

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MALANNE DE BARROS BARBOSA

**AS RASURAS COMO INDÍCIOS DA MUDANÇA DE SENTIDO DO DISCURSO EM  
RASCUNHOS DE REDAÇÕES DO ENEM**

MACEIÓ-AL

Agosto de 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MALANNE DE BARROS BARBOSA

**AS RASURAS COMO INDÍCIOS DE MUDANÇA DE SENTIDO DO DISCURSO EM  
RASCUNHOS DE REDAÇÕES DO ENEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes

MACEIÓ-AL

Agosto de 2017

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

B238r Barbosa, Malanne de Barros.  
As rasuras como indícios da mudança de sentido do discurso em rascunhos de redações do ENEM / Malanne de Barros Barbosa – 2017.  
89 f. : il.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.  
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Bibliografia: f. 71-72.  
Anexos: f. 73-89

1. Linguagem. 2. Redação – Rasuras. 3. Rascunhos. I. Título.

CDU: 372.462

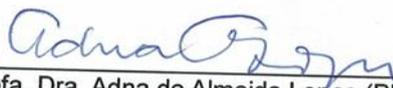
Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

As rasuras como indícios de mudança no sentido do discurso em rascunhos de  
redações do ENEM

## MALANNE DE BARROS BARBOSA

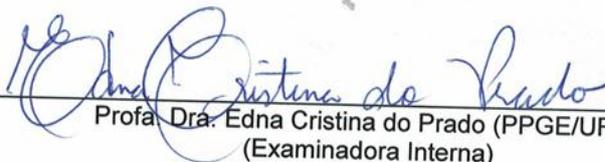
Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de  
Alagoas e aprovada em 31 de agosto de 2017.

Banca Examinadora:



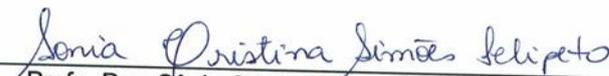
---

Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (PPGE/UFAL)  
(Orientadora)



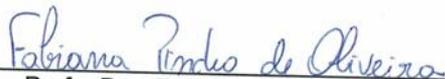
---

Profa. Dra. Edna Cristina do Prado (PPGE/UFAL)  
(Examinadora Interna)



---

Profa. Dra. Sônia Cristina Simões Felipeto (PPGE/UFAL)  
(Examinadora Interna)



---

Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (PPGLL/UFAL)  
(Examinadora Externa)

---

A João Antônio e Felipe, meus amores incondicionais

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente ao Criador, que me proporcionou o dom da vida e a sabedoria necessária para iniciar e concluir meus projetos.

A meu esposo Felipe, pelo amor e apoio incondicional em todos os momentos, especialmente os mais angustiantes da pesquisa. Obrigada por acreditar em mim e me ajudar a alçar voos cada vez mais altos.

Meu pequeno João, minha principal motivação para continuar seguindo, mesmo diante de tantas dificuldades. Seu sorriso e seu amor aquecem meu coração de mãe.

A meus pais, Benedita e Cícero, por permanecerem ao meu lado, educando e amando, aconselhando e observando. O que fizeram (e fazem) por mim não tem preço.

À minha orientadora Adna, pela paciência e compreensão durante o processo de escritura. Agradeço por confiar em mim e em minha pesquisa.

À minha colega Laudiceia, que sempre esteve me incentivando e me auxiliando nos momentos árduos da pesquisa.

Aos meus companheiros de mestrado, pela torcida a cada conquista.

Às professoras Edna Prado, Cristina Felipeto e Fabiana Oliveira, pelo tempo dedicado a minha pesquisa, cujas contribuições se mostraram valiosas e inestimáveis.



## RESUMO

O presente trabalho trata da análise e compreensão das rasuras, bem como de sua tipologia enquanto traços da mudança de sentido no discurso presentes em rascunhos de redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2015. O objetivo é entender as rasuras como um processo de reflexão do escrevente, neste caso o vestibulando, frente a uma proposta de redação, com estrutura previamente determinada. Desta forma, busca-se situar a rasura como resultado de um processo de “crise” diante da gênese de um texto de sua autoria, padronizado, sujeito a regras. Diante da crise, o escrevente consegue rever suas ideias e, a partir da rasura, modificar o curso e sentido de seu discurso, em um movimento de reflexão e retomada do sentido primeiro exposto pelo candidato escrevente. A coleta dos treze manuscritos foi realizada a partir dos rascunhos das redações do ENEM 2015, com candidatos de faixa etária compreendida entre 17 e 35 anos. As reflexões do presente trabalho foram feitas à luz dos estudos de Grésillon (2007) e Biasi (2010) no que se refere à crítica genética e ao tratamento das rasuras; e Koch (2011;2016) com elementos acerca da Linguística textual e a Teoria da Argumentação, que nos trouxeram a possibilidade de refletir sobre a rasura como uma retomada em que o sujeito revela a sua imersão no funcionamento da língua.

**PALAVRAS-CHAVE:** Rasuras. Rascunhos. Redação. Linguagem

## **ABSTRACT**

The present work deals with the analysis and comprehension of the erasures, as well as their typology as traces of the change of meaning in the discourse present in drafts of essays of the National High School Examination (ENEM) of the year 2015. The objective is to understand the erasure as a process of reflection of the clerk, in this case the candidate for college entrance examination, before a proposal of writing, with previously determined structure. In this way, it is sought to situate the erasure because of a process of "crisis" in the genesis of a text of its own, standardized, subject to rules. In the face of the crisis, the clerk can revise his ideas and, from the erasure, to modify the course and meaning of his discourse, in a movement of reflection and resumption of the sense first exposed by the writing candidate. The thirteen manuscripts were collected from drafts of the ENEM 2015 essays, with candidates aged between 17 and 35 years. The reflections of the present work were made in the light of the studies of Grésillon (2007) and Biasi (2010) regarding genetic criticism and the treatment of erasures; and Koch (2011, 2016) with elements about Textual Linguistics and the Theory of argument, which have brought us the possibility of reflecting on the erasure as a resumption in which the subject reveals his immersion in the functioning of the language.

**KEY WORDS:** Erasures. Drafts. Wording. Language.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Questão da prova de Compreensão e Produção de Textos UFPR/2014 -----	23
Figura 2 – Tabela de competências exigidas na redação do ENEM -----	26
Figura 3 – Trecho da proposta de redação do ENEM 2015 -----	29
Figura 4 – Rasura linear de substituição -----	46
Figura 5 – Rasura interlinear de substituição -----	47
Figura 6 – Rasura de supressão -----	47
Figura 7 – Rasura interlinear de acréscimo/adição/rasura borrão de substituição -----	48
Figura 8 – Rasura de adição/acréscimo -----	48
Figura 9 – Rasura de deslocamento -----	49
Figura 10 – Rasuras/anotações marginais -----	49
Figura 11 – Rasuras marginais -----	50
Figura 12 – Rasura interlinear de acréscimo -----	53
Figura 13 – Rasura interlinear de acréscimo/rasura linear de substituição -----	53
Figura 14 – Rasuras interlineares de acréscimo/rasura linear de substituição -----	55
Figura 15 – Rasura interlinear de substituição/rasura interlinear de acréscimo -----	56
Figura 16 – Rasura de apagamento/substituição -----	56
Figura 17 – Rasuras de apagamento/sobrescrita/substituição -----	57
Figura 18 – Rasuras interlineares de substituição -----	58
Figura 19 – Rasura de substituição -----	60
Figura 20 – Rasura de substituição/deslocamento/acréscimo -----	60
Figura 21 – Rasuras interlineares de substituição -----	61
Figura 22 – Rasura marginal -----	63
Figura 23 – Rasuras de substituição/acréscimo -----	63
Figura 24 – Rasura interlinear de substituição/deslocamento -----	64
Figura 25 – Rasuras de supressão -----	65
Figura 26 – Rasura interlinear de substituição -----	66
Figura 27 – Rasuras interlineares de acréscimo/substituição/supressão -----	67
Figura 28 – Rasura interlinear de acréscimo/substituição -----	68

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	11
<b>2. TEXTO, DISCURSO E SENTIDO</b>	16
2.1. O texto dissertativo-argumentativo	16
2.2. O gênero textual redação no vestibular	20
2.3. A redação no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem	24
<b>3. RASCUNHOS, MANUSCRITOS E RASURAS: DA CRÍTICA GENÉTICA À GÊNESE DE TEXTOS</b>	31
3.1. Genética textual e Crítica genética: conceitos e propósitos	31
3.2. Manuscrito literário e manuscrito escolar	36
3.3. Múltiplos olhares sobre a rasura	43
3.4. Formas e funções das rasuras nos rascunhos das redações do Enem	46
<b>4. RASURA E MUDANÇA DE SENTIDO DO DISCURSO: METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS</b>	52
4.1. Manuscrito A	52
4.2. Manuscrito B	57
4.3. Manuscrito C	62
4.4. Manuscrito D	66
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	70
<b>REFERÊNCIAS</b>	72
<b>ANEXOS</b>	74

## 1 INTRODUÇÃO

Como é possível ver na ilustração da epígrafe, o ato de escrever é algo processual e paulatino. Na tira, o próprio Jorge Luis Borges apresenta seu ponto de vista acerca do seu processo escritural. Reescreve-se constantemente, como forma de melhor adequar suas ideias, o que termina por deixar marcas visíveis no texto.

Com o advento da Crítica Genética, a partir dos estudos de Louis Hay (1968) e de Grésillon (2007), desmistificou-se a teoria de escritores iluminados, mostrando por meio da análise dos manuscritos literários os traços deixados pelo autor no caminho percorrido por ele até a publicação de seu texto. Esses traços são conhecidos por **rasuras** e podem ser tomados como o teor da análise dos rascunhos de autores consagrados, bem como constituem a base para esta pesquisa.

A possibilidade de estudar rascunhos de redações surgiu em meio a encontros com minha orientadora. Um *corpus* rico em rasuras, repleto de entrelaces de sentidos, ansiando por serem examinados. O foco da pesquisa está em compreender as rasuras como vestígios da mudança de sentido no discurso em rascunhos de redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2015, objetivando observar como as rasuras fazem emergir o texto não expresso do candidato.

A presente investigação também se utiliza da análise das marcas rasuradas para inferir as possíveis motivações que impulsionaram o escrevente a realizar determinada alteração em seu texto, bem como levantar hipóteses sobre como estas rasuras modificam o curso de seu discurso escrito. Em meio as situações de bifurcação do sentido, surgem as nuances da argumentação como característica inerente da linguagem humana.

Como melhor forma de situar o entendimento da pesquisa, alguns apontamentos sobre texto e discurso, estudos sobre a redação no vestibular e as formas da rasura antecederam os princípios metodológicos e a análise propriamente dita dos manuscritos.

Algumas leituras foram determinantes no decorrer dos estudos, em especial as contribuições de Grésillon (2007) e a Crítica Genética, no sentido de ampliar o entendimento acerca das rasuras e aprofundar a compreensão sobre os manuscritos. A importância desses documentos autógrafos para o entendimento da trajetória do autor em meio ao seu texto fez

com que um olhar fosse redirecionado para um objeto de pesquisa diferente do que havia inicialmente.

Mediante o contato com diversos estudos acerca dos manuscritos, especificamente das rasuras (CALIL, 2008; FABRE, 1986; BIASI, 2010; WILLEMART, 1999), pude observar um contingente relevante de pesquisas em escrituras realizadas em contexto escolar. As possibilidades de análise em situações de sala de aula são férteis e, arrisco dizer, quase infinitas. Ter acesso a esses manuscritos, coletados durante a disciplina Tópicos em aquisição de linguagem, foi uma experiência enriquecedora e colocou diante de mim uma inquietação que conclamava uma resposta: Conseguiria eu ultrapassar as análises de textos rascunhados em situação escolar? Haveria algum estudo no campo das rasuras que contemplasse manuscritos provenientes de outro público alvo, mas com as mesmas condições de produção?

A inquietação fez nascer uma angústia e por meio dela surgiu a crise. Contudo, diante do silencioso calvário que é a escrita, emergiu a possibilidade de investigação que respondia a meus questionamentos sobre os dados: os rascunhos das redações do ENEM, com toda sua marginalidade e cruzeza, ainda não aprofundados e fadados ao descarte. As rasuras neles contidas apontavam oportunidades de análise não apenas tipológicas, mas acima de tudo, referentes ao sentido do texto. Em outras palavras, aquelas marcas consideradas ‘sujeira’ pelos avaliadores, para mim eram vestígios de um discurso latente, não manifesto pelo candidato no momento de sua produção. Eram o coração da minha pesquisa.

Através das redes sociais, procurei entre amigos e conhecidos quem pudesse disponibilizar o rascunho da redação do Enem, enfatizando a importância que o anonimato teria em minha pesquisa. Recebi em mãos cerca de dez manuscritos e por e-mail tive acesso a mais três.

Como forma de direcionar o olhar aos rascunhos das redações e buscar uma base teórica que se adequasse a temática, além dos estudos de Grésillon (2007), busquei ancorar-me nas considerações de Marcuschi (2008) e Bazerman (2006) acerca dos gêneros e tipos textuais, partindo do pressuposto de que não é possível falar de redação sem compreender a estrutura básica dos textos, suas distinções e particularidades. Ao imergir no universo da redação no contexto do vestibular, pesquisadores como Pécora (2001) e Rocco (1981) esmerilharam as condições de produção destes textos, mostrando o quanto o vestibulando encontra-se diante de uma verdadeira ‘crise’ no momento de sua escrita.

Excetuando-se a variação de locais onde são realizados os exames, todos os candidatos, indistintamente, num mesmo dia, à mesma hora, com o mesmo tempo de duração, seguindo as mesmas instruções, devem redigir sobre um mesmo e determinado tema (ROCCO, 1981, p. 26).

Em meio a esta crise surgem as rasuras, reflexos do movimento de avanço e retrocesso do escritor durante o percurso de sua escritura. A Crítica Genética buscou uma desmistificação da ideia do *escritor iluminado* ao apresentar, por meio de seus estudos, os manuscritos literários de autores considerados consagrados, demonstrando o quanto o processo de escrita é gradual e progressivo. Trazendo estas reflexões para o âmbito escolar, percebe-se como a escrita de textos ainda é vista como secundária, restrita às aulas de Língua Portuguesa. “As oportunidades de escrita são, quase sempre, reduzidas às (poucas) aulas de redação e aos eventuais apontamentos de aula, normalmente copiados no quadro” (ANTUNES, 2005, p. 26). No contexto do Ensino Médio, público alvo do estudo, a redação ainda encontra obstáculos mais tortuosos

[...] a produção escrita, no ensino médio, é orientada especificamente para a dissertação, com vistas à redação do vestibular. Dessa forma, é comum a artificialidade das condições de produção desses textos, do que resulta uma falsa compreensão do que seja construir textos relevantes e ajustados a um contexto de comunicação social mais amplo (ANTUNES, 2005, p. 26).

Em outras palavras, a artificialidade dos textos é um produto de uma prática alicerçada no automatismo, que não leva o aluno a explorar o uso social dos gêneros com os quais se depara durante as aulas e em seu cotidiano. Diante disto, a relevância da pesquisa compreende dois eixos: um eixo pedagógico e um eixo científico.

No bojo da discussão pedagógica, buscou-se apresentar a importância da produção escrita no contexto escolar, destacando o texto dissertativo-argumentativo (redação) como estrutura textual fundamental para o desenvolvimento de teses e hipóteses que resultem em uma solução para uma dada problemática.

No âmbito científico, procurou-se analisar a forma como o sentido de um discurso escrito é alterada por meio das rasuras, tipificando e esmiuçando inferências que auxiliem na compreensão das motivações para a rasura em questão. Para tanto, tomei como base as contribuições de Koch (2016,) no campo da Linguística Textual e a teoria da argumentação, levantando hipóteses acerca da significação dos elementos rasurados, substituídos, deslocados ou acrescidos.

Para discorrer com clareza sobre as rasuras no contexto das redações do Enem, este trabalho está organizado em três capítulos, estruturados a seguir:

O primeiro capítulo, **Texto, discurso e sentido**, aborda estudos sobre tipos textuais, argumentação e seus pressupostos. Inserida neste contexto, encontra-se a redação voltada para o vestibular, com uma estrutura padronizada e um sujeito em crise diante de sua escrita. As discussões de autores como Pécora (2011), Rocco (1981), Faraco & Tezza (2016), Antunes (2005) e especialmente Koch (2011;2016) foram tomadas como norteadoras para problematizar e fundamentar questões inerentes ao texto do vestibular.

O segundo capítulo, **Rascunhos, manuscritos e rasuras: da crítica genética à gênese dos textos**, apresenta a fundamentação teórica da Crítica Genética, seus objetivos e definições, bem como a distinção entre Crítica Genética e Gênese textual. A noção do manuscrito literário e do manuscrito escolar também é abordada, pois baliza a análise realizada na pesquisa, visto que as redações não deixam de ser manuscritos produzidos em condições escolares. As contribuições de Grésillon (2007), Biasi (2010), Calil (2008), Fabre (1986) e Willemart (1999) acerca das rasuras e formas de rasurar formam um arcabouço teórico importante para compreensão e desmistificação do caráter de ‘incompletude’ e ‘negligência’ das marcas vestigiais de criação. Utilizando trechos dos próprios rascunhos, realizei a tipificação das rasuras, de forma a expor mais claramente as formas de rasurar.

O terceiro capítulo, **Rasura e mudança de sentido do discurso: metodologia e análise dos dados**, apresenta a metodologia utilizada na análise das rasuras, delimitando o número de rascunhos aprofundados para quatro. A partir de informações teóricas contidas no Manual de Redação do Enem (INEP, 2016), foi possível fazer uma retrospectiva do percurso do exame, desde sua instauração em 1998 até os dias atuais, bem como compreender a estrutura base da redação e as competências levadas em consideração para fins de avaliação. A proposta de redação do ano de 2015, *A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*, norteou os argumentos expostos pelos candidatos, levando-os a realizar as rasuras que se tornaram objeto de pesquisa.

Ao total foram coletados treze rascunhos, dos quais foram escolhidos quatro para empreender o aprofundamento da análise. A seleção dos rascunhos deu-se devido a relevância inferencial de suas rasuras, quantidade e possibilidade de análise sistemática. Ao longo do capítulo, os manuscritos são esmiuçados e suas rasuras apresentadas, juntamente com hipóteses acerca do rasuramento e o tratamento do discurso latente que está imerso no texto.

Por meio deste estudo, pretende-se promover uma ampliação nas pesquisas sobre redações no contexto do Enem, bem como avanços nos estudos referentes a rasuras em contextos escolares, no Brasil.

## 2 TEXTO, DISCURSO E SENTIDO

### 2.1 O texto dissertativo-argumentativo

O ato de escrever tem sido visto em nossa sociedade não apenas como uma forma comunicativa, mas como um ato de poder, de socialização e emancipação. Do momento de formação da ideia até o registro escrito reside um processo árduo, que exige prática, paciência e, acima de tudo, tempo. No entanto, a prática de produção textual ainda pode ser vista na escola como um suporte às disciplinas e aparece como “pano de fundo” das atividades do professor, conforme nos mostra Antunes (2005, p. 26)

Até mesmo as notas, os resumos, os esquemas para estudo, quando escritos, passam por um trabalho de tradução oral do professor “para facilitar”, “para que os alunos entendam melhor”. As oportunidades de escrita são, quase sempre, reduzidas às (poucas) aulas de redação e aos eventuais apontamentos de aula, normalmente copiados do quadro. As atividades de leitura também não chegam a ser significativas.

Devido a este pensamento, o processo de escritura pode tornar-se distante ou desinteressante ao aluno, tornando a produção textual uma simples cumpridora de comandos de outras atividades em sala de aula. Conforme dito anteriormente, o ato de escrever transcende a mera codificação de grafemas e orações. A escrita deve ser considerada enquanto “atividade que se realiza de forma situada e negociada, ou seja, envolve sujeitos, com papéis determinados, em dada situação, com objetivos e conhecimentos que compõem uma espécie de base comum” (KOCH, 2016, p. 10).

Ao adentrar no campo da produção textual dissertativo-argumentativa, percebe-se uma dificuldade generalizada no momento de expor um ponto de vista de forma escrita, comumente traduzida pela frase ‘eu tenho tudo organizado na minha cabeça, mas na hora de passar para o papel eu não consigo’, frase tal que pode ser ouvida pelo senso comum.

Segundo Koch (2016), argumentar é característica inerente ao ser humano, pois a cada conversação, a cada interação social, estamos argumentando. Constantemente o sujeito é levado a emitir seu ponto de vista, a posicionar-se diante de um fato, expondo seus pensamentos e ideias acerca do que está sendo conversado. No entanto, ainda ouve-se falar em não saber argumentar. “Como falantes de uma língua, somos competentes linguística e argumentativamente” (KOCH, 2016, p. 9).

O processo de argumentação se dá sempre que há interação social, seja ela verbal ou escrita. Koch (2011) traz uma clara definição do que vem a ser argumentatividade

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade (KOCH, 2011, p. 17).

Partindo desse pressuposto, o ato de argumentar não é alheio ao indivíduo, visto que faz parte do processo de interação social. Ao escrever, conversar ou até mesmo pensar estamos criando argumentos e colocando-os a prova constantemente, ora com um interlocutor, ora com nós mesmos.

No que concerne à escrita, o texto argumentativo-dissertativo parte de uma estrutura básica na qual o escrevente procura organizar seus argumentos ou ponto de vistas de forma encadeada – coesa – e precisa, fazendo sentido ao leitor – coerente. (ANTUNES, 2005). Para tal, o sujeito deve também pautar-se nas influências textuais que já possui e desenvolver a competência textual pertinente, fazendo com que seu texto se enquadre no tipo argumentativo-dissertativo. Conforme vemos em Koch (2016) acerca dos componentes essenciais do texto, é possível perceber que

A argumentatividade está presente em todos os gêneros textuais e que o texto é um objeto multifacetado que revela em sua superfície o que sabemos da língua, mas não só. O que sabemos sobre o mundo em que vivemos, os textos que lemos, os nossos interlocutores, as formas de comunicação e de interação e, ainda, o que queremos e como conduzimos as nossas intenções são ingredientes do texto (KOCH, 2016, p. 10).

Quanto à própria definição de texto dissertativo-argumentativo, faz-se necessário frisar que não há uma distinção entre **dissertar** e **argumentar**, visto que mesmo que a dissertação envolva exposição de ideias alheias, o próprio ato de escolher as ideias a serem expostas implica, por si mesmo, uma argumentação. Desta forma, um texto dissertativo-argumentativo alude a conceitos alheios, mas que necessitam de uma argumentação estruturada para justificar sua escolha.

