: 19
 3- Curso universitário: Eng. civil
 4- Você tem irmãos? sim Quantos? 2
 5- Idade dos irmãos: 7/15
 6- Onde você nasceu? Rio De Janeiro
 7- Onde passou sua infância? Rio-Manaus-Porto Alegre
 8- Você ouvia histórias, quando era criança? De que tipo? Sim, contos de fadas e historias biblicas
 9- Aprendeu a ler com que idade? 5anos
 10- Em que escola você estudou:
 a) educação infantil (pré escola): Liceu
 b) fundamental I (primário): JEUC(RJ)
 c) fundamental II (ginásio): Colégio Militar do Rio de Janeiro e Manaus
 d) ensino médio: Colégio Militar de Porto Alegre
 11- Lia muito quando era criança? Por quê? Qual a motivação para ler ou não ler? nao, nunca me interessei.
 12- No ensino médio, você lia o quê? leituras obrigatorias
 13- Na escola, no seu último ano do ensino médio, o que você escrevia? Por quê? Redação para o vestibular
 14- Hoje, você prefere ler o quê? Jornais, revistas científicas
 15- Em seu curso universitário, quais as leituras mais exigidas? exatas
 16- Você compreende tudo o que lê das leituras exigidas pelo seu curso universitário? sim
 17- Se não, qual o motivo?
 18- Você gosta de escrever? Que tipo de texto? nao
 19- Você precisa produzir textos atualmente em seu curso universitário? De que tipo? Sim, relatórios
 20- Você considera sua formação no ensino médio eficiente para os textos que precisa ler e escrever em seu curso universitário? sim
 21- Utiliza as redes sociais para que objetivo? interagir
 22- Frequenta algum grupo religioso ou grupo de jovens, tipo escoteiro? Qual/quais? Exerce que função? Não

-
 1- Nome: Am
 2- Idade: 19
 3- Curso universitário: Música
 4- Você tem irmãos? sim Quantos? 1
 5- Idade dos irmãos: 17
 6- Onde você nasceu? Campo Grande MS
 7- Onde passou sua infância? Campo Grande MS
 8- Você ouvia histórias, quando era criança? De que tipo? Sim. Da Bíblia e outras de aventuras e boas maneiras.
 9- Aprendeu a ler com que idade? 6
 10- Em que escola você estudou: CAC
 a) educação infantil (pré escola):
 b) fundamental I (primário): CAC
 c) fundamental II (ginásio): CAC e CEAMA
 d) ensino médio: CEAMA
 11- Lia muito quando era criança? Por quê? Qual a motivação para ler ou não ler? Não muito. Mas lia.
 12- No ensino médio, você lia o quê? PAS.
 13- Na escola, no seu último ano do ensino médio, o que você escrevia? Por quê? Redação para UNB E ENEM

- 14- Hoje, você prefere ler o quê? Partitura
- 15- Em seu curso universitário, quais as leituras mais exigidas? Partitura e textos da minha área.
- 16- Você compreende tudo o que lê das leituras exigidas pelo seu curso universitário? sim
- 17- Se não, qual o motivo?
- 18- Você gosta de escrever? Que tipo de texto? Não.
- 19- Você precisa produzir textos atualmente em seu curso universitário? De que tipo? Não
- 20- Você considera sua formação no ensino médio eficiente para os textos que precisa ler e escrever em seu curso universitário? Não
- 21- Utiliza as redes sociais para que objetivo? Contatos proficicionais, principalmente.
- 22- Frequenta algum grupo religioso ou grupo de jovens, tipo escoteiro? Qual/quais? Exerce que função? Já frequentei. Atualmente toco para o coral da igreja.

.....
1- Nome: Dr

2- Idade: 46a e 11m

3- Curso universitário: Enfermagem e Obstetrícia

4- Você tem irmãos? Sim Quantos? 3

5- Idade dos irmãos: 54, 44 e 40

6- Onde você nasceu? São Paulo - SP

7- Onde passou sua infância? Até os cinco anos morei em São Paulo. Depois passei quase três anos na África e quatro no Paraná.

8- Você ouvia histórias, quando era criança? De que tipo? Sim. Histórias da Bíblia e histórias com fundo moral. Meus pais nunca tiveram o hábito de contar histórias clássicas da literatura infantil, como Os Três Porquinhos, Branca de Neve, etc.

9- Aprendeu a ler com que idade? Em torno dos 7 anos, em casa.

