



ORIENTAÇÕES PARA ESCRITA DA REDAÇÃO DO ENEM EM VÍDEOS DO YOUTUBE

Wanderleya Magna Alves
(UERN)

leyaevandro@gmail.com

José Cezinaldo Rocha Bessa
(UERN)

cezinaldobessa@uern.br

RESUMO: *O artigo analisa orientações para a produção da redação do ENEM expressas em vídeos do YouTube, focalizando aspectos explorados na produção do texto dissertativo e concepções sobre a produção escrita que as sustentam. Reportando-nos a pressupostos dos estudos do texto e do discurso alinhados a uma perspectiva interacional de linguagem e pautando-nos numa orientação de pesquisa qualitativa e interpretativa, analisamos vídeos do YouTube que visam a ensinar os internautas a escrever redações para o ENEM. Os resultados sinalizam, dentre outros achados, que as orientações apresentadas nos vídeos atendem exigências específicas do “modelo” de texto que se propõe ensinar, comportando, em geral, aspectos de organização textual e linguístico-gramatical, afastando-se, assim, de uma compreensão de produção textual escrita como atividade autêntica de interlocução.*

PALAVRAS-CHAVE: *Redação do ENEM; Escrita; YouTube.*

ABSTRACT: *The article analyzes guidelines for the writing of the ENEM's essay expressed on YouTube videos, focusing on explored aspects in the writing of essays and conceptions about the written production that support them. Grounding on the presuppositions of text and discourse studies aligned with an interactive language perspective and guiding us in a qualitative and interpretive research orientation, we analyzed YouTube videos that aim at teaching internet users to write essays for the ENEM. The results have shown, among other findings, that the guidelines presented in the videos meet the specific requirements of the text "model" proposed to teach, generally comprising aspects of textual and linguistic-grammatical organization, thus moving away from an understanding of written textual production as an authentic activity of interlocution.*

KEYWORDS: ENEM's essay; Writing; YouTube.

0. Introdução



Parece difícil negar que a imersão da educação no contexto digital é tanto um fato concreto como uma realidade incontornável em nossos dias. Parece difícil também imaginar que a escola possa ser concebida como um mundo à parte da relação que se estabelece entre homem e novas tecnologias da informação, tal como se verifica nas demais esferas da atividade humana.

Não obstante, há uma efervescência de eventos acadêmicos e publicações, assim como uma vasta e rica literatura, conforme comprovam títulos de obras como *A escola na era da internet: os desafios do multimídia na educação* (POUTS-LAJUS; RICHE-MAGNIER, 2000), *Como usar a internet na sala de aula* (ZANCHETA JR. 2012), *Internet e ensino: outros gêneros, novos desafios* (ARAÚJO, 2007), *Tecnologias digitais na educação* (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011) e *Professores e aprendizes na web: a educação na era da Internet* (LUCENA; FUCKS, 2000), que sinalizam o lugar da relação entre escola, educação, ensino e novas tecnologias da informação e internet nas discussões acadêmicas sobre o ensino.

Uma questão sumamente importante, mas nem sempre problematizada, que emerge nessas discussões diz respeito ao desafio de orientar os educandos a agirem, de forma competente e crítica, sobre os conteúdos que circulam no mundo digital, considerando que os estudantes podem “perder-se entre tantas conexões possíveis, tendo dificuldade em escolher o que é significativo, em fazer relações, em questionar afirmações problemáticas” (MORAN, 1997, p. 2).

Em sintonia com essa preocupação que se depreende dos dizeres de Moran (1997) e em diálogo com o trabalho de Bessa e Bernardino (2017), acreditamos ser necessário uma formação reflexiva e crítica a respeito de conteúdos que se apresentam, na rede de internet, com propósito educativo, haja vista, por exemplo, o uso cada vez mais crescente de vídeos de plataformas como *YouTube* como recurso pedagógico, não apenas no espaço escolar, mas também nos espaços de educação informal. Tal como no estudo de Bessa e Bernardino (2017), estamos interessados aqui, especificamente, em conteúdos relacionados à linguagem, mais



especificamente sobre aqueles que se destinam a orientar sobre como escrever uma redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Dessa forma, propomo-nos analisar 03 vídeos da plataforma *YouTube* que visam a ensinar os internautas/estudantes a escrever redações para o ENEM. Conscientes da complexidade e dos conhecimentos envolvidos na escritura de um texto, seja em que modalidade e modo semiótico for, bem como alinhados com os mais recentes pressupostos sobre o ensino do texto, objetivamos neste trabalho: i) Identificar aspectos que *recobrem o funcionamento textual/discursivo* da produção textual sobre quais os produtores dos vídeos colocam seus acentos valorativos, e ii) analisar como eles dialogam ou não com as discussões sobre produção textual desenvolvidas no âmbito dos estudos da linguagem e da educação.

Movidos por esses propósitos, nossa intenção maior é avaliar a adequação dos conteúdos das orientações sobre a produção da redação do ENEM apresentadas nos vídeos examinados em relação à compreensão da produção de textos escritos como atividade interativa, concreta e autônoma, bem como contribuir para ampliar as reflexões acerca do ensino-aprendizagem da produção textual, centrando o nosso olhar especificamente sobre o contexto dos espaços educativos não-formais de ensino da escrita que compreende as ferramentas/plataformas do universo digital como o *YouTube*.