O texto por si só evoca um discurso, uma ação verbal dotada de intencionalidade; em se tratando do texto dissertativo-argumentativo, sua principal intenção é tentar influir no comportamento e opinião do outro, orientando seu discurso no sentido de determinadas conclusões. Koch (2011) mostra que um discurso bem estruturado se dá por meio de três elementos fundamentais: deve apresentar uma **progressão** textual-discursiva, ser **coerente** e **produzir comunicação**. A progressão do discurso se dá por meio de articulações argumentativas que atuam como fatores de coesão e coerência textual.

No ato da argumentação escrita, revela-se mais claramente o propósito primordial da linguagem: não o mero ato de comunicar, mas realizar interações entre o sujeito escrevente e o sujeito leitor, fazendo emergir sentidos muitas vezes não percebidos pelos envolvidos na interação. O uso da linguagem é regido pela intenção, determinada pelo sentido do enunciado, e é essencialmente argumentativo, devido à orientação do discurso produzido por meio de determinadas conclusões em detrimento de outras (KOCH, 2016).

Conforme Koch (2016), “Como lugar dessa interação, o texto esconde mais do que revela a sua superfície linguística, razão pela qual defendemos que o sentido não está apenas no texto, mas é estrategicamente construído pelos sujeitos envolvidos na interação” (KOCH, 2016, p.10). Busca-se sentido em cada momento de interação, mesmo quando o sujeito não se dá conta disto. Quanto à construção de sentidos

Sentidos são construídos de forma situada e, nesse empreendimento, assume papel de fundamental importância o **contexto** que envolve a materialidade linguística e conhecimentos armazenados na memória (bagagem cognitiva). [...] Assim, quanto mais amplos forem os nossos conhecimentos, mais sentidos construiremos e mais condições teremos de desenvolver eficazmente a argumentação (KOCH, 2016, p. 23 - grifo da autora).

O sentido do discurso textual não existe inicialmente, mas é construído mediante uma relação entre quem lê/escreve e o que está sendo dito/escrito. “Assim sendo, na e para a produção de sentido, se faz levar em conta o **contexto**” (KOCH, 2008, p. 57-grifo da autora).

Em outras palavras, para que o sentido do discurso textual venha à tona, deve-se considerar quais elementos contextuais o sujeito escrevente utilizou no momento da escrita. O texto isoladamente, sem observância do contexto no qual está inserido por meio dos recursos contextuais, não oferece a mesma multiplicidade de interpretações.

Assim, todo discurso funciona por meio de enunciados repletos de sentidos construídos historicamente pelo sujeito falante/escritor. Quanto mais se conhece acerca do mundo, mais sentidos emanam do discurso, possibilitando uma argumentação mais sólida. Há

literalmente um duplo sentido balizando o enunciado: a representação do estado de coisas do mundo (a significação real) e o modo como enunciado é dito por meio das marcas linguísticas. Em outras palavras, seria o que Ducrot (1978) chama de **estratificação do saber**, o qual para se descrever o discurso de alguém é necessário verificar **o que foi dito** - sentido explícito - e **como foi dito** - sentido implícito. No contexto do que é discurso implícito, há ainda o que Ducrot (1978) define como implícito absoluto, no qual o locutor não se dá conta de como expressou o discurso, e o implícito relativo, que é inerente ao locutor.

Mediante o texto dissertativo-argumentativo há a presença de elementos que fazem conexão direta entre o texto e o evento que constitui sua enunciação, inscrevendo-se no discurso através das marcas linguísticas da argumentação. São tais elementos:

- As pressuposições (situar o diálogo na hipótese de que o ouvinte/leitor já saiba ou entenda o que está sendo transmitido);
- As marcas das intenções (o que há de implícito no sentido do texto);
- Os modalizadores reveladores da atitude do locutor diante do enunciado que produz (comumente expressos na forma de certos advérbios, tempos e modos verbais e expressões como “é provável”, “obviamente”, “é certo”);
- Os operadores argumentativos, responsáveis pelo encadeamento dos enunciados (mas, porém, contudo, já que, pois) (KOCH, 2011).

Estes elementos são a base para a construção de um texto dissertativo-argumentativo capaz de fornecer ao leitor as pistas necessárias à sua compreensão. Além disso, é importante a escolha lexical adequada para que o texto seja coeso e coerente a quem lê.

Não são poucas as vezes em que nos vemos angustiados na busca de um termo apropriado para exprimir nosso pensamento sem parecermos sofisticados, ou então, portadores de um vocabulário muito restrito. Uma seleção lexical adequada à situação comunicativa, ao conhecimento de mundo que pressupomos do nosso destinatário constitui um fator essencial de incremento ao poder persuasivo de nossos textos (KOCH, 2016, p. 33).

Em outras palavras, a situação comunicativa irá determinar o tipo de vocábulo mais adequado para o que se pretende fazer. Uma redação de vestibular, por exemplo, de caráter dissertativo-argumentativo, requer do escritor o uso da norma culta padrão, bem como de uma boa seleção lexical para que seu texto seja mais produtivo, atraente e capaz de alcançar comunicativamente o efeito desejado.

Um escritor proficiente deve ter a habilidade de equilibrar em seu texto aquilo que deve ser dito de forma explícita e o que deve ficar subentendido, porém recuperável através

das inferências. Desta forma, ao escrever um texto argumentativo-dissertativo, o escritor busca influenciar o leitor por meio de argumentos, cuja estrutura implica em seleção e organização de ideias e pontos de vista. A medida em que os argumentos se mostram sólidos (sustentados por meio de provas, relatos, dados de pesquisa), maior a possibilidade do leitor ser levado a aderir ao argumento apresentado.

Argumentar pressupõe intencionalidade e aceitabilidade, ou seja, de um lado, há aquele que constrói argumentos para influenciar o interlocutor e conseguir seu intento; e de outro, aquele que é alvo desse processo, o interlocutor, e que tem a liberdade de considerar ou não a validade dos argumentos, de aceitar ou não a tese defendida, numa postura que em nada remete à ideia de passividade, nem simplesmente à emoção (KOCH, 2016, p. 34).

Em suma, escrever um texto argumentativo pressupõe diálogo entre escritor e leitor, pois envolve sujeitos, formas de pensar e compreensão de mundo. Desta forma, também deve se levar em consideração não apenas a tese defendida, mas a existência de ideias contrárias que possam ser levadas em consideração, numa atitude de respeito e atenção ao outro com o qual se tenta dialogar.

## **2.2 O gênero textual redação no vestibular**

Dentro do tipo textual dissertativo-argumentativo, é possível destacar como maior exemplo o gênero redação. Entretanto, há uma espécie de esvaziamento no que tange a escrita, em especial a esse gênero textual em sala de aula, conforme aponta Antunes (2005, p. 26)

Uma outra insuficiência poderia ser vista no fato de que, além de escassas, as oportunidades de escrita limitam-se a uma escrita com finalidade escolar apenas; ou seja, uma escrita reduzida aos objetivos imediatos das disciplinas, sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar.

Em tese, a qualidade dos textos produzidos em âmbito escolar termina por ficar comprometida devido ao automatismo das oportunidades de escrita em situação de sala de aula. A produção textual geralmente fica restrita as aulas de redação, nas quais é disponibilizado um tema, cabendo ao aluno dissertar sobre ele. No caso do Ensino Médio, a escrita volta-se para o desenvolvimento massivo de textos dissertativo-argumentativos, as chamadas redações, com vistas ao vestibular. Contudo, qual a importância real da redação?

Como esse gênero textual tornou-se elemento avaliativo decisivo em processos seletivos, em especial o vestibular?

O vestibular foi instituído no Brasil por meio do Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971 (conferir anexo 1), durante o governo de Médici. Desta forma, para ter acesso às instituições de Ensino Superior e seus respectivos cursos de graduação, o candidato deveria passar por uma prova objetiva que avaliaria os conhecimentos adquiridos no decorrer do processo de escolarização, conforme visto no artigo 6º do Decreto nº 68.908/1971 “As provas Concurso Vestibular deverão limitar-se em contendo as disciplinas, obrigatórias do ensino de grau médio, acrescidas eventualmente de uma língua estrangeira moderna, e revestir complexidade que não ultrapasse o nível de uma escolarização regular desse grau” (BRASIL, 1971).

Até então a redação não constava como elemento avaliativo no concurso vestibular, sendo incorporada durante o governo de Ernesto Geisel por meio do Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, alínea *d* (conferir anexo 2), a qual discorre sobre a “inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa” (BRASIL, 1977).

Pode-se conceber a redação, em especial a redação do vestibular, como um gênero textual derivado do tipo dissertativo-argumentativo, no qual o candidato deve discorrer sobre um dado tema, tendo em vista uma estrutura específica em que conste uma introdução, problematização do tema, exposição e defesa dos argumentos e uma solução para a problemática inicial. Em décadas anteriores, as atividades de redação contemplavam claramente a produção dos três tipos textuais considerados mais importantes no contexto da cultura escolar: narração, descrição e dissertação.

A dissertação, tipo utilizado largamente nas redações de vestibular, estaria ligada à representação do pensamento, o que exigiria mais complexidade e, por isso, estaria prevista para níveis mais avançados, tendo lugar no Ensino Médio. No entanto, diversos estudos na década de 80 apontavam para a necessidade de renovação do ensino e redação, ao exemplo da coletânea *O texto em sala de aula*, organizada por Geraldi (1997)<sup>2</sup>. A partir daí muitos autores como Rocco (1981) e Pécora (2012) se debruçaram sobre a problemática do ensino de redação na escola a partir das provas de redação de vestibulares e textos universitários.

---

<sup>2</sup> A coletânea foi publicada pela primeira vez em 1984, pela Assoeste, como material de apoio para um projeto de trabalho, junto a professores, e reeditada anos depois com algumas modificações (Geraldi, 1997).

Os estudos de Rocco (1981) tiveram como corpus de pesquisa cerca de 1500 textos produzidos durante o vestibular da Fuvest (Fundação Universitária para o Vestibular) de Minas Gerais no ano de 1978. Seu objetivo principal era “tentar uma caracterização da linguagem escrita dos vestibulandos, na medida em que se desconfia da existência de uma crise na linguagem escrita e, especialmente, na produção textual desses indivíduos” (ROCCO, 1981, p. 21).

Partindo desse pressuposto, uma das grandes contribuições de seu estudo para a compreensão da redação no contexto vestibular foi cognitiva-afetiva, tendo em vista que a crise da qual fala a autora é algo inerente a todo sujeito escrevente. O impasse diante da ideia que insiste em não se materializar via escrita é ainda mais presente na situação da redação para o vestibular, devido essencialmente às condições de produção do texto. O tempo cronometrado para realização da prova, o conhecimento de mundo possuído pelo vestibulando, as angústias inerentes ao candidato por causa do próprio processo seletivo são exemplos claros de como o ambiente interno e externo afetam a produção textual. Tais condições são existentes, em maior ou menor escala para todos os candidatos, visto que

[...] as condições de produção desses textos são praticamente as mesmas para todas as pessoas. Excetuando-se a variação de locais onde são realizados os exames, todos os candidatos, indistintamente, *num mesmo dia, à mesma hora, com o mesmo tempo de duração, seguindo as mesmas instruções*, devem redigir sobre um *mesmo* e determinado tema (ROCCO, 1981, p. 26 – grifos da autora).

Em contrapartida, Pécora (2012) analisa 1500 redações, das quais apenas 60 foram produzidas em situação vestibular, sendo as demais escritas por estudantes universitários da Unicamp em 1983. O viés investigativo do autor é fundamentado essencialmente pela Análise do Discurso e a Nova Retórica, enfatizando a relação entre o sujeito – o vestibulando – e seu texto, na busca pela compreensão das motivações para o aparecimento dos problemas identificados, divididos em três grandes grupos: **problemas na oração, problemas de coesão e problemas de argumentação.**

De acordo com Pécora (2012), os problemas ligados a oração (pontuação, ortografia, sintaxe, concordância) estariam relacionados a uma artificialidade do ensino da escrita

Em vez de fornecer-lhe um conhecimento das especificidades dessa modalidade da linguagem, que não é espontânea, a fim de que também aí seja capaz de significar, de atuar sobre o outro, de constituir referências para a própria experiência, o processo escolar tende a confinar a escrita nos

limites de alguns modelos prévios, impermeáveis a usos individualizados e presentes, distantes do mundo diversificado que faz sentido para o aluno naquele momento do aprendizado (PÉCORA, 2012, p. 45).

Os problemas de coesão seriam relacionados a frases incompletas, conectivos inadequados, e funcionariam como recursos para completar o número de linhas previsto, mesmo que o candidato não tenha mais nada a argumentar. Já os problemas de argumentação estariam ligados ao frequente “uso do lugar-comum” (PÉCORA, 2012), levando o vestibulando a reproduzir mecanicamente discursos em vigência na sociedade, ignorando o interlocutor.

As problemáticas trazidas por Pécora (2012) e Rocco (1981) são pertinentes e atuais, no sentido de que, mesmo com todos os avanços nos estudos acerca do ensino da escrita, a redação ainda é vista pelo estudante como algo complexo. Ainda mais, sendo um texto de cunho avaliativo no contexto do vestibular, deve sobretudo prezar pela utilização da norma padrão da língua. Desta forma, para que a redação esteja dentro dos critérios avaliativos do concurso vestibular o mesmo “[...] não pode conter *marcas de oralidade, marcadores discursivos* [...], e devem se restringir, pois, à forma culta, formal, normativa, gramatical do idioma” (CAETANO, 2012, p. 48 - grifo do autor).

Contudo, algumas instituições de Ensino Superior têm buscado alternativas a tradicional “prova de redação”. Em 1996, a UFPR aplicou pela primeira vez a prova de Compreensão e Produção de Textos, com uma proposta que destituía o texto único, trabalhando com um número fechado de questões discursivas.

Figura 1 – Questão da prova de Compreensão e Produção de Textos UFPR/2014

**QUESTÃO DISCURSIVA 04**

**Curto, logo existo**

Com a evolução e o aumento de usuários e da importância das redes sociais, o nome e a fotografia de cada pessoa passaram a funcionar como o substituto do sujeito. O “eu” real se esvaziou para dar lugar ao “perfil”. O filósofo francês René Descartes estabeleceu um novo modelo de pensamento no século XVII, ao formular em latim a seguinte proposição: “Penso, logo existo” (*Cogito, ergo sum*). Era uma forma de demonstrar que aquele que existe raciocina e, por conseguinte, põe em xeque o mundo que o cerca. A dúvida científica substituiu a certeza religiosa. Hoje, Descartes se reviraria no seu túmulo em Estocolmo, caso pudesse observar o que se passa na cabeça dos seres humanos. “Curto, logo existo” (*Amo, ergo sum*) parece ser a nova atitude lógica popularizada pelo Facebook. A dúvida científica cedeu espaço à presunção tecnológica.

Melhor ainda é a formulação da jornalista americana Nancy Jo Sales no livro *Bling Ring – a gangue de Hollywood*: a dúvida sobre a existência do ego deu lugar, na cultura do ultracconsumismo e das celebridades, a um outro tipo de pergunta: “Se poste algo no Facebook e ninguém curtiu, eu existo?”

A resposta é: provavelmente não. Eu existo se meus tuítes não são comentados nem retuitados? Claro que não. E se são curtidos e retuitados, tampouco! Ninguém existe nas redes sociais senão como representações, que estão ali no lugar dos indivíduos. Não há uma transparência ou uma continuidade natural entre o que somos de fato e o que queremos ser nas redes sociais. Isso parece óbvio, mas não o é para muita gente. Agora as pessoas reais guardam uma alta concentração de nada nos cérebros, pois preferem jogar tudo o que pensam e sentem via suas representações nas redes sociais. Elas se tornam ocas para recheiar de signos seus perfis. O verdadeiro eu migrou do mundo *off-line* para o *online*.

É óbvio que os signos na internet podem enganar, mentir e insidiosamente simular um *alter ego* digital. Os vigaristas e falsários pululam alegremente com suas máscaras nas redes sociais. Quando alguém me “curte” ou “não curte”, está agindo com sinceridade na mensagem ou quer agradar e parecer inteligente? Nesse sentido, se o eu do Facebook quiser se sentir mais vivo com o número de pessoas que o curtiram, estará caindo em uma armadilha. Pois ele não é o que é nem quem curte é o que parece ser. Mesmo quando a boa-fé existe, ela deixa de o ser porque nada se mantém estável no ambiente da “curtição” do Facebook. [...]

(Luís Antonio Guiron, *Época*, 01 ago. 2013)

Escreva um resumo do texto acima, com 10 linhas no máximo. Em seu texto, você deve:

- apresentar o ponto de vista do autor e os argumentos que ela utiliza para justificá-lo;
- escrever com suas próprias palavras, sem copiar enunciados do autor;
- mencionar no corpo do resumo o autor e a fonte do texto.

Fonte: site da UFPR/concursos. Acesso em 26 de outubro de 2016.

Desta forma, objetivou-se desconstruir a ideia de redação escolar ainda presente no contexto da redação do vestibular, por meio da exploração de diferentes gêneros discursivos, desaguando num texto dissertativo sem número específico de linhas para cumprir. O novo formato da prova então

[...] visava a uma avaliação mais justa da competência linguística dos candidatos e buscava dar uma orientação ao ensino médio sobre alguns tópicos relevantes do domínio da escrita que a tradicional redação, perdida nas generalidades de um modelo completamente massificado, acabava por não valorizar (COSTA & FOLTRAN, 2016, p. 21).

Ao organizar a prova de redação em forma de questões contextualizadas, a UFPR buscou defender o quanto cada questão da prova implicava um determinado domínio de habilidades específicas de leitura e escrita, assinalando assim os “elementos internos do gênero como constitutivos dos textos” (COSTA & FOLTRAN, 2016, p. 21).

Seja nos moldes da redação tradicional de vestibular, ancorada na ideia do contexto escolar, seja por meio de uma proposta pautada na exploração de outros gêneros na forma de questões discursivas, o gênero redação no vestibular permite observar como os alunos egressos do Ensino Médio constroem seus textos, colocando em prática elementos aprendidos nas aulas de Língua Portuguesa. Faz-se necessário, desta forma, refletir como a produção

textual é encarada na Educação Básica, eliminando os automatismos por trás da concepção de ensino da Língua.

Os textos produzidos em contexto de vestibular fornecem sinais essenciais para que os professores possam reelaborar suas atividades e propostas pedagógicas de escrita, visando auxiliar o estudante a compreender e produzir textos mais sólidos e mais relevantes a sua realidade.

### **2.3 A redação no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM**

O Enem foi instituído em 1998 através da Portaria MEC Nº 438, de 28 de maio de 1998 (conferir anexo 3) e já destacava, desde o primeiro artigo, os seus objetivos

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos: I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (MEC, 1998: p. 178).

Desta forma, instaurava-se um exame de admissão às universidades e faculdades, diferenciado daqueles que as instituições aplicavam. O Enem conteria suas particularidades e se estenderia tanto as instituições de ensino de caráter público quanto particular.

O formato da prova do Enem constitui-se de provas de múltipla escolha divididas em quatro (4) grandes áreas de conhecimento: I - Linguagens, códigos e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV - Ciências Humanas e suas tecnologias. Além das provas objetivas, o exame ainda abrange uma redação de caráter dissertativo-argumentativo, com uma proposta de escrita que se modifica anualmente, sempre levando em consideração algum fato pertinente da atualidade. Com a soma das notas obtidas em cada área de conhecimento, mais a nota alcançada em redação, que representa 20% da nota parcial, o candidato calcula sua média final e compara com a nota mínima apresentada pela instituição de ensino escolhida pelo candidato, de acordo com o curso que deseja ingressar.

Da mesma forma que nos demais formatos de vestibular, a redação no Enem possui um peso maior que o das demais áreas de conhecimento, com uma avaliação de nota que vai de 0 (zero) a 1000 (mil) pontos. A correção da redação é complexa e é realizada “às cegas” por até três examinadores distintos, a depender da discrepância das notas atribuídas pelos dois primeiros examinadores.

As redações são corrigidas e avaliadas segundo um conjunto de critérios específicos chamados de **competências**. Cada uma das cinco competências soma 200 (duzentos) pontos à escrita e o candidato pode ter acesso ao espelho de sua redação no site do Inep (inep.gov.br), observando como cada uma das competências foi levada em consideração no momento da correção, bem como a nota atribuída a cada uma delas.

Figura 2 – Tabela de competências exigidas na redação do Enem

<b>Competência 1</b>	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
<b>Competência 2</b>	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.
<b>Competência 3</b>	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
<b>Competência 4</b>	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
<b>Competência 5</b>	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Manual de Redação no Enem, Inep (2016).

No início do Manual de Redação no Enem, fala-se em desenvolver um texto argumentativo-dissertativo que será avaliado mediante estas competências, **previamente desenvolvidas durante o percurso da escolaridade** do candidato. Ora, é sabido que o ensino

de práticas textuais tem sido relegado a um segundo plano, trabalhadas quase que mediante um automatismo linguístico, conforme apresenta Antunes (2005, p. 26)

[...] a produção escrita, no ensino médio, é orientada especificamente para a dissertação, com vistas à redação do vestibular. Dessa forma, é comum a artificialidade das condições de produção desses textos, do que resulta uma falsa compreensão do que seja construir textos relevantes e ajustados a um contexto de comunicação social mais amplo.

Mesmo objetivando a prática para o vestibular, nesse caso específico o Enem, as competências exigidas para o desenvolvimento adequado da redação no Enem possivelmente têm sido trabalhadas de forma superficial, sem propiciar ao escrevente um momento de reflexão conciso. Ao pensar mais além (e sob um quadro ainda mais crítico), pode-se pensar que estas competências sequer são conhecidas pelos professores, que dirá os alunos candidatos ao exame. Instaura-se, aí, um impasse no tocante à compreensão que os alunos têm sobre a forma adequada de se escrever um texto argumentativo-dissertativo, pois ao mesmo tempo que se exige dele o domínio de um tipo textual específico, também o priva de conhecer os critérios pelos quais seu texto será avaliado.

Ainda no mesmo Manual de Redação, estão contidas diversas informações acerca de como funciona a prova, as formas de correção, os objetivos da escrita e a estrutura da redação

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Por fim, você deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos. (INEP, 2016, p. 7).