10- Em que escola você estudou:

a) educação infantil (pré escola): em casa

b) fundamental I (primário): 1ª série – Escola Adventista de Lobito – Angola

2ª e 3ª séries – Escola Adventista de Assis Chateaubriand PR

4ª série – Escola Adventista de União da Vitória - PR

c) fundamental II (ginásio): 5ª e 6ª séries – Colégio Santos Anjos – União da Vitória – PR

7ª e 8ª séries – Escola Adventista de Florianópolis - SC

d) ensino médio:

Magistério – Colégio Sagrado Coração de Jesus – Florianópolis - SC

11- Lia muito quando era criança? Sim. Por quê? Meus pais sempre gostaram muito de ler e de contar histórias pra mim e para meus irmãos. Esses momentos eram de pura alegria, então sempre associei leitura a algo bom, prazeroso. Embora naquela época não fosse tão fácil, eles sempre se preocupavam em comprar bons livros para nós, da infância à juventude. Lembro-me na época da adolescência, quando íamos à São Paulo nas férias, meus pais nos levavam à livrarias evangélicas no centro da cidade e comprávamos livros para ler nas férias e durante o ano. Qual a motivação para ler ou não ler? Minha motivação para ler é o prazer de aprender e também porque através da leitura sinto estar mais perto de qualquer coisa, sejam pessoas, ideias, projetos, lugares, etc.

12- Hoje, você prefere ler o quê? A Bíblia; livros sobre educação de filhos; biografias de missionários ou pessoas que fizeram algo relevante para o próximo.

13- Em seu curso universitário, quais as leituras mais exigidas? Leituras técnicas, relacionadas à enfermagem.

14- Você compreende tudo o que lê das leituras exigidas pelo seu curso universitário? Sim.

15- Se não, qual o motivo?

16- Você gosta de escrever? Muito! Que tipo de texto? Qualquer tipo. Se tiver um papel e um lápis à minha disposição, já penso em escrever. Na época da faculdade, muitas vezes ficava no Terminal Tietê, em São Paulo, esperando meu ônibus chegar e enquanto isso ficava observando as pessoas e escrevendo....escrevendo..... Até a chegada do correio eletrônico, fui assídua escritora de cartas, desde que aprendi a escrever. Escrevia para meus avós, amigos que deixava quando mudávamos de cidade, enfim, foram centenas de cartas.

17- Você precisa produzir textos atualmente em seu curso universitário? Não. No momento não estudo. De que tipo?

18- Você considera sua formação no ensino médio eficiente para os textos que precisa ler e escrever em seu curso universitário? Na época em que cursei Ensino Médio não tínhamos aula específica de redação. Acho que minha facilidade e gosto pela escrita é devido à muita leitura que sempre fiz.

19- Utiliza as redes sociais para que objetivo? Nenhum. Não participo de nenhuma rede social.

20- Frequenta algum grupo religioso ou grupo de jovens, tipo escoteiro? Sim. Qual/quais? Frequento a Igreja Adventista do Sétimo Dia e faço parte do Clube de Desbravadores, onde sou instrutora de adolescentes de 14 anos. Exerce que função? Na igreja sou professora da Classe de Juvenis (10 a 12 anos), atividade que exerço desde meus 25 anos.

.....
1- Nome: Ew

2- Idade: 24

3- Curso universitário: Medicina

4- Você tem irmãos? SIM Quantos? 1

5- Idade dos irmãos: 23

6- Onde você nasceu? Birigüi/SP

7- Onde passou sua infância? Birigüi, Araçatuba e São José do Rio Preto

8- Você ouvia histórias, quando era criança? De que tipo? Meus pais não gostavam de contar histórias. Apesar disso, tinha muitos livros. Na escola, também ouvia histórias contadas pelas professoras. Eram histórias infantis.

9- Aprendeu a ler com que idade? 6 anos

10- Em que escola você estudou:

a) educação infantil (pré escola): Escola Florescer

b) fundamental I (primário): Esquema Universitário (1ª e 2ª série) / Colégio Adventista (3ª e 4ª série)

c) fundamental II (ginásio): Unicolégio

d) ensino médio: Unicolégio (1º) e E.E. Prof. Alceu Maynard Araújo (2º e 3º)

11- Lia muito quando era criança? Por quê? Qual a motivação para ler ou não ler?

Moderadamente. Desde pequeno, tinha uma facilidade na leitura comparado a outros colegas. Apesar disso, não era uma criança que lia muito. Acho que não fui muito incentivado pelos meus pais. Eles compravam livros, mas não cobravam que eu os lesse.

