

Cultura educativa na França e no Brasil: uma análise de discursos comparativa de exames nacionais

Educational culture in France and Brazil: a comparative discourse analysis of national exams

Daniela Nienkötter Sardá*
Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Resumo: Neste artigo, faz-se uma análise de discursos comparativa com o objetivo de explicitar quais culturas educativas estão presentes na prova de dissertação de francês no exame do *baccalauréat* (BAC), na França, e na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no Brasil. O corpus selecionado para esta pesquisa é composto das cartilhas dos Ministérios da Educação francês e brasileiro, as quais orientam sobre a prova escrita de dissertação do BAC de francês e sobre a redação do ENEM. As categorias nocionais mobilizadas na análise são as noções de cultura educativa, gênero do discurso e destinatário presumido. Os resultados apontam para uma cultura educativa embasada na aprendizagem da escrita do gênero dissertação, na França, e na cristalização da própria prova de redação do ENEM como gênero discursivo, no Brasil.

Palavras-chave: Análise de discursos comparativa. Culturas educativas. Gênero do discurso. Destinatário presumido.

Abstract: In this article, a comparative discourse analysis is carried out to make explicit which educational cultures are present in the French composition test (*dissertation*) of the *baccalauréat* (Bac) school leaving examination, in France, and in the National Exam of Secondary Education (Enem) composition test (*redação*), in Brazil. The corpus selected for this research is composed of the booklets of the French and Brazilian Ministries of Education, which provide guidance on the Bac French composition and on the Enem composition. The notional categories deployed in the analysis are the notions of educational culture, discourse genre and presumed addressee. The results point to an educational culture based on the learning of the writing of the *dissertation* genre, in France, and in the crystallisation of the Enem *redação* itself as a textual/discursive genre, in Brazil.

Keywords: Comparative discourse analysis. Educational cultures. Discursive genre. Presumed addressee.

FLP 23(2)

1 INTRODUÇÃO

A análise de discursos comparativa surgiu na França, nos anos 2000, por iniciativa de pesquisadores do grupo CEDISCOR (*Centre de recherches sur les discours ordinaires et spécialisés*), da Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Nesse quadro teórico, compara-se um mesmo gênero do discurso em duas ou mais línguas-culturas diferentes. Dessa forma, aspectos que não seriam tão facilmente perceptíveis por meio de uma análise baseada numa só língua-cultura acabam tornando-se mais evidentes, graças à

* Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil; daniela-sarda@gmail.com

comparação. No caso do trabalho com um corpus oriundo da esfera educacional, é possível, ainda, depreender a cultura educativa presente em determinado exercício escolar, conforme veremos a seguir ao cabo de uma análise envolvendo as provas de dissertação (*dissertation*) no exame do *baccalauréat*¹, na França, e de redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no Brasil.

A noção de cultura educativa é proveniente da didática do francês língua estrangeira. Beacco (2008) é um dos pioneiros no trabalho com essa noção, juntamente com seus colegas Chiss, Cicurel e Véronique, organizadores dos primeiros eventos sobre o tema, nos anos de 2002 e 2005, na Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (cf. Beacco, 2008, p. 6)².

Em linhas gerais, a noção de cultura educativa parte “do postulado antropológico de que toda situação de ensino é culturalmente marcada”³ (Beacco, 2008, p. 6). Desse ponto de vista, há uma “variabilidade cultural nas maneiras de aprender e de ensinar”⁴ (idem, ibidem, p. 7). Chiss e Cicurel (2005) apresentam a seguinte definição para essa noção:

A noção de “cultura educativa” encerra inicialmente a ideia de que as atividades educativas e as tradições de aprendizagem formam um conjunto de restrições que condicionam em parte professores e alunos. Assim, as práticas de transmissão ou práticas didáticas que se declinam concretamente em “gêneros de exercícios” bem identificáveis e marcados por uma época e um lugar podem ser incompreensíveis, ou mal compreendidos, por um público de alunos não treinados a tal tipo de mediação pedagógica⁵. (Chiss; Cicurel, 2005, p. 6-7).

Diversos aspectos podem ser estudados num trabalho cujo foco é a explicitação das culturas educativas de determinada comunidade ou país. Beacco (2008, p. 7) cita a relação professor/aluno, o contrato de fala em classe, etc. Cita, também, “as

¹ *Baccalauréat*: “Grau universitário francês (criado em 1808) conferido após exames que finalizam os estudos secundários”. Cf. Dicionário eletrônico *Le Grand Robert de la Langue Française* (2005). As traduções das citações em francês são de nossa autoria e responsabilidade.

² De acordo com Darmon-Shimamori (2010, p. 7), “O conceito [de cultura educativa] foi cristalizado de maneira significativa num colóquio da equipe Didática das línguas, dos textos e das culturas (DILTEC) da universidade Paris III.” (“Ce concept a été cristallisé de manière significative lors d’un colloque de l’équipe Didactique des langues [,] des textes et des cultures (DILTEC) de l’université Paris III”). É importante notar que a discussão sobre a noção de cultura educativa ganhou espaço na Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, a mesma universidade onde teve início a análise de discursos comparativa. S. Moirand, uma das criadoras do CEDISCOR e pesquisadora na análise de discursos, também contribuiu para o desenvolvimento da didática de línguas.

³ No original: “du postulat anthropologique que toute situation d’enseignement est culturellement marquée”.

⁴ No original: “variabilité culturelle des manières d’apprendre et d’enseigner”.

⁵ No original: “La notion de ‘culture éducative’ porte d’abord l’idée que les activités éducatives et les traditions d’apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants. Ainsi les pratiques de transmission ou pratiques didactiques qui se déclinent concrètement en ‘genres d’exercices’ bien identifiables et marqués par une époque et un lieu, peuvent être incompréhensibles, ou mal comprises, d’un public d’élèves non entraînés à tel type de médiation pédagogique”.

formas e o estatuto social da avaliação”^{6,7} (idem, ibidem, p. 7). Haja vista que a análise de discursos comparativa compara um mesmo gênero do discurso em línguas-culturas distintas, optamos, neste estudo, por realizar um trabalho comparativo sobre a prova de dissertação ou redação, comum aos exames nacionais do *baccalauréat*, na França, e do ENEM, no Brasil. Trata-se de duas línguas-culturas que conhecemos mais intimamente, pois não só a vivenciamos como também realizamos um trabalho de doutorado sobre elas, o que é necessário para esse tipo de estudo. De fato, para efetuar um estudo no campo da análise de discursos comparativa “não basta ao pesquisador ter conhecimento de duas ou mais línguas: é preciso que ele tenha um conhecimento preciso do contexto no qual essas línguas são faladas (a comparação concerne às [...] [línguas-culturas], e não às línguas em si)” (Sardá, 2015, p. 26)^{8,9}.

Nosso objetivo, com o presente artigo, é explicitar, por meio de uma análise de discursos comparativa, quais culturas educativas estão presentes nos exames do BAC, na França, e do ENEM, no Brasil. Dividiremos, pois, a reflexão aqui apresentada em cinco seções: terminada esta introdução (seção 1), passaremos para a seção da metodologia (seção 2), seguida da seção sobre a seleção do corpus (seção 3); em seguida, apresentaremos uma seção com as análises propriamente ditas (seção 4). Na seção 5 apresentaremos as conclusões do estudo.

FLP 23(2)

2 A ANÁLISE DE DISCURSOS COMPARATIVA: UMA COMPARAÇÃO DE LÍNGUAS-CULTURAS

A análise de discursos comparativa surgiu na França, mais precisamente no laboratório CEDISCOR (*Centre de recherches sur les discours ordinaires et spécialisés*) da Universidade Sorbonne Nouvelle - Paris 3, e já passou por algumas modificações no seu país de origem. Atualmente, pesquisadores de diversas universidades francesas atuam nessa linha de pesquisa, nas Universidades de Paris Descartes (atual Université de Paris) e de Paris X - Nanterre, além da própria Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

Para von Münchow (2013), pesquisadora da Université de Paris e que atua na comparação de *corpora* das línguas-culturas francesa e alemã, a finalidade da análise do discurso contrastiva – subdomínio que ela criou a partir da análise de discursos comparativa – é “a comparação de diferentes culturas discursivas, noção que abrange as manifestações discursivas das representações sociais em circulação em uma dada comunidade sobre os objetos no sentido amplo, por um lado, e sobre os discursos a se

⁶ No original: “les formes et le statut social de l’évaluation”.