Desta forma, é possível observar a estrutura básica da redação do Enem através do esquema TEMA – TESE – ARGUMENTOS – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO. Assim como em outros formatos de redação, há sempre uma escrita que parte de uma proposta inicial, que deve ser desenvolvida com argumentos coesos e coerentes, porém o diferencial se encontra na sugestão de intervenção social como possível solução para o problema apresentado. Partindo desse pressuposto, para que o candidato possa dissertar sobre o tema de

relevância social, faz-se absolutamente necessário que ele esteja informado acerca das transformações sociais vigentes.

Desde sua primeira edição, em 1998, através do tema “Viver e Aprender”, o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão responsável pela elaboração das provas do Enem, vem apresentando propostas de redação de caráter social com o intuito de que o candidato possa refletir sobre a problemática em questão e, por meio de seus argumentos, apresentar uma solução que seja plausível e não fira a questão dos Direitos Humanos. Aliás, de acordo com o Manual de Redação no Enem (2016), qualquer redação que atente contra os princípios dos Direitos Humanos recebe automaticamente a nota 0 (zero). (Conferir anexos 4 e 5)

A prova de redação do Enem sempre assinalou que o participante respeitasse os direitos humanos (DH). Em 2013, após a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – ocorrida em 2012 –, o próprio edital do Exame tornou obrigatório o respeito aos DH, sob pena de a redação receber nota 0 (zero). Depois dessa determinação, os temas de redação passaram a suscitar maiores discussões sobre o assunto, como ocorreu nas edições de 2014 e 2015. (INEP, 2016, p. 9).

Quando o candidato, mediante o tema concernente à violência, por exemplo, sugere como proposta de intervenção o linchamento público para o agressor ou a aplicação da pena de morte, de acordo com as orientações do Inep, está utilizando de princípios que atingem severamente os propósitos dos Direitos Humanos (Conferir anexo). Orlandi (2016) problematiza com clareza a questão da ética do sujeito responsável pelo que diz e de sua interpretação no contexto dos Direitos Humanos

Esta é a forma do sujeito capitalista, sujeito dividido, sujeito que funciona no registro jurídico, com direitos e deveres, como “dono” de sua vontade, “origem” de suas intenções, “responsável” pelo que diz, ao mesmo tempo em que funciona por uma memória de dizer à qual ele mesmo não tem acesso (como os sentidos se formaram nele?) e é determinado pela sociedade e pela história. Mas sendo um sujeito da significação ele é um sujeito ético e político. (ORLANDI, 2016, p. 157).

Outro aspecto presente nas redações do Enem diz respeito a folha de proposta. Em geral, quando pensamos em um tema para a redação, prefiguramos apenas uma sentença que expresse esse tema, sem qualquer outro recurso de apoio para que o aluno/candidato possa dissertar, o que ainda se configura como prática recorrente no âmbito escolar. Contrariamente

a isto, ao receber o tema da redação juntamente com seu rascunho, o candidato recebe igualmente uma folha na qual está contida a proposta de redação.

A folha da proposta apresenta primeiramente o tema da redação, bem como as orientações referentes a escrita do texto. Também oferece textos motivadores para que o candidato possa tomar como referência para sua dissertação, contendo dados atualizados sobre a problemática em questão. No entanto, fica expressamente claro que o candidato não deve realizar cópia dos textos apresentados, sob risco de ter sua redação anulada. De acordo com o Manual de Redação no Enem (2016, p. 15), o candidato é orientado a desenvolver “o tema de forma consistente para que o leitor possa acompanhar o seu raciocínio facilmente, o que significa que a progressão textual é fluente e articulada com o projeto do texto.”

Figura 3 – Trecho da proposta de redação do Enem 2015

**PROPOSTA DE REDAÇÃO**

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

**TEXTO I**

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2012. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: [www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br). Acesso em: 8 jun. 2015.

**TEXTO II**

**TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA**

Letra	Porcentagem	Descrição
A	51,68%	Violência física
B	31,81%	Violência psicológica
C	9,68%	Violência moral
D	2,86%	Violência sexual
E	1,94%	Violência patrimonial
F	1,76%	Cárcere privado
G	0,26%	Tráfico de pessoas

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Balanço 2014. Central de Atendimento à Mulher: Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: [www.spm.gov.br](http://www.spm.gov.br). Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

**TEXTO III**

Disponível em: [www.compromissoaigualdade.org.br](http://www.compromissoaigualdade.org.br). Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

**TEXTO IV**

**O IMPACTO EM NÚMEROS**

*Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juzizados e varas especializadas*

**332.216** processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos 52 juzizados e varas especializadas em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

- 33,4%** de processos julgados
- 9.715** prisões em flagrante
- 1.577** prisões preventivas decretadas

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

**58** mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional

**237 mil** relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres

**Sete** de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fonte: INEP

Ainda segundo o mesmo documento, diante da proposta de 2015, **A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira**, esperava-se que o candidato construísse seu texto com base nos dados atualizados sobre o mapa da violência, bem como o seu lugar social, a sociedade brasileira. Também deveria ser levado em conta no momento da redação a situação sócio-histórica da mulher e as leis de proteção já existentes em seu favor, com destaque para a Lei Maria da Penha, discutindo seus pontos críticos. As lutas femininas e o empoderamento da mulher ao longo dos anos seria um ponto sociológico passível de discussão, evitando-se, no entanto, um tangenciamento do tema, que se constitui como uma abordagem parcial da problemática.

Em suma, a partir do conhecimento das competências exigidas pelo Enem na escrita da redação, faz-se imprescindível e urgente conscientizar os professores para que tenham acesso a esse tipo de exigência, possibilitando orientar o aluno a desenvolver de forma mais consciente e coesa seus textos, apresentando modelos de redações que cumpriram estes requisitos. Desta forma, incentiva-se o pensamento reflexivo do aluno e espera-se estimular a elaboração progressiva (e contínua) da escrita, voltada para a construção e exposição de seus argumentos.

A necessidade de argumentar intercala toda e qualquer relação social do sujeito, seja por meio oral, seja pela via da escrita. No momento em que o autor organiza seus pontos de vista a fim de melhor expor sua tese, os sentidos provenientes de seu discurso passam a ser construídos, podendo ser recuperados pelas vias inferenciais ou não. Todo este processo dependerá dos elementos contextuais escolhidos para tal fim.

O ato de argumentar é diretamente relacionado ao processo de construção dos sentidos de um texto. A forma de melhor adequar suas ideias no momento da escritura termina por gerar um movimento de reflexão e retomada de ideias, marcando o texto visivelmente por meio das rasuras. No capítulo seguinte será possível compreender como ocorre o surgimento de uma rasura, sua tipologia e sua função dentro do texto.

### 3 RASCUNHOS E RASURAS: DA CRÍTICA GENÉTICA À GÊNESE DE TEXTOS

#### 3.1 Genética textual e Crítica Genética: conceitos e propósitos

Ao tratarmos da gênese de um texto, diversos fatores vêm à tona: digressões, comparações, ideias principais, ajustes ortográficos. Muitas vezes o escritor se depara com o silêncio da escritura em ato e o texto parece não ter intenção de nascer. Diante do avanço e retrocesso da escrita, o escritor deixa marcas físicas de sua reflexão à medida em que o texto vai ganhando forma. Tais marcas são chamadas de rasuras e na maioria dos casos são desconsideradas pelo autor ou por algum leitor que tenha acesso a elas.

No entanto, um novo campo de estudo linguístico voltou-se para o estudo e tratamento das rasuras como forma de investigar o caminho percorrido pelo escritor no ato da criação e quais as condições de produção sofridas por ele neste percurso. A crítica genética inaugura um novo olhar para aquilo que vem a ser conhecido por manuscrito literário. Segundo Biasi (2010, p. 9), “A interpretação de uma obra à luz de seus rascunhos ou documentos preparatórios vem sendo denominada, nas últimas três décadas, ‘genética dos textos’ ou ‘crítica genética’”. Entretanto, para fins de análise, é necessário fazer uma distinção entre os termos **Crítica Genética** e **Genética do texto**. A primeira, inaugurada através de Louis Hay e o Instituto dos textos e manuscritos modernos (1968), escolheu debruçar-se apenas sobre os manuscritos literários modernos. Por sua vez, a Genética textual é uma derivação menos restritiva, a qual destina-se a estudar os diversos manuscritos disponíveis, sejam literários, sejam escolares.

Herdeira direta do estruturalismo, a crítica genética ultrapassa suas características principais, “opondo-se à fixidez e ao fechamento textual” (GRESILLON, 2007), embora se utilize de seus métodos analíticos e de reflexão sobre a textualidade. Ao definir a crítica genética enquanto campo recente, Grésillon (2007, p.19) destaca

Seu objeto: os manuscritos literários, na medida em que portam o traço de uma dinâmica, a do texto em criação. Seu método: o desnudamento do corpo e do processo da escrita, acompanhado da construção de uma série de hipóteses sobre as operações escriturais. Sua intenção: a literatura como um fazer, como atividade, como movimento.

A Crítica Genética termina, portanto, apontando preferências, tendo em vista que entende o manuscrito como algo em constante movimento; a prioridade da produção sobre o produto, do dinâmico sobre o estático, do fazer sobre o feito. Conforme aponta Biasi (2010, p. 13), “A crítica genética propõe-se a renovar o conhecimento dos textos à luz de seus manuscritos, deslocando a interrogação crítica do autor para o escritor, do escrito para a escritura, da estrutura para os processos, da obra para a gênese”.

O discurso sobre a escrita sempre esteve permeado por metáforas, entre as quais duas se destacam e se contrapõem: a metáfora organicista e a construtivista. A metáfora organicista da escrita é a antiga e voltada para a ideia de gênese textual, partindo do pressuposto de um texto criado através de uma inspiração divina. O vocabulário genético ligado a esta concepção abrange as ideias de gênese: gestação, parto, engendramento, parturição, embrião, aborto (GRÉSILLON, 2007). A partir desta percepção, imbricou-se a ideia, ainda latente na atualidade, do escritor enquanto ser iluminado, portador de um dom inato para a escrita. É indispensável destacar o quanto este entendimento limita o processo de escrita, tornando-o quase que inalcançável.

A segunda metáfora impõe-se a ideia organicista, colocando por terra a concepção de poeta iluminado, já apresentando a escrita como construção. As expressões metafóricas que melhor definem esse vocabulário são o canteiro de obras, a fábrica, a indústria, a máquina (GRÉSILLON, 2007). No entanto, ao definir a metáfora escritural mais conforme a crítica genética, torna-se impossível não perpassar as duas metáforas opostas, pois o discurso da crítica genética encontra-se embebido por ambas.

No discurso da crítica genética, a metáfora que leva mais precisamente em conta essa simultaneidade do desejo que se espalha nos quatro cantos, e do cálculo que prevê, programa e sabe onde deixar o jogo, é a do *caminhar* e de seu campo semântico imediato: *circulação, percurso, atalho, via, caminho, trajetos, traçados, pistas, cruzamentos, caminhadas, deslocamentos* (GRÉSILLON, 2007, p. 23 – grifos da autora).

Mais precisamente, ao pensarmos sobre a escrita e o manuscrito, não se pode deixar de perceber a ideia de caminho bifurcado, pista sinuosa, atalho, devido à infinidade de possibilidades apresentadas tanto no momento da escrita quanto no ato da interpretação genética do manuscrito. É dentro desse limiar que Biasi (2010, p. 12) propõe “A genética do texto tem algo de caça ao tesouro: é uma pesquisa sobre os indícios materiais, uma verdadeira

enquete no coração da escritura, cujo projeto é reencontrar a fórmula pela qual o texto impresso continua misteriosamente a viver da escritura que o fez nascer”.

Muito se tem falado sobre os objetos da crítica genética, que são os manuscritos autógrafos recheados de história e infinitas leituras. Porém, quem são os pesquisadores responsáveis por desvendar o “coração da escritura”, conforme dito por Biasi? Os geneticistas, descartada a comparação com a biologia, são os estudiosos da crítica genética, cujos olhares devoram os manuscritos em busca de informações sobre sua criação, cujas mentes se debruçam sobre os recônditos de cada linha presente ou rasurada no papel. Seu trabalho é “penetrar no laboratório secreto do escritor, no espaço íntimo de uma escritura que se busca” (BIASI, 2010, p. 11).

Em geral, os geneticistas possuem alguma formação literária, com especialidades em documentos antigos; outros são formados em linguística com interesse específico na enunciação escrita; outros não possuem nenhum tipo de formação litero-linguística, mas uma aproximação com as artes, em especial nos domínios da criação artística. Independente da formação, o que move cada geneticista a se voltar aos manuscritos (em geral de difícil acessibilidade ou decifrabilidade) é a curiosidade.

Ao adentrar no emaranhado do prototexto<sup>3</sup> para decifrá-lo, Grésillon (2007) destaca dois elementos fundamentais para o trabalho: paixão e paciência. Paixão por ter em mãos a escrita primeira, o autêntico materializado no papel, prestes a ser desnudado pelo olhar voyeur do geneticista. Além da paixão, um exercício de paciência, para decifrar cuidadosamente tudo aquilo que parece inteligível, classificar o que se mostra inclassificável, transcrever diplomaticamente aquilo que não salta necessariamente aos olhos, desemaranhar os nós do manuscrito até que o percurso da criação esteja claro.

Sendo o processo de análise do manuscrito um caminho tão tortuoso, porque o geneticista continua se debruçando sobre a escritura? Por que o interesse por documentos aparentemente confusos que não foram destinados a nenhum olhar? Sobre esta tarefa árdua e ao mesmo tempo prazerosa, Grésillon (2007) clarifica

Por um lado, ela consiste em deixar ver, isto é, tornar disponível, acessível e legível os documentos autógrafos que não passam, num primeiro momento,

---

<sup>3</sup>Prototexto é um termo proposto por Jean Bellemin-Nöel (1972) e é definido como “conjunto de textos constituído pelos rascunhos, pelos manuscritos, pelas provas, pelas variantes, visto sob o ângulo do que precede materialmente uma obra, quando essa é tratada como um texto, e que pode formar um conjunto com ele” (Le texte et l’avant-texte, 1972, p. 15, *apud* Grésillon 2007, p. 29).

de peças de arquivos, mas que ao mesmo tempo contribuíram para a elaboração de um texto e servem de testemunhas materiais de uma dinâmica criadora (GRÉSILLON, 2007, p. 29).

Desta forma, o geneticista traz à tona através das operações sistemáticas da escritura (leia-se aqui as rasuras) os fenômenos entendidos no movimento da escrita, construindo hipóteses sobre o percurso da escritura e sobre os possíveis significados encontrados nesses fenômenos. Biasi (2010) destaca o trabalho do geneticista diante da análise do manuscrito

Seu princípio é o de dar uma atenção tão grande quanto possível ao trabalho do escritor, aos seus gestos, às suas emoções, às suas incertezas: o que ela propõe é redescobrir a obra por meio da sucessão dos esboços e das redações que a fizeram nascer e a levaram até sua forma definitiva. Com que intenção? A de melhor compreendê-la: conhecer por dentro a sua composição, as intenções recônditas do escritor, seus procedimentos, sua maneira de criar, os elementos pacientemente construídos que ele acaba eliminando, os que ele conserva e desenvolve, observar seus momentos de bloqueio, seus lapsos, suas voltas para trás, adivinhar seu método e sua prática de trabalho, saber se ele faz planos ou se ele se lança diretamente na redação, reencontrar o rastro preciso dos documentos e dos livros que ele usou, etc (BIASI, 2010, p. 11).

A crítica genética trouxe à tona questionamentos sobre a linguagem, em especial a escrita, no que concerne ao por que se escreve, como se escreve, para quem se escreve. A análise dos manuscritos literários fez emergir três conceitos fundamentais que norteiam a atividade linguística: a noção de sujeito, escritura e autor. Com a aparição dos prototextos, questionou-se a possibilidade de utilizar os mesmos métodos existentes na Crítica Genética. Há que se observar que o texto, sendo compreendido como uma estrutura finita e unidimensional por seu caráter de “algo finalizado”, difere significativamente do prototexto, cuja escrita é marcada pelas diversas reescrituras e diferentes interpretações. Neste sentido, é possível perceber que

No ponto em que o texto impresso *permite* uma leitura linear (sem por isso excluir as outras, não lineares, às quais recorre forçosamente toda interpretação), a leitura do manuscrito é necessariamente quebrada pelas intervenções interlineares e marginais, pelas voltas e por todo tipo de sinais gráficos que impõem ao leitor navegar o olho (GRÉSILLON, 2007, p. 30 – grifo da autora).

Em outras palavras, a leitura de um manuscrito exige um olhar atento e paciente do leitor, tendo em vista que sua escrita não foi configurada ou destinada a nenhum tipo de olhar externo. Em meio ao emaranhado de palavras, sinais e até mesmo cores, encontra-se uma

escrita carregada de reflexões, que “carrega os traços resplandecentes de um enunciador em perpétua mutação” (GRÉSILLON, 2007), cujas possibilidades de análise pululam diante do geneticista.

No momento em que se aprofunda nos estudos dos prototextos de uma obra, torna-se perceptível o interesse em estabelecer uma relação entre o manuscrito e seu texto “final”, em que o estudo de um fecundará o entendimento do outro. Concomitantemente, é justamente através do estudo dos manuscritos que a noção canônica de texto é colocada em xeque, pois em que pese a obra existir de fato, tem sua forma textual variada em função dos prototextos e daqueles cuja função é revisar e editar o texto dito pronto. Partindo deste pressuposto, a noção de alteridade de um texto, em especial o contemporâneo, deve ser repensada.

O manuscrito em seu estado cru, marginal, repleto de desvios e bifurcações é, indubitavelmente, autêntico. Entretanto, ao ser entregue às mãos de editores, ele passará por uma série de alterações e reescrituras, até mesmo com adaptações não feitas pelo autor em questão, o que torna a obra final quase que não pertencente ao autor primeiro.

Ao geneticista, cabe a sensibilidade de explorar o prototexto não apenas como um adicional a obra original, mas como um “espaço heterogêneo, de figuras aleatórias e arbitrárias, onde um projeto, uma pulsão, passam do neuronal ao verbal, onde uma palavra procura sua voz e sua via, onde uma textualidade é inventada” (GRÉSILLON, 2007, p. 32).

Quanto à noção de escritura, Grésillon (2007) apresenta sua definição à luz de três sentidos primordiais, em que todos implicam a ideia de atividade: o **sentido material**, ligado precisamente ao traço, à anotação, uma marca visível sobre um suporte, feito por uma mão que traça; o **sentido cognitivo**, por meio do qual são implantadas, através da escrita, as formas linguísticas de significação e sentido; o **sentido artístico**, no qual emergem os complexos literários da linguagem. Assim, ao evocarmos a ideia de escritura com base nesses três sentidos, somos levados a compreender o manuscrito além do texto impresso, mas pensando todo o conjunto de marcas gráficas deixadas pelo autor no decorrer de sua produção.

Contudo, é indispensável observar que a crítica genética está submetida a uma limitação material, visto que só há crítica genética quando existem vestígios, traços de criação. Essa limitação dificulta o trabalho já tortuoso do geneticista, pois o acesso aos manuscritos nem sempre é fácil. Muitos manuscritos podem conter lacunas que jamais serão

preenchidas, que ocasionalmente podem ter sido deixadas pelo autor ou sua família, retirando dos prototextos passagens consideradas comprometedoras.

Há ainda uma limitação ainda mais pesada: tendo acesso ao manuscrito sonhado, não é sua primeira linha o resultado de anos de rasuras imateriais as quais o geneticista nunca terá acesso? Devido a este fato, o geneticista não consegue vislumbrar se está levando à exaustão a análise do material ao qual se propôs debruçar-se.

As limitações enfrentadas pelo geneticista em sua análise não retiram o objetivo primordial da crítica genética, o de compreender como se deu o percurso da ideia do autor, passando pela mão que tracejou a escrita até sua versão finalizada, observando as condições de produção vividas pelo autor, seus avanços e retrocessos, suas perdas e ganhos, suas idas e vindas. Não é finalidade da crítica genética revelar uma obra inédita ou desmerecer o texto canônico já consagrado. Conforme apresenta Grésillon

Não nos enganemos. A atenção dada à escrita mais do que ao texto não significa de modo algum um desvio dos estudos literários. Bem pelo contrário, eles sairão enriquecidos e mais aptos a circunscrever e a interpretar, no percurso que vai desde a primeira nota documentar até o texto impresso [...] tudo o que é rebarbativo, vago, incerto, irresoluto, abortado e, portanto, inconciliável com a figura da linha reta do modelo teleológico (GRÉSILLON, 2007, p. 37).

### **3.2 Manuscrito literário e manuscrito escolar**

O objeto de estudo da crítica genética é o documento autógrafo de uma obra, seu registro primeiro, conhecido como manuscrito. Por meio da análise genética, foi possível perceber que “o texto definitivo de uma obra literária é, salvo raras exceções, o resultado de um trabalho de elaboração progressiva” (BIASI, 2010, p. 13) e não o fruto de uma inspiração divina, como se pensava anteriormente. Entretanto, o que vem a ser o manuscrito propriamente dito?

À primeira vista, tem-se a noção de algo escrito a mão, um esboço de algo a ser definitivo. Porém, para definir com clareza a ideia de manuscrito, é necessário retomar suas raízes da Antiguidade, a fim de compreender sua progressão através dos tempos.

A noção de manuscrito moderno não é simples: é uma noção híbrida que designa ao mesmo tempo o conceito de um novo objeto (um novo estatuto do manuscrito, distinto do anterior) e a delimitação histórica de uma

realidade empírica (um conjunto de documentos concretamente conservados há séculos e que dependem desse novo estatuto) (BIASI, 2010, p. 14).

Antes do surgimento da imprensa, no século XV (marco para a cultura ocidental, que passa a ser vista como moderna a partir de então), o manuscrito era utilizado unicamente como fonte de registro, comunicação e propagação de textos literários, de responsabilidade e posse da figura do escriba. Os escritos eram cópias manuscritas de versões particulares de textos, que se modificavam significativamente de uma cópia para outra. Desta forma, não era possível identificar de fato a autoria original de um texto, o que abria margens a uma pluralidade de interpretações e conferia um estatuto de eterno inacabamento.