12- No ensino médio, você lia o quê? Lia alguns clássicos. Também gostava de acompanhar alguns blogs.

13- Na escola, no seu último ano do ensino médio, o que você escrevia? Por quê? Escrevia pouco. Meu ensino médio não foi dos melhores. Comecei a escrever semanalmente quando entrei para o cursinho. Foi lá que aprendi a escrever.

14- Hoje, você prefere ler o quê? Drama

15- Em seu curso universitário, quais as leituras mais exigidas? Leituras técnicas (livros universitários, artigos...)

16- Você compreende tudo o que lê das leituras exigidas pelo seu curso universitário? Nem sempre.

17- Se não, qual o motivo? Conhecimento pouco consolidado. Vocabulário difícil.

18- Você gosta de escrever? Que tipo de texto? Eu tenho fases. Há épocas que gosto de escrever no meu diário. Mas, geralmente, não escrevo nada.

19- Você precisa produzir textos atualmente em seu curso universitário? De que tipo? Não. Atualmente, produzo apenas meus próprios resumos.

20- Você considera sua formação no ensino médio eficiente para os textos que precisa ler e escrever em seu curso universitário? A formação do ensino médio não foi suficiente. O que me ajuda é a formação que eu tive nos meus 4 anos de cursinho.

21- Utiliza as redes sociais para que objetivo? Comunicação, bisbilhotar vida alheia.

22- Frequenta algum grupo religioso ou grupo de jovens, tipo escoteiro? Qual/quais? Exerce que função?

Não mais. Já fui da igreja, frequentava grupos de jovens. Atualmente, estou sem rumo.

.....
1- Nome: Fl

- 2- Idade: 23
 3- Curso universitário: Medicina
 4- Você tem irmãos? Sim Quantos? 2
 5- Idade dos irmãos: 30 e 29
 6- Onde você nasceu? Campo Grande - MS
 7- Onde passou sua infância? São Paulo - SP
 8- Você ouvia histórias, quando era criança? De que tipo? Sim, histórias de literatura infantil, como Monteiro Lobato
 9- Aprendeu a ler com que idade? 5 anos
 10- Em que escola você estudou:
 a) educação infantil (pré escola):
 b) fundamental I (primário):
 c) fundamental II (ginásio): Dom Bosco
 d) ensino médio: Mace
 11- Lia muito quando era criança? Por quê? Qual a motivação para ler ou não ler? Lia muito pois sempre gostei
 12- No ensino médio, você lia o quê? Sempre gostei de ler; lia todos os livros passados pelos professores e autores como Gabriel Garcia Marquez, Edgar Allan Poe, Machado de Assis e best sellers.
 13- Na escola, no seu último ano do ensino médio, o que você escrevia? Por quê? Escrevia as redações da escola
 14- Hoje, você prefere ler o quê? Literatura estrangeira e brasileira, desde romances à ficção científica. Leio também revistas de atualidades
 15- Em seu curso universitário, quais as leituras mais exigidas? Livros técnicos de medicina
 16- Você compreende tudo o que lê das leituras exigidas pelo seu curso universitário? Não, tenho dificuldades em assuntos muito complexos, mas costumo ter facilidade.
 17- Se não, qual o motivo?
 18- Você gosta de escrever? Que tipo de texto? Gosto de escrever textos mais livres, como crônicas e artigos.
 19- Você precisa produzir textos atualmente em seu curso universitário? De que tipo? Sim, relatórios de aulas.
 20- Você considera sua formação no ensino médio eficiente para os textos que precisa ler e escrever em seu curso universitário? Não
 21- Utiliza as redes sociais para que objetivo? Comunicação com amigos
 22- Frequenta algum grupo religioso ou grupo de jovens, tipo escoteiro? Qual/quais? Exerce que função? Não

-
- 1- Nome: Ig
 2- Idade: 26
 3- Curso universitário: Farmácia
 4- Você tem irmãos? Sim. Quantos? Quatro.
 5- Idade dos irmãos: 24, 23, 19, e 7.
 6- Onde você nasceu? Petrolina, Pernambuco.
 7- Onde passou sua infância? Em Petrolina mesmo.
 8- Você ouvia histórias, quando era criança? Sim. De que tipo? Meu pai contava muitas histórias de HQs que ele lia quando mais novo.
 9- Aprendeu a ler com que idade? Cinco ou seis anos.
 10- Em que escola você estudou:
 a) educação infantil (pré escola): Escola Ana Nery
 b) fundamental I (primário): Escola Ana Nery
 c) fundamental II (ginásio): Escola Ana Nery
 d) ensino médio: Escola Ana Nery
 11- Lia muito quando era criança? Sim. Por quê? Era bastante curioso. Qual a motivação para ler ou não ler? Queria aprender sobre as coisas.