⁷ A noção de cultura educativa tem grande relevância para o domínio da didática de línguas estrangeiras (no caso da França, o francês língua estrangeira - FLE). Para um panorama sobre essa noção e a sua aplicação ao ensino do FLE, cf. Puren, 2003; Cadet, 2006; Beacco, 2011; Klett, 2015; Perche, 2015.

⁸ É por ter vivido certo tempo nesses dois países que adquirimos ferramentas – linguísticas e culturais – para analisar os livros didáticos de filosofia que circulavam nesses espaços geográficos. A situação não seria a mesma numa comparação entre o Canadá francófono e Portugal, por exemplo, pois não conhecemos o suficiente as *culturas* desses países. Ressaltamos, todavia, que essa imersão cultural também poderia ocorrer apenas graças a leituras aprofundadas sobre tais contextos, mesmo que o caminho viesse, então, a ser mais longo e árduo.

⁹ No original: “il ne suffit pas de parler deux ou plusieurs langues : il faut avoir une connaissance du contexte précis où ces langues sont parlées (la comparaison concerne les [...] [langues-cultures], et non les langues).”

manter sobre esses objetos, por outro lado” (von Münchow, 2013, p. 86)¹⁰. Eis o motivo pelo qual adotamos a grafia “língua-cultura”; consideramos artificial separar a língua da cultura na qual ela está inserta. Na nossa tese de doutorado, orientada por von Münchow na Université de Paris, comparamos o gênero “livro didático de filosofia francês e brasileiro”, identificando, por meio de uma análise de discursos contrastiva, uma série de representações sociais da filosofia mais ou menos fortes em cada uma das línguas-culturas analisadas; por exemplo, a opinião de que a filosofia é uma disciplina inútil (representação esta mais forte no Brasil do que na França).

Feitas as análises comparativas, é possível, num segundo passo, identificar causas que produzem essas diferenças culturais em cada um dos contextos analisados. No caso do estudo sobre os livros didáticos, verificamos que a filosofia tende a ser encarada como uma disciplina inútil quanto mais o seu ensino for suprimido em cada língua-cultura analisada (cf. Sardá, 2015). No Brasil há uma instabilidade do seu ensino, e, cada vez que ela retorna aos currículos escolares, cabe aos autores dos livros didáticos justificarem a sua importância. Já na França a filosofia é bastante estável ou integrada, tanto nos currículos escolares quanto na sociedade em geral.

Mas como é feita, concretamente, essa análise de discursos comparativa? Mostramos num artigo recente (Sardá, 2021) que na França se parte de categorias (enunciativas e/ou discursivas) comparáveis. Dessa forma, podemos comparar, por exemplo, o emprego dos dêiticos e dos discursos reportados num corpus e, a partir daí, estabelecer as semelhanças e diferenças entre cada contexto. No caso da análise bakhtiniana – perspectiva na qual a análise de discursos comparativa vem sendo abordada, no Brasil, por pesquisadores da Universidade de São Paulo¹¹ – as categorias enunciativas e discursivas também são válidas (desde que não sejam aplicadas a priori, conforme nos esclarece Brait (2018))¹². Além disso, todo o contexto mais amplo também pode ser levado em conta, analisando-se, por exemplo, o diálogo entre as esferas estabelecido nas revistas de divulgação da filosofia (tema abordado na nossa pesquisa de pós-doutorado).

No presente artigo, analisamos um corpus composto por textos da esfera escolar, o que nos permitirá mobilizar a noção de cultura educativa. Escolhemos analisar as cartilhas dos Ministérios da Educação francês e brasileiro, as quais orientam sobre a escrita da dissertação do BAC de francês (francês língua materna, no caso), na França, e sobre a redação do ENEM, no Brasil. Para tanto, analisamos os comentários acerca dessas provas, bem como a maneira como as cartilhas são redigidas.

¹⁰ No original: “la comparaison de différentes cultures discursives, notion qui recouvre les manifestations discursives des représentations sociales circulant dans une communauté donnée sur les objets au sens large, d’une part, et sur les discours à tenir sur ces objets, d’autre part”. A autora publicou recentemente um livro sobre essa corrente (cf. von Münchow, 2021).

¹¹ Para um panorama completo das diferentes abordagens em análise de discurso e análise comparativa, na França e no Brasil, cf. Grillo, Reboul-Touré e Glushkova (2021).

¹² Nosso estudo mostrou, no entanto, que a abordagem do CEDISCOR, embora procure categorias comparáveis, não o faz de modo mecânico (cf. Sardá, 2021).

3 A SELEÇÃO DE UM CORPUS DA ESFERA ESCOLAR

A fim de investigar traços das culturas educativas francesa e brasileira, fomos em busca de dois contextos comparáveis no interior da esfera escolar da França e do Brasil. Chegamos, então, aos exames oficiais realizados pelos Ministérios da Educação de cada um desses países ao final da Educação Básica, a saber: o *baccalauréat*, ou BAC, na França, e o Exame Nacional do Ensino Médio, ou ENEM, no Brasil. Ambas as línguas-culturas apresentam, portanto, exames da mesma natureza, o que contribui para a nossa comparação de discursos. Além disso, ao dar prosseguimento à pesquisa, vimos que em ambos os casos uma prova escrita é aplicada nos exames. Na França, exige-se a escrita de uma dissertação; todavia, esse gênero aparece em mais de uma prova: na prova de filosofia, por exemplo, o estudante é convidado a escrever uma dissertação ou um comentário (*commentaire de texte*) sobre um determinado tema e/ou texto filosófico. O mesmo gênero aparecerá, também, na prova de língua francesa, quando da escrita da dissertação literária. No Brasil, a produção de um texto escrito é solicitada somente na prova de redação, que é corrigida por uma banca de professores de língua portuguesa, embora compreenda temas sociais para os quais o estudante pode servir-se de conhecimentos adquiridos em outras disciplinas. Com isso em mente, e também cientes de que a redação no Brasil demanda a escrita de um texto “de tipo dissertativo-argumentativo”, escolhemos comparar a prova de dissertação literária do BAC de francês com a prova de redação do ENEM.

FLP 23(2)

Feita a seleção acima, restava, ainda, selecionar um gênero discursivo para reatualizar a nossa comparação. Pensamos, inicialmente, em comparar um corpus composto por textos autênticos de estudantes reais. Todavia, em ambos os países obter esse tipo de prova é extremamente difícil; se no Brasil temos facilmente acesso às ‘redações nota mil’, na França esse não é o caso. Por isso, decidimo-nos, finalmente, pela comparação das cartilhas de orientação sobre a prova de dissertação ou redação nas duas línguas-culturas estudadas. No caso francês, o governo disponibiliza uma cartilha sobre a dissertação de francês, enquanto o Brasil disponibiliza uma cartilha sobre a redação do ENEM¹³.

O documento francês é, mais precisamente, composto por três textos de responsabilidade do *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse*, disponíveis em formato pdf no site do *Éduscol*, destinado ao público de profissionais da educação da França, totalizando 20 páginas. Escolhemos a última versão (com provas já aplicadas, no caso) relativa ao ano escolar de 2019-2020.

Vejamos os textos que compõem o nosso corpus, retirados da aba “*dissertation*” do site *Éduscol*: *Dissertation portant sur une œuvre et le parcours associé. Présentation*. (France, 2019, p. 1-2) (*corpus 1 Fr*); *La dissertation portant sur une œuvre et le parcours associé. Exemple*:

¹³ É importante notar, ainda, que o governo francês disponibiliza uma cartilha do participante, intitulada “*Bien se préparer pour réussir au lycée*”, no link “*À destination des élèves de troisième et de leur famille*”, do site do *Éduscol*. Disponível em: https://eduscol.education.fr/2221/bac-2021?menu_id=2710. Acesso em: 27/01/2021. Contudo, essa cartilha apenas fornece informações gerais sobre o exame. A cartilha que fornece informações sobre a dissertação, cartilha que aqui selecionamos, é destinada, na França, ao público dos professores. Essa diferença não prejudica, porém, a nossa comparação. Aliás, ela é também um indicio a ser explorado no estabelecimento das culturas educativas de cada país.

Racine, Britannicus (France, 2019, p. 1-6) (*corpus 2 Fr*); *La dissertation portant sur une œuvre et le parcours associé*. Exemple: Voltaire, Candide (France, 2020, p. 1-12) (*corpus 3 Fr*).