Na verdade, até o surgimento do papel, o escritor raramente se utilizava de papiros ou pergaminhos, devido a seu custo oneroso. Tampouco ele era o responsável por grafar sua própria escritura, cabendo a uma espécie de secretário a tarefa de ouvir o texto ditado cuidadosamente, gravando as palavras em tabletes de cera. Com a revisão do autor, os tabletes da versão definitiva são carimbados no pergaminho, e em seguida são limpos e prontos para serem usados novamente, não deixando nenhum vestígio ou marca de uso anterior. Desta forma, a noção de autógrafo e rascunho não teria o mesmo sentido naquela época do que tem atualmente. A cultura do manuscrito consegue vislumbrar sua perpetuação com a chegada do papel ao Ocidente, fabricado na Itália em meados de 1250.

A tradição do “palimpsesto”<sup>4</sup> que prevalecia com o pergaminho (reciclava-se o precioso suporte raspando as antigas escrituras para copiar novos textos) é substituída, com o papel, menos oneroso, por um novo uso, o da “rasura”, acontecimento obviamente essencial do ponto de vista genético. (BIASI, 2010, p. 15)

Entretanto, o papel só irá adquirir seu espaço fundamental dentro do processo de escrita em 1450, com o advento da imprensa de caracteres móveis. Com o passar do tempo, o escritor troca paulatinamente o pergaminho pela folha de papel e a tarefa de ditar a um escriba pela intimidade com seu próprio texto. Com o início do século XVIII, o manuscrito deixa de

---

<sup>4</sup> De acordo com a Wikipédia, palimpsesto (do grego antigo *παλίμψηστος*, transl. "palímpsêstos", "aquilo que se raspa para escrever de novo": *πάλιν*, "de novo" e *ψάω*, "arranhar, raspar") designa um pergaminho ou papiro cujo texto foi eliminado para permitir a reutilização. Tal prática foi adotada na Idade Média, sobretudo entre os séculos VII e XII, devido ao elevado custo do pergaminho. A eliminação do texto era feita através de lavagem ou, mais tarde, de raspagem com pedra-pomes.

ter um caráter puramente informativo e passa a ganhar formas cada vez mais literárias, conforme exposto por Biasi (2010)

À medida que se afirmam as chances de uma mecanização do livro e da imprensa, o manuscrito, cada vez mais associado à imagem de uma prática privada, se enriquece com uma significação nova fortemente valorizada: escrito “pela mão do autor”, ele se torna rastro de uma criação individual, a testemunha material e a assinatura de um pensamento que está na origem do texto impresso. Por meio dos papéis autógrafos, o que se começa a sentir como verdadeiro alvo do manuscrito é a *pessoa do escritor*, seu trabalho, seu procedimento, sua individualidade (BIASI, 2010, p. 16 – grifo nosso).

A partir da ideia emergente de “produto” – objeto anônimo para divulgação – e “obra” objeto pessoal do artista – em meados do século XIX começa a se desenvolver uma atitude até então incomum dos escritores: alguns começaram a conservar seus manuscritos mesmo após a publicação, o que lhes conferia um caráter fortemente simbólico e expressivo.

O manuscrito objeto de pesquisa dos críticos até um momento relativamente recente era o “Manuscrito da obra”, o definitivo, estilisticamente bem corrigido e legível ao copista, devido ao fato de ser a referência para a gráfica que será responsável pela impressão. Entretanto, o manuscrito que interessa a crítica genética é justamente o oposto, o “feio rascunho saturado de rasuras” (BIASI, 2010, p. 22), aquele que deixa transparecer o estado nascente da escrita, por vezes estranho ao primeiro olhar, heterogêneo, muitas vezes enigmático e indecifrável. Este é o objeto de pesquisa sobre o qual a crítica genética quer se debruçar, sua verdadeira paixão e interesse.

Diante de seu conteúdo histórico e simbólico, é de se esperar que a noção de manuscrito e rascunho se inter cruzem. De fato, a linha é tênue entre ambas e pode se dizer que seu significado é o mesmo. Sendo o manuscrito o registro escrito feito à próprio punho pelo escrito, o rascunho é seu correspondente contemporâneo, seja ele feito à mão ou digitado no computador. Na verdade, como foi possível perceber, o trabalho de escritura não possuía valor algum, tanto que o próprio autor não era o responsável por registrar ele mesmo sua obra. “Como é dito na Bíblia, mais precisamente no capítulo da Gênese, o trabalho é uma maldição infligida por Deus ao homem para puni-lo de seu pecado original. E o rascunho, que não passa de um rastro residual desse trabalho, precisa ser esquecido” (BIASI, 2010, p. 21).

Contudo, graças à Crítica Genética, muitos desses rascunhos não foram esquecidos, mas trazidos de volta a vida e aos olhares curiosos dos geneticistas. Antes de tornar-se um objeto de conhecimento e análise, o manuscrito é um objeto material, que denota uma

[...] escrita em estado selvagem, em que cada página possui sua forma e sua semiótica próprias: liberdade de gestão do espaço gráfico, variabilidade da orientação, do comprimento e do número de linhas, riscos e acréscimos cujo traçado trai, com muita frequência, um estado particular de pulsões e afetos (GRÉSILLON, 2007, p. 51).

Este conjunto de variáveis presentes no manuscrito apenas são possíveis tendo em vista suas propriedades materiais, parâmetros que norteiam sua caracterização. O manuscrito moderno pauta-se por meio das propriedades do suporte, do instrumento ou ferramenta, da própria escrita e disposição no espaço gráfico. O suporte diz respeito ao material onde a escrita foi inscrita, sendo o mais popular e comum dentre eles o papel, que pode se apresentar em diferentes variações de cor, espessura, tamanho e formato. Registra-se em guardanapos, folhas de caderno, versos de folhas rabiscadas, blocos de anotação, de acordo com a preferência do escritor. Como exemplo, Grésillon (2010, p. 60) traz Proust e seus *Cadernos*, nos quais ele redigia apenas nas páginas direitas, utilizando as esquerdas como anotações particulares, reescritas e observações.

As ferramentas são os instrumentos responsáveis por grafar a escrita propriamente dita. Diversos escritores falam de uma relação íntima com suas canetas, canetas-tinteiro, penas. Alguns apresentam um gosto particular por determinado tipo de lápis, pois podem passar a borracha sem que haja vestígios da rasura. Diferente do que se possa pensar, o ato da escrita manuscrita ainda é bastante frequente, sendo o grupo de escritores que abandonaram definitivamente os traços à mão um grupo pequeno “Muitos dentre eles insistem sobre o fato de que a *invenção* passa pela mão que traça e que é somente a fase de distanciamento, de passar a limpo, que eles confiam à máquina, com o risco, aliás, de fazer de novo correções manuscritas” (GRÉSILLON, 2007, p. 63).

Em contrapartida, a escrita propriamente dita é o vestígio essencial do manuscrito e objeto primeiro de análise genética. A escrita manuscrita revela os sinais mais íntimos da psique do escritor e só é possível por meio da liberação do gozo escritural (Willemart, 1999), denotando a ideia não apenas de prazer, mas acima de tudo uma relação de sofrimento e dor com a escrita. Essa relação de amor e ódio do escritor com a escrita, hesitante e silenciosa, não muda mesmo com o advento do computador. Certamente é através da mão que traça que as emoções são avivadas e detectadas pelo olhar atento do pesquisador.

A presença de cores e códigos também faz parte do conjunto da escrita, em especial quando o caráter do manuscrito é estritamente privado ou quando se pretende destacar

emoções específicas, como o exemplo das cadernetas do escritor austríaco Doderer, em que cada cor correspondia a uma emoção diferente (GRÉSILLON, 2007).

Por fim, o espaço gráfico como o local primordialmente ocupado pela escrita. Diferentemente da escritura impressa e finalizada, com margens bem definidas e espaços padronizados, o espaço gráfico do manuscrito evoca a desordem e a instabilidade, possuindo uma organização própria. Conforme exposto por Grésillon (2007)

Com relação a essa organização gráfica codificada, o espaço manuscrito fica isento de qualquer embaraço, a escrita nele evolui com toda liberdade, a linha horizontal perde muito frequentemente sua direção, tanto a vetorização dos grafismos pode ser múltipla: blocos erráticos, entrelaços de escrita, agenciados no espaço de acordo com que lei e que ordem? Escrituras viradas de cabeça para baixo e, às vezes, em sobreposição a um desenho, a menos que o desenho esteja em oposição a escrita (GRÉSILLON, 2007, p. 73).

Tal disposição da escrita no espaço gráfico pode gerar problemas para o geneticista encarregado de decifrar o emaranhado que se apresenta no manuscrito, cabendo ao seu bom senso desvendar onde se inicia o documento e onde termina, qual a ordem a ser seguida para o entendimento do texto, quais as relações entre possíveis desenhos e a escritura.

A partir dos estudos genéticos tornou-se possível reconstruir a trajetória da produção de um escrito, bem como identificar os retrocessos e avanços realizados pelo escritor no momento em que a escrita de fato acontece. Contudo, esses avanços não são exclusividade do âmbito literário; dentro do campo de estudo pedagógico, pode-se observar a problemática dos manuscritos produzidos no contexto da sala de aula, sendo assim reconhecidos como manuscritos escolares.

A definição do manuscrito enquanto “algo escrito à mão” corresponde, a princípio, a questão dos manuscritos escolares. Porém, é necessário um olhar mais atento para estabelecer as distinções entre o objeto da crítica genética (o manuscrito literário) e o documento autógrafa dos alunos (o manuscrito escolar). Segundo Calil (2008), o manuscrito escolar é toda escrita produzida a partir de uma demanda escolar, podendo ser oriunda de qualquer disciplina, apresentada sob qualquer formato (bilhete, redação, relatório) e inscrita em qualquer suporte (uma folha avulsa de caderno, um papel digitado, um pedaço de cartolina). Em outras palavras

*o manuscrito escolar* é tudo aquilo que, relacionado diretamente ou não ao ensino da língua portuguesa escrita, o *scriptor*<sup>5</sup> produz na sua condição de **aluno**. Em uma palavra, o manuscrito escolar é o *produto* de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever (CALIL, 2008, p. 24-25 – grifos do autor).

Esta relação da noção de **manuscrito** com a ideia **escolar** vem balizada através da colocação do aluno enquanto produtor de uma escrita manuscrita e que, tal qual o escritor consagrado, trava um embate com sua escrita, por meio dos bloqueios e avanços, das demandas e do tempo, mas sobretudo através dos silêncios que precedem seu traçado no papel e que falam por si: as rasuras. Porém, este adjetivo escolar também traz consigo o conjunto de condições de produção que implicam numa situação de ensino aprendizagem, diferentemente do que ocorre com os manuscritos literários.

Em que pese os manuscritos escolares constituírem um vasto e heterogêneo conjunto documental para análise do professor, eles ainda são pouco explorados. Por mais que as condições de produção do manuscrito sejam mais “livres”, o aluno sempre estará sob sua condição primária, nunca visto como escritor de fato

[...] por menos que o professor interfira ou por mais que preocupado ele esteja em tornar público o texto escrito de seus alunos, dificilmente deixará de ser uma situação em que “se escreve como aluno”, em que se escreve a partir de uma solicitação externa, em que se tem uma forte limitação de tempo para sua produção, uma expectativa voltada para a aquisição das normas e regras, algum tipo de avaliação, em que se busca uma equalização entre o escrito de um aluno e seu nível de escolaridade, em que, em última instância, visa a certa homogeneização do escrito (CALIL, 2008, p. 26).

Tal exposição não confere um caráter negativo ao manuscrito do aluno; ao contrário, funciona como um marco diferencial entre o literário e o escolar, tendo em vista a heterogeneidade dos dossiês genéticos<sup>6</sup> dos autores literários analisados pelos geneticistas. Na criação artística, a escrita é resultado de uma força pulsional advinda do inconsciente do autor, movida pelo gozo<sup>7</sup> da criação literária. Conforme sustenta Willemart

---

<sup>5</sup> Scriptor, aqui, concorda com a definição dada por Calil (2008), como aquele que escreve e aquele que lê, diferindo do conceito do dicionário Houaiss (2001) como “aquele que copia”.

<sup>6</sup> Segundo Biasi, dossiê genético é “o conjunto material de documentos e manuscritos ligados à gênese que está sendo estudada.” *A genética dos textos* (1999, p. 40).

<sup>7</sup> Termo oriundo da psicanálise, ligado essencialmente à sexualidade, mas aqui entendido como desejo, pulsão, energia psíquica.

Quem escreve tenta reativar um gozo ou uma parcela de gozo já vivida procurando escutar alguém que gozou no passado, um outro “eu” (je). Assim, o escritor, empurrado pela pulsão da escritura, abre um espaço à criação e ao surgimento do novo, rasurando, substituindo, acrescentando e manchando o papel branco (WILLEMART, 1999, p. 161-2).

No caso dos manuscritos escolares, esta pulsão da escritura é quase que inexistente. Escreve-se por uma necessidade, seja para passar de ano, seja por obrigação dos pais, para obter boas notas. É claro que não se exclui o desejo da escritura por parte do aluno, porém sua escrita sempre estará pautada sob a ideia da demanda escolar. Ainda se destaca a figura inquisidora do professor, a quem caberá avaliar o texto do aluno com base nos parâmetros normativos da língua, por vezes desconsiderando o teor da escrita.

O resultado é uma redução da escrita escolar a simples rascunhos, versões preparatórias para o texto considerado final, mal grafadas, que necessitam ser passadas a limpo para não deixar vestígio de sua existência. O trabalho da reescritura visto como algo torturante e que merece ser esquecido, conforme visto anteriormente com Biasi (2010).

Embora formem um valioso conjunto de documentos autógrafos que apontam a trajetória de ensino aprendizagem do aluno, raras são as práticas pedagógicas voltadas para conservação e avaliação destes manuscritos. Quase nunca o processo de escrita do aluno é conservado para análise e aprimoramento da apropriação linguística.

Apesar de o aluno escrever durante boa parte do tempo que passa na escola em praticamente todas as disciplinas, o manuscrito “não existe”, isto é, aquilo que defini acima como manuscrito escolar é considerado genérica e superficialmente como texto ou, na melhor das hipóteses, como rascunho. [...] Não se costuma diferenciar os vários momentos do processo de escritura, nem se tem claro como diversas condições de produção podem interferir sobre esse processo (CALIL, 2008, p. 32).

O aluno escreve em diversas situações, sob diferentes demandas, porém o que interessa a avaliação do professor sempre será o produto final. O rascunho é algo secundário, malvisto inclusive, que necessita ser passado a limpo para ser purgado de qualquer vestígio de erro ou instabilidade que a escrita do aluno venha a transparecer.

Aliás, o uso do lápis e borracha no processo de escritura não existe ao acaso. O lápis é uma ferramenta tênue, facilmente apagada, que aliada ao uso da borracha, permite pôr fim aos borrões e “sujeiras” que o texto do aluno apresenta. Após serem libertos dos erros, os

rascunhos são descartados e o professor perde um importante instrumento de observação da trajetória do aluno.

Espera-se, contudo, que o professor se aproprie da importância documental dos manuscritos escolares e possa, a partir de sua solicitação inicial, conservá-los como um dossiê genético fundamental para avaliação do percurso de aprendizagem linguística do aluno.

### 3.3 Múltiplos olhares sobre a rasura

Conforme exposto anteriormente, o manuscrito é o objeto de investigação primordial do trabalho do geneticista. Nele estão contidas as pistas do passo a passo da escrita de um autor, suas hesitações e observações. Entretanto, não se faz crítica genética sem **vestígios de criação**, sem essas pistas que o autor deixa em sua escritura. De fato, pode-se dizer que o objeto específico da crítica genética é a rasura, pois é ela quem, a partir da mão que traça o suporte, marca o texto com os vestígios de criação.

Segundo exposto por Calil (2008), a palavra rasura possui o radical **ras**, que indica o ato de raspar, de arranhar, proveniente dos antigos palimpsestos, em que a escritura antiga era raspada do pergaminho para dar lugar a uma nova. Paul Valéry, quando citado por Grésillon (2007, p. 21), desmistifica o texto considerado final, definitivo: “[...] o sentimento que tenho diante de tudo o que está escrito, que é matéria para remexer – para corrigir, e sempre um estado entre outros – de um certo grupo de operações possíveis.” Torna-se quase que impossível escrever sem rasurar, sem a necessidade de alterar a escritura, de retroceder uma ideia ou inserir algo diferente.

Rasurar, embora seja um ato inerente ao processo de escrita e criação literária, provoca um estranhamento aos olhos de quem não está inserido no âmbito da crítica genética. Se pararmos para observar, o manuscrito composto por suas rasuras confere a escritura um status de inacabamento, sujeira, incompletude, provisoriedade. Ao avançarmos para a esfera pública, a rasura sofre uma reprimenda ainda maior; qualquer texto rasurado terá o estatuto de falsificação ou negação. “Nesses textos e documentos a presença da rasura ou apenas seus vestígios têm o poder legal de matar sua validade, veracidade e autenticidade” (CALIL, 2008, p. 31). Rasurar, segundo a concepção do senso comum, não seria um ato de reflexão e sim uma falta de estética do escritor, uma espécie de desleixo no momento da escrita.

Willemart expõe o contato do escritor com sua escritura por meio da rasura, onde, por meio da crítica genética,

[...] o crítico pode discernir o momento exato e privilegiado da escuta e, portanto, do gozo ouvido pelo escritor que se concentra na rasura. O suspenso, a parada da pena, da caneta ou da digitação provoca um contato do escritor com o mundo do gozo, mundo que não é, entretanto, um mundo irreal e fora da “realidade” (WILLEMART, 1999, p. 162).

O ato da rasura é o momento do silêncio de quem escreve diante do que se escreve, é o movimento de repensar a escrita tendo como norte o exterior do escritor, que “abre uma cortina, fechada antes, e enxerga coisas inatingíveis para o comum dos mortais” (WILLEMART, 1999, p. 163). Diante deste silêncio e das inúmeras possibilidades de interpretação que a rasura oferece, ela é entendida como um paradoxo em si mesma

[...] a rasura é simultaneamente perda e ganho. Ela anula o que foi escrito, ao mesmo tempo em que aumenta o número de vestígios escritos. É nesse próprio paradoxo que repousa o interesse genético da rasura: seu gesto negativo transforma-se para o geneticista em tesouro de possibilidades, sua função de apagamento dá acesso ao que poderia ter-se tornado texto (GRÉSILLON, 2007, p. 97).

As bifurcações que a rasura possibilita explorar também são reflexos de um contexto vivido pelo escritor. Desta forma, ao debruçar-se sobre um manuscrito e contemplar suas rasuras, o geneticista ganha uma espécie de acesso a realidade social do escritor.

A rasura anula palavras e parágrafos, mas elimina ao mesmo tempo vários pontos cegos que permitem enxergar o mundo de um modo diferente. Devemos entender, no entanto, que esse olhar baseado no escutar das origens do gozo do escritor não radiografa somente a vida social do reparador, mas também a sociedade na qual ele vive (WILLEMART, 1999, p. 163).

Ainda segundo Willemart (1999), a rasura é a forma encontrada pelo escritor para tentar entrar em contato com o Real, aqui entendido como diferente da realidade, visto que é inevitável e impossível de ser materializado. O vestígio da rasura permite utilizar o grão de gozo do escritor para acessar um pedaço do Real. A escritura é resultado das pulsões afetivas do escritor e manifesta-se, sobretudo, por meio do Simbólico enquanto sistema de representações de significantes por meio da própria linguagem. De fato, Lacan define o inconsciente como o campo do Outro estruturado como uma linguagem. A rasura deixa transparecer uma região encoberta ao nível inconsciente, sendo originada dentro do “mundo das pulsões e dos afetos” (GRÉSILLON, 2007); por meio da rasura também é possível entender como “o escritor, após a rasura e exercendo a sua sensibilidade ou sofrendo no

silêncio (do verbo *pâtir*, sofrer), entra e contato com um mundo diferente daquele que aparece, e inova” (WILLEMART, 1999, p. 166).

É possível perceber em Fabre (1987, p. 1), por meio de seu estudo do uso das adições em escritos escolares, um entendimento dos diferentes tipos de rasura como

[...] características que marcam o andamento de um projeto de escrita à sua realização ou ainda as transformações de um projeto em vir a ser, mesmo quando ele se materializa. Estas características constituem indícios preciosos, embora falhas, da gênese específica da enunciação escrita.

Quanto mais a escrita avança para um provável final, mais ela se desenvolve em termos de tamanho e rasuras; há sempre um dedo do escrevente que altera o curso da escritura, seja para retirar, seja para acrescentar. É bem apontado por Willemart sobre as inúmeras possibilidades que a rasura oferece tanto ao escritor no curso da pena quanto ao geneticista no momento da análise

[...] entendemos melhor a rasura como uma bifurcação dupla, tripla ou múltipla, como ocasião do surgimento do novo, como parada e entrada no silêncio, como senha que conduz ao alargamento e ao desdobramento de que já está escrito, bem como conduz à descoberta de outros rumos, como meio de cruzar terceiros: pessoas leituras e acontecimentos que cercam o “escrevente” (WILLEMART, 1999, p. 169).

No entanto, há diferenciações no que tange a estes retornos que o escritor faz no decorrer da escrita. Grésillon (2007) apresenta alguns termos possíveis como “variantes”, “correções”, “reescrituras” e “rasuras”. As variantes pressupõem, inicialmente, algo como um modelo para a versão dita final de um texto consagrado, e considerada em geral como algo apenas variante, sem valor. Após os estudos genéticos, passou a significar uma diferença entre dois estados da gênese de um texto. Os termos correção e rasura teriam igual estatuto de julgamento de valor, pois preconizariam a ideia de algo que não é o texto em si, imperfeito, que necessita ser corrigido, impreterivelmente em andamento para o texto perfeito.

A correção apontaria ainda mais incisivamente para a noção de erro, sendo utilizada, dentro da crítica genética, apenas quando se tratar de uma ‘correção’ no sentido gramatical ou ortográfico. “Ora, intervir sobre o já escrito provém frequentemente de uma mudança de óptica geral, de um deslocamento ou reajustamento de tonalidade, o que diz respeito, portanto, a campanhas de revisão de maior envergadura” (GRÉSILLON, 2007, p. 109).

Dentro deste contexto, o termo mais adequado para representar a ideia de retorno sobre a escrita seria, segundo Grésillon (2007), o de “reescritura”, pois não implica nenhum

juízo de valor, corresponde a uma operação que pode ser de natureza complexa e complementar o termo reformulação, que conduziria a operações de cunho oral. Contudo, para meios de melhor compreensão, optarei pelo termo **rascunho** ao referir-me ao material coletado.