O nosso olhar investigativo sobre esses vídeos com orientações para a escrita da redação do ENEM se dará a partir de estudos que concebem os enunciados produzidos pelos sujeitos como elementos sociais e ideológicos, portanto, indissociáveis de suas vivências. Por esta razão, utilizamos como base teórica central pressupostos de estudos do texto e do discurso alinhados a uma perspectiva interacional de linguagem, tal como a concebem Geraldí (2012) e Antunes (2003).

1. O ensino do texto: das relações entre teorias e práticas



Sabemos que ensinar a escrever não é tarefa simples, em especial quando se trata de uma escrita mais planejada e monitorada (BRITTO, 2007), posto que essa prática não se faz através de receitas, conforme asseguram Antunes (2003), Oliveira (2010), Rottava (2004), entre outros. É uma atividade complexa que pressupõe conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos, por envolver sujeitos sociais que se comunicam, interagem por meio de formas discursivas diversas, como postulam Marcuschi (2008), Pasquier e Dolz (1996), Geraldi (2012), dentre outros.

Entretanto, apesar deste posicionamento estar em comunhão com ideias e justificativas de documentos oficiais para o ensino, sobre o tratamento que se deve dar ao texto na escola, o que se constata nas orientações para a escrita de textos em processos avaliativos nacionais como o ENEM, por exemplo, são atitudes que vão de encontro a concepção de texto como elemento da prática social, como já bem observou Vidon (2015, p. 484):

Ainda hoje, a despeito de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) apontarem para um ensino de língua portuguesa fundado na diversidade textual e na heterogeneidade discursiva, esses pressupostos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos permanecem difundidos, muito fortemente, nos cursos de redação, nos livros didáticos de língua portuguesa, nas aulas de muitos professores, não só de língua portuguesa e redação, e em contextos singulares, para os nossos propósitos, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio [...].

Como já observado por Vidon (2015), inexistiu um diálogo profícuo entre documentos oficiais e avaliações institucionais que medem a capacidade de produzir textos dos estudantes, como é o caso do ENEM. Defrontamo-nos, ano após ano, com uma proposta de produção textual que mede a competência discursivo-textual de alunos do país inteiro por meio de um recorte situacional abstrato. Isso reverbera a necessidade de discussões mais intensificadas nesse âmbito, haja vista a contradição persistente.

Há mais de trinta anos no Brasil, a discussão em torno do ensino de língua materna se concentra em cultivar o texto como unidade de interação e ensino em



sala de aula. *O texto na sala de aula*, coletânea organizada por Geraldí, (2012) em meados da década de 1980, ensaiou ideias pioneiras que, futuramente, inspirariam outras obras e autores, inclusive, documentos oficiais para o ensino, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Na obra organizada por Geraldí (2012) cabe a insatisfação e a crítica ao uso do texto em sala de aula desconectado de sua função social. Hoje, pesquisas ainda mostram que predomina, em muitas realidades escolares, um ensino que privilegia o estudo da metalinguagem, de estruturas da língua, que, apartadas de seus contextos, não possibilitam ao aluno visualizar a riqueza dos modos de dizer, tampouco possibilita a esse aluno construir sentidos como sujeito autor, conforme argumenta o referido autor.

Parece prevalecer, portanto, um ensino que não exige do aluno capacidade de reflexão, de fazer relação com outros enunciados, de respondê-los, de pensar no outro como seu interlocutor. Tal constatação, segundo Petroni (2008), origina-se da concepção de ensino e de linguagem perpetrada na prática docente, a qual sustenta, conforme Antunes (2006), que, sabendo das regras linguísticas, saberemos proceder quanto à produção dos enunciados.

É bem verdade que já se pode perceber significativas transformações em práticas pedagógicas e em materiais didáticos, que já têm incorporado em suas ações uma concepção de linguagem como atividade interativa. Há, inclusive, projetos¹ de âmbito nacional que assumem objetivar a melhoria da habilidade e competência escritora dos alunos. Tais projetos revelam, em suas propostas, embasamentos que se coadunam com um viés sócio interativo da aprendizagem, que concebem o aluno/a como parte do jogo interlocutivo que caracteriza a atividade humana de produzir sentidos.

Em documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa, bem como em programas e projetos nacionais, por exemplo, se defende a linguagem em seu uso efetivo, sem perder de vista o seu contexto. Apesar disso, exames, como o ENEM, parecem não refletir ainda muito bem esse direcionamento dos documentos.

¹ Olimpíadas de língua portuguesa.



Apesar de o aluno dispor de recortes de alguns gêneros para embasarem suas redações, o texto orientado para a produção continua sendo um simulacro de comunicação, uma vez que se persiste na solicitação de um texto escolar típico, a famosa redação, como exemplar de um texto do tipo dissertativo.

Diante da diversidade de gêneros discursivos, bem como da não existência de um só gênero de natureza dissertativa-argumentativa, não seria improdutivo enrijecer essa avaliação específica (a prova de redação) a um texto que tão somente é produzido na escola em função de uma nota? Não estaria o ENEM disseminando e fazendo disseminar nas escolas, bem como nas dezenas de canais e blogs da internet, práticas de produção textual artificiais, haja vista a redação não ser um gênero discursivo de circulação social?

