



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E  
DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

CLAUDIA CANDIDO DA SILVA

**DIÁLOGOS SOBRE A REDAÇÃO DO ENEM: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE  
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UM CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DO  
PARANÁ**

CASCAVEL - PR

2020

CLAUDIA CANDIDO DA SILVA

**DIÁLOGOS SOBRE A REDAÇÃO DO ENEM: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE  
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UM CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DO  
PARANÁ**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, nível de Mestrado e Doutorado - área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Teresinha Baumgärtner

CASCADEL - PR

2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Silva, Claudia Candido da  
Diálogos sobre a redação do ENEM : Representações sociais de alunos do Ensino Médio de um campus do Instituto Federal do Paraná / Claudia Candido da Silva; orientador(a), Carmen Teresinha Baumgärtner, 2020.  
180 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. Representações Sociais. 2. Redação do Enem. 3. Dialogismo. 4. Ensino de Língua Portuguesa. I. Baumgärtner, Carmen Teresinha . II. Título.

CLAUDIA CANDIDO DA SILVA

**DIÁLOGOS SOBRE A REDAÇÃO DO ENEM: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE  
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UM CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DO  
PARANÁ**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Teresinha Baumgärtner  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha da Conceição Costa-Hübes  
Universidade Estadual de Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Membro Efetivo (da Instituição)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pascoalina Bailon De Oliveira Saleh  
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)  
Membro Efetivo (Convidada)

Cascavel, 19 de novembro de 2020.

## DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Luiz (*in memoriam*).

À minha mãe, Maria, pela vida.

À minha filha, Carolina.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Teresinha Baumgärtner, pela parceria da pesquisa, pelos valiosos ensinamentos, por compartilhar comigo seu tempo e seus conhecimentos e pela paciência com que respondeu à minha filha, Carolina, que, durante uma orientação, a inquiriu dizendo: “Então é você a professora que mandou minha mãe fazer esse texto grandão?”. O texto ao qual minha filha se referia era o do seminário de dissertação, que, à época, contava apenas com quarenta páginas. E a professora Carmen, de forma tão serena, respondeu afirmativamente e ainda a aconselhou que as filhas devem apoiar as mães estudantes.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elena Pires Santos, pela contribuição com esta pesquisa durante o seminário de dissertação.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha da Costa-Hübes e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pascoalina Bailon De Oliveira Saleh, pelas inestimáveis contribuições durante a qualificação e a defesa deste trabalho.

Às minhas colegas, Evelin e Pricilla, companheiras de curso, de estágio e de orientadora, por escutarem minhas lamentações nas horas de desespero.

À minha irmã, Leocádia, que sempre me apoiou e cuidou da minha filha incansavelmente e inúmeras vezes.

À minha irmã, Elizandra, e ao meu cunhado, Tiago, que me acolheram em sua casa quando necessitava pernoitar em Cascavel.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste, Campus de Cascavel, pelas aulas e por me proporcionar a oportunidade de aprender, e às secretárias e o secretário que sempre me atenderam prontamente.

Ao diretor do Campus Avançado Quedas do Iguaçu, do Instituído Federal do Paraná, por ter possibilitado a pesquisa na instituição e, como meu colega de trabalho, sempre ter apoiado e me incentivado incondicionalmente.

Aos colegas de trabalho, pela solidariedade com as trocas de horários das aulas sempre que eu necessitei ir a Cascavel assistir às aulas do mestrado.

Aos meus queridos alunos, que gentilmente participaram desta pesquisa.

E, por último, à minha filha Carolina, que, ao final e ao seu jeito, compreendeu

minhas ausências.

Obrigada a todos!