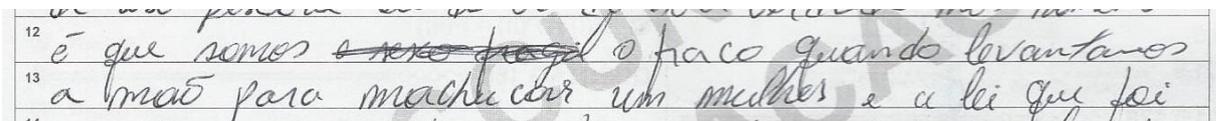
### 3.4 Formas e funções das rasuras nos rascunhos das redações do Enem

Conforme visto anteriormente, a rasura é um vestígio do movimento de avanço e bloqueio no momento da criação literária. Por meio da rasura, o manuscrito se enriquece e deixa transparecer o não dito pelo escritor em sua narrativa. “A rasura é um componente muito complexo da escritura. Sua definição implica o exame de numerosas características” (BIASI, 2010, p. 71). Para definir a rasura, deve-se primeiramente estar atento a algumas de suas propriedades. Além de precisar sua função, que seria de longe o elemento mais importante da análise, faz-se necessário distinguir outros elementos mais específicos

Isso se dá porque, com a mesma função e a mesma aparência gráfica, uma rasura parecida poderá ter uma significação e um estatuto radicalmente distintos se, por exemplo, sua extensão é diferente (uma rasura de palavra é pouco comparável com uma rasura de página), ou se ela pertence a tal ou tal fase da gênese [...] O sentido de uma rasura depende também de seu suporte (uma rasura de marginalia tem pouco a ver com uma rasura em uma prova), de sua localização física na página [...], de seu objeto [...], de suas eventuais relações de interdependência com outras rasuras [...], de seu momento [...], de seu grau de liberdade ou de limitação (BIASI, 2010, p. 71).

A rasura é utilizada para diferentes funções, sendo a de substituir ou corrigir um termo a mais frequente, mas tais funções não são as únicas. Apresentaremos aqui exemplos das mais variadas formas de rasurar, tendo como base de análise trechos de rascunhos de algumas redações do ENEM 2015, coletadas no primeiro semestre de 2016.

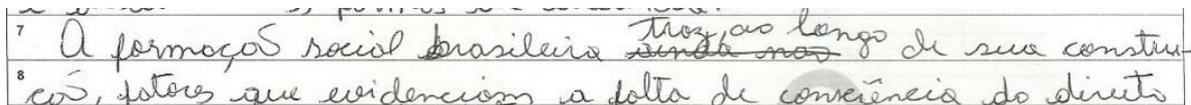
Figura 4 – Rasura linear de substituição



Fonte: trecho de manuscrito

O primeiro aspecto a ser observado é a forma de rasurar. Em geral, é utilizado um traço gráfico que anula o segmento a ser rasurado, fazendo com que o que havia sido escrito antes seja recuperado, conforme visto na linha 12 do excerto acima. A função escolhida para a rasura é a de substituição, pois apaga-se a expressão “o sexo frágil” e substitui-se por “o fraco”. Segundo Biasi (2010, p. 73), “Pode-se decompor a rasura de substituição em duas entidades distintas: de um lado, o risco, que desencadeia um protocolo de supressão ao riscar um segmento já escrito; de outro, a inscrição de um segmento substitutivo, destinado a ocupar o lugar do segmento rasurado[...]”. A rasura é linear porque ocorre imediatamente após a escrita do termo que foi anulado, o que demonstra uma forma de integração entre o risco e a palavra substituída.

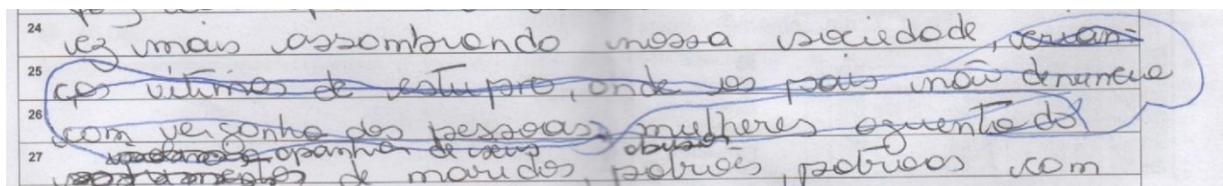
Figura 5 – Rasura interlinear de substituição



Fonte: trecho de manuscrito

O segundo exemplo posto também demonstra uma rasura de substituição, na qual o vestibulando anula a expressão “ainda não” e substitui por “traz ao longo” (linha 7), como forma de melhor adequar o sentido à escrita. Porém, o que diferencia este exemplo do anterior é a posição de aparecimento; é chamada de interlinear porque a substituição ocorre acima da linha escrita. Este tipo de rasura, que também pode ocorrer abaixo da linha, denota um movimento de retorno ao dito, visto que aparece após a escrita do termo. Em outras palavras, o escritor realizou uma reflexão posterior diante da escritura e, não podendo fazer a substituição imediatamente após a rasura, inseriu o termo desejado entre as linhas.

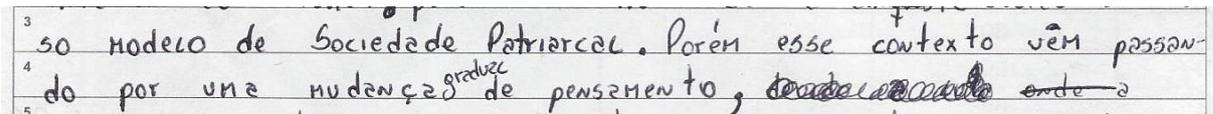
Figura 6 – Rasura de supressão



Fonte: trecho de manuscrito

Diferentemente da substituição, a rasura de supressão não visa fazer nenhum acréscimo ao manuscrito após o termo ter sido rasurado. Conforme visto no excerto, o vestibulando suprimiu a ideia “crianças vítimas de estupro, onde os pais não denunciam com vergonha das pessoas, mulheres aguentado” (linhas 24 – 26), porém não permutou ou adicionou nenhuma frase ou sequência posterior. Segundo Biasi (2010, p. 72), “A rasura de supressão que corresponde, na ordem das funções gráficas, às diferentes formas do risco, é utilizada para eliminar definitivamente um segmento escrito. É uma rasura de substituição cujo segmento substitutivo é nulo”.

Figura 7 – Rasura interlinear de acréscimo/adição //rasura borrão de substituição

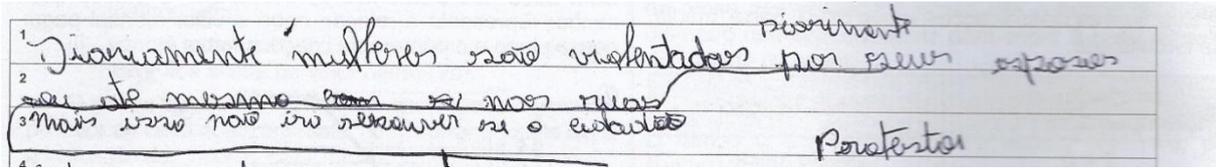


Fonte: trecho de manuscrito

No excerto acima, há duas ocorrências distintas de rasura. A primeira delas refere-se a uma modificação do termo “mudança” com o acréscimo da palavra “gradual” (linha 4) e ocorre interlinearmente, após um retorno do vestibulando sobre sua escrita. Conforme visto em Fabre (1987, p.2) “A adição ou acréscimo é uma operação pela qual um elemento aparece, em uma modificação sem substituir algum elemento de uma modificação precedente, de modo que a sequência AB de uma primeira situação torna-se, por conseguinte, uma das sequências XAB, AXB ou ABX [...]”. Ainda segundo a autora, a adição é uma das operações de rasura mais utilizadas por escritores proficientes.

Na mesma linha do trecho, há também um outro tratamento de rasura de substituição, chamado de rasura borrão, pois, ainda que seja imediatamente visível, não possibilita recuperar o que fora escrito anteriormente. Em geral, pode-se inferir que, ao realizar esse tipo de rasura, o escritor oculta intencionalmente o seu “erro” ou ideia anterior, não desejando que outros olhos além dos seus tenham acesso a esse vestígio. É possível perceber este tipo de rasura em manuscritos escolares, em que o aluno teria vergonha ou apreensão de transparecer sua escrita rasurada.

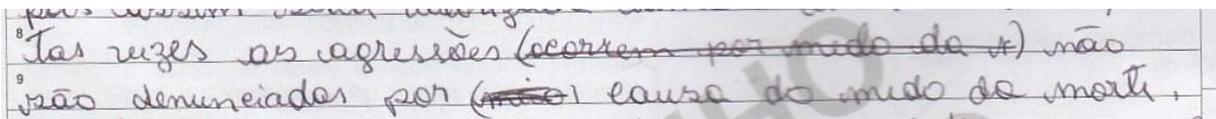
Figura 8 – Rasura de adição/acréscimo



Fonte: trecho de manuscrito

Um outro exemplo singular é encontrado no trecho anterior; há duas formas de acréscimo: a primeira é a adição repetida da palavra “Diariamente” após “violentadas” (linha 1) e que ocorre de forma interlinear. A segunda adição refere-se a expressão “mas isso não irá resolver se o cidadão” logo após a palavra “esposos”. O acréscimo, embora feito posteriormente a própria escrita (a grafia em letras menores indica esse movimento), não ocorre interlinearmente, mas através de uma linha curva de indicação, mostrando onde o trecho deve se encaixar.

Figura 9 – Rasura de deslocamento



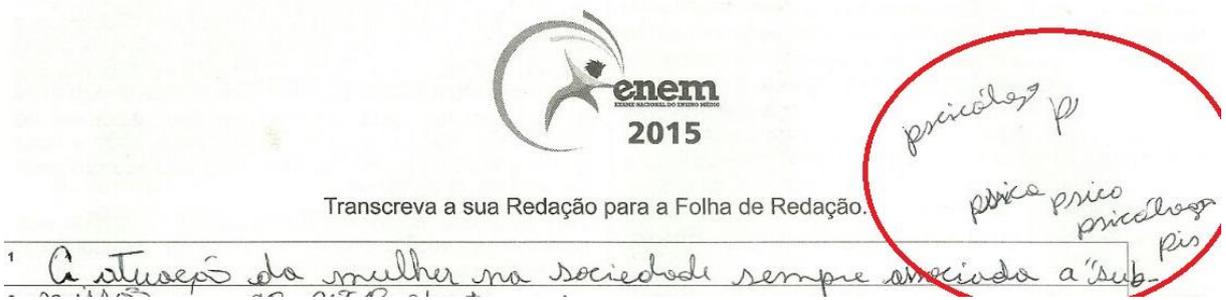
Fonte: trecho de manuscrito

Quando o escritor observa que determinado termo ou trecho ficaria melhor em outra posição do manuscrito e realiza a rasura, diz-se que houve um deslocamento ou transferência (BIASI, 2010). No excerto acima, é possível perceber que o vestibulando rasura a expressão “ocorrem por medo da m” (linha 8) com o intuito não de substituí-la, mas deslocá-la para a linha posterior.

No detalhe de uma formulação ou de uma frase, a rasura de transferência limita-se muitas vezes a figuras de arrumação ou de permutação pontuais de palavras ou sintagmas. Mas, em outra escala, a rasura de transferência pode tornar-se também instrumento de transformações decisivas na estrutura da obra (BIASI, 2010, p. 74).

O deslocamento pode conter ainda indicativos gráficos como setas, números ou cores para indicar em que lugar do texto o elemento a ser deslocado ficará melhor.

Figura 10 – Rasuras/anotações marginais



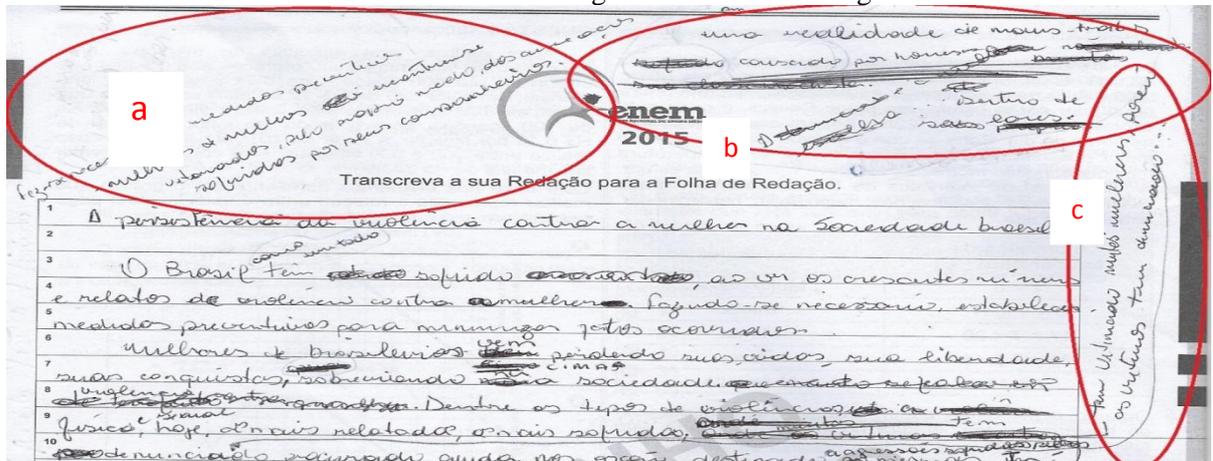
Transcreva a sua Redação para a Folha de Redação.

Fonte: trecho de manuscrito

As denominadas rasuras marginais referem-se à situação da rasura no espaço gráfico; em geral podem se configurar tanto como indicativos de adição, deslocamento ou substituição, como de simples anotações referentes ao manuscrito. No exemplo supracitado, o vestibulando realiza diversas tentativas de escrita da palavra “psicólogo” (margem direita, em destaque), como forma de relembrar a correta grafia do termo, posteriormente registrado no texto. Sobre isso, mostra Grésillon

Pode-se notar que, por esse gesto de escrever na margem, o manuscrito moderno não fez senão retomar uma tradição do livro medieval, que cercava o texto de glosas e de comentários; no plano da “paginação”, isso é exato, mas no nível da fonte enunciativa, portanto, da mão que traça, a diferença é considerável (GRÉSILLON, 2007, p. 80).

Figura 11 – Rasuras marginais



Fonte: trecho de manuscrito

Os registros marginais são uma forma de utilizar ao máximo o espaço gráfico do papel, especialmente quando este já se encontra todo preenchido, partindo de “um espaço dialógico entre discurso e metadiscurso [...], entre sujeito biográfico e narrador, entre situação

de enunciação (este “eu-aqui-agora” sempre em fuga na comunicação escrita) e enunciado” (GRÉSILLON, 2007, p. 80).

No exemplo acima, é perceptível a utilização das margens do rascunho tanto como formas de anotação (rasura *a*), registro de possibilidades de escrita (rasura *b*) e elemento de adição (rasura *c*). A última rasura é marginal, possivelmente devido ao fato de ser mais extensa, permitindo realizar um acréscimo após a palavra “denunciado” (linha 10).

Uma última forma de rasurar corresponde a rasuras não visíveis no manuscrito, mas percebidas quando comparado o rascunho à sua versão “final”. Tais rasuras são denominadas imateriais ou brancas e podem ser encontradas em análises de diversos dossiês genéticos.

A tipologia das rasuras presentes nos rascunhos das redações auxilia na compreensão do porquê de determinada palavra ou expressão ter sido suprimida/deslocada/substituída. Uma rasura linear demonstra uma reflexão imediata do escrevente enquanto que uma rasura interlinear ilustra um retorno posterior num provável discurso já pronto. Como esses tipos de rasura interferem no resgate de um redirecionamento do discurso é o que se discutirá no capítulo seguinte.

## **4 RASURA E MUDANÇA DE SENTIDO DO DISCURSO: METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS**

Os manuscritos que serviram de objeto de pesquisa/análise são rascunhos de redações do Enem do ano de 2015, cujo tema proposto foi “**A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira**”. A coleta dos rascunhos foi realizada direta (a pessoa entregou em mãos o rascunho) e indiretamente (através das redes sociais). As solicitações para que eu tivesse acesso aos rascunhos foram feitas a pessoas amigas e conhecidas, com expressa autorização das mesmas. Também enfatizei a importância do anonimato no uso deste material, comprometendo-me a não divulgar nomes ou mesmo o código de barras contido na folha de rascunho, o que poderia, de alguma forma, levar a identificação do candidato.

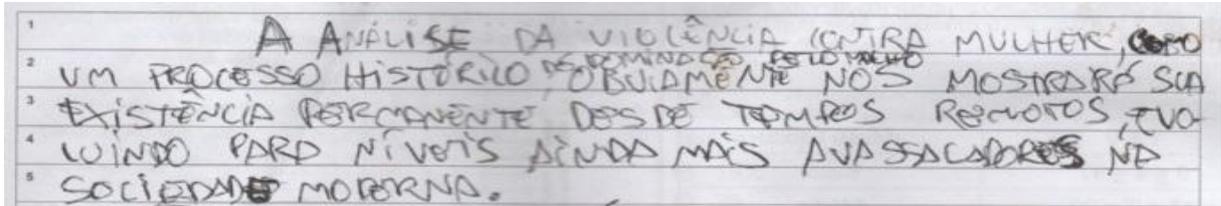
Foram contabilizados 13 (treze) manuscritos, pertencentes a candidatos de faixa etária compreendida entre 17 e 35 anos. Para fins de análise, os rascunhos foram divididos em duas etapas: a primeira envolveu recortes de alguns dos manuscritos para exemplificar a tipologia das rasuras, levando em consideração a presença de cada um dos tipos de rasura definidos por Grésillon (2007), Biasi (2010) e Fabre (1987).

A segunda etapa compreendeu a seleção de quatro dos treze manuscritos coletados, com o objetivo de aprofundar a análise das rasuras tendo como referência elementos da teoria da Argumentação exposta por Koch (2006, 2008, 2016) inserida na Linguística Textual. O critério principal para a seleção foi a relevância inferencial das rasuras, manuscritos que oferecessem maior possibilidade de análise. Desta forma, ao analisar as rasuras presentes nos trechos dos manuscritos, não pretendi simplesmente tipificar, mas acima de tudo levantar hipóteses sobre a intencionalidade de um discurso não expresso contido na rasura, utilizando a Argumentação da LT como norte de estudo.

### **4.1 Manuscrito A**

O primeiro manuscrito, aqui nomeado A (conferir anexo 6), apresenta uma diversidade de rasuras, com ênfase para as rasuras de substituição e de acréscimo, sendo estas últimas sempre interlineares.

Figura 12 – Rasura interlinear de acréscimo

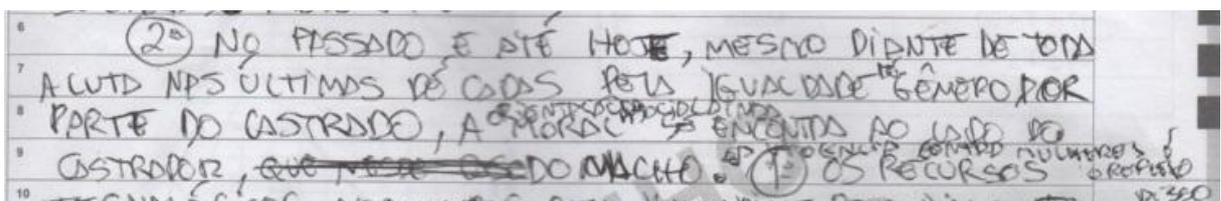


Fonte: trecho do manuscrito A

A rasura interlinear presente na segunda linha do excerto “dominação pelo macho” (linha 2) é um acréscimo (FABRE, 1986) e pode-se inferir um complemento à ideia de que a violência contra a mulher não é apenas um processo histórico generalizado, mas em especial de dominação pelo homem, o que especifica o discurso inicial do candidato. Na intencionalidade de seu discurso, “compreende-se o **querer dizer** como um **querer fazer**, desse modo, introduzem-se no sentido todas as intenções da ação (i.é, os atos ilocucionários) e admite-se que o locutor deseja, de algum modo, fazer conhecer essa intenção” (KOCH, 2011, p. 24 – grifos do autor).

A rasura supracitada ilustra justamente a ideia da língua enquanto mediação entre o homem e sua realidade social, por meio do retorno ao texto para reestruturar sua fala. **Dominar** significa exercer poder sobre algo ou alguém vulnerável; neste caso, por meio da rasura de acréscimo, o candidato possivelmente quis especificar a noção de dominação do **macho** (num sentido primitivo da palavra) em relação à “fragilidade” da mulher.

Figura 13 – Rasura interlinear de acréscimo/rasura linear de substituição



Fonte: trecho do manuscrito A

O trecho acima apresenta algumas particularidades. A primeira delas é em relação ao aparecimento de marcadores numéricos como forma de orientar a escrita definitiva da redação

na folha oficial, mostrando a possível ordem de parágrafos e organização das ideias. Existem três rasuras de acréscimo, das quais uma é semântica (igualdade **de** gênero – linha 7).

A análise da rasura interlinear presente na linha 8 do trecho encontra-se dividida em duas partes: a ideia inicial, “a moral se encontra” foi acrescida da expressão “orientação da” após o artigo ‘a’, resultando em “a orientação da moral”. Em seguida, complementou-se o pensamento com as palavras “social” e “ainda”, originando a sentença **a orientação da moral social ainda** se encontra ao lado do castrador.

Por meio desta rasura, é possível inferir uma tentativa de especificar a noção de moral, visto que seria uma ideia ampla, complexa e subjetiva, sendo um conjunto de regras, valores e comportamentos de uma determinada sociedade ou sujeito. Quando se fala que a moral se encontra ao lado do castrador, perguntaríamos: a moral de quem? Ao rasurar e acrescentar a expressão “a orientação da moral social”, o candidato provavelmente teve o intento de delimitar a forma de julgamento moral de um grupo social, reforçado pela adição da palavra “ainda”, demonstrando uma espécie de injustiça pelo fato de que a forma como a sociedade pensa ainda favorece o homem, mesmo com todas as lutas feministas.

A ideia exposta acima tem seu complemento com a rasura de substituição “~~que nesse caso~~” (linha 9), permutada pela expressão “do macho” (idem). O pensamento é de que a orientação da moral social ainda se encontra ao lado do castrador; inicialmente o candidato pretendeu delimitar que nesse caso o castrador seria o macho.