2. Por que os gêneros do discurso como objeto de ensino?

A discussão em torno dos gêneros discursivos no ensino, seja na prática de leitura, seja na prática de produção de textos, parte de uma mudança de concepção de linguagem. Seria essa, segundo Petroni (2008), a chave para o enfrentamento das dificuldades encontradas no ensino dessas práticas sociais, uma vez que estes se apresentam como modelos de enunciados constituídos socialmente.

Dessa maneira, o ensino pensado sob a ótica de teorias linguísticas, sobretudo aquelas de orientação enunciativo-discursiva (GERALDI, 2012), parte do pressuposto que a linguagem “é uma atividade de interlocução que se realiza em diferentes instâncias sociais e se desenvolve em um processo real de trabalho linguístico ‘tenso, denso e precário’, constitutivo tanto da própria linguagem quanto dos sujeitos que dela participam” (PETRONI, 2008, p. 11).

Nessa perspectiva, é evidente também a importância da concepção de sujeito. Este é revestido de autoria, porque é produtor de linguagem em potencial, porque se constitui na linguagem e por ela é constituído (BAKHTIN, 2003). Assim sendo, concordamos ser as diversas formas de enunciados construídos capazes de tornar o ensino de qualquer língua mais significativo, haja vista serem os gêneros do



discurso formas discursivas intencionadas e endereçadas, conforme concebe Bakhtin (2016). Essa compreensão implica pensar o afastamento da ideia de um ensino dissociado da função social da linguagem, que expunha o aluno a condição de reprodutor de discursos petrificados, negando, dessa maneira, a expressão de sua singularidade, seu lugar social (JESUS; PETRONI, 2008).

Ao assumir uma postura dialógica em relação à linguagem, e, conseqüentemente, em relação ao ensino desta, é imprescindível que criemos ambientes oportunos de aprendizagem que forneçam aos alunos “mecanismos linguísticos e discursivos que permitem a transformação da língua em discurso” (PETRONI, 2008, p. 11) nas suas diversas formas e propósitos. Por isso, “cabe à escola propiciar ao aluno o contato com a diversidade textual que circula na sociedade, inclusive dentro da própria escola, com os textos/discursos de diferentes áreas [...]” (PETRONI, 2008, p. 13).

Nesse sentido, é necessário, portanto, o primordial reconhecimento dos gêneros como objetos de ensino das práticas sociais de leitura e escrita pelo sistema educacional como um todo, sobretudo porque, se este reconhecimento não se efetivar, estaremos fadados a fracassar diante desse sistema de ensino com suas contradições, como bem observado por Vidon (2015), ao referenciar a defesa de um discurso oficial nos PCNs em contraponto a práticas efetivas, como no caso da proposta do ENEM.

3. A propósito da necessária autonomia do aluno e do professor face às exigências da era digital

A construção de ambientes de aprendizagem condizentes com as novas formas de interação, das práticas sociais de comunicação, de trabalho, parece ser um consenso para a maioria das pesquisas que abordam as tecnologias na educação (MORAN, 2004; XAVIER, 2011). Nesse sentido, o acesso de estudantes e professores a instrumentos e ferramentas tecnológicas que possibilitam melhorias e avanços no modo como professores ensinam e alunos aprendem, faz-se imperativa,



uma vez que a construção do saber não se dá dissociada de seu contexto contemporâneo, conforme salientam os autores.

Pensar desta forma não significa, porém, creditar todo sucesso de um processo de ensino e de aprendizagem aos meios tecnológicos (MORAN, 2004), sobretudo porque nessa empreitada são muitos os fatores que implicam nos resultados. Dentre eles um de fundamental importância é a preparação do professor diante dos desafios que o contexto educacional exige, especialmente em relação à velocidade de informações e às conseqüentes mudanças provenientes da diversidade dessas novas formas de interação tecnológica.

Como entendemos aqui, a educação não pode acontecer à parte das mudanças e dinâmicas do mundo social. Assim sendo, é fulcral que a postura, não só do professor, mas também da escola como um todo, seja de abertura para as novas formas de lidar com o conhecimento, com os sujeitos da aprendizagem, com os meios pelos quais a construção da aprendizagem e do conhecimento podem ser concebidos, conforme apontam Xavier (2011) e Moran (2004).

Se, ao contrário, não houver essa pré-disposição e reconhecimento da necessidade de mudança, a escola continuará reproduzindo práticas pedagógicas desmotivadoras e ineficazes, mascaradas por um “verniz de modernidade” (MORAN, 2004, p. 2), que, tão somente, falseia as intenções dos sujeitos responsáveis por essas práticas. Assim, usar determinada tecnologia com intuito apenas de fazer a leitura de um conteúdo que, geralmente, professor e aluno faziam/fazem por meio de um livro didático, não é explorar as várias possibilidades que os muitos aparatos tecnológicos permitem, não é propor desafios ou provocar curiosidade, questionamentos, ações que até dispensam tantas modernidades, apesar da consciência de suas possibilidades de ampliação (MORAN, 2004).