O governo brasileiro disponibiliza, por sua vez, no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), um texto único, igualmente em formato pdf, intitulado “A redação do Enem 2020: cartilha do participante” (Brasil, 2020). Essa é a cartilha que integrará o nosso corpus (*corpus Br*)¹⁴.

Conquanto o material francês não venha com o nome equivalente à ‘cartilha’ em francês, sabemos tratar-se de um mesmo gênero, já que ambos os materiais apresentam conselhos sobre a prova, seguidos do enunciado da questão do exame anterior e de textos-modelo, conforme exploraremos melhor nas análises. No entanto, uma diferença substancial está no destinatário do material: o francês é escrito aos professores, ao passo que o brasileiro, aos estudantes (com critérios já conhecidos por aqueles).

Importa, de resto, acrescentar que não selecionamos mais exemplares de cada cartilha – por exemplo, as cartilhas dos últimos cinco anos do exame –, visto que a França passou por uma reformulação recente do exame com a reforma que deu origem a um “*Nouveau lycée d’enseignement général et technologique*” [Novo ensino médio geral e tecnológico]. O decreto de 19 de julho de 2019 (Arrêté du 19-7-2019 - J.O. du 23-7-2019) é que estabelece as novas diretrizes do “*Programme d’enseignement de spécialité de littérature et langues et cultures de l’Antiquité de la classe terminale de la voie générale*”¹⁵ [Programa de ensino de especialidade de literatura e línguas e culturas da Antiguidade da classe terminal da via geral], que termina na prova de francês do BAC, aqui comentada¹⁶. Além disso, num outro artigo (cf. Sardá; Barbosa, 2021) analisamos outros textos dos Ministérios da Educação francês e brasileiro relacionados aos exames oficiais, ou seja, as nossas conclusões dialogam com um contexto mais amplo do que o recorte apresentado neste estudo.

4 AS CULTURAS EDUCATIVAS SUBJACENTES ÀS PROVAS DE DISSERTAÇÃO, NO BAC DE LÍNGUA FRANCESA, E DE REDAÇÃO, NO ENEM

Apresentaremos, nas linhas que seguem, a análise efetuada, focando principalmente nos comentários das equipes dos Ministérios da Educação francês e brasileiro sobre o que se espera de uma boa prova de dissertação e de redação nos exames do BAC e do ENEM. Em estudos anteriores (cf. Sardá, 2021), demonstramos que o ideal, numa análise de discursos comparativa, é utilizar-se de mais de uma categoria de análise. Aqui, trabalharemos sobretudo com categorias nocionais, tais como a noção de cultura educativa, bem como a noção de gênero do discurso, conforme proposto por Bakhtin (2016 [1952-53]). Além disso, observaremos o diálogo estabelecido com os destinatários presumidos dos textos que compõem o nosso corpus.

¹⁴ Além da cartilha selecionada, o INEP também disponibiliza na mesma página *Web* informações sobre o processo de correção das redações de participantes surdos, ou mesmo com deficiência auditiva menos grave, e daqueles com dislexia. Há, ainda, um *link* com informações sobre o próprio exame.

¹⁵ Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special8/MENE1921257A.htm>. [citado 27 jan. 2021].

¹⁶ Todos os decretos e textos relativos às novas leis (*Le Bulletin officiel de l’éducation nationale/Bulletin officiel spécial n°8 du 25 juillet 2019*) podem ser consultados na página: https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39051 [citado 27 jan. 2021].

De acordo com Rakotonoelina (2017), “a didática se interessa talvez menos pela ancoragem social do discurso, e o que constitui gênero, aqui, se baseia mais nas regularidades comunicativas, composicionais e formais dos textos.”¹⁷ (p. 3). Para Beacco (2008), conforme apresentado na introdução deste artigo, as questões que envolvem a forma de uma atividade escolar são um dos aspectos que podem ser considerados na identificação de uma cultura educativa. Dessa maneira, partiremos do seguinte princípio: o que as cartilhas sugerem como formas possíveis para a escrita de uma boa dissertação ou redação esclarecerá sobre as culturas educativas francesa e brasileira. Por essa razão, o importante, na análise apresentada, não será tanto ter à disposição textos reais de estudantes, a fim de analisar questões sociais envolvendo os gêneros ‘dissertação’ ou ‘redação’, e sim analisar como as cartilhas são redigidas, por um lado, e o que é sugerido pelo Ministério da Educação de ambos os países como modelo de bom exame, por outro. Dito isso, o diálogo com os destinatários presumidos das cartilhas pode revelar aspectos relevantes sobre a ordem social na França e no Brasil, revelando dimensões importantes no que tange à relação professor/aluno nas duas culturas analisadas – o que também contribuirá para a compreensão das culturas educativas em ambas as línguas-culturas analisadas.

4.1 O gênero dissertação como objeto de ensino-aprendizagem, e a redação do ENEM como gênero discursivo

O corpus francês, conforme descrito na seção 3 acima, é composto por uma cartilha dividida em três partes, sendo a primeira delas uma apresentação sobre o gênero dissertação e as outras duas compostas por textos-modelo, redigidos pela equipe do Ministério da Educação da França¹⁸. A cartilha de apresentação inicia com um excerto de um texto de lei que define o que é a dissertação:

A dissertação consiste numa reflexão pessoal organizada sobre uma questão literária relacionada com uma das obras e com o percurso associado listado no programa de obras. O candidato escolhe um dos três temas de dissertação, cada qual relacionado a uma das obras do programa e o seu percurso associado. Para desenvolver a sua argumentação, o candidato baseia-se no seu conhecimento da obra e dos textos estudados no contexto do objeto em pauta, bem como nas suas leituras e na sua cultura pessoal. Essa produção escrita é pontuada numa escala de 0 a 20. Excerto da nota de serviço n° 2019-042 de 18 de abril de 2019 (*corpus 1 Fr; p. 1*)¹⁹.

¹⁷ No original: “la didactique s’intéresse peut-être moins à l’ancrage social du discours et ce qui fait genre ici repose davantage sur les régularités communicationnelles, compositionnelles et formelles des textes”.

¹⁸ Mais precisamente, esse material é redigido pela equipe do Éduscol, que é “o site oficial francês de informação e de acompanhamento dos profissionais da educação” [“le site Web officiel français d’information et d’accompagnement des professionnels de l’éducation”] Disponível em: [https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89duscol#:~:text=%C3%89duscol%20\(stylis%C3%A9%20%C3%89duS-COL\)%20est%20le,nationale%20et%20de%20la%20Jeunesse](https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89duscol#:~:text=%C3%89duscol%20(stylis%C3%A9%20%C3%89duS-COL)%20est%20le,nationale%20et%20de%20la%20Jeunesse) [citado 29 abr. 2021].

¹⁹ No original: “La dissertation consiste à conduire une réflexion personnelle organisée sur une question littéraire portant sur l’une des oeuvres et sur le parcours associé figurant dans le programme d’oeuvres. Le candidat choisit l’un des trois sujets de dissertation, chacun étant en rapport avec l’une des oeuvres du programme et son parcours associé. Pour développer son argumentation, le candidat s’appuie sur sa connaissance de l’oeuvre et des textes étudiés dans le cadre de l’objet d’étude concerné, ainsi que sur ses lectures et sa culture personnelles. Cette production écrite est notée sur 20. Extrait de la note de service n° 2019-042 du 18 avril 2019”.

Vemos, aqui, que os critérios de correção são bem explícitos; menciona-se, inclusive, a escala das notas, que tem 20 (vinte) como nota máxima. Quanto ao conteúdo, esses podem ser resumidos da seguinte maneira: cabe ao estudante escrever uma reflexão pessoal organizada, bem argumentada, demonstrando conhecimento das obras e dos textos estudados; para tanto, poderá ancorar-se nas suas leituras e na sua cultura pessoal.

Chama a atenção, no excerto acima, o emprego da palavra ‘organizada’ logo na primeira linha, em ‘reflexão pessoal organizada’. No mesmo documento, na seção intitulada *attendus* (‘expectativas’), temos o desdobramento de tal exigência:

Expectativas.

a compreensão do sentido e dos problemas do tema proposto;

- um desenvolvimento pertinente e coerente, *organizado em várias partes*, propondo um tratamento progressivo e argumentado do tema;
- um conhecimento suficientemente preciso da obra e dos seus contextos que permita justificar e exemplificar o assunto;
- uma expressão correta e justa, a serviço da reflexão sobre a questão proposta.