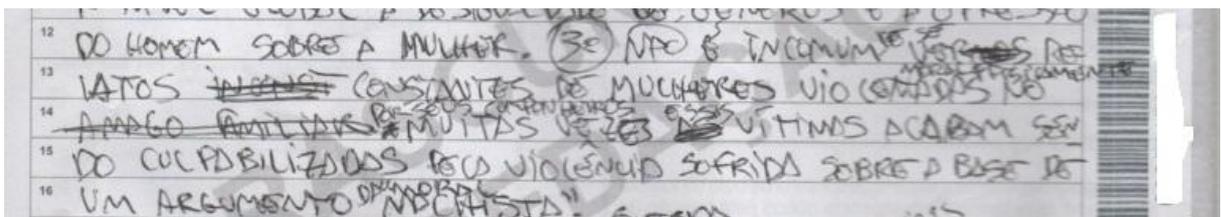
A rasura ocorre possivelmente como forma de evitar uma redundância, visto que em todo momento se está falando na ação violenta do homem em relação à mulher e, ao realizar a substituição, o candidato reforça esta ideia. É importante ressaltar o retorno da palavra **macho** em lugar de **homem** na escrita da redação, numa possível referência a noção de homem tribal que a palavra evoca.

Finalmente, há uma rasura de acréscimo ao final da sentença anteriormente citada, na qual o candidato sobrescreve “a violência contra mulheres é o reflexo disso” (linha 9). Com esta rasura, pode-se inferir a intenção de evidenciar que a orientação moral da sociedade em permanecer omissa ao lado do agressor corrobora para que a violência contra as mulheres aconteça. O candidato, ao acrescentar a ideia da violência como reflexo da sociedade, traz à tona diversos processos ideológicos presentes em sua formação enquanto sujeito. Desta forma, o que Koch (2008) apresenta sobre a importância do contexto para a construção de um

sentido dentro do discurso vem à tona por meio dos elementos contextuais utilizados pelo candidato no momento de sua escrita.

Esta ligação entre o que é escrito e a realidade exposta pelo candidato acontece “pelo fato de ser possível construir uma estrutura de mediação, de representação, de interação verbal. É nesse sentido que se pode afirmar que a linguagem é constitutiva das próprias possibilidades de significação” (KOCH, 2011, p. 28).

Figura 14 – Rasuras interlineares de acréscimo/ rasura linear de substituição

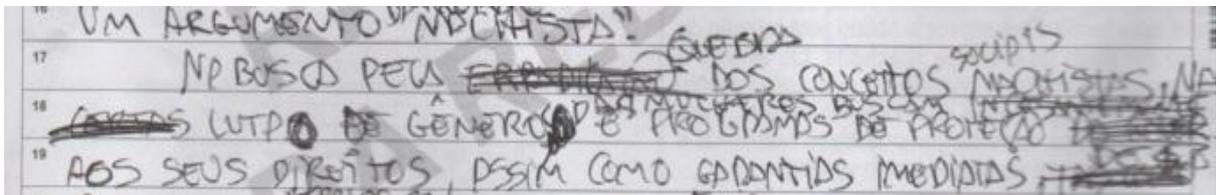


Fonte: trecho do manuscrito A

A rasura interlinear “moral e fisicamente” (linha 13) é uma adição ou acréscimo (FABRE, 1986) a palavra “violentadas”. Esta rasura possibilita deduzir um alargamento da noção de violência, entendida não apenas como física, mas também moral; humilhar, menosprezar, agredir são formas de violência bastante comuns e passam quase sempre despercebidas no cotidiano. A rasura subsequente apresenta uma substituição imediata do termo “~~âmago familiar~~” por “por seus companheiros” (linha 14), porém a expressão rasurada (âmago familiar) também seria um deslocamento, tendo em vista que aparece em outro lugar do manuscrito. Muito embora a violência contra a mulher não ocorra apenas por parte de seus companheiros, ao fazer a substituição o candidato pode ter querido externar que a maioria dos agressores são os próprios parceiros, homens nos quais a vítima deveria poder confiar.

Posteriormente, percebe-se uma outra rasura de acréscimo, na qual é sobrescrito “da moral” após a palavra “argumento” (linha 16). Ora, um argumento machista tem uma concepção muito ampla diante do que o candidato se propõe a debater. Ao acrescentar “da moral”, ele restringe o sentido, especificando que tipo de argumento machista é responsável por culpabilizar as vítimas de violência. A moral machista é regida por um sistema de julgamento de valores próprios, no qual o homem sempre será o detentor da razão. Esse acréscimo, juntamente com sua intencionalidade, reflete a noção de um sentido político enquanto sinônimo de relação de poder.

Figura 15 – Rasura interlinear de substituição/rasura interlinear de acréscimo



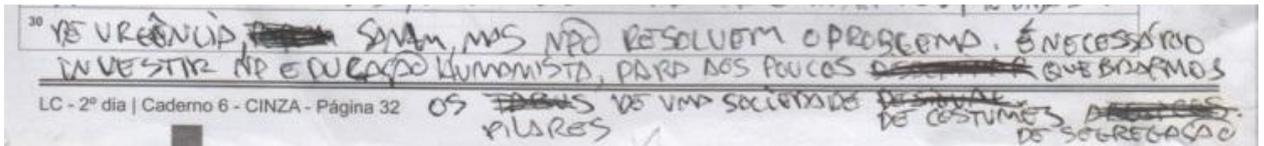
Fonte: trecho do manuscrito A

Na décima sétima linha é possível observar duas rasuras que alteram o sentido da escrita. A primeira, ~~erradicação~~ > quebra (linha 17), é uma rasura de apagamento e substituição (FABRE, 1986) e caracteriza a ideia de que não é possível eliminar ideias que estão enraizadas na sociedade, porém é possível desmistificá-las, conscientizando a população acerca da luta de gênero, o que leva a segunda rasura presente na mesma linha, “sociais” (linha 17), uma rasura interlinear de acréscimo à expressão “conceitos machistas”. Há um pressuposto ideológico na rasura apresentada, levando-nos a observar que

[...] há as relações discursivas que se estabelecem entre enunciado e enunciação, a que denominamos **ideológicas** ou **argumentativas**. Entram aqui todos os aspectos relacionados a intencionalidade do falante, à sua atitude perante o discurso que produz, aos pressupostos, ao jogo das imagens recíprocas que fazem os interlocutores um do outro e do tema tratado, enfim, todos os fatores implícitos que deixam, no texto, marcas linguísticas relativas ao **modo** como é produzido e que constituem as diversas modalidades da enunciação (KOCH, 2011, p. 30 – grifos do autor).

A rasura presente na linha subsequente (linha 18), “das mulheres buscam” é um acréscimo à expressão “luta de gênero” (linha 18), como forma de delimitar que a luta pelos direitos, neste caso, é da mulher, tendo em vista a diversidade de gêneros presentes em nossa sociedade atual. O candidato rasura ainda a palavra “governo” como forma de suprimi-la, posto que nem todos os programas de proteção a mulher são provenientes do governo. Fazendo um contraponto com o manuscrito em questão, a rasura seria o indício necessário para iniciar uma compreensão da possível linha de pensamento do candidato.

Figura 16 – Rasura de apagamento/substituição



Fonte: trecho do manuscrito A

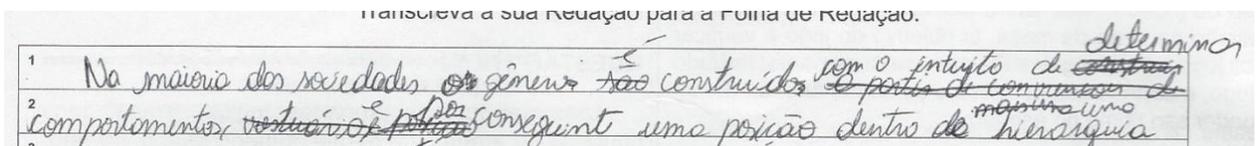
A partir da trigésima linha, a escrita torna-se marginal, ou seja, excede o limite do rascunho. A primeira rasura observável na linha imediatamente subsequente à trigésima refere-se a ~~disseminar~~ > quebrarmos (linha 30a). O candidato rasura a palavra ~~tabu~~ para escrever “pilares” (linha 30b), assim como realiza o apagamento de ~~desigual~~ para substituir pela expressão “de costumes arcaicos” (linha 30b), onde novamente faz uma rasura na palavra ~~arcaicos~~ para substituir por “de segregação” (linha 30b). Todas as rasuras são borrões, de substituição (GRÉSILLON, 2007; FABRE, 1986) e é possível observar a retomada das ideias do vestibulando dentro do contexto da sua escrita.

Tabus são pré-conceitos enraizados numa sociedade e tidos como verdades e sua ideia foi substituída por pilares; ambas possuem sentidos semelhantes, mas esteticamente diferentes. Da mesma forma, ao substituir a expressão ~~desigual~~ por “costumes ~~arcaicos~~ de segregação”, o vestibulando demonstra um amadurecimento de argumentos, visto que a palavra **arcaico** expressa um ponto de vista ideológico e de sentido muito amplo. Infere-se, então, que o candidato, por meio da mudança de sentido em sua escrita, passa a inserir-se em uma relação discursiva com seu texto. “As relações discursivas ou pragmáticas são, pois, aquelas de caráter eminentemente subjetivo, já que dependem das intenções do falante, dos efeitos a que este visa ao produzir o seu discurso” (KOCH, 2011, p. 31).

#### 4.2 Manuscrito B

O manuscrito B (conferir anexo 7) apresenta uma vasta gama de rasuras e anotações marginais; assim como o manuscrito A, sobressaem as rasuras de substituição e acréscimo, que refletem o que poderia ser dito e não foi.

Figura 17 – Rasuras de apagamento/sobrescrita/substituição



Fonte: trecho do manuscrito B

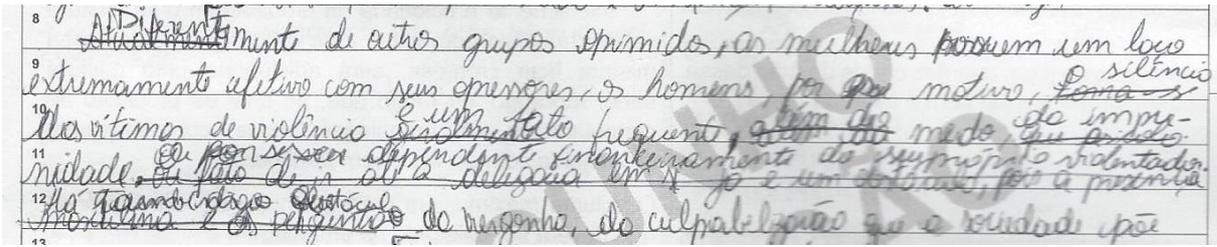
Neste excerto, podem-se observar rasuras sobrescritas de apagamento e substituição de palavras e expressões. Na primeira linha, o escrevente realiza a rasura da expressão “~~a partir de convenções~~ de comportamento” (linha 1) e substitui por “com o intuito de ~~construir~~” (linha 1), fazendo nova rasura em ~~construir~~ > determinar (linha 1). A rasura procura indicar que a ideia de gênero é socialmente utilizada para ditar, e não construir regras de comportamento, bem como para evitar a repetição da expressão **construído – construir**.

Na segunda linha, temos a rasura “~~vestuário e posição~~”, substituída por “e por conseguinte” (linha 2). A rasura de apagamento demonstra um abarcamento das palavras rasuradas dentro da ideia de comportamento, registrada anteriormente. O vocábulo **posição** também aparece posteriormente na mesma sentença, o que indica que a rasura impediu a repetição desnecessária da palavra.

Está presente da mesma forma uma rasura de acréscimo seguido de supressão “~~mais~~ ~~uma~~ uma” (linha 2) à ideia de hierarquia. Personifica-se uma noção plural de hierarquia exposta pelo candidato por meio da rasura “mais uma”. Podem existir hierarquias em diversas esferas da sociedade, porém o sentido escolhido pelo candidato por meio da supressão e acréscimo do artigo “uma” delimita que esta ordem social corresponde à relação entre opressor (nesse caso o agressor) e oprimido (a mulher).

Conforme visto anteriormente, o sujeito é afetado pelas relações sociais nas quais está inserido e a forma como ele se expressa termina por, muitas vezes, refletir esses processos ideológicos. Desta forma, termina por atribuir em sua escrita um sentido que é reflexo de suas experiências. “Sentidos são construídos de forma situada e, nesse empreendimento, assume papel de fundamental importância o **contexto** que envolve a materialidade linguística e conhecimento armazenados na memória (bagagem cognitiva)” (KOCH, 2016, p. 23 – grifos do autor).

Figura 18 – Rasuras interlineares de substituição



Fonte: trecho do manuscrito B

O conjunto de rasuras presentes no trecho acima são de ordem substitutiva. A primeira delas, “Diferentemente” é uma substituição ao advérbio “**atualmente**” (linha 8) e é possível que tenha sido rasurado antes da escrita da sentença posterior, o que alterou significativamente o sentido da frase, pois diferencia as mulheres dos demais grupos oprimidos.

Posteriormente apresenta-se a rasura “**torna-se**” (linha 9), que provavelmente teria sido escrita sob a noção de que o laço afetivo que liga as mulheres aos seus agressores desencadearia a violência. Porém, como este pressuposto não é totalmente verdadeiro, o candidato realiza a substituição pela expressão “o silêncio” (linha 9), resultando num entendimento mais específico de que o laço afetivo não desencadearia a violência, mas sim o silêncio das vítimas diante da denúncia.

A ideia rasurada termina por ilustrar a questão dos pressupostos não totalmente aceitos (neste caso pelo locutor/escrevente), nos quais “[...] não se debate mais o dito, mas o próprio direito de dizer, ou seja, o direito do locutor de escolher e organizar a experiência posta em discurso, segundo suas conveniências e intenções” (KOCH, 2011, p. 57).

O pensamento que se desenrola a partir da palavra **violência** traz em si um sistema ideológico historicamente construído, que faz emergir diferentes associações, entre elas a do laço afetivo entre agressor e vítima.

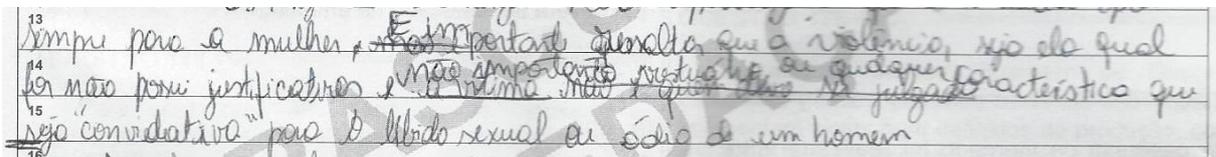
Complemento a esta noção, o candidato rasura a palavra “**geralmente**” e permuta pela expressão “é um fato” (linha 10), transmitindo a ideia de que o elo emocional entre as partes envolvidas na violência e que resulta no silenciamento da vítima é um fato frequente e não ocasional.

A rasura subsequente, “**o fato de ir até a delegacia em si já é um obstáculo, pois a presença masculina e as perguntas**” (linha 11), tem sua substituição pela expressão “ou por serem dependentes financeiramente do seu próprio violentador” (linha 11). O termo rasurado preconiza uma ideia sólida e verdadeira, porém fica perceptível que o candidato realiza a troca

com o objetivo de reestruturar a ideia numa frase posterior. O pensamento de que ir à delegacia é um obstáculo tem relação com o que foi expresso anteriormente por meio da palavra **silêncio**.

O silenciamento da vítima diante do seu agressor, devido a sua relação emocional, acaba por inibir a ida à delegacia para realizar a denúncia. Com a substituição, há um alargamento dos motivos que levam a mulher a silenciarem diante da violência, nesse caso a dependência financeira, destacando mais uma vez a visão de fragilidade destinada à mulher, bem como a exemplificação das condições de produção do texto do vestibulando levando-se em consideração o contexto sócio histórico e ideológico da posição da mulher na sociedade.

Figura 19 – Rasura de substituição



Fonte: trecho do manuscrito B

A rasura encontrada na décima quarta linha do trecho é um substitutivo; o candidato apaga a expressão “~~e a vítima não é quem deve ser julgada~~” e sobrescreve “não importando vestuário ou qualquer característica” no lugar (linha 14). O termo rasurado expressa uma ideia mais geral de como a sociedade deve perceber a vítima da agressão; a partir da substituição feita, o candidato consegue ao mesmo tempo trazer à tona motivos que, de acordo com o senso comum (ou uma formação discursiva de cunho machista) justificariam a agressão (um roupa curta, o uso de batom vermelho, o consumo de bebida alcoólica por parte da vítima), quanto utilizar estes mesmos motivos para rebater a motivação infundada da violência.

A noção de que “a culpa é da mulher” ainda se encontra fortemente enraizada ideologicamente e por meio da substituição realizada pelo candidato é possível perceber sua forma de pensar. A exposição do ponto de vista do candidato por meio da rasura explicita a ideia de que “[...] queremos convencer o nosso interlocutor em relação a posições que assumimos e à validade dos argumentos que constituímos para defendê-las” (KOCH, 2016, p. 24).

Figura 20 – Rasura de substituição/deslocamento/acrécimo



texto escrito após o registro. A expressão “~~colocar em prática~~” é rasurada e em seu lugar o candidato escreve “ouvir suas propostas” (linha 29); o termo rasurado denota uma ideia de que o governo deve ser o único responsável pelos programas de proteção às vítimas, o que o responsabiliza completamente por colocar em prática tais projetos.

Ao substituir por “ouvir suas propostas”, o escrevente alarga a noção de responsabilidade, delegando-a a outros grupos sociais; ou seja, infere-se que o governo deve se libertar da influência de grupos religiosos (em geral podem caracterizar julgamento de valor em relação a vítima) e encorajar o movimento feminista ouvindo suas propostas para melhor atender as vítimas de violência. As rasuras não fazem menção a punir, mas incentivar projetos já existentes.

É possível perceber, por meio da rasura “~~reavivar os proj~~” (linha 29), a tentativa de escolher a expressão mais adequada para expressar a ideia de que todos devem ter conhecimento dos projetos de lei voltados para as vítimas de violência, pois o candidato substituiu o “reavivar” (termo que pode passar uma ideia tanto religiosa quanto romântica) inicialmente por “mostrar”, realizando outra rasura, possivelmente devido a ideia parecer generalizada. Por fim, decide por escrever “fazer com que a massa conheça” (linha 29), o que pode levar a inferir, por meio da escolha da palavra **massa**, uma noção de ignorância por parte da população em geral.

Acerca da escolha da expressão em questão, poderíamos estar tentados a afirmar que entre **mostrar** e **fazer com que** não existe diferença de sentido. Contudo, **mostrar** remonta a ideia de demonstrar, expor, sem que haja uma intervenção prática, ao passo que **fazer com que** explicita mais claramente a noção de ação. Em outras palavras, embora os termos pareçam similares, a opção por utilizar um e não outro é reflexo da interação do sujeito escrevente (neste caso o candidato) com a escrita a partir das particularidades da própria língua.

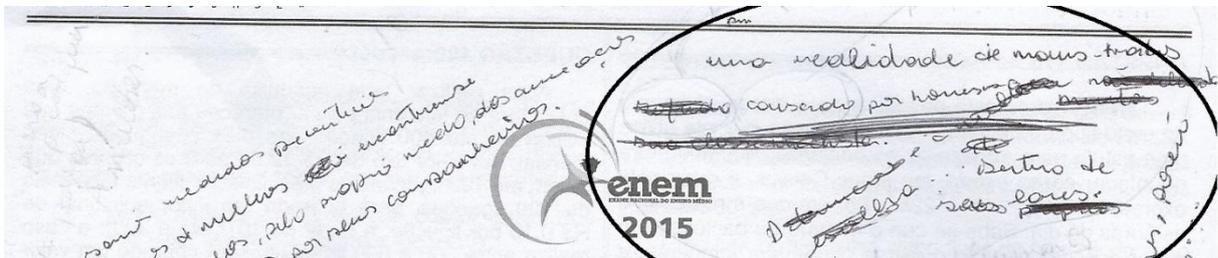
Na trigésima linha do excerto, encontra-se uma rasura no vocábulo “~~assassinatos~~”, o qual é substituído pela palavra “ódio” (linha 30). O uso do termo assassinatos termina por tornar extrema a ideia da violência contra as mulheres, desconsiderando os demais tipos de agressões que se encaixam na problemática. Ao realizar a substituição, fica mais claro o alargamento da ideia de violência proposta pelo candidato: o ódio generalizado às mulheres seria a raiz do problema, sendo necessário tornar público os projetos em andamento de

combate a violência e acolhimento das vítimas para que o quadro de agressões a mulheres seja alterado.

### 4.3 Manuscrito C

O manuscrito C (conferir anexo 8) apresenta rasuras de caráter marginal, com diversas anotações às margens da página, bem como o uso de setas para indicar o local em que o trecho em questão será inserido na redação final. Há presença de rasuras de deslocamento, substituição (em maior número) e adições.

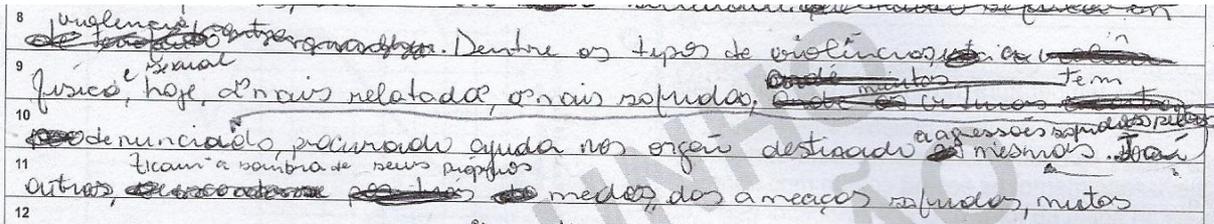
Figura 22 – Rasura marginal



Fonte: trecho do manuscrito C

A primeira rasura a ser analisada não se encontra propriamente no corpo do rascunho, ou melhor, em suas linhas, mas às margens da página, sendo por isso classificada como rasura marginal. O candidato registra uma observação que poderia ter sido inserida no decorrer do texto, porém não há sinais dela no rascunho. Mesmo estando às margens, é possível observar rasuras de apagamento substitutivas. Uma delas refere-se ao termo rasurado “sofrido” presente na segunda linha da anotação, no qual o candidato substituiu por “causado”. Os maus tratos são causados pelo homem agressor, o que justifica a troca de um termo por outro. Caso a expressão “uma realidade de maus tratos” tivesse por sujeito a mulher, o termo “sofrido” teria melhor adequação.