12- No ensino médio, você lia o quê? Algumas revistas; Superinteressante, National Geographic, Galileu, e os livros pedidos pela escola.

13- Na escola, no seu último ano do ensino médio, o que você escrevia? Redações constantemente. Por quê? Treinar para o vestibular.

14- Hoje, você prefere ler o quê? Livros com mensagens cristãs e ficção, Crônicas de Nárnia, O Senhor dos Anéis.

15- Em seu curso universitário, quais as leituras mais exigidas? Só livros relacionados com o curso mesmo.

16- Você compreende tudo o que lê das leituras exigidas pelo seu curso universitário? SIM

17- Se não, qual o motivo?

18- Você gosta de escrever? Sim. Que tipo de texto? Letras de músicas

19- Você precisa produzir textos atualmente em seu curso universitário? Sim. De que tipo? Relatórios semanais nas disciplinas que possuem prática.

20- Você considera sua formação no ensino médio eficiente para os textos que precisa ler e escrever em seu curso universitário? Sim.

21- Utiliza as redes sociais para que objetivo? Me comunicar, e me informar um pouco. Praticamente não assisto televisão.

22- Frequenta algum grupo religioso ou grupo de jovens, tipo escoteiro? Sim. Igreja Adventista do Sétimo Dia Qual/quais? Exerce que função? Faço parte do grupo de encenação e canto no louvor.

.....
1- Nome: Nt

2- Idade: 21

3- Curso universitário: Medicina

4- Você tem irmãos? Sim Quantos? 2

5- Idade dos irmãos: 19 e 24

6- Onde você nasceu? São Gabriel do Oeste-MS

7- Onde passou sua infância? São Gabriel do Oeste

8- Você ouvia histórias, quando era criança? De que tipo? Não muito, só as que a professora contava em sala. Fora isso eu pegava um livrinho na biblioteca e lia. Livros de contos infantis.

9- Aprendeu a ler com que idade? Li minha primeira palavra com dois anos e desde então não parei. Não saberia dizer com que idade eu podia ler frases completas sozinha.

10- Em que escola você estudou:

a) educação infantil (pré escola): Escola Dente de Leite

b) fundamental I (primário): Escola Dente de Leite

c) fundamental II (ginásio): Fundação Educacional Cristo Rei

d) ensino médio: Colégio Avant Garde

11- Lia muito quando era criança? Por quê? Qual a motivação para ler ou não ler? Acredito que sim, sempre gostei de ler. Eu lia por prazer, às vezes pra mostrar que sabia. Algumas vezes com mais, outras com menos interesse.

12- No ensino médio, você lia o quê? Essa foi a época (começando no fundamental II) que eu quase peguei birra de leitura, porque era forçada a ler aqueles clássicos da literatura brasileira que são ridiculamente tediosos. Eu, que amava ler, quase passei a odiar. Talvez seja a época que as pessoas decidam que não gostam de ler. A descoberta de Harry Potter, naquela época, me trouxe de volta pro mundo da leitura e desde então leio muitos livros. Até deixou mais fácil (mesmo que não mais prazeroso) ter que ler os livros de literatura da escola.

13- Na escola, no seu último ano do ensino médio, o que você escrevia? Por quê? Só escrevia redações, principalmente dissertativas, como treino para o vestibular.

14- Hoje, você prefere ler o quê? Gosto muito de ficções, de histórias com sociedades distópicas, de mistérios.

15- Em seu curso universitário, quais as leituras mais exigidas? Literatura que abordam a criação do SUS e de tudo que veio antes, leis, protocolos de funcionamento do SUS. Além da parte biológica, mais fragmentada, sobre histologia, anatomia, fisiologia...

16- Você compreende tudo o que lê das leituras exigidas pelo seu curso universitário? Eu me perco um pouco quando começam a falar muito voltado para a química, que nunca foi meu forte. O problema não é literário, mas diz respeito à lacuna nos meus conhecimentos químicos.

17- Se não, qual o motivo?

18- Você gosta de escrever? Que tipo de texto? Gosto de escrever dissertações e artigos de opinião sobre temas que me interessam, como política, moral e ética. Gosto de ficções, como já disse, mas nunca acho que tenho alguma ideia interessante para desenvolver, então não levo nada para frente.