Ao final do primeiro ano do liceu, não se espera dos alunos um domínio do exercício tal como ele é praticado ou exigido no ensino superior ou nos concursos:

- a introdução deve certamente introduzir o tema, formular a questão e anunciar a construção do desenvolvimento, mas ela pode fazê-lo de maneira bastante breve;
- o desenvolvimento da argumentação supõe uma construção do exercício, mas esta não é necessariamente ternária: o fato de propor dois movimentos, ou quatro, se o todo é coerente e constitui uma argumentação clara, não deve ser considerado como um defeito;
- diferentes tipos de plano podem ser aceitos: o privilégio geralmente concedido ao plano dialético não tem razão de ser nesse nível de estudos, e um plano analítico ou progressivo é adequado;
- o conhecimento da obra é determinante, devido à própria definição do exercício, mas é considerado normal que as referências assumam formas diversas – citações, narrações breves, caracterizações, e mesmo alusões ou indicações entre parênteses..., desde que elas sejam justas e sirvam ao desenvolvimento do assunto²⁰. (*corpus 1 Fr*, p. 2, grifo nosso).

Esse excerto é interessante, pois menciona um aspecto deveras pertinente à cultura francesa, a saber: o fato de a dissertação também ser praticada no ensino

²⁰ No original: “*Attendus*. la compréhension du sens et des enjeux du sujet proposé; un développement pertinent et cohérent, organisé en plusieurs parties, proposant un traitement progressif et argumenté du sujet; une connaissance suffisamment précise de l’oeuvre et de ses contextes pour permettre de justifier et d’exemplifier le propos; une expression correcte et juste, au service de la réflexion sur la question posée. On n’attend pas des élèves en fin de première une maîtrise de l’exercice tel qu’il est pratiqué ou exigé dans l’enseignement supérieur ou dans les concours: l’introduction doit certes amener le sujet, en formuler l’enjeu et annoncer la construction du développement, mais elle peut le faire de manière assez brève; le développement de l’argumentation suppose une construction du devoir, mais celle-ci n’est pas nécessairement ternaire: le fait de proposer deux mouvements, ou quatre, si l’ensemble est cohérent et constitue une argumentation claire, ne doit pas être considéré comme un défaut; différents types de plan peuvent être acceptés: le privilège généralement accordé au plan dialectique n’a pas lieu d’être à ce niveau d’études, et un plan analytique, ou progressif convient; la connaissance de l’oeuvre est déterminante, en raison de la définition même de l’exercice, mais on considère comme normal que les références prennent des formes diverses – citations, narrations brèves, caractérisations, voire allusions ou indications entre parenthèses..., du moment qu’elles sont justes et servent le développement du propos.”

superior e nos concursos para o funcionalismo público. Por isso, a prova do BAC é, para os aprovados no ensino superior, a primeira de muitas provas desse (e nesse) gênero; o trabalho com os gêneros do discurso está na base dos currículos franceses. Segundo Claudel e Laurens (2016), “na didática do francês língua primeira (FL1), o acesso à língua parece efetuar-se principalmente por intermédio dos gêneros”²¹ (p. 1). Além disso, “o gênero é apreendido como objeto de ensino-aprendizagem”²² (*idem*, *ibidem*, p. 1). Isso explica, a nosso ver, certa contradição encontrada nas cartilhas francesas. Por um lado, os autores afirmam o seguinte:

Se se considera que o objetivo principal do trabalho sobre as obras [literárias] é formar leitores, parece necessário não exagerar a importância das formas do exercício e permanecer aberto à pluralidade de possíveis, privilegiando, por um lado, a capacidade de construir uma reflexão pertinente sobre o tema e, por outro lado, a apropriação do trabalho pelo aluno²³. (*corpus 1 Fr*, p. 2).

Por outro lado, vemos que o documento dá, sim, muita atenção à forma da escrita da dissertação, conforme analisamos no excerto (1) a seguir, que é composto pelos comentários à dissertação-modelo apresentada pela equipe do Éduscol sobre a obra *Britannicus*, de Racine (em resposta à questão: “Quem encarna o herói trágico em *Britannicus*?”)^{24,25}.

- (1) [*Commentaire 1*] Ces premières lignes de l'**introduction** prennent appui sur des connaissances qui ont pu être construites dans le travail de contextualisation mené **en classe**, dans des formes et à des occasions différentes: **cours d'introduction, lecture comparée de textes de Racine et de Corneille, reprise dans un cercle de lecture des oeuvres proposées en lecture cursive obligatoire...** Cette contextualisation relevant de l'histoire littéraire permet ici d'entrer en matière de manière à prendre la mesure du sujet.

[Tradução nossa: Essas primeiras linhas da **introdução** baseiam-se nos conhecimentos que puderam ser construídos no trabalho de contextualização realizado em **sala de aula**, em diferentes formas e em diferentes ocasiões: **curso de introdução, leitura comparada de textos de Racine e de Corneille, retomada num círculo de leitura das obras propostas em leitura cursiva obrigatória...** Essa contextualização, que faz parte da história literária, permite aqui abordar o tema.]

[*Commentaire 2*] **Les expressions** sont empruntées à la préface de Racine dont l'étude est recommandée pour l'étude de l'oeuvre et du parcours choisi. **La référence précise** ne doit pas être considérée comme obligatoire et la **citation partielle, intégrée dans une phrase**, est tout à fait admise de la part d'un candidat.

²¹ No original: “en didactique du français langue première (FL1), l'accès à la langue semble s'effectuer principalement par l'entremise des genres”.

²² No original: “le genre est appréhendé comme objet d'enseignement-apprentissage”.

²³ No original: “Si l'on considère que le premier objectif du travail sur les oeuvres est de former des lecteurs, il paraît nécessaire de ne pas s'exagérer l'importance des formes de l'exercice, et de rester ouvert à la pluralité des possibles, en privilégiant d'une part la capacité à construire une réflexion pertinente sur le sujet et d'autre part l'appropriation de l'oeuvre par l'élève”.

²⁴ De modo a facilitar a nossa análise, reproduzimos todos os comentários de forma compilada. Observamos, todavia, que, no corpus em questão, eles aparecem em forma de caixas de comentário ao longo da dissertação-modelo apresentada.

²⁵ No original: “Qui incarne le héros tragique dans *Britannicus*?”.

[Tradução nossa: **As expressões** são tomadas de empréstimo do prefácio de Racine, cujo estudo é recomendado para o estudo da obra e do percurso escolhido. **A referência precisa** não deve ser considerada obrigatória, e a **citação parcial, integrada numa frase** pelo candidato, é totalmente admitida.]

[*Commentaire 3*] **Le plan** ici annoncé n'est pas «dialectique», mais «analytique». En prenant appui sur deux (ou trois) critères de définition du «héros» de la tragédie, on indique les deux (ou trois) perspectives selon lesquelles on examine la question.

[Tradução nossa: **O plano** aqui anunciado não é 'dialético', mas 'analítico'. Com base em dois (ou três) critérios de definição do 'herói' da tragédia, indicam-se as duas (ou as três) perspectivas a partir das quais examina-se a questão.]

[*Commentaire 4*] **La première partie** met en place une description objective des équilibres de la pièce, en tentant de voir comment les forces s'y répartissent, d'abord par l'étude de la répartition de la parole, ensuite en considérant la structure de la pièce. **Elle pourra s'appuyer sur des cercles de lecture menés avec la classe** autour de la distribution de la parole dans la pièce ainsi que sur une **étude transversale** consacrée à la question des unités de la tragédie (et en particulier de l'unité d'action), enfin sur une **étude linéaire** de l'exposition de la pièce (I, 1) et de la confrontation amoureuse de Néron et Britannicus devant Junie (III, 8).

[Tradução nossa: **A primeira parte** apresenta uma descrição objetiva dos equilíbrios da peça, tentando ver como as forças são distribuídas nela, primeiro estudando a distribuição da fala, depois considerando a estrutura da peça. **Ela poderá embasar-se nos círculos de leitura conduzidos com a classe [de alunos]** em torno da distribuição da fala na peça, bem como num **estudo transversal** dedicado à questão das unidades da tragédia (e, em particular, da unidade de ação); enfim sobre um **estudo linear** da exposição da peça (I, 1) e do confronto amoroso de Néron e Britannicus perante Junie (III, 8).]

FLP 23(2)

[*Commentaire 5*] Les élèves auront été sensibilisés à ce motif lors de la séance introductive qui aura présenté Racine et la façon dont il s'impose sur les scènes parisiennes au détriment de Corneille, notamment en lui faisant concurrence sur le plan de la tragédie politique que dominait l'auteur du *Cid* et d'*Horace*.