SILVA, Claudia Candido da. **Diálogos sobre a redação do ENEM**: representações sociais de alunos do ensino médio do Instituto Federal do Paraná. 2020.180f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

Orientadora: Carmen Teresinha Baumgärtner

Defesa: 19 de novembro de 2020

## RESUMO

O interesse pelas representações sociais acerca da redação do ENEM surgiu após observação dos dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos últimos quatro anos, os quais indicam que uma parcela significativa dos candidatos que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) enfrentou dificuldades na produção da redação. A investigação sobre as representações sociais acerca da redação do ENEM pode contribuir para a realização de estratégias diferenciadas no ensino da escrita e fornecer aos professores elementos para direcionar e (re)pensar a prática docente no que concerne à redação do ENEM. Com o objetivo geral de compreender as representações sociais acerca da redação do ENEM construídas pelos alunos concluintes do EM do *campus* Avançado Quedas do Iguaçu, do Instituto Federal do Paraná, as discussões desta pesquisa estão amparadas na perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin, a partir dos conceitos de linguagem, de língua, de sujeito, de enunciado e de gêneros de discursos, embasadas em Bakhtin (2011[1979]) e Volóchinov (2017[1929]), além de pesquisadores brasileiros, como Geraldi (1993), Brait (2006) e Sobral (2017). Ademais, esta pesquisa estabelece um diálogo com a Teoria das Representações Sociais, que direciona as discussões sobre as representações sociais, a partir de estudos de Moscovici (2012[1961], 2015[2000]), Abric (2001) e Jodelet (2001[1989], 2015). A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa-interpretativista, na perspectiva teórica da Linguística Aplicada. Com a utilização de questionário e entrevista estruturada, os dados gerados na pesquisa compõem-se de enunciados de 10 alunos do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Nas análises, foram identificadas três representações sociais relacionadas à redação do ENEM. A primeira é que *existem fórmulas para obter pontuação alta na redação do ENEM*. Essa representação está intrinsecamente ligada aos discursos veiculados nas escolas, nos cursinhos preparatórios, nos livros didáticos e na mídia, e é construída a partir de três ideias que circulam no meio escolar: (i) quem domina a estrutura da língua sabe escrever uma redação; (ii) escrever a redação é um ato mecânico; (iii) memorizar frases/citações aumenta as chances de se sair bem na redação do ENEM. Ancorados nesses discursos, os alunos representam a redação do ENEM como um ato mecânico, para o qual seria necessário dominar a estrutura do texto e memorizar frases de autores célebres para obter uma nota alta. Essas representações sociais dialogam com vozes de outros atores sociais, como as dos documentos oficiais norteadores da prova, dos professores, da família e das mídias. A segunda representação social identificada é que *a redação do ENEM é um obstáculo, algo que gera sofrimento*. Esse modo de referir-se à redação dialoga com a ideia de que, para lograr um benefício ou um prêmio, devemos passar por sofrimento ou privações. A terceira representação social é que *a redação do ENEM é a via de acesso ao ensino superior*. Essa forma



de encarar a redação dialoga com as mensagens explícitas nos documentos reguladores dos programas de incentivo ao ingresso ao ensino superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representações Sociais; Redação do ENEM; Dialogismo.

SILVA, Claudia Candido da. **Diálogos sobre la redacción del ENEM:** representaciones sociales de los estudiantes de secundaria del Instituto Federal de Paraná. 2020.180f. Disertación (Maestría en Letras) - Programa de Posgrado en Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2020.