19- Você precisa produzir textos atualmente em seu curso universitário? De que tipo? As respostas para praticamente todas as perguntas em trabalhos e provas são muito complexas. Cada resposta é um texto de pelo menos meia página, então sim.

20- Você considera sua formação no ensino médio eficiente para os textos que precisa ler e escrever em seu curso universitário? Acho que a formação no ensino médio foi o que menos me preparou para o que eu preciso ler e escrever hoje. O ensino médio é um período muito turbulento, muitas coisas mudam e pode ser um período brutal para quem não se encaixa. Acho que minha base foi o que me preparou. O ensino médio somente lapidou a mudança de estilo de escrita de uma criança para a de alguém que precisa agora escrever como um adulto.

21- Utiliza as redes sociais para que objetivo? Me comunicar com amigos e família, ler artigos interessantes que as pessoas compartilham e de vez em quando me posicionar sobre alguns assuntos. Tento não ser muito fervorosa sobre as minhas opiniões, isso prejudica mais do que ajuda. Traz mais inimigos do que amigos.

22- Frequenta algum grupo religioso ou grupo de jovens, tipo escoteiro? Qual/quais? Exerce que função? Não.

.....
1- Nome:Tp

2- Idade:27

3- Curso universitário:CURSANDO - PEDAGOGIA

4- Você tem irmãos? SIM Quantos? 3

5- Idade dos irmãos:39,28,25

6- Onde você nasceu? CAMPO GRANDE MS

7- Onde passou sua infância? CAMPO GRANDE MS

8- Você ouvia histórias, quando era criança? De que tipo? NÃO

9- Aprendeu a ler com que idade? NO PRIMEIRO ANO FUNDAMENTAL ,7 ANOS

10- Em que escola você estudou:MUNICIPAL (JOÃO EVANGELISTA VIEIRA DE ALMEIDA)

a) educação infantil (pré escola): JOÃO EVANGELISTA VIEIRA DE ALMEIDA

b) fundamental I (primário): JOÃO EVANGELISTA VIEIRA DE ALMEIDA

c) fundamental II (ginásio): JOÃO EVANGELISTA VIEIRA DE ALMEIDA

d) ensino médio:ESCOLA ESTADUAL RUI BARBOSA

11- Lia muito quando era criança? Por quê? Qual a motivação para ler ou não ler?SOMENTE NO PRIMEIRO ANO,POIS A PROFESSORA MANDAVA DE TAREFA UMA LIVRO TODA AS SEXTAS E NA SEGUNDA TINHA QUE FAZER A REESCRITA DO LIVRO...EU GOSTAVA.

DEPOIS QUE POSSOU O PRIMEIRO ANO PERDI O INTERESSE PELA LEITURA POIS NÃO TINHA INSENTIVO...

12- No ensino médio, você lia o quê?NÃO

13- Na escola, no seu último ano do ensino médio, o que você escrevia? Por quê?NÃO LI NADA...A PROFESSORA DE LITERATURA NUNCA COBROU..

14- Hoje, você prefere ler o quê? GOSTO MUITO DE LER OS LIVRO DA CASA PUBLICADORA

15- Em seu curso universitário, quais as leituras mais exigidas? SOBRE ED.INFANTIL

16- Você compreende tudo o que lê das leituras exigidas pelo seu curso universitário? AS VEZES

17- Se não, qual o motivo? RSRRSR...LEITURA CANSATIVA....RSRSR

18- Você gosta de escrever? Que tipo de texto? NÃOOOOOO.....ODEIO,



19- Você precisa produzir textos atualmente em seu curso universitário? De que tipo? RESUMO DOS TEXTOS, LIVROS...

20- Você considera sua formação no ensino médio eficiente para os textos que precisa ler e escrever em seu curso universitário? NÃO

21- Utiliza as redes sociais para que objetivo? NENHUM...SÓ PRA TER

22- Frequenta algum grupo religioso ou grupo de jovens, tipo escoteiro? Qual/quais? Exerce que função? SIM , AVENTUREIRO.

ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA	
<p>Título da Pesquisa: A produção de texto para o Enem e as abordagens sociais: enquadres em netnografia Pesquisador Responsável: Sílvia Naara da Silva Pinto de Oliveira Área Temática: Versão: 2 CAAE: 48120715.3.0000.5540 Submetido em: 09/12/2015 Instituição Proponente: Instituto de Letras Situação da Versão do Projeto: Aprovado Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável Patrocinador Principal: Financiamento Próprio</p>	 <p>Comprovante de Receção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_431698</p>