[Tradução nossa: Os alunos terão sido sensibilizados a esse tópico quando da sessão introdutória, que terá apresentado Racine e a forma como ele se impõe nos palcos parisienses em detrimento de Corneille, competindo com ele sobretudo no campo da tragédia política, que foi dominada pelo autor do *Cid* e de *Horácio*.]

[*Commentaire 6*] **Cette deuxième partie** sera nourrie par un **cours** sur les règles de la tragédie, ainsi que par **les traces que les élèves auront gardées des travaux et activités menés tout au long de l'année** leur permettant de faire le point sur leur réaction émotionnelle par rapport à la pièce et à ses principaux personnages; elle peut aussi prendre appui sur **des études linéaires** de certains passages.

[Tradução nossa: **Essa segunda parte** será provida de um **curso** sobre as regras da tragédia, assim como de **impressões que os alunos terão conservado dos trabalhos e atividades realizados ao longo de todo o ano**, permitindo-lhes fazer um balanço sobre as suas reações emocionais em relação à peça e aos seus principais personagens; ela pode também basear-se nos **estudos lineares** de certas passagens.]

[*Commentaire 7*] **La conclusion de la deuxième partie** pourrait déjà servir d'aboutissement à la réflexion menée sur le sujet; dans la mesure où le plan a progressé, de façon claire, vers l'élucidation de la question posée et fait apparaître ses enjeux, et où le travail propose in fine, à partir d'arguments précis (témoignant d'une bonne connaissance de la pièce et d'éléments

empruntés à l'histoire littéraire), de considérer qu'Agrippine est la meilleure héroïne tragique de la pièce, les attendus de l'exercice sont déjà satisfaits.

[Tradução nossa: **A conclusão da segunda parte** já poderia servir de ponto de chegada à reflexão conduzida a esse respeito; uma vez que o plano progrediu claramente rumo à elucidação da questão colocada e revela os seus desafios, e que o trabalho propõe *in fine*, com base em argumentos precisos (atestando um bom conhecimento da peça e de elementos tomados de empréstimo à história literária), considerar que Agripina é a melhor heroína trágica da peça, as expectativas do exercício já estão satisfeitas.]

[*Commentaire 8*] **La troisième partie proposée ici** pourrait compléter le plan précédent, en défendant une autre hypothèse, celle d'un partage de l'héroïsme tragique dans la pièce.

[Tradução nossa: **A terceira parte aqui proposta** poderia completar o plano anterior, defendendo outra hipótese: o de um compartilhamento do heroísmo trágico na peça.]

[*Commentaire 9*] **Cette troisième partie repose sur un cours général** sur la tragédie, **sur une étude transversale** consacrée aux personnages de la pièce et sur des **explications linéaires** de certaines scènes, en particulier l'exposition et le dénouement de la tragédie.

[Tradução nossa: **Essa terceira parte se baseia num curso geral** sobre a tragédia, **num estudo transversal** dos personagens da peça e em **explicações lineares** de certas cenas, em particular a exposição e o desfecho da tragédia.] (*corpus 2 Fr*)²⁶.

Os comentários acima atestam a atenção especial dada à *forma* da escrita da dissertação na França: o texto deve ser organizado em partes e antecedido de um plano. De fato, temos aí um texto que mostra aos professores como o ensino ministrado em aula, sobre a obra literária, pode alimentar a escrita do gênero dissertação. Sabemos que, para Bakhtin (2016 [1952-53], p. 12), “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Vemos que, na esfera universitária e dos concursos, o gênero *dissertação* é caracterizado por um “plano dialético”; na esfera escolar, aceita-se um plano mais simples, chamado de “analítico” e estruturado em duas ou três partes. Bakhtin (2016 [1952-53], p. 11-12) chama a atenção, ainda, para a importância da construção composicional na caracterização de um gênero:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, *acima de tudo, por sua construção composicional*. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado [...]. (Bakhtin, 2016 [1952-53], p. 11-12, grifo nosso).

Vemos, no exemplo (1) acima, a necessidade dos autores de apontar aos leitores (que são os próprios professores, conforme veremos na seção 4.2 abaixo) o modo como o gênero *dissertação* pode ser aprendido na escola, graças ao conteúdo programático ensinado aos alunos com o passar dos anos. Assim, o *conteúdo temático* desses textos produzidos na esfera escolar é o próprio conteúdo aprendido em sala de aula (sobre as obras literárias, no caso). Em outras palavras, o conteúdo programático das aulas de

²⁶ Haja vista que esse é o excerto objeto da nossa análise, deixá-lo-emos em francês no corpo do texto, seguido da nossa tradução. Uma vez que o *itálico* representa os grifos originais, escolhemos o *negrito* para sinalizar os aspectos que queremos destacar nas análises.

francês serve de material para que o aluno estruture o seu texto segundo as regras do gênero dissertativo. Assim, vemos no exemplo (1) que as “primeiras linhas da introdução baseiam-se nos conhecimentos que puderam ser construídos no trabalho de contextualização realizado em sala de aula”; “[a] primeira parte [...] poderá embasar-se nos *círculos de leitura* conduzidos com a classe [de alunos] [...] num *estudo transversal* [...] enfim sobre um estudo linear [...]”; a “segunda parte será provida de um *curso* sobre as regras da tragédia, assim como de *impressões que os alunos terão conservado dos trabalhos e atividades realizados ao longo de todo o ano* [...] ela pode também basear-se nos *estudos lineares* de certas passagens”; a “terceira parte se baseia num *curso geral* sobre a tragédia, num *estudo transversal* dos personagens da peça e em *explicações lineares* de certas cenas [...]”.

Por fim, as questões de *estilo* aprendidas ao longo das aulas de francês também serão consideradas na escrita do gênero dissertação. É assim que, no exemplo (1), o comentário 2 é dedicado ao detalhamento das citações, das referências e das expressões empregadas no texto: “As expressões são tomadas de empréstimo do prefácio de Racine, cujo estudo é recomendado para o estudo da obra e do percurso escolhido. A referência precisa não deve ser considerada obrigatória, e a citação parcial, integrada numa frase pelo candidato, é totalmente admitida”. Vemos, portanto, que na França a cultura educativa é, de fato, baseada no ensino-aprendizagem dos gêneros do discurso, sendo a dissertação do BAC um desses gêneros.

Passemos, agora, à análise do corpus brasileiro. A cartilha brasileira é composta de textos reais de estudantes que obtiveram a nota máxima na prova de redação do ENEM: as famosas ‘redações nota mil’. Por um lado, vemos que a cultura brasileira não apresenta modelos inatingíveis, uma vez que toma como ponto de partida as redações reais dos alunos. Por outro lado, o caráter avaliativo já aparece na própria designação ‘nota mil’, que ressalta a nota máxima obtida por esses textos, que são pontuados de zero a mil. Dos sete textos presentes na cartilha, apresentamos o comentário relativo ao primeiro deles:

(2) Comentário:

O participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que a estrutura sintática é excelente e há apenas um desvio no trecho “habilidade que o permite ver aquilo que nunca foi visto e ouvir aquilo que nunca foi ouvido” (1º parágrafo), em que deveria ter empregado o pronome “lhe”, e não “o”.

Com relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, percebe-se que a redação do participante apresenta introdução em que dá início à discussão, desenvolvimento com justificativas que comprovam seu ponto de vista e conclusão que encerra a discussão, demonstrando excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. O tema é abordado de forma completa já no primeiro parágrafo, no qual o participante aponta que a arte cinematográfica deve ser democratizada. Há, também, repertório sociocultural utilizado de maneira produtiva e pertinente à discussão no primeiro parágrafo, com a referência ao que é postulado pelo filósofo David Hume para relacionar o poder de pensamento do ser humano a sua capacidade de transpor ideias por meio do cinema, por exemplo. No segundo parágrafo, o participante aborda o potencial lúdico do cinema, mencionando a obra de Johan Huizinga. Por fim, no terceiro parágrafo, ele se vale da Constituição Federal para afirmar que todos têm direito aos bens artísticos, o que não ocorre na prática, de acordo com pesquisas do IPHAN. O projeto de texto apresentado ao longo da redação é considerado estratégico porque há uma

FLP 23(2)

organização clara e um desenvolvimento consistente da redação. Isso se deve ao fato de que o participante apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto para defender seu ponto de vista de que o acesso ao cinema deve ser democratizado, por razões relacionadas tanto à sociedade quanto às leis. Em relação à sociedade, o participante aponta a importância do cinema como elemento lúdico, que proporciona bem-estar e coesão da comunidade. Já em relação às leis, ele apresenta o artigo 215 da Constituição Federal, segundo o qual o acesso a bens culturais é um direito de todos. No entanto, ele afirma que esse direito não é garantido, uma vez que existe uma distribuição irregular das práticas artísticas, incluindo o cinema. Por fim, propõe uma solução para alcançar a democratização efetivamente.