Figura 23 – Rasuras de substituição/acréscimo

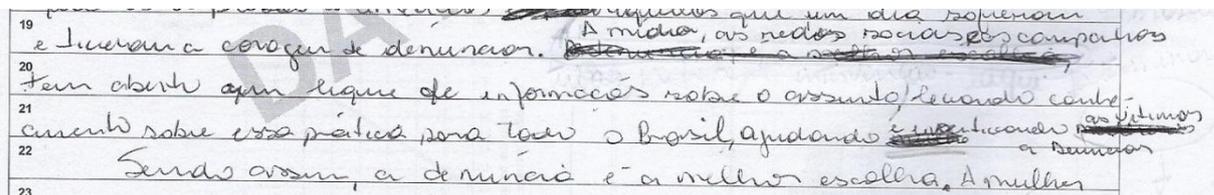


Fonte: trecho do manuscrito C

Este é talvez um dos trechos mais rasurados do manuscrito, apresentando diversas rasuras borrão que inviabilizam a recuperação do que fora escrito anteriormente. O termo “e sexual” (linha 9) é uma rasura de acréscimo e completa a ideia de que a violência física é apenas uma das múltiplas faces da violência contra a mulher; o candidato optou por destacar a violência sexual (assédio, estupro) devido a sua relevância no quadro de denúncias sobre violência contra a mulher. É interessante observar a repetição da palavra “sofrida” no decorrer do manuscrito, fazendo emergir a relação da violência com o verbo sofrer. **Sofre-se** violência, a mulher **sofre** com as agressões, **sofre** em silêncio muitas vezes.

Na décima primeira linha, registra-se uma rasura de substituição, composta pela expressão rasurada “~~escondem-se por trás~~” (linha 11) e seu substitutivo “ficam à sombra de seus próprios medos”, referindo-se ao medo que as vítimas sentem em denunciar seus agressores. Embora possuam sentidos similares, a ideia da mulher escondida por trás do medo denota fragilidade, até um certo anonimato da vítima, enquanto ficar a sombra de um medo remete a alguém que deseja se libertar do que o atemoriza, mas ainda não sabe como fazê-lo.

Figura 24 – Rasura interlinear de substituição/deslocamento



Fonte: trecho do manuscrito C

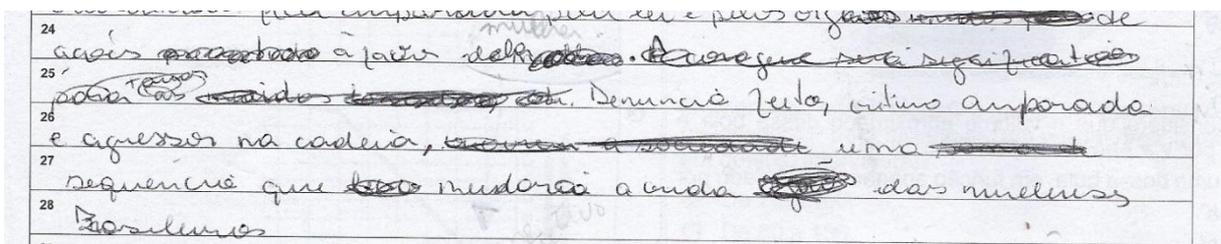
Na décima nona linha do trecho acima apresenta-se uma rasura de caráter substitutivo; o candidato rasura a expressão “~~a denúncia é a melhor escolha~~” (linha 19), escrevendo “A mídia, as redes sociais e as campanhas” no lugar. O termo rasurado é deslocado para a vigésima segunda linha, como possível forma de conclusão das ideias expostas acima. É provável que o candidato não tenha querido concluir tão abruptamente suas ideias, o que aconteceria se ele tivesse mantido a expressão rasurada.

Diante das agressões, a vítima deve realizar a denúncia como medida inicial para libertar-se da violência sofrida, tendo em mente a lei Maria da Penha, que a acolhe mediante a situação descrita. Contudo, seria necessário comentar que o acesso a informação em caso de violência não é restrito a uma camada específica da sociedade, mas disponível a todos através dos meios de comunicação em geral.

O incentivo da mídia no tocante a essa questão poderia, segundo o candidato, estimular as mulheres a realizarem a denúncia. Neste sentido, rasura-se primeiramente a palavra “mulheres” (linha 21) e substitui-se pela expressão “incentivando mulheres”, possivelmente para delimitar a intenção dos meios de comunicação diante da violência contra as mulheres. **Ajudar** teria, aqui, um sentido muito amplo, pois poderia remeter a ajuda assistencial (o que não é o caso, visto que os meios de comunicação atuam no sentido informativo) ou qualquer forma de auxílio direto, o que também não seria o caso. Por essa razão, infere-se que a substituição de “ajudar” por “incentivar” adequou-se melhor ao contexto do caráter informativo da mídia.

Em seguida, observa-se outra rasura na palavra “mulheres” (linha 21, sobrescrita) com a permuta pelo termo “vítimas”. Embora a proposta de redação tenha sido clara em relação a quem sofre a violência (nesse caso, a mulher), ao substituir o termo rasurado por “vítimas”, pode-se inferir que o candidato procurou incluir não só as mulheres, mas as demais vítimas de quaisquer tipos de violência. Seu complemento é um acréscimo de “a denunciar” logo após a palavra “vítimas”, o que fortalece a hipótese sobre o abarcamento de diferentes tipos de vítimas, visto que seria por meio da denúncia que as agressões teriam seu fim.

Figura 25 – Rasuras de supressão



Fonte: trecho do manuscrito C

O último trecho do manuscrito reúne diversas rasuras de supressão, nas quais o termo é rasurado e eliminado definitivamente, abandonando-se a ideia previamente expressa sem substituí-la. Ao rasurar a expressão “A coragem será significativa para todas as muitas

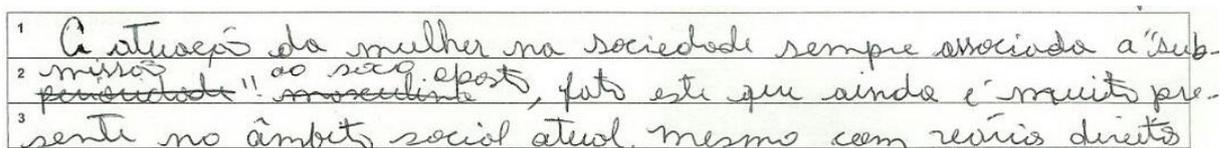
xxxxxxx” (linha 24-25) e não realizar nenhuma substituição, o candidato deixa para trás uma ideia que parece romantizada: a de que a mulher, sendo corajosa, poderá libertar-se dos grilhões da violência. Inclusive, demonstra um tamanho desapego a esse pensamento que faz um borrão na última palavra da sentença, aqui simbolizado por xxxxxxxx (linha 25), o que não permite recuperar o que fora previamente escrito. “[...] as escolhas das formas nominais não são aleatórias nem neutras, mas estão atreladas ao nosso projeto enunciativo, aos interesses no jogo interacional” (KOCH, 2016, p. 91). A ideia que estava ali exposta no rascunho não seria exatamente o que o candidato pensou em escrever, porém provavelmente foi suprimida porque não “haveria outro jeito de dizer”.

Por fim, a conclusão do manuscrito é apresentada através de uma sequência em que **denúncia – amparo – cadeia** seriam a forma mais eficaz de acabar com a violência contra as mulheres. A recorrência a solução por meio de punições, bem como o apelo a punição do agressor por meio da prisão faz parte de um pensamento ideológico de que a resolução dos problemas deve ser imediata (dentro do contexto de um sujeito histórico capitalista).

#### 4.4 Manuscrito D

Dentre os quatro manuscritos analisados, o manuscrito D (conferir anexo 9) é o que apresenta menor quantidade de rasuras, sendo a maior parte delas de caráter substitutivo e algumas poucas rasuras de acréscimo.

Figura 26 – Rasura interlinear de substituição



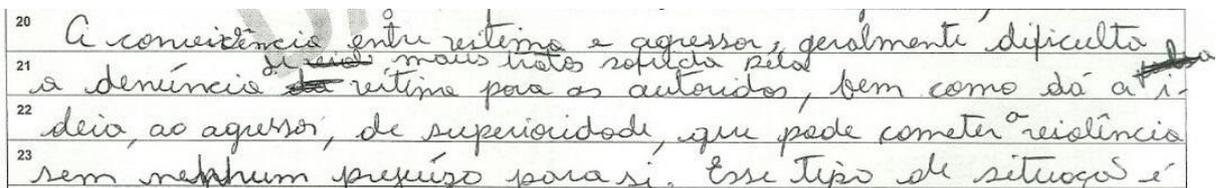
Fonte: trecho do manuscrito D

No início do manuscrito, temos a presença do termo rasurado “**superioridade masculina**” (linha 1-2), que traz em seu bojo uma construção histórica-ideológica de séculos, definida pela noção de sociedade patriarcal em que o homem é tido como provedor de tudo. A própria palavra **superioridade** conclama seu oposto, **inferioridade**; se há uma ideia de homem superior, deve existir seu complemento na figura da mulher inferior. Contudo, embora este seja um pensamento ainda presente, termina por radicalizar e diminuir a noção da atuação

da mulher, como se a sociedade estivesse condicionada aos mesmos pensamentos dos séculos anteriores.

É possível inferir que, devido a esse raciocínio, o candidato realize a substituição do termo rasurado pela expressão “submissão ao sexo oposto” (linha 2), cujo sentido convoca uma situação mais atual da mulher no meio social. Mesmo com todas as conquistas alcançadas por meio das lutas feministas, há um desnivelamento na concepção de cidadão voltado para o homem e para a mulher. Por mais que ela ocupe cargos de liderança ou receba salários mais altos, a visão de que o homem está acima da mulher persiste, inclusive com reforços das instituições religiosas, que transmitem a ideia “bíblica” de subserviência da mulher para com seu marido.

Figura 27 – Rasuras interlineares de acréscimo/substituição/supressão



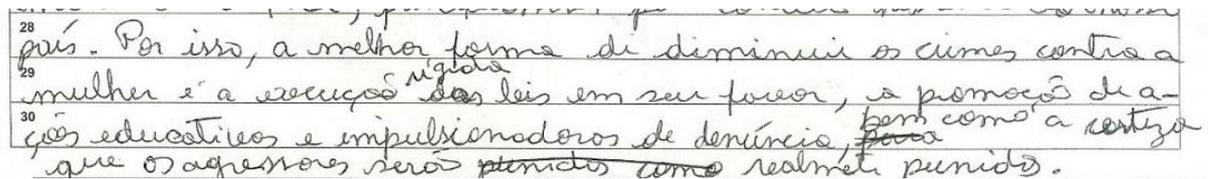
Fonte: trecho do manuscrito D

No trecho acima, percebe-se a existência de duas rasuras seguidas na vigésima primeira linha; inicialmente, o candidato escreve “~~da~~”, como continuidade da ideia “dificulta a denúncia ~~da~~ vítima” (linha 21). Numa tentativa de desenvolver o pensamento, o candidato rasura o “~~da~~” e principia a escrita da expressão “de viol(ência)”, rasurando-a em seguida para substituir por “de maus tratos sofrida pela” (linha 21). A rasura tanto demonstra a intenção de deslocar a palavra **violência** para uma linha posterior (linha 22) quanto passar a ideia de algo mais específico a partir da opção pela expressão **maus tratos**.

O termo escolhido como substituto está inserido na noção de violência, porém expressa apenas uma de suas muitas formas. A noção de maltratar alguém acaba por englobar desde o uso de palavras ásperas para com o outro até agressões físicas, mas de longe possui a mesma força ideológica que a palavra violência, como se fosse algo mais brando e comum. Possivelmente seria por meio deste sentido de algo comum que o termo maus tratos foi escolhido como substituto.

A rasura encontrada na vigésima segunda linha, “falsa”, apresenta um duplo caráter: tanto funcionou inicialmente como acréscimo adjetivo à palavra “ideia” (linha 22), quanto foi suprimida logo em seguida, sem substituto. Dentro do contexto da frase “dá a ideia falsa, ao agressor, de superioridade” (linha 22-23), o termo rasurado seria um tanto quanto desnecessário, pois quando dizemos que determinada “coisa” deu uma ideia a alguém, implicitamente queremos dizer que aquela “coisa” não é verdadeira, pois apenas passou uma ideia, uma impressão. Caso quiséssemos ressaltar a veracidade da “coisa”, diríamos que a mesma **confirmou** o pensamento de alguém mediante sua expressão, o que não se aplica ao termo rasurado. As palavras chegam até o sujeito carregadas de sentidos que muitas vezes não se pode compreender, apenas fazer uso delas, pois são inerentes a um sistema linguístico histórica e ideologicamente construído, da mesma forma que o sujeito que as escreve.

Figura 28 – Rasura interlinear de acréscimo/substituição



Fonte: trecho do manuscrito D

A rasura de acréscimo encontrada no fim do manuscrito, “rígida” (linha 28), desenvolve a especificidade do termo “execução”, escrito posteriormente. O candidato apresenta como solução para o problema da violência contra a mulher, entre outras formas, a da execução de leis pré-existentes a favor da vítima. No entanto, a execução destas leis já acontece, mesmo que de forma precária e muitas vezes injusta; o agressor pode não ser encontrado, pode ser intimado, mas não comparecer, ou em alguns casos ser inocentado, apesar de diversas provas contra ele. Por este motivo, o candidato reforça que não é suficiente que haja a execução, mas que ela seja rígida, severamente cumprida, para que a vítima não se encontre desamparada ou intimidada pelo seu agressor (no decorrer do manuscrito, o escrevente faz menção a Lei Maria da Penha, que funciona neste sentido).

A própria palavra **rígida** tem como sinônimo **inflexibilidade**, o que faz emergir, dentro de um contexto jurídico, a noção de que “contra fatos não há argumentos”; se existem provas da violência, o agressor deve responder por seus atos.

A partir da trigésima linha, a escrita torna-se marginal, excedendo o limite de linhas do rascunho. Observa-se uma intencionalidade do candidato em concluir que, por meio da execução rígida das leis e a promoção de ações educativas que levem à denúncia, os agressores seriam punidos, diminuindo assim o quadro de violência contra a mulher. Contudo, através da rasura da palavra “~~para~~” (linha 30), a noção de punição para os agressores é inserida como uma das formas de combate à violência com a expressão substitutiva “bem como a certeza” (linha 30), um modalizador verbal. Certeza de que haverá uma penalidade para o agressor, mas qual a forma e o tipo dessa penalidade? O candidato teria a intenção de falar sobre isso ao escrever “~~punidos como~~” (linha 30a), porém realiza a rasura e permuta a expressão por “realmente punidos” (linha 30a).

Há uma possibilidade de inferir que, ao fim de sua escrita, o escrevente não tenha encontrado o adjetivo que melhor expressasse seu ponto de vista, cabendo à palavra **realmente** finalizar seu pensamento. Embora apresente-se à primeira vista como uma ideia vaga, ao se falar em realmente confronta-se a noção do **ideal versus o real**. Sabe-se que existem leis que protegem a vítima de violência; entende-se que é necessária a justa aplicação destas leis e espera-se que ao fim de tudo o agressor receba a pena que lhe cabe. No entanto, isto seria o **ideal**, visto que diante do atual sistema judiciário brasileiro, a realidade não atende este tipo de demanda. Em outras palavras, realmente traz à tona mais do que um advérbio: traz um leque de falhas que faz parte da sociedade brasileira desde muito antes da invenção da ideia de justiça.

A análise das rasuras em redações do Enem, partindo de dois olhares diferenciados, embora convergentes de algum modo, da Argumentação e da Crítica Genética, possibilitou um resgate não apenas dos sentidos implícitos no texto, mas também de uma compreensão mais tácita de como o sujeito escrevente organiza suas ideias em meio a proposta de escritura. Certamente, ainda há muito o que se refletir e considerar acerca desta temática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato da escrita é sem dúvida um desafio recorrente ao escrevente, em especial ao vestibulando. As condições de produção da redação não costumam ser favoráveis ao escrevente: tempo escasso, nervosismo, práticas de leitura e escrita não satisfatórias. A escola ainda não dispõe de um espaço curricular para o tratamento adequado da produção textual de seus alunos, uma produção livre de automatismos e padrões. Conforme ilustrado por Pécora

[...] não há professor que possa dar o seu bom curso e proceder honestamente ao seu programa sem que, em algum momento fatídico, olhe para as letras apresentadas por seus alunos, por mais redonda que seja a caligrafia, e finja que ali está escrito o que eles juram que escreveram, ou que escreveram ali o que pretendiam, e, principalmente, que aquele é o testemunho último e acabado do que pessoas jovens e saudáveis podem conhecer e experimentar em linguagem escrita (PÉCORA, 2011, p. 1).

De certa forma, o texto produzido em situação escolar termina por atender, de forma geral, a estrutura da proposta de redação. Entretanto, ao deparar-se com o momento crucial do vestibular, o estudante vê-se angustiado pela dificuldade em organizar seus argumentos,

muitas vezes dispostos de forma ordenada em sua mente, na folha de rascunho. O resultado é uma escrita em crise; porém é em meio a ela que emergem as marcas da reflexão do escrevente por meio das rasuras.

A discussão aqui realizada nos permitiu pensar sobre como as rasuras apontam para um novo entendimento acerca do discurso nas redações do vestibular. Diante das rasuras deixadas nos rascunhos de redação do Enem, foi possível refletir acerca da escrita primeira que fora rasurada e recuperar, de forma inferencial, um possível sentido implícito do discurso apagado/suprimido/substituído. Escrever é um ato de intencionalidade e “tudo que é peculiar aos sujeitos, às suas intenções, ao contexto de circulação do texto vai-se refletir nas escolhas a serem feitas” (ANTUNES, 2005, p. 34). O texto é composto não apenas pela sua estrutura e sua formulação, mas também pela contextualização das ideias e das condições de produção no ato da escrita.

Através da análise das diversas rasuras encontradas nos treze manuscritos, com especial atenção a quatro destes rascunhos, foi possível entender como se dá o processo de “criação de sentidos” no decorrer da construção do texto, especialmente em condições de produção tão adversas como a do Enem. Cada elemento rasurado forneceu uma pista importante para a compreensão da forma de pensar de cada candidato, mesmo que de forma inferencial. Sendo o rascunho um “jardim de caminhos que se bifurcam” (GRÉSILLON, 2007), a opção por trilhar uma das muitas bifurcações que eram apresentadas exigiu uma sensibilidade de análise e desprendimento colossais.

Em termos tipológicos da rasura, foi possível observar a presença massiva de *substituições*; é o tipo de rasura mais comum a textos de escritores iniciantes, na busca de um termo ou frase que melhor se adeque ao seu discurso. Ao confrontar com as análises argumentativas, a rasura de substituição pode ser entendida como uma forma de optar por um conceito em detrimento de outro, não só por motivos de adequação discursiva, mas acima de tudo por uma adequação ideológica que satisfaça os critérios da banca examinadora.

Abandonar um pensamento, que possa apresentar-se radical aos olhos dos examinadores e substituí-lo por outro mais aceitável pela banca é um recurso possível de recuperar por meio da análise das rasuras. “Nem sempre a comunicação se dá de maneira transparente, com a única intenção de informar” (KOCH, 2011, p. 25). Neste pensamento é possível observar como a imagem do interlocutor, neste caso a banca examinadora, é capaz de comandar a decisão acerca dos sentidos que o escrevente deixará explícitos e as ideias que

deverá abandonar. “Há, assim, um procedimento linguístico, em certa medida consciente, que o estudante utiliza na redação, determinado pelas imagens que cria do interlocutor e da língua culta” (BRITO, 1983, p. 123).

Percebe-se uma necessidade em repensar o tratamento das rasuras nos textos dos alunos, em especial os que se preparam para aventurar-se no universo do vestibular através do Enem. O movimento de reflexão possibilitado por esses vestígios escritos deve ser compreendido pelos professores como um amadurecimento da escrita e uma tentativa de expressar uma intenção da forma que o estudante considera mais adequada.

Não existe um texto perfeito, um modelo de produção impecável. Cada escrita possui suas singularidades e no movimento da rasura é que se percebe que o escrevente está imerso (ou pelo menos imergindo) no funcionamento da língua. No movimento de retomada de sentido por meio da rasura, recria-se a trajetória da escrita e estimula-se o movimento de autoria do vestibulando enquanto alguém que escreve e que lê e reflete sobre o que escreve.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BEZERRA, Maria Auxiliadora, DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola editorial, 2010

BIASI, Pierre-Marc de. *A genética dos textos*. Tradução Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BRITO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: *Trabalhos em linguística aplicada 2*. Campinas: Instituto de estudos da linguagem, 1983, v.2.

CAETANO, Marcelo Moraes. *Desafios da redação: teoria e questões comentadas*. Rio de Janeiro: Ferreira, 2012.

CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula*. São Paulo: Unesp, 2008.

- CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de Linguística e gramática referente à Língua Portuguesa*. 27ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do Português brasileiro*. 1ª edição, 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSTA, Iara Bemquerer, FOLTRAN, Maria José (Orgs.) *A tessitura da escrita*. São Paulo: Contexto, 2016.
- FABRE, Claudine. *Das variantes do rascunho ao curso preparatório*. Tradução de Cristina Felipeto e Eduardo Calil. Texto publicado originariamente na revista *Études de Linguistique Appliquée (E. L. A) n° 62*. Paris, 1986.
- FARACO, Carlos Alberto.; TEZZA, Cristovão. *Oficina de texto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de Crítica Genética: ler os manuscritos modernos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONISIO, Angela Paiva (Orgs.). BAZERMAN, Charles. *Gênero, Agência e Escrita*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- INEP. *Redação no ENEM 2016. Cartilha do participante*. Brasília: Ministério da Educação, 2016.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e Argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola editorial, 2008
- MARCUSCHI, Luis Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola editorial, 2012
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 3ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2016.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 6ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1981.
- WILLEMART, Philippe. *Bastidores da criação literária*. São Paulo: Editora Iluminuras LTDA, 1999.

<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>> Acesso em 25 de outubro de 2016.

<[http://www.nc.ufpr.br/concursos\\_institucionais/ufpr/ps2014/provas2fase.htm](http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2014/provas2fase.htm)> Acesso em 26 de outubro de 2016.