Supervisor: Carmen Teresinha Baumgärtner  
Defensa: 19 de noviembre de 2020

## RESUMEN

El interés por las representaciones sociales acerca de la redacción del ENEM surgió después de observar los datos publicados por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) en los últimos cuatro años, que indican que una parte importante de los candidatos que se presentaron al Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) tuvieron dificultades para producir la redacción. La investigación sobre las representaciones sociales acerca de la escritura de la ENEM puede contribuir a la realización de estrategias diferenciadas en la enseñanza de la escritura y proporcionar a los profesores elementos para dirigir y (re)pensar la práctica docente en relación con la escritura de la ENEM. Con el objetivo general de comprender las representaciones sociales acerca de la redacción del ENEM, construidas por los estudiantes de secundaria del Instituto Federal do Paraná -Campus Avançado Quedas do Iguaçu, las discusiones de esta investigación se apoyan en la perspectiva teórica del Círculo de Bakhtin, desde los conceptos de lengua, lenguaje, sujeto, enunciación y géneros de discurso, basados en Bakhtin (2011[1979]) y Volóchinov (2017[1929]), e investigadores brasileños como Geraldi (1993), Brait (2006) y Sobral (2017). Además, esta investigación establece un diálogo con la Teoría de las Representaciones Sociales, que dirige los debates sobre las representaciones sociales, basándose en los estudios de Moscovici (2012[1961], 2015[2000]), Abric (2001) y Jodelet (2001[1989], 2015). El enfoque metodológico de la investigación es cualitativo-interpretativo, desde la perspectiva teórica de la Lingüística Aplicada. Con el uso de un cuestionario y una entrevista estructurada, los datos generados en la investigación se componen de las enunciaciones de 10 estudiantes del Curso Técnico de Informática Integrada a la Escuela Secundaria. En el análisis, se identificaron tres representaciones sociales relacionadas con la escritura del ENEM. La primera es que existen fórmulas para obtener altas puntuaciones en la redacción del ENEM. Esta representación está intrínsecamente ligada a los discursos transmitidos en las escuelas, los cursos preparatorios, los libros de texto y los medios de comunicación, y se construye a partir de tres ideas que circulan en el entorno escolar: (i) los que dominan la estructura del lenguaje saben cómo escribir un ensayo; (ii) escribir el ensayo es un acto mecánico; (iii) memorizar oraciones/citas aumenta las posibilidades de hacer bien la escritura del ENEM. Anclados en estos discursos, los estudiantes representan la escritura del ENEM como un acto mecánico, para el cual sería necesario dominar la estructura del texto y memorizar frases de autores famosos para obtener una alta puntuación. Estas representaciones sociales dialogan con las voces de otros actores sociales, como los documentos oficiales que guían la prueba, los profesores, la familia y los medios de comunicación. La segunda representación social identificada es que la redacción del ENEM es un obstáculo, algo que genera sufrimiento. Esta forma de referirse a la redacción dialoga con la idea de que para

obtener un beneficio o un premio hay que pasar por sufrimientos o privaciones. La tercera representación social es que la redacción del ENEM es la forma de acceder a la educación superior. Esta forma de abordar la redacción dialoga con los mensajes explícitos en los documentos reglamentarios de los programas de incentivo al ingreso a la educación superior.

**PALABRAS CLAVE:** Representaciones sociales; Redacción del ENEM; Dialogismo.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Competências avaliadas na redação do ENEM .....	84
Figura 2: Níveis de desempenho da competência 5.....	86

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Redações que receberam nota zero (2016-2019) .....	18
Quadro 2: Conceitos convergentes entre a TDD e a TRS .....	55
Quadro 3: Concepções de linguagem .....	65
Quadro 4: Classificação da redação do ENEM .....	93
Quadro 5: Sujeitos da pesquisa .....	110
Quadro 6: Organização do curso sobre a redação do ENEM.....	111
Quadro 7: Instrumentos de geração de dados .....	113
Quadro 8: Por que você se inscreveu no curso de redação do ENEM? .....	116
Quadro 9: Se você já realizou a prova do ENEM, descreva como foi sua experiência .....	119
Quadro 10: Evidências de RS na entrevista .....	123
Quadro 11: Processos de ancoragem e de objetivação.....	125

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IFPR	Instituto Federal do Paraná
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento Sem Terra
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RC	Representações Coletivas
RI	Representações Individuais
RS	Representações Sociais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TA	Teoria da Argumentação
TDD	Teoria Dialógica do Discurso
TRS	Teoria das Representações Sociais