Dentro do contexto de ensino mediado pelas tecnologias digitais, “qualquer movimento será impossível se faltar ao professor a vontade de aprender os usos e as práticas que as tecnologias digitais envolvem” (RIBEIRO, 2016, p. 100). Tendo em vista que a infraestrutura por si só não capacita o aluno para lidar com um contexto cada vez mais híbrido, híper midiático, presente na grande rede, nem



tampouco sua familiaridade de nativo digital é suficiente para capacitá-lo a discernir, selecionar, sintetizar, compreender informações relevantes.

É necessário, mais precisamente, uma orientação que ofereça ao estudante a oportunidade de aprender a pesquisar em meio a essa avalanche informacional, conforme destaca Moran (2004), e como pontua Coscarelli (2017, p. 161), em estudo sobre os usos do computador:

[...] as pessoas vão ter muito acesso a este equipamento, vão desenvolver expertise na lida com ele, mas por outro lado, devido à complexidade que este uso envolve, elas devem ser preparadas para explorar o potencial dele, sendo leitores críticos e produtores de conteúdos competentes e éticos.

É neste âmbito que entra em cheque a autonomia do professor, do qual se exige uma base teórica sólida e bem fundamentada e em constante atualização, conforme aponta Lopes-Rossi (2008). Neste caso específico, em se tratando de ensino nesse contexto de tecnologias digitais, comungamos com a tese de Ribeiro (2016), que destaca a vontade, o querer mudar/fazer/acontecer do professor como uma das possibilidades de mudança de grande parte da realidade educacional em que vivemos. Não se pode negar que as mudanças são visíveis em alguns contextos de sala de aula, como destacam estudos de Ribeiro (2016) e Mattar (2009), que indicam o andamento e a consecução, no Brasil, de vários projetos educacionais envolvendo as tecnologias digitais. Esse é, contudo, um cenário desafiador, já que nos deparamos ainda com outros contextos em que as tecnologias digitais são inacessíveis, seja pela falta de infraestrutura, seja pela ignorância do manuseio, ou, quem sabe, pelas crenças que muitos profissionais têm sobre o ensino.

Perceber as várias nuances envolvidas nesse processo permite-nos compreender melhor os dizeres de Ribeiro (2016) quanto à morosidade com que se dão as mudanças no âmbito da educação escolar em relação àquelas que acontecem nas práticas sociais: “Elas são complexas, sinuosas e humanas, demasiado humanas” (107).



Diante de todas essas adversidades estruturais, institucionais e sociais, é imprescindível a busca por uma autonomia, tanto do professor como do aluno. Por um lado, o professor precisa saber gerir, administrar as informações para possibilitar experiências de construção de conhecimentos tanto em relação a sua própria formação, quanto em função de seu aluno. Por outro lado, o aluno é exposto ou se expõe a interações repletas de informações heterogêneas, muitas delas repetitivas, fragmentadas, falsas, que precisam ser filtradas, compreendidas, exigindo, por conseguinte, habilidades e competências para se efetivar a autonomia para lidar com o fluxo informacional em um universo digital tão múltiplo, líquido e complexo.

É considerando também essas características que subjazem o mundo informativo da web 2.0 que direcionamos, neste trabalho, nosso olhar para os vídeos selecionados do *YouTube*. Nossa atenção se concentra nos dizeres que deles emanam sobre a construção da redação do ENEM, produção que compõe, há décadas, um dos requisitos fundamentais para o aluno ingressar no ensino superior, e que, em função disso, exerce papel de destaque no ensino médio, especialmente em seu último ano escolar.

4. Metodologia

O presente trabalho se insere nos modos de realização de pesquisas em ciências humanas, uma vez que concebe seu objeto de estudo como um ser construído social, histórico e ideologicamente, portanto, um “ser expressivo e falante”, conforme denominou Bakhtin (2003, p. 395), e cuja completude nunca se constitui por estar em constante diálogo com outras vozes, outros enunciados em determinados contextos sociais.

Em sintonia com essa compreensão, o trabalho em questão se caracteriza como um estudo de natureza interpretativa e de abordagem qualitativa, haja vista priorizar o universo das significações e subjetividades que caracterizam a atividade do pesquisador no encontro com os dados com os quais lida. Nesta compreensão, o dado primário com o qual lidamos é o texto, objeto complexo e multifacetado,



marcado pelo acontecimento singular de sua enunciação em condições concretas.

Nessa perspectiva, analisaremos 3 (três) vídeos da plataforma *YouTube* que propõem ensinar como escrever redações de boa qualidade aos internautas/estudantes/candidatos que participam desse processo seletivo. Nossa principal intenção é avaliar a adequação dos conteúdos das orientações sobre a produção da redação do ENEM apresentadas nos vídeos examinados em relação à compreensão da produção de textos escritos como atividade interativa, concreta e autônoma, bem como contribuir para ampliar as reflexões acerca do ensino-aprendizagem da produção textual, centrando o nosso olhar especificamente sobre o contexto dos espaços educativos não-formais de ensino da escrita que compreende as ferramentas/plataformas do universo digital como o *YouTube*.