## ANEXOS

Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971.-----	75
Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977 -----	77
Portaria MEC nº 438, 28 de maio de 1998 -----	79
Direitos humanos – vista pedagógica Enem -----	83
Motivos das notas zero em redações do Enem -----	86
Manuscrito A -----	87
Manuscrito B -----	88
Manuscrito C -----	89
Manuscrito D -----	90

**ANEXO 1****Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos****DECRETO Nº\_68.908, DE 13 DE JULHO DE 1971.**

Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, usando das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III e V, da Constituição e regulamentando o disposto nos [artigos 17 letra a](#), e [21 da Lei número 5.540, de 28 de novembro de 1968](#), e no artigo 4º do Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969,

**DECRETA:**

Art. 1º A admissão aos cursos superiores de graduação será feita mediante classificação, em Concurso Vestibular, dos candidatos que tenham escolarização completa de nível colegial, ou equivalente.

Art. 2º O Concurso Vestibular far-se-á rigorosamente pelo processo classificatório, com o aproveitamento dos candidatos até o limite das vagas fixadas no edital, excluindo-se o candidato com resultado nulo em qualquer das provas.

Parágrafo único. A classificação dos candidatos far-se-á na ordem decrescente dos resultados obtidos no Concurso Vestibular, levando-se em conta a sua formação de grau médio e sua aptidão para prosseguimento de estudos em grau superior.

Art. 3º O Concurso Vestibular será aberto por meio de Edital em que, além de outros elementos julgados necessários, se divulgarão as normas estatutárias ou regimentais que o regulem e se anunciarão as vagas abertas para o correspondente período letivo em toda a instituição ou em cada área do 1º ciclo ou ainda quando for o caso, em curso único mantido por estabelecimento isolado.

Art. 4º A inscrição no Concurso Vestibular será concedida a vista da prova de escolarização de grau médio e dos demais documentos exigidos bem como de pagamento da taxa respectiva.

§ 1º A prova de escolarização de grau médio, a juízo da intuição responsável, poderá ser apresentada até a data fixada para matrícula considerando-se nula para todos os efeitos a classificação do candidato quando assim não ocorrer.

§ 2º A Comissão de Encargos Educacionais instituída junto ao Conselho Federal de Educação na forma do Decreto-lei nº 532, de 16 de abril de 1969, é atribuída competência para regulamentar o valor das taxas de inscrição ao Concurso Vestibular.

§ 3º Encerradas as inscrições, bem como após a realização dos vestibulares, as instituições deverão comunicar ao Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura todos os dados relativos ao Concurso Vestibular.

Art. 5º Nas instituições oficiais, o Concurso Vestibular, realizar-se-á, para todo o Território Nacional, ou para as diferentes regiões, em data a ser fixada pelo Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. A fim de atender às instituições que tendo dividido em dois períodos o ano letivo regular, esposam a prática de dois vestibulares anuais, também será fixada, para todo Território Nacional, a data de realização do concurso vestibular para o segundo período letivo.

Art. 6º As provas Concurso Vestibular deverão limitar-se em contendo as disciplinas, obrigatórias do ensino de grau médio, acrescidas eventualmente de uma língua estrangeira moderna, e revestir complexidade que não ultrapasse o nível de uma escolarização regular desse grau.

§ 1º As provas do Concurso Vestibular serão organizadas com utilização de técnicas que assegurem, a partir dos conhecimentos exigidos, uma verificação de aptidão para estudos superiores, sem vinculação a cursos superiores ou ciclos de formação profissional.

§ 2º As provas do Concurso Vestibular serão idênticas para toda a instituição ou para o grupo de instituições nele interessadas, admitindo-se prefixação de perfis e outras formas de ponderação por universidade, federação de escolas ou estabelecimento isolado e por áreas em que desdobre o 1º Ciclo.

Art. 7º A elaboração, a aplicação e o julgamento das provas, assim como a classificação dos candidatos, serão centralizados em órgão próprio da instituição ou do grupo de instituições para que se realize o concurso.

Parágrafo único. O Ministério da Educação e Cultura por intermédio do seu Departamento de Assuntos Universitários, atuará junto as instituições públicas e privadas de ensino superior visando a sua associação, na mesma localidade ou em localidades diferentes, para realização conjunta do Concurso Vestibular, num processo gradual de unificação que deverá alcançar regiões cada vez mais amplas do País.

Art. 8º O planejamento e a execução do Concurso Vestibular, na forma do artigo anterior, poderão ser deferidos a organizações especializadas, públicas ou privadas, pertencentes as próprias instituições ou estranhas a elas.

Parágrafo único. As organizações especializadas a que se refere este artigo deverão funcionar em caráter permanente, promovendo análises críticas dos resultados obtidos em vestibulares anteriores, bem como desenvolvendo estudos e adotando providências com vistas a um constante aperfeiçoamento do Concurso em sua concepção, em seu conteúdo e na forma de sua execução.

Art. 9º Os resultados do Concurso Vestibular são válidos, apenas para o período letivo imediatamente subsequente à sua realização, não sendo necessária a guarda da documentação dos candidatos por prazo superior ao do referido período letivo.

Art. 10. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 13 de julho de 1971; 150º da Independência e 83º da República.

Emílio G. Médici  
*Jarbas G. Passarinho*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 14.7.1971

## ANEXO 2

Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977

Altera o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o art. 81, item III, da Constituição,

DECRETA:

**Art. 1º.** O concurso vestibular das instituições federais e particulares que compõem o sistema federal de ensino superior reger-se-á, a partir de 1º de janeiro de 1978, pelo Decreto número 68.908, de 13 de julho de 1971, com as seguintes alterações:

- a) introdução, a critério da instituição, de provas de habilidades específicas para Cursos que, por sua natureza, as justifiquem;
- b) possibilidade de realização do concurso vestibular em mais de uma etapa;
- c) utilização de mecanismos de aferição que assegurem a participação, na etapa final do processo classificatório, apenas dos candidatos que comprovem um mínimo de conhecimento a nível de 2º grau e de aptidão para prosseguimento de estudos em curso superior;

- d) inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em língua portuguesa;
- e) fixação, pelo Ministério da Educação e Cultura, de data para início da realização do concurso vestibular nas instituições federais, e de período em que será realizado o das particulares.

*Parágrafo único.* Não ocorrendo o preenchimento de todas as vagas, exceto quando consequência de número insuficiente de candidatos, poderão ser realizados novos concursos vestibulares para preenchimentos das vagas remanescentes, no mesmo período ou períodos letivos, obedecidas, sempre, as mesmas normas e as instituições normativas previstas no artigo 3º deste Decreto.

**Art. 2º.** As demais instituições de ensino superior, não componentes do sistema federal, definirão seus próprios concursos vestibulares, obedecidos o disposto na alínea "a" do artigo 17 e no art. 21 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e art. 4º do Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.

**Art. 3º.** O Ministério da Educação e Cultura baixará as instruções normativas que se fizerem necessárias à execução deste Decreto.

**Art. 4º.** Ficam revogados os artigos 2º e seu parágrafo único, 5º e seu parágrafo único, 6º e seus parágrafos, e o parágrafo único do art. 7º, do Decreto número 68.908, de 13 de julho de 1971, e demais disposições em contrário.

**Art. 5º.** Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de fevereiro de 1977; 156º da Independência e 89º da República.

ERNESTO GEISEL

Ney Braga

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 25/02/1977

**Publicação:**

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/2/1977, Página 2228 (Publicação Original)

### **ANEXO 3**

PORTARIA MEC Nº 438, DE 28 DE MAIO DE 1998

Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 87, parágrafo único, da Constituição Federal, e considerando o disposto no artigo 6º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação que lhe foi dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, resolve:

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:

I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;

III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;

IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

Artigo 2º - O ENEM, que se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame.

§ 1º - São as seguintes competências a serem avaliadas:

I – dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;

II – construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricogeográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;

III – selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;

IV – relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;

V – recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sócio-cultural.

§ 2º - São as seguintes habilidades a serem avaliadas:

I – dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo;

II – em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação;

III – dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações;

IV – dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa;

V – a partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores;

VI – com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal;

VII – identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas;

VIII – analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos;

IX – compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana;

X – utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico;

XI – diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos;

XII – analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores;

XIII – compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana;

XIV – diante da diversidade de formas geométricas, planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade;

XV – reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades;

XVI – analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental;

XVII – na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais;

XVIII – valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares;

XIX – confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados;

XX – comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico;

XXI – dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

§ 3º - São as seguintes cinco competências avaliadas na redação:

I – demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;

II – 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;

III – selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;

IV – demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação;

V – elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sócio cultural.

Artigo 3º - O ENEM será realizado anualmente, com a aplicação descentralizada das provas, observando as disposições contidas nesta Portaria e em suas normas complementares.

Parágrafo único – O ENEM será inicialmente realizado em todas as capitais dos Estados, no Distrito Federal e nas cidades com densidade significativa de matrículas no ensino médio, expandindo-se, sua aplicação, gradualmente.

Artigo 4º - O planejamento e a operacionalização do ENEM são de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, que deverá, também, coordenar os trabalhos de normatização, supervisionar as ações de implementação, assim como promover a avaliação contínua do processo, mediante articulação permanente com especialistas em avaliação educacional, com as instituições de ensino superior e com as secretarias estaduais de educação.

Artigo 5º - A participação no ENEM é voluntária, circunscrita aos egressos do ensino médio em qualquer um de seus cursos, independentemente de quando o concluíram, e aos concluintes da última série do ensino médio, também em qualquer uma das suas modalidades, podendo o interessado participar dos exames quantas vezes considerar de sua conveniência.

§ 1º - Dado o seu caráter opcional, os interessados em participar dos exames pagarão uma taxa de inscrição, cujo valor será fixado anualmente pelo INEP, destinada ao custeio dos serviços pertinentes à elaboração e aplicação das provas, bem como ao processamento dos seus resultados.

§ 2º - Será concedida isenção do pagamento da inscrição aos interessados em participar do ENEM:

I – concluintes do ensino médio em instituição pública;

II – aos carentes concluintes do ensino médio da rede particular de ensino, mediante declaração do dirigente da instituição;

III – aos concluintes do ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos - concluído entre abril de 2000 até abril de 2001;

IV – aos egressos desse nível de ensino, mediante declaração de carência firmada por si próprio, quando capaz, pelos pais ou responsáveis.

§ 3º - A participação no ENEM conferirá ao examinando um Boletim de Resultados, contendo informações referentes ao resultado global e ao resultado do examinando, permitindo identificar sua posição relativa ao total de participantes.

Artigo 6º - O INEP, resguardado o sigilo individual, estruturará um banco de dados e emitirá relatórios com os resultados do ENEM, que estarão disponíveis para as instituições de ensino superior, para as secretarias estaduais de educação e para os pesquisadores, visando ao aprofundamento e à ampliação de análises de interesse da sociedade.

Artigo 7º - Os resultados individuais do ENEM somente poderão ser utilizados, mediante a autorização expressa do candidato. Parágrafo único – O INEP confirmará os dados constantes do Boletim de Resultados apresentado pelo examinando, sempre que solicitado.

Artigo 8º - Os procedimentos, prazos e demais aspectos relativos ao ENEM, à inscrição dos interessados em participar do exame e as normas complementares serão estabelecidos pelo INEP, em Portaria.

Artigo 9º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PAULO RENATO SOUZA

#### ANEXO 4

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO  
TEIXEIRA

Diretoria de Avaliação da Educação Básica

Respeito aos direitos humanos na redação do ENEM 2015

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com base na Constituição da República e na legislação que regula a Educação Nacional, reconhece o papel de centralidade que as noções de cidadania e dignidade da pessoa humana possuem na formação dos cidadãos e buscará sempre cumprir com as suas finalidades institucionais.

Não somente na literatura jurídico-doutrinária nacional, como também internacional, a definição de “direitos humanos” não é pacificada. Esta falta de homogeneidade conceitual não pode ser vista, no entanto, como um defeito epistemológico do objeto dos direitos humanos, mas sim como uma característica imanente a sua própria definição já que se trata de um conceito fluido, aberto e de contínua redefinição.

Em relação aos usos das categorias filosóficas e epistemológicas dos direitos humanos na Educação brasileira, estas foram consolidadas numa política nacional de Educação para os Direitos Humanos, cujos marcos regulatórios principais são o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* e as *Diretrizes Nacionais Para a Educação em Direitos Humanos*.

Ambos os documentos são públicos e estão disponíveis para qualquer cidadão no portal do Ministério da Educação, conforme se pode verificar através dos links abaixo:

□ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)

□ Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos são a base normativa considerada pelo INEP para fins de elaboração da proposta de redação para o ENEM 2015, bem como para a consolidação dos critérios que serão utilizados para a avaliação dos textos produzidos pelos candidatos.

Conforme disposto em sua parte preliminar, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos é resultante das disposições contidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; da Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); da Constituição Federal de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006).

Depreende-se a legalidade do uso das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos pelo INEP para fins de elaboração de instrumentos de avaliação da educação básica, tal qual o Exame Nacional do Ensino Médio. O artigo 3º elucida os princípios que balizaram a formulação do tema da Redação do ENEM – 2015 (A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira), bem como os critérios utilizados pela banca de avaliação dos textos, em matéria de direitos humanos.

*Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:*

- I - dignidade humana;*
- II - igualdade de direitos;*
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;*
- IV - laicidade do Estado;*
- V - democracia na educação;*

*VI - transversalidade, vivência e globalidade; e  
VII - sustentabilidade socioambiental.*

O tema da redação do ENEM 2015, “*A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*”, conduz, diretamente, a três princípios do artigo 3º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. São eles: I – dignidade humana; II – igualdade de direitos e III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.

Importa ressaltar, neste momento, que não se tem no bojo da expectativa de resposta que o participante domine o campo dos direitos humanos tal qual um especialista na área ou um operador do direito. O que se espera dos participantes, no momento da elaboração da sua proposta de intervenção, é que ele demonstre que a Educação Básica foi capaz de cumprir com o seu papel constitucional, qual seja, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Dessa forma, para a avaliação dos textos produzidos no ENEM 2015, o INEP adotou, como parâmetro norteador dos trabalhos dos avaliadores, as orientações a seguir.

Caso a proposta de intervenção que envolvesse as pessoas que agem com violência (em suas múltiplas formas) em relação às mulheres, obteve-se:

1. Proposta de adoção da vingança realizada por particulares: *fere Direitos Humanos.*
2. Reconhecimento de que o poder de justiça pertence exclusivamente ao Estado: *não fere direitos humanos.*

No caso do item 2 supramencionado, receberam a marcação de “Fere direitos humanos”, os candidatos que, apesar de abdicarem da vingança privada, reconhecendo que o direito de punir pertence ao Estado, propuseram que fossem aplicadas penas que gerassem sofrimento físico, tais quais a tortura na cadeia, espancamentos por agentes da lei, choques elétricos, mutilação de membros do corpo. Também foram eliminados aqueles que propuseram que os estupradores fossem condenados e presos para que os outros detentos fizessem com eles aquilo que eles fizeram com as suas vítimas.

Propostas de intervenção que explicitem que as mulheres “merecem apanhar” ou que “merecem ser violentadas sexualmente por causa das roupas que usam” etc. foram assinaladas como propostas que *ferem direitos humanos.*

Um ponto que merece destaque é que o INEP decidiu, para esta edição do ENEM 2015, considerar que as propostas de intervenção que sugeriram criação de leis mais rígidas, como, por exemplo, a pena de morte ou a prisão perpétua, não deveriam ser eliminadas do processo, posto que propostas dessa natureza situam-se no limite do direito fundamental à liberdade de expressão, contido na Constituição da República.

**ANEXO 5**

**Ministério da Educação  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
SRTV Sul 701, Quadra 3, Bloco “M” Ed. Dario Macedo,  
3º andar – Cep: 70340-909 - Brasília-DF**

NOTA INFORMATIVA

Ref: Situações de atribuição de nota 0,0  
(zero) nas Redações do Enem.

De acordo com o Edital n° 1, de 18 de junho de 2010, referente ao Enem 2010, as redações do Exame são corrigidas com base na Matriz de Referência do Enem 2009. Assim, um participante pode receber nota 0,0 (zero) em sua redação nas seguintes situações:

1. Texto que não desenvolva a proposta de redação, o que se configura por meio do desenvolvimento de outro tema, que não aquele explicitamente demandado na proposta de redação e/ou elaboração de outra estrutura, que não a dissertativo-argumentativa, ou ainda que explicitamente fira os direitos humanos. Nesses casos a redação é “Desconsiderada”.

2. Texto com apenas 7 linhas escritas. Nesse caso a redação é considerada „Em Branco”.

3. Texto em que haja a intenção clara do autor de anular a redação, por meio de desenhos, impropérios etc. Nesse caso a redação é considerada “Anulada” .

Neste ano, os resultados do Enem 2010 apresentou a lista de redações que foram “Desconsideradas”, “Anuladas” ou “Em Branco” com a mesma identificação, tomando como parâmetro a nota 0,0 (zero) que lhes foi atribuída. Portanto, na tela de resultados a que os participantes têm acesso, foram atribuídas a identificação “Anulada” a todas as redações cujos registros constavam nota 0,0 (zero) sem considerar as situações de cada caso explicitadas acima.

No entanto, informamos que, no boletim individual de cada participante, a ser divulgado na página do Inep, esta informação estará correta.

## **ANEXO 6**

### **MANUSCRITO A**



INTERCUIRNO EDUCACAO PL APLICACAO DO <sup>COM HUMANISMO</sup> ~~ALTERNATIVO~~  
" POIS A VITORIA DO HOMEM SOB O <sup>SO</sup> ~~IMPACTO~~ <sup>VIRA A LONGO</sup> ~~PRAZO~~



Transcreva a sua Redação para a Folha de Redação.

1 A ANÁLISE DA VIOLENCIA CONTRA MULHER, COMO  
2 UM PROCESSO HISTÓRICO <sup>DE DOMINACAO PELO MACHO</sup> OBVIAMENTE NOS MOSTRA SUA  
3 EXISTENCIA PERMANENTE DESDE TEMPOS REMOTOS, EVO-  
4 LUINDO PARA NIVEIS AINDA MAIS AVASSALADORES NA  
5 SOCIEDADE MODERNA.

6 (2º) NO PASSADO E ATÉ HOJE, MESMO DIANTE DE TODA  
7 A LUTA NOS ÚLTIMOS DECADAS PELA IGUALDADE DE GÊNERO POR  
8 PARTE DO CASTRADO, A <sup>ÉTICA</sup> ~~MORAL~~ <sup>ENCONTRA AO LADO DO</sup>  
9 CASTRADOR, ~~QUE NUNCA FOI O MACHO~~. (1º) OS RECURSOS  
10 TECNOLÓGICOS ALCANÇADOS PELA HUMANIDADE PERMITIU MOSTRAR  
11 A NÍVEL GLOBAL A DESIGUALDADE DE GÊNEROS E A OPRESSÃO  
12 DO HOMEM SOBRE A MULHER. (3º) NÃO É INCOMUM <sup>VÍTIAS DE</sup>  
13 VÍTIAS ~~INCONTINUAS~~ CONSTANTES DE MULHERES VIO <sup>COMIDAS</sup>  
14 ~~AMAGO FAMILIAR~~ <sup>MUITAS VEZES</sup> VÍTIAS ACABAM SENDO  
15 DO CULPABILIZADAS PELA VIOLENCIA SOFRIDA SOBRE A BASE DE  
16 UM ARGUMENTO <sup>DE MACHISTA</sup> "MACHISTA".

17 NA BUSCA PELA ~~ERRADICAÇÃO~~ <sup>GUERRA</sup> ~~DE~~ <sup>SOLUÇAO</sup> ~~CONCEITOS~~ <sup>DE</sup> ~~MACHISTAS~~ <sup>NASCERAM</sup>  
18 ~~CONCEITOS~~ LUTAS DE GÊNERO <sup>DE</sup> ~~PROGRAMAS~~ <sup>DE</sup> ~~PROTEÇÃO~~ <sup>DE</sup>  
19 AOS SEUS DIREITOS, ASSIM COMO GARANTIAS IMEDIATAS <sup>DE</sup>  
20 SEGURANÇA. A LUTA MORAL DA ~~REINHA~~ <sup>DE</sup> ~~PESSOAS~~ <sup>CONQUISTAS</sup>  
21 MAS AINDA PARECE SER MUITO POUCO. OS ~~DADOS~~ <sup>DE</sup> ~~MOSTRAM~~ <sup>QUE</sup>  
22 A VIOLENCIA CONTRA AS MULHERES, PRINCIPALMENTE, NO AMAGO FAMILIAR  
23 AINDA É CONSTANTE E CRESCENTE. PARA SOLUCIONAR O PROBLEMA  
24 DA VIOLENCIA CONTRA MULHERES NÃO BASTA APENAS ~~CONQUISTAS~~ <sup>DE</sup> ~~PROTEÇÃO~~ <sup>DE</sup> ~~CRIMINAL~~  
25 MEDIDAS PROTETIVAS <sup>É</sup> ~~NECESSÁRIO~~ <sup>IMPLEMENTAR</sup> ~~UM~~ <sup>CULTURA</sup>  
26 DE IGUALDADE, <sup>É</sup> ~~NECESSÁRIO~~ <sup>ELIMINAR</sup> ~~OS~~ <sup>OS</sup> ~~JUVENS~~ <sup>E</sup> ~~ADULTOS~~ <sup>DE</sup>  
27 POIS ~~A~~ <sup>A</sup> ~~VITÓRIA~~ <sup>DO</sup> ~~VIRAS~~ <sup>A</sup> ~~LONGO~~ <sup>PRAZO</sup>.

28 MESMO DIANTE DE TODAS AS CONQUISTAS DO GÊNERO OPRIMIDO  
29 NOS ÚLTIMOS DECADAS, A IGUALDADE AINDA PARECE DISTANTE. MEDIDAS JURÍDICAS  
30 ~~DE~~ <sup>DE</sup> ~~URGÊNCIA~~ <sup>SOM</sup>, MAS NÃO RESOLVEM O PROBLEMA. É NECESSÁRIO  
INVESTIR NA EDUCAÇÃO HUMANISTA, PARA OS POUCOS ~~QUE~~ <sup>QUE</sup> ~~BRAS~~ <sup>BRAS</sup>

OS ~~DE~~ <sup>DE</sup> ~~UM~~ <sup>DE</sup> ~~SOCIEDADE~~ <sup>DE</sup> ~~DE~~ <sup>DE</sup> ~~COSTUMES~~ <sup>DE</sup> ~~DE~~ <sup>DE</sup> ~~SOCIEDADE~~

ANEXO 7

MANUSCRITO B