Quanto à coesão, observa-se, nessa redação, um repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. Há articulação tanto entre os parágrafos (“Em segundo lugar”, “Por fim”) quanto entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (como “Sob essa ótica”, “de modo a” e “Diante disso”, no 1º parágrafo; “o qual”, “pois” e “portanto”, no 2º parágrafo; “Contudo” e “uma vez que”, no 3º parágrafo; e “Sendo assim” e “Dessa forma”, no 4º parágrafo).

Por fim, o participante elabora proposta de intervenção muito boa: concreta, detalhada, articulada à discussão desenvolvida no texto e que respeita os direitos humanos. A proposta apresentada reforça o papel do Governo de garantir o direito previsto na Constituição, propondo que seja elaborado um plano de incentivo à prática cinematográfica. (*corpus Br*, p. 34)

Assim como no exemplo francês, na cartilha brasileira também temos, nas primeiras páginas, a definição do que é esperado de uma redação do ENEM. Contudo, não é apresentado um texto de lei, e sim um texto endereçado ao próprio estudante com as exigências da prova em questão:

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

Uma breve revisão de estudos sobre as redações do ENEM mostra que muitos consideram a própria prova de redação como gênero textual/discursivo, intitulando-a de “gênero redação do Enem” (cf. Lima; Bacelar, 2019; Oliveira, 2016). Outros, como Barbosa et al. (2018), falam em “gênero textual dissertativo-argumentativo *do Enem*” (“do Enem” marca que essas redações adquirem propriedades específicas, fazendo com que as reconheçamos como um gênero). Bertucci (2020) também apresenta a redação do ENEM como um gênero específico. Por meio de uma análise computacional de redações nota mil, o autor mostra que estas são “exemplares prototípicos do gênero, ou seja, *cumprem todos os requisitos exigidos pela banca*” (Bertucci, 2020, p. 1, grifo nosso). É isso que vemos no exemplo (2) acima. No comentário redigido pela equipe do INEP, temos um resumo de como o participante cumpriu os cinco critérios de avaliação de

redações do ENEM²⁷: no primeiro parágrafo, salienta-se a qualidade da escrita formal da redação (competência I); no segundo parágrafo, enfatiza-se o cumprimento dos “princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo” (competência II); no terceiro parágrafo, os autores revelam como é possível perceber, na redação analisada, que esta preenche os requisitos de um bom “projeto de texto” (competência III); no quarto parágrafo, os autores indicam como a redação apresenta um bom repertório de recursos coesivos (competência IV, relativa à demonstração de “conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”); por fim, no quinto parágrafo, menciona-se a excelência da proposta de intervenção (objeto da competência V). Parece-nos, portanto, que a cultura educativa brasileira – embora também ancorada no ensino-aprendizagem de gêneros do discurso, conforme descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – acaba por “petrificar” um dos gêneros mais trabalhados na Educação Básica, ao estabelecer critérios rígidos de correção em grande escala das redações do ENEM.

Infelizmente, o espaço restrito de um artigo não enseja a explicitação de todos os aspectos envolvidos na cultura educativa brasileira. Apesar disso, ressaltamos o fato de o Brasil, a despeito de ser um país bastante populoso, lograr com que todas as redações sejam uniformemente corrigidas de acordo com os mesmos critérios, em virtude de um ensino centralizado. Na França, a correção parece ser realizada em menor escala, segundo informações divulgadas pela própria mídia francesa²⁸.

FLP 23(2)

4.2 Uma cartilha produzida para professores ou para estudantes? O destinatário presumido e a sua relação com a cultura educativa francesa e brasileira

Tanto a cartilha francesa quanto a cartilha brasileira contêm trechos de apresentação do material a ser analisado (no caso, as dissertações e as redações-modelo). Na cartilha francesa, não fica suficientemente claro quem é o destinatário presumido; fala-se tanto em ‘professor’ (*professeur*) quanto em ‘alunos’ (*élèves*) em terceira pessoa. Entretanto, notamos que o termo *élèves* aparece mais que o termo *professeur*, o que nos leva a inferir que ‘alunos’ é ‘sobre quem se fala’ nesses discursos:

- (3) Il convient également de travailler sur la structure de l’oeuvre, d’en explorer la cohérence et l’unité, afin de donner **aux élèves** des repères solides dans le monde qu’elle constitue. Cette double étude, interne et externe, doit **leur** permettre de connaître, de comprendre, autrement dit de s’approprier l’oeuvre étudiée. (*corpus 1 Fr*, p. 1)

[Tradução nossa: É igualmente importante trabalhar sobre a estrutura da obra, explorar a sua coerência e unidade, a fim de oferecer **aos alunos** repertórios sólidos no mundo constituído por ela. Esse estudo duplo, interno e externo, deve permitir-**lhes** conhecer, compreender, em outras palavras, apropriar-se da obra estudada.]

²⁷ As cinco competências são mencionadas na cartilha brasileira: “Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos”. (*corpus Br*, p. 10)

²⁸ Disponível em: <https://www.studyrama.com/revision-examen/bac/revisions-et-jour-j-tous-les-conseils-pour-reussir-son/bac-comment-les-copies-sont-elles-corrigees-106013>. [citado 28 abr. 2021].

- (4) Dans la voie générale, **les élèves** ont le choix à l'écrit des épreuves anticipées de français entre le commentaire d'un texte qui n'est pas extrait d'une des oeuvres au programme et une dissertation sur l'une des oeuvres au programme et sur le parcours associé. (*corpus 1 Fr*, p. 1)

[Tradução nossa: No percurso geral, **os alunos** podem escolher, nas provas escritas de francês, entre um comentário de um texto não extraído das obras do programa e uma dissertação sobre uma das obras do programa e sobre o percurso associado.]

- (5) **On** n'attend pas **des élèves** en fin de première une maîtrise de l'exercice tel qu'il est pratiqué ou exigé dans l'enseignement supérieur ou dans les concours : [...] (*corpus 1 Fr*, p. 2)

[Tradução nossa: Ao final do primeiro ano [do liceu], não **se** espera **dos alunos** um domínio do exercício [da dissertação] tal como ele é praticado ou exigido no ensino superior ou nos concursos [...]]

- (6) Si **l'on** considère que le premier objectif du travail sur les oeuvres est de former des lecteurs, il paraît nécessaire de ne pas s'exagérer l'importance des formes de l'exercice, et de rester ouvert à la pluralité des possibles, en privilégiant d'une part la capacité à construire une réflexion pertinente sur le sujet et d'autre part l'appropriation de l'oeuvre par **l'élève**. (*corpus 1 Fr*, p. 2)

[Tradução nossa: Se **se** considera que o objetivo principal do trabalho sobre as obras é formar leitores, parece necessário não exagerar a importância das formas do exercício e permanecer aberto à pluralidade dos possíveis, privilegiando, por um lado, a capacidade de construir uma reflexão pertinente sobre o tema, e, por um lado, a apropriação da obra pelo **aluno**.]

Em uma única passagem do texto, os alunos também são apresentados como 'candidatos' (*les candidats*):

- (7) La dissertation ne porte donc plus sur un sujet général: **les candidats** qui auront lu avec attention et étudié les oeuvres au programme pourront prendre appui sur des références précises à l'oeuvre et aux textes sur lesquels ils auront travaillé, pour traiter un sujet lui-même plus restreint. (*corpus 1 Fr*, p. 1)

[Tradução nossa: A dissertação não versa mais sobre um tema geral: **os candidatos** que terão lido com atenção e estudado as obras do programa poderão embasar-se nas referências precisas das obras e dos textos sobre os quais eles terão trabalhado, para tratar de um tema mais restrito.]