Para darmos conta desse objetivo, foram dispensadas algumas horas de atenção à pesquisa na internet, com propósito de assistir uma grande variedade de vídeos que se propunham a ensinar redação. Nessa busca de materiais para análise, elegemos dois critérios para a escolha de nosso *corpus*: em primeiro lugar, o título do vídeo, haja vista, em nossa experiência como leitores digitais ou não, sabermos que este é um quesito fundamental na motivação para a leitura, neste caso, para a visualização da mídia em questão; em segundo lugar, levamos em consideração o número de visualizações e curtidas, dado que demonstra o quão acessíveis e influenciáveis podem ser as mídias disponíveis para este propósito.

5. Um olhar sobre as orientações para a produção da redação do ENEM em vídeos do *YouTube*

O ensino por meio de vídeos na educação formal parece ainda tímido, conforme aponta Bull (2008). Em contrapartida, esta tem sido uma ferramenta em franca expansão no contexto cada vez mais crescente da educação informal, reforçando o poder que as tecnologias digitais exercem sobre seus usuários. É nesse contexto que se insere o propósito deste trabalho, na presente seção, de analisar orientações para a produção da redação do ENEM expressas em vídeos do



YouTube, focalizando aspectos explorados na produção do texto dissertativo e as concepções sobre escrita que as sustentam.

Iniciamos esta análise apresentando um quadro, na qual reproduzimos o título e o número de visualizações de cada um dos 03 (três) vídeos que serão por nós analisados, porque acreditamos que eles sejam dois parâmetros fundamentais para que os estudantes/internautas façam suas escolhas em relação ao “consumo” ou não de determinado vídeo. Vejamos o quadro:

Quadro 1: Descrição de títulos e visualizações de vídeos do *YouTube*

TÍTULOS DOS VÍDEOS	NÚMERO DE VISUALIZAÇÕES
“Como você pode tirar 1000 na Redação do ENEM?”	3.300.891
“Aula de Redação para ENEM Vestibular e Concursos Texto Dissertativo - Fatores de Textualidade”	2.933.000
“Como escrever uma Redação para o ENEM em 3 passos mesmo sem saber do tema”	346.094

Fonte: dados de pesquisa dos autores

Ao observarmos o quadro acima, percebe-se, explicitamente, em dois dos três títulos dos vídeos (o primeiro e o último), a oferta de uma atividade de produção textual demasiadamente fácil e passível de “receitas”. Nota-se, ainda, a partir da análise desses títulos, especialmente do título 3 – o qual assume ser possível escrever uma redação apenas seguindo três passos, inclusive, sem ter conhecimento do tema – que a promessa feita pelo produtor do vídeo vai de encontro às competências exigidas nos próprios critérios do Exame em questão, especificamente no que diz respeito à competência 2, na qual se explicita a necessidade de compreensão da proposta para o desenvolvimento do tema, conforme podemos observar abaixo:

Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.



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

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

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

Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos. (INEP, 2018).

Levando em consideração os referidos critérios, compreender o tema seria uma das premissas básicas para atender ao modelo de texto requerido para o ENEM. Do contrário, o resultado poderá ser, nos termos do que afirma Bessa (2015, p. 199), “um produto sem argumentação consistente, sem profundidade no tratamento do assunto e sem posicionamento claramente definido”.

Percebe-se que o vídeo é um dos menos visualizados dentre os que se encontram no quadro. No entanto, já se encontra com milhares de visualizações, o que demonstra que o conteúdo pode estar sendo assimilado por muitos internautas. Este fato pode justificar, portanto, a necessidade do letramento dos estudantes diante da diversidade de mídias e informações na grande rede, como salientam Moran (2004) e Coscarelli (2017), entre outros.

Além disso, é válido ainda pensarmos que nem todas as visualizações possam, necessariamente, corresponder à aprovação, aceitação e/ou concordância em relação ao conteúdo veiculado no vídeo. Sabemos que o usuário pode curtir ou não curtir ou mesmo ficar isento de marcar suas avaliações acerca dos vídeos. Assim, acreditamos ser importante apresentar, aqui no quadro 2, os números referentes à aprovação ou reprovação (através dos números de curtidas e não curtidas) desses materiais, haja vista que tal ação é normalmente realizada após o conhecimento do conteúdo.

Quadro 2: Formas de interação dos internautas com os vídeos

		NÃO	
--	--	-----	--



VÍDEOS	CURTIRAM	CURTIRAM	LINK
<i>“Como você pode tirar 1000 na Redação do ENEM?”</i>	113.000	1.300	https://www.youtube.com/watch?v=igVHU3Tn0xQ
<i>“Aula de Redação para ENEM Vestibular e Concursos Texto Dissertativo - Fatores de Textualidade”</i>	75.000	1.700	https://www.youtube.com/watch?v=1-VxgZKqs34&t=183s
<i>“Como escrever uma Redação para o ENEM em 3 passos mesmo sem saber do tema”</i>	14.000	220	https://www.youtube.com/watch?v=ZqtL1UIRE8w

Fonte: dados de pesquisa dos autores

De acordo com o quadro acima, há mais aceitação do que reprovação em relação a todos os vídeos. Além disso, convém observar a grande disparidade entre o número de visualizações e o de avaliações (curtidas/não curtidas), fato que pode revelar uma das ocorrências mais comuns nessa era digital, a busca e o desejo de informações em um universo digital cada vez mais dinâmico e efêmero.