Os professores são mencionados em duas passagens do texto. Reproduziremos somente uma delas, à guisa de exemplo:

- (8) Ce sont bien les oeuvres qu'il faut considérer comme principales: leur étude, complétée par celle des textes du parcours, par les lectures cursives obligatoires et, **au choix du professeur**, par les groupements complémentaires ou les prolongements artistiques et culturels, a pour objectif premier de former des lecteurs, de donner **aux élèves** le goût et les moyens de continuer au-delà des années du lycée à se nourrir et à s'enrichir des oeuvres qu'ils découvriront. (*corpus 1 Fr*, p. 1)

[Tradução nossa: São de fato as obras que devem ser consideradas como principais: o seu estudo, completado pelo de textos do percurso, pelas leituras cursivas obrigatórias e, **à escolha do professor**, pelos grupos complementares ou pelas extensões artísticas e culturais, tem como primeiro objetivo formar leitores, proporcionar **aos alunos** o gosto e os meios de continuarem, para além dos anos de liceu, a se nutrir e a se enriquecer com as obras que **descobrirão**.]

FLP 23(2)

Higashi (2020, p. 223) parte do “pressuposto bakhtiniano de que todo e qualquer enunciado, em maior ou menor agudeza, é sempre direcionado, tem um destinatário de quem espera uma atitude responsiva” para estudar o destinatário presumido em exposições de um museu brasileiro de divulgação científica. Para tanto, a pesquisadora formula duas questões: “1) *A quem se dirigem os enunciados [...] 2) De que modo o(s) destinatário(s) presumido(s) influencia(m) a seleção do conteúdo temático, da composição e do estilo dos enunciados [...]?*” (*idem, ibidem*, p. 223, grifos do autor). A resposta a questões dessa ordem são exemplos de categorias nocionais que podem ser empregadas numa análise bakhtiniana, seja ela comparativa ou não.

No caso dos nossos exemplos, verificamos que não é dito expressamente que a cartilha se destina aos professores. No entanto, para além do fato de ela ser redigida pelo Éduscol, que é um site voltado aos professores, podemos inferir quem é o destinatário ao analisar como professores e alunos são tematizados nos enunciados apresentados. Dessa forma, no exemplo (3), em ‘oferecer ao aluno’, inferimos que esse oferecimento seja feito por um professor em sala de aula. Essa interpretação é confirmada pelas análises já apresentadas na seção 4.1 acima, pois, em muitas passagens dos comentários, a intenção é mostrar ao professor como os conteúdos de língua francesa podem ser trabalhados em aula com vistas ao aprendizado da escrita do gênero dissertação. Pensamos, ademais, que essa escrita “híbrida” (ora mencionando ‘alunos’, ora ‘candidatos’) resulta de o material ser destinado a um exame nacional; não é possível abstrairmos o fato de que se trata de um texto voltado para uma prova de grande importância na vida dos alunos. É assim que em (4) temos a exposição de informações voltadas ao concurso em si. Desse ponto de vista, a questão formulada por Higashi (2020) mostra-se bastante pertinente, igualmente, para a análise do nosso corpus: com efeito, o destinatário presumido parece ter uma influência sobre o conteúdo temático e o estilo escolhidos pelos autores do material.

Um outro aspecto relevante no estilo das cartilhas francesas pode ser observado nos exemplos (5) e (6) acima. Neles temos o emprego do ‘on’ em francês; por exemplo, em “On n’attend pas des élèves” (Não se espera dos alunos). Onde a nossa pergunta: quem não deve esperar algo dos alunos? Seria a banca do exame? Parece-nos que sim. Voltamos, aqui, à constatação de que as dissertações são corrigidas por uma banca de professores num processo em menor escala do que no Brasil. Por isso esse diálogo mais estreito do Ministério da Educação francês com os professores: tanto como formadores quanto como corretores “manuais” das provas.

A cartilha brasileira, por sua vez, é mais explícita do que a francesa. Ela já é intitulada “Cartilha do participante” e deixa claro que se trata de um material direcionado aos candidatos de um exame nacional. Os participantes também são tratados por ‘você’:

(9) Prezado participante,

Estamos na reta final da preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2020. Para auxiliá-lo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborou o documento *A redação no Enem 2020 – Cartilha do Participante*. Esta Cartilha apresenta dicas importantes para produzir uma boa redação no dia do Exame. Além disso, traz exemplos de redações do Enem 2019 que obtiveram nota máxima. Tudo isso para que você possa ver na prática como essas orientações devem ser utilizadas. Sabemos que este momento é muito importante para quem irá concorrer a vagas nas principais instituições de ensino superior do Brasil, públicas ou privadas,

por isso queremos ajudá-lo a ter um bom desempenho. Aproveite as dicas, se prepare e tenha sucesso no Enem 2020.

Alexandre Lopes

Presidente do Inep

(*corpus Br*, p. 4)

Além disso, a figura do professor aparece explicitamente como a de um avaliador:

- (10) QUEM VAI AVALIAR A REDAÇÃO? O texto produzido por você será avaliado por, pelo menos, dois **professores** graduados em Letras ou Linguística, de forma independente, sem que um conheça a nota atribuída pelo outro. COMO A REDAÇÃO SERÁ AVALIADA? Os dois **professores** avaliarão seu desempenho de acordo com os critérios do quadro a seguir: [...] E SE A DISCREPÂNCIA AINDA CONTINUAR DEPOIS DA TERCEIRA AVALIAÇÃO? A redação será avaliada por uma banca composta por três **professores**, que atribuirá a nota final do participante. (*corpus Br*, p. 8-9)

Nota-se como o próprio fato de se endereçar diretamente aos alunos acaba por tornar todo o conteúdo temático sobre o exame mais preciso e detalhado, com a explicitação de critérios de correção, por exemplo. Isso reforça o que já vimos anteriormente na seção 4.1, a saber, que a redação do ENEM acabou transformando-se num gênero, o gênero redação do ENEM, dada a sua força enquanto exame nacional²⁹. Embora a França seja à sua maneira um país bastante voltado para concursos, parece haver um trabalho mais aprofundado, por parte do Ministério da Educação francês, de explicitação do modo como um gênero pode ser ensinado. No Brasil, uma das consequências negativas de se ter uma prova de redação transformada em gênero é que alguns candidatos treinam apenas para a escrita deste e acabam não adquirindo a competência necessária para a escrita de outros gêneros em outras situações, tanto profissionais quanto pessoais. Para todos os efeitos, este estudo, por ter um caráter preliminar, precisaria ser aprofundado com um corpus mais extenso, a fim de confirmar as pistas aqui levantadas.

5 CONCLUSÃO

O nosso intuito, neste artigo, foi apresentar uma análise de discursos comparativa de exames nacionais na França e no Brasil, com vistas a investigar as culturas educativas subjacentes a esses exames nas duas línguas-culturas em questão. Conforme aponta Cadet (2006, p. 8), “a/as cultura(s) educativa(s) se constr(ói/em) a partir dos discursos correntes que ocorrem nos espaços educativos – família e instituições escolares –, nos quais os indivíduos evoluíram, e remete(m) aos hábitos que eles ali adquiriram, por inculcamento de regras, de normas e de rituais”³⁰. Ainda segundo a autora, a cultura educativa também evolui com o passar do tempo e das gerações. Vimos num

²⁹ E reforça, de resto, a necessidade de se trabalhar, em análise de discursos comparativa, com mais de uma categoria de análise.

³⁰ No original: “la/les culture(s) éducative(s) se construi(sen)t à partir des discours courants tenus dans les lieux d’éducation – famille et institutions scolaires – dans lesquels les individus ont évolué et renvoie(nt) aux habitus qu’ils y ont acquis, par l’inculcation de règles, de normes et de rituels”.

estudo anterior (cf. Sardá; Barbosa, 2021) que, tanto na França quanto no Brasil, os programas de ensino de francês e de português língua materna focam numa aprendizagem guiada pela noção de gêneros do discurso. Todavia, a palavra ‘redação’ evoca a ideia de tipos textuais, e não de gêneros discursivos. Assim, a noção de tipos textuais parece perpetuar-se no imaginário de professores e alunos brasileiros³¹. Isso se explica, talvez, pelo fato de haver uma instabilidade maior nos programas de ensino no Brasil. Para Saviani (2008, p. 7), não há uma continuidade nas reformas de ensino no país, “cada qual começando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente”.