Após essas análises mais gerais, passemos agora a examinar o conteúdo dos vídeos selecionados a partir da sequência que se apresenta no quadro. O primeiro vídeo intitulado “Como você pode tirar 1000 na Redação do ENEM?” propõe, como declara o professor expositor, “desmistificar a questão da escrita”. Ele parte do pressuposto de que “escrever não é difícil”. Segundo o professor, seria preciso apenas aprender a construir parágrafos antes de observar sua macroestrutura. Percebe-se, entretanto, que suas declarações se restringem à estrutura composicional dos parágrafos e a alguns aspectos da textualidade, como visto nos trechos reproduzidos abaixo.

Vídeo 1:

1. “Você deve começar seu texto com uma afirmação”
2. “é preciso apresentar elementos corroboradores para assegurar sua tese.”
3. “Logo após a tese você tem que apresentar os argumentos”
4. “Para que a banca perceba que você está utilizando um argumento coloque uma conjunção explicativa”. (“evite o pois, porque é uma explicação batida”)
5. “Entre dois argumentos preciso de um conectivo”



6. "Anote essa pontuação. Se vc tem dificuldade, sublinha, circula, faz qualquer coisa. (estou dando a estrutura e a pontuação)."
7. "você vai colocar um (visto que, haja vista, uma vez que, tendo em vista)"
8. "Coloque uma vírgula sempre antes da conjunção"
9. "Não coloque mais de um argumento em um parágrafo."
10. "Se você coloca dois argumentos no primeiro parágrafo, terá que escrever dois parágrafos para o desenvolvimento."
11. No segundo parágrafo da redação, "eu volto e me aprofundo no parágrafo de introdução, me aprofundo no primeiro argumento."
12. "[...] no terceiro parágrafo retomo a estrutura principal e me aprofundo no segundo argumento."
13. "Não é reflexão. Deve-se usar exemplos retirados da realidade, fatos"
14. "Jamais pegue um argumento e divida em dois parágrafos"
15. Na conclusão "você tem que sugerir uma intervenção, ou do governo ou da sociedade em geral, ou dos pesquisadores"
16. "Em vez de 'portanto', você vai utilizar conjunções menos usadas"

Os trechos de fala retirados do vídeo sinalizam um certo engessamento dos textos dissertativos. Os trechos de fala 1, 4, 7, 13, 15 e 16 são exemplos bem visíveis desse tipo de ocorrência. No entanto, sabemos que a natureza do texto cobrado no ENEM permite essa generalização, não levando em conta o estilo do autor ou mesmo um interlocutor claramente definido.

As orientações acima mostram, além da homogeneização da tipologia textual dissertativa, o foco em estruturas linguísticas, como o uso de conectivos para a interligação de parágrafos, como também a preocupação com aspectos relacionados à pontuação, como se percebe nas falas 4, 5, 6, 7, 8 e 16. As demais orientações são direcionadas para a estrutura discursiva do texto, exemplo da fala 1, que, apesar de ser generalizante, corresponde a uma estratégia discursiva. Ela é generalizante, porque nem todo texto dissertativo necessita começar, necessariamente, com uma afirmativa, até porque, a depender do gênero do discurso e das escolhas estilísticas do produtor, podem ser mobilizadas formas distintas de se iniciar um texto, e, inclusive, com maior proveito do que uma afirmação.

Somando-se à orientação 1, ainda se revela como elemento que contribui para a adequação da discursividade do dizer os encaminhamentos 2, 3, 9, 10, 11, 12 e 14. Isso, porém, não significa que apenas esses modos de estruturar os argumentos ou de saber em que parte do texto se deve ou é mais adequado colocar determinada informação, constituem a discursividade de um texto.



Outros aspectos, como os linguísticos, por exemplo, são formas recursivas para a produção de sentidos, conforme já afirmado por Bakhtin (2016). Contudo, o que parece claro acerca da compreensão sobre a redação de um bom texto parece se esbarrar na concepção de que “quem sabe as regras sabe proceder” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9).

Em relação ao **vídeo 2**, as orientações pretendidas enfocam, em sua grande parte, moldes a se seguir ou não, o que é permitido e o que não é permitido fazer, ou seja, centram-se em elementos que se constituiriam como adequados para o tipo de texto em questão.

Vídeo 2:

1. “O texto dissertativo apresenta uma estrutura fixa”
2. “A impessoalidade é uma característica exigida pelo texto dissertativo”
3. “Deve-se usar a norma culta e o sentido denotativo”
4. “Deve-se evitar pleonasmos (repetição de palavras ou ideias)”
5. “Não usar ditados populares, ou colocar palavras entre aspas”
6. “Não interagir com o leitor: Fazer perguntas ao leitor”
7. “Não usar coloquialismos”
8. “Você deve colocar dois ou três argumentos críticos”

O conjunto dessas orientações indica uma visão bastante generalizante e superficial sobre a constituição de um texto dissertativo. Fica evidente aí que as orientações para a produção de uma redação ficam relegadas a algumas dicas sobre escolhas lexicais, expressões ou quantidade de argumentos que o candidato a uma vaga num processo seletivo deve usar ou não.