Nossa análise teve como foco exames nacionais de duas línguas-culturas distintas. Acreditamos que a sua virtude consiste na comparação de um mesmo gênero do discurso em ambas as línguas-culturas (metodologia adotada na análise de discursos comparativa). Klett (2015) observa, ao analisar os materiais de ensino do francês na Argentina, o quanto a presença de um determinado gênero do discurso em dada cultura é variável, tendo implicações na realização de avaliações internacionais, nas quais uma mesma prova é aplicada a um público linguística e culturalmente heterogêneo:

Em 1985, a fim de validar as proficiências em língua francesa, o Ministério da Educação francês criou uma ampla gama de certificações em francês língua estrangeira. Os exames DELF e DALF rapidamente se generalizaram no nosso país [Argentina]. Consequentemente, os manuais da época propunham atividades que estavam de acordo com as solicitadas para esses exames. Uma seção importante da produção escrita consistia em escrever uma carta. Não há dúvida alguma que entre os franceses a cultura epistolar é bastante arraigada. Escreve-se cartas de caráter privado ou familiar, cartas administrativas, cartões postais, etc., em papel ou em formato digital. Nossa cultura [Argentina] é uma cultura da oralidade, o que torna compreensível que a prática epistolar não tenha penetrado no espaço cultural como na França³². (Klett, 2015, p. 44).

FLP 23(2)

Temos, no entanto, consciência dos limites do presente estudo. Mobilizamos, aqui, a noção de cultura educativa para além do campo da didática de línguas estrangeiras, domínio no qual ela se originou e costuma ser trabalhada. Todavia, acreditamos que num mundo globalizado como o que vivemos, conhecer a cultura educativa praticada no ensino de língua materna em duas línguas-culturas, como fizemos aqui, pode auxiliar tanto professores e estudantes brasileiros que eventualmente tenham aula no exterior quanto estrangeiros que venham a estudar no Brasil. Ter consciência de aspectos relevantes da cultura educativa de cada país no que tange ao ensino da língua

³¹ Não é por acaso que a nossa prova do ENEM ainda seja chamada de “redação do ENEM”, enquanto que o seu homólogo francês seja denominado “dissertation du BAC”.

³² No original: “En 1985, pour valider les compétences en français, le Ministère de l’éducation nationale de France a créé une large gamme de certifications en français langue étrangère. Les examens DELF et DALF se sont vite répandus dans notre pays. En conséquence, les manuels de l’époque proposaient des activités conformes à celles qui sont sollicitées lors de la passation de ces examens. Une section importante de la production écrite, consistait à faire une lettre. Il ne fait point de doute que chez les Français la culture épistolaire est très ancrée dans les habitudes. On écrit des lettres à caractère privé ou familial, des lettres administratives, des cartes postales, etc., support papier ou support numérique. Notre culture est une culture de l’oralité ce qui permet de comprendre que la pratique épistolaire n’ait pas percé l’espace culturel comme en France.”. Para uma reflexão sobre a noção de cultura educativa e a sua relação com avaliações internacionais, cf. Ammouden (2017).

materna pode auxiliar na compreensão das práticas de letramento escolar e acadêmico de cada localidade, em suma.

REFERÊNCIAS

- Ammouden M. Analyse sociodidactique des évaluations internationales inspirées du Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextes et didactiques. 2017;9:1-11.
- Bakhtin MM. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin MM. Os gêneros do discurso. Bezerra P, organizador, tradutor, posfácio e notas. São Paulo: Editora 34; 2016 [1952-53]. p. 11-71.
- Barbosa AC, et al. Módulo de reconhecimento do gênero: dissertação argumentativa do Enem sob perspectiva interacionista. Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. 2018;14(1):140-159.
- Beacco JC. Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues. Revue japonaise de didactique du français. 2008;3(1):6-18.
- Beacco JC. Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In: Blanchet P, Chardenet P, organizadores. Guide pour la recherche des langues et des cultures: approches contextualisées. Paris: Éditions des archives contemporaines (EAC); 2011. p. 31-40.
- Bertucci RA. Propriedades linguísticas da redação do Enem: uma análise computacional. Revista Estudo Linguístico. 2020;29(2):999-1032.
- Brait B. Análise e teoria do discurso. In: Brait B, organizadora. Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto; 2018. p. 9-31.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A redação no Enem 2020: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP; 2020. 47p. [internet]. [citado 24 jan. 2021]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/publicada-a-nova-cartilha-de-redacao-do-exame>.
- Cadet L. Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: modèles? Représentations? Culture éducatrice? Clarification terminologique. Recherches en didactique des langues et des cultures. 2006;2:1-13.
- Chiss JL, Cicurel F. Présentation générale. In: Beacco JC, et al., organizadores. Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues; 2005. p. 6-7.
- Claudel C, Laurens V. Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français. SHS Web of Conferences/5^e Congrès Mondial de Linguistique Française. 2016;27:1-14.
- Darmon-Shimamori CM. L'influence de la culture éducative irlandaise sur l'enseignement /apprentissage du français dans les études supérieures en Irlande: le cas des étudiants de Trinity College Dublin [dissertação]. Grenoble: Université Stendhal Grenoble 3; 2010.
- Dicionário eletrônico Le Grand Robert de la Langue Française. Paris: Le Robert; 2005.
- France. Ministère de l'éducation Nationale et de la Jeunesse. Éduscol (Informer et accompagner les professionnels de l'éducation). Voie générale. Terminale. Français. Dissertation portant sur une œuvre et le parcours associé: présentation. 2019:1-2 [internet]. [citado 24 jan. 2021]. Disponível em: <https://eduscol.education.fr/1712/programmes-et-ressources-en-francais-voie-gt>
- France. Ministère de l'éducation Nationale et de la Jeunesse. Éduscol (Informer et accompagner les professionnels de l'éducation). Voie générale. Terminale. Français. La dissertation portant sur une

FLP 23(2)

œuvre et le parcours associé. Exemple: Racine, Britannicus - Parcours: Tragique et tragédie à l'âge classique. 2019 : 1-6 [internet]. [citado 24 jan. 2021]. Disponível em: <https://eduscol.education.fr/1712/programmes-et-ressources-en-francais-voie-gt>

France. Ministère de l'éducation Nationale et de la Jeunesse. Éduscol (Informer et accompagner les professionnels de l'éducation). Voie générale. Terminale. Français. La dissertation portant sur une œuvre et le parcours associé. Exemple: Voltaire, Candide – Parcours: les Lumières et l'idée de progrès. 2020 : 1-12 [internet]. [citado 24 jan. 2021]. Disponível em: <https://eduscol.education.fr/1712/programmes-et-ressources-en-francais-voie-gt>

Grillo SVC, Reboul-Touré S, Glushkova M. Analyse du discours et comparaison: enjeux théoriques et méthodologiques. Bruxelas: Peter Lang; 2021.

Higashi AMF. O destinatário-visitante presumido nas exposições de divulgação científica do Cata-vento Cultural. Linha D'Água. 2020;33(3):221-246.

Klett E. Cultures éducatives et théories didactiques: quels rapports dans l'enseignement des langues en Argentine? Synergies Argentine. 2015;3:35-47.

Lima FFP, Bacelar APS. Das práticas sociais ao conteúdo temático: interfaces da intervenção no gênero redação do Enem. Linguagem & Ensino. 2019;22(1):87-101.

Münchow P. Le discours sur les conflits entre nations dans les manuels d'histoire français et allemands. Représentations de la Première Guerre mondiale. In: Gonnot AC, Rentel N, Schwerter S, organizadores. Dialogues entre langues et cultures. Francfort-sur-le-Main: Peter Lang Édition; 2013. p. 85-106.

Münchow P. L'analyse du discours contrastive: théorie, méthodologie, pratique. Lyon: Lambert Lucas; 2021.

Oliveira FCC. Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do Enem [tese]. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará; 2016.

Perche V. Cultures éducatives: les zones de tension. Un exemple: le public chinois. Recherches en didactique des langues et des cultures. 2015;12(1):1-17.

Puren C. Pour une didactique comparée des langues-cultures. Éla. Études de linguistique appliquée. 2003;129:121-126.

Rakotonoelina F. Avant-propos: de l'analyse du discours à la didactique des/en langues étrangères: un recentrage des problématiques. Les Carnets du Cediscor. 2013;13:8-17.

Sardá DN. Les manuels de philosophie en France et au Brésil: une analyse du discours contrastive de la prise en charge énonciative [tese]. Paris: Université Sorbonne Paris Cité; 2015.

Sardá DN. A análise de discursos comparativa no Brasil: uma reflexão a partir da noção de categoria. Bakhtiniana. 2021;16(2):153-177.

Sardá DN, Barbosa VF. Repertório sociocultural e gênero dissertativo-argumentativo na redação do ENEM e na dissertação de francês do BAC. Desenredo. 2021;17:[aceito para publicação].

Saviani D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Revista de educação PUC-Campinas. 2008;24:7-16.