Afirmações como as que constam em 2, 5 e 6 sinalizam como determinados usos da linguagem são passíveis de serem realizados estrategicamente na construção discursiva. Isso pode se verificar, por exemplo, quando o sujeito usa a primeira pessoa do plural como forma de conseguir a adesão de seus interlocutores ou de se aproximar deles. Pode-se questionar também o fato de não se prever a possibilidade de se usar “palavras entre aspas”, em um texto dissertativo, como forma de referência ao discurso direto de outrem (uma autoridade em algum assunto), opção que pode servir de argumento para o texto, com o qual o produtor



pode estabelecer os mais diversos tipos de relações dialógicas: confrontar, concordar, discordar, complementar, etc.

Quanto à sexta orientação, é preciso deixar claro que não existe produção de textos sem interação, a não ser que o texto não seja produzido por um sujeito concreto, histórico e social. Somente uma concepção abstrata de produção de língua(gem) sugeriria este enfoque.

Além disso, o texto dissertativo é um enunciado baseado em fatos, mas também em pontos de vista, de modo que indagar, portanto, sobre determinado assunto pode também ser uma forma de argumentar. Nesse sentido, concordamos com Antunes (2006, p. 168), quando, se referindo às “famosas técnicas” que geralmente são encontradas em manuais de redação, afirma que elas “acrescentam muito pouco e não fazem de ninguém um sujeito competente em escrita”.

No vídeo 3, as orientações recaem sobre uma proposta de ensino de redação em que o produtor se propõe a ensinar os candidatos a escrever suas redações em apenas “três passos”. Para isso, o produto desse vídeo exemplifica como este feito aconteceria, utilizando como exemplo o tema da redação do ENEM do ano 2013, que foi “Os efeitos da implantação da lei seca no Brasil”.

Vídeo 3:

1. “Traduzir o tema, ou seja, definir sinônimos para cada uma das palavras dele”.
2. “Escolha uma tese” – “leia os textos de apoio e então você vai conseguir elaborar uma tese”.
3. “Comece sua introdução”.

O vídeo 3, cujo título “Como escrever uma Redação para o ENEM em 3 passos mesmo sem conhecer o tema”, realiza uma promessa extremamente ousada. No entanto, conduz diferentemente de sua proposta, suas orientações em



direção a aspectos da textualidade, uma vez que, a todo momento, a professora procura mostrar ao candidato a importância de buscar compreender o uso de palavras e de textos que estão a serviço do tema, contrariando, dessa forma, a escolha de seu título que, provavelmente, fora escolhido, considerando o perfil prático do público consumidor desses vídeos.

As dicas de redação apresentadas nos vídeos analisados estão pensadas para atender diretamente os objetivos requeridos pela proposta do ENEM em relação aos aspectos estruturais do texto e de adequação gramatical, constituindo-se, assim, em uma maneira, ao que tudo indica, eficaz de direcionar e colocar em uma “fôrma” os modos de dizer dos produtores de textos dissertativos do exame.

Se, do contrário, a proposta de produção textual do ENEM atendesse aos pressupostos preconizados por documentos oficiais como os PCNs, e procurasse levar em conta a diversidade textual que nos cerca, muitos outros elementos de natureza textual e discursiva poderiam compor o leque das orientações dos vídeos analisados. A começar pelo reconhecimento da natureza social dialógica tanto da linguagem quanto dos sujeitos produtores dela, justamente porque, como critica Geraldi (2017, s. p), “na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola”.

Diante desse contexto, entendemos que a produção de dicas em vídeos do *YouTube* atende exigências do modelo de texto que se propõe ensinar, no entanto, quando as analisamos sob o viés do processo de produção do texto como atividade interlocutiva, elas se enquadram em um plano superficial, haja vista se restringirem a aspectos estruturais, linguístico-gramaticais do texto. Além disso, aspectos pragmáticos como a endereçabilidade e o contexto extralinguístico são dispensáveis no planejamento desse tipo de texto, haja vista a abstração que envolve a proposta.

Como se fez pensar pela declaração do autor do primeiro vídeo, escrever não é tarefa simples, em especial, quando se trata de uma escrita mais planejada e monitorada, a qual não se faz através de receitas, conforme Antunes (2003). Por esta razão, a generalização de *grandes conjuntos de textos* implica em formas equivocadas de se conceber a grande variedade de gêneros discursivos existente



em determinada tipologia (ROJO; CORDEIRO, 2004), e, conseqüentemente, omite a complexidade que é inerente à atividade de produção textual escrita, tendo em vista que são muitas as especificidades que nela estão envolvidas.

6. Conclusões

O ensino de redação, em detrimento do ensino dos tipos de enunciados, continua a insistir em tratar o texto “[...] como uma fotografia congelada de formas gramaticais fixas” (WACHOWICZ, 2012, p. 23), o que significa uma permanência de uma prática limitada de ensino do texto, como bem criticam trabalhos referentes aos estudos da linguagem (ANTUNES, 2003, 2006; GERALDI, 2017a).

Interpretar o tema de uma proposta de escrita, saber estruturar argumentos, saber articular coesivamente períodos e parágrafos, escrever ortograficamente correto são fatores necessários para a construção de um texto mais cuidadosamente elaborado, assim como elencado nos critérios para a produção de redação do ENEM. Entretanto, esses elementos compõem, em sua maioria, parte da estrutura linguístico-gramatical dos textos; não perpassam, portanto, o caráter discursivo e sócio histórico da atividade humana de produzir sentidos que se realiza sob a forma de enunciados concretos (GERALDI, 2012a; 2012b).

É preciso reconhecer que o tipo de orientação que se realiza nos vídeos examinados pode contribuir para habilitar o internauta, sobretudo aquele que, por exemplo, dispõe de pouco tempo, a fazer uso competente de aspectos estruturais do texto de acordo com a “fôrma” demandada pela proposta de redação do ENEM. Tais orientações pressupõem, em geral, pessoas ambientadas com a era da tecnologia digital, as quais costumam procurar informações de forma prática, objetiva e rápida, em sintonia com os imperativos de uma sociedade globalizada e orientada pela dinamicidade do fluxo informacional próprio da era digital. Contudo, não se pode deixar de pontuar que, quando se lida com uma proposta de produção textual que dê conta de abarcar uma compreensão mais profunda sobre o funcionamento e a



estruturação de textos diversos, as orientações que são demandadas implicam elementos múltiplos e mais complexos que aqueles apresentados nos vídeos.

Assim, concluímos que as orientações presentes nos vídeos aqui analisados, distantes, em boa medida, de uma concepção interativa e processual da escrita, não dão conta da atividade de produzir textos em toda sua riqueza e complexidade, especialmente em um tempo em que as inovações tecnológicas fazem emergir com mais força o apelo às múltiplas semioses nas formas de interação humana.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: MENDONÇA, M. & BUNZEN, C. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p.163-180.

ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas à edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BESSA, J. C. R. Lições que Clarice Lispector nos ensina sobre a escrita. **Entrelinhas** (UNISINOS. Online), v. 9, n. 2, p. 193-202, 2015.

BESSA, J. C. R., et al.; Cotejo como proposta metodológica para o trabalho com o texto na sala de aula. In: **Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica**. São Carlos/SP. Pedro e João Editores, 2017, p. 148-163.

BESSA, J. C. R.; BERNARDINO, R. A. S. Equívocos em torno da escrita: o caso das dicas de produção de textos em vídeos do YouTube. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 11, n. 1, p. 174 - 191, 2016.



BRITTO, L. P. L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (Org.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola editorial, 2007, p. p. 53 -77.

BULL, G. et al. Connecting informal and formal learning: Experiences in the age of participatory media. **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, v. 8, n. 2, p. 100-107, 2008.

COSCARELLI, C. V. Letramento digital no Inaf. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.20, n.1, p. 153-174, jan./jun. 2017.

1.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y Educación**, 2: 31-41. Madrid: Infância y aprendizaje. Tradução de R. H. R. Rojo. Circulação restrita, 1996.

GERALDI, J. W. **Textos de Arquivo XV**: Práticas de leitura de textos na escola. 2017b. Disponível em: <<http://blogdogeraldi.com.br/?s=Textos+de+Arquivo+XV%3A+Pr%C3%A1ticas+de+leitura+de+textos+na+escola>>. Acesso em: 10 nov. 2017a.

GERALDI, J. W. **Textos de arquivo XVIII**. Práticas de produção de textos na escola. 2017a. Disponível em: <<http://blogdogeraldi.com.br/textos-de-arquivo-xviii-praticas-de-producao-de-textos-na-escola/>>. Acesso em: 01 dez., 2017b.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. ALMEIDA, M. J [et al]. (Org). **O texto na sala de Aula**. 4. ed. São Paulo, Ática, 2012a. p. 39-45.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012b, p. 127-129.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Redação no ENEM 2018 - cartilha do participante. Brasília, 2018. Documento eletrônico. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

JESUS, R. B.; PETRONI, M. R. O gênero do discurso Artigo de opinião em atividades de leitura e escrita no Ensino Fundamental. In: PETRONI, M. R. (Org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p. 69-91.



LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura de gêneros discursivos: A reportagem como proposta. In: PETRONI, M. R. (Org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p. 51-68.

LUCENA, C.; FUKS, H. **Professores e aprendizes na web: a educação na era da Internet**. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.

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

MATTAR, J. **Youtube na educação: o uso de vídeos em Ead**. São Paulo/SP, p. 1-10, 2009

MORAN, J. M. Como utilizar a internet na Educação. **Ciência da Informação**, BRASÍLIA, v. 26, n. 2, p. 146-153, 1997.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 4, n.12, p. 13-21, 2004.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PETRONI, M. R. Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula. In: **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. Maria Rosa Petroni (Org.). São Carlos: Pedro e João Editores, 2008, p. 9-16.

POUTS-LAJUS, S; RICHÉ-MAGNIER, M. **A escola na era da internet: os desafios do multimídia na educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.19, n.2, p. 91-111, jul./dez. 2016.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: **Gêneros orais e escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Glaís CORDEIRO**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 07-18.

ROTTAVA, L. Concepções de leitura e de escrita: um contraponto entre professores em formação de português, inglês e espanhol. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Orgs.). **Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004, p. 111-138.

SOUSA, R. P. de; MOITA, F. da M. C da S. C.; CARVALHO, A. B. G. **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.



VIDON, L. N. Letramento escolar e ensino do texto: entre a tipologia textual e os gêneros do discurso. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 480-190, maio/ago., 2015.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**, v. 9, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2011.

ZANCHETA JR., J. **Como usar a internet na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.