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
<b>1 O DIALOGISMO E A CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONFLUÊNCIAS ENTRE AS TEORIAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN E DE MOSCOVICI.....</b>	<b>24</b>
1.1 A TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO E A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	24
1.2 LINGUAGEM E INTERAÇÃO .....	36
1.3 O SUJEITO NA TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO E NA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	43
1.4 A NOÇÃO DE IDEOLOGIA NA TDD E NA TRS .....	46
<b>2 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NO BRASIL E AS SUAS RELAÇÕES COM A REDAÇÃO DO ENEM.....</b>	<b>57</b>
2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM .....	57
2.1.1 A linguagem como expressão do pensamento .....	57
2.1.2 A linguagem como instrumento de comunicação.....	59
2.1.3 A linguagem como forma de interação .....	62
2.2 REDAÇÃO DO ENEM: GÊNERO DISCURSIVO OU TIPO TEXTUAL?.....	65
2.2.1 Os gêneros do discurso: a abordagem do Círculo de Bakhtin .....	66
2.2.2. Tipos textuais .....	71
2.2.3 O Exame Nacional do Ensino Médio .....	75
2.2.4 Redação do ENEM: objeto de representação .....	81
2.2.5 A redação do ENEM: tipo de texto ou gênero do discurso .....	86
<b>3 O PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>95</b>
3.1 AS BASES E OS MÉTODOS .....	95
3.1.1 As bases epistemológicas e filosóficas da pesquisa: o materialismo histórico-dialético como concepção de mundo.....	95
3.1.2 O paradigma qualitativo-interpretativista.....	97
3.1.3 Atravessar fronteiras: contribuições da Linguística Aplicada.....	99
3.1.4 Diretrizes analíticas .....	101
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	104
3.2.1 O IFPR .....	104
3.2.2 O campus Avançado Quedas do Iguaçu.....	106
3.3 OS SUJEITOS E A GERAÇÃO DE DADOS .....	107
3.3.1 Os sujeitos: alunos da primeira turma do Campus.....	107
3.3.2 A geração de dados e os instrumentos.....	111
<b>4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DESCRIÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS .....</b>	<b>115</b>
4.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: AS VOZES IMPLÍCITAS.....	115
4.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA REDAÇÃO DO ENEM....	124
4.2.1 RS-1: Receitas/fórmulas para escrever uma boa redação.....	128
4.2.2 RS-2: A redação do ENEM é um obstáculo. ....	136
4.2.3 RS-3: A redação do ENEM é o acesso ao curso superior.....	140
4.3 O PAPEL DO ALUNO PRODUTOR DE TEXTOS .....	143

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>166</b>
ANEXO A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA .....	166
ANEXO B: TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO .....	168
ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE .....	169
ANEXO D: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	171
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>178</b>
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO.....	178
APÊNDICE B: QUESTÕES DA ENTREVISTA .....	180



## INTRODUÇÃO

Os filósofos Marx e Engels, no manuscrito *A ideologia Alemã* (1845-1846), defendem a ideia de que os estudos sobre a sociedade devem iniciar pelos participantes dela, isto é, os homens reais, considerando-se suas relações sociais, culturais e históricas. Não obstante, para que possam fazer história, os seres humanos devem estar supridos de condições básicas de sobrevivência, tais como comida, moradia, medicamentos, educação e vestuário. Segundo os autores, “Para que os homens consigam fazer história, é absolutamente necessário, em primeiro lugar, que se encontrem em condições de poder viver; de poder comer, beber, vestir-se, alojar-se etc. (MARX; ENGELS, 2001, p. 25).

Talvez seja por isso que governantes ditadores retiram do povo direitos essenciais, como o direito à alimentação, às escolas, à moradia e ao saneamento básico, garantindo que não se rebele, mas apenas lute por suas necessidades fundamentais. Com relação a isso, Marx e Engels (2007) asseveram que “A satisfação das necessidades elementares cria necessidades novas e a criação de necessidades novas constitui o primeiro ato da história” (MARX; ENGELS, 2007, p. 25). Ou seja, os homens saciados de pão e de água buscarão suprir também a sede e a fome de cultura, de formação e de outras novas necessidades.

Cresci<sup>1</sup> em um ambiente no qual não se falava em universidade, não se pensava em ciência ou em fazer científico. Ora, nasci em 1977; até o final dos meus oito anos, vivi durante a ditadura militar no Brasil. No contexto em que eu estava inserida, as pessoas pensavam em se alimentar, colocar energia elétrica na pequena propriedade da humilde família de agricultores, o que era caríssimo à época. Fui a primeira neta, de ambos os lados da minha árvore genealógica, a realizar estudos de nível superior.

Em minha caminhada acadêmica, a primeira avaliação em larga escala que participei foi o vestibular da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) no ano de 1996. Ainda lembro que o tema da redação foi sobre o Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV). Felizmente, eu havia lido sobre o assunto na semana em que ocorreu o vestibular; não me recordo qual foi minha pontuação, mas penso que foi satisfatória, pois fui aprovada para o curso de Letras, o qual eu havia

---

<sup>1</sup> Por se tratar de um relato pessoal, na introdução, utilizarei a primeira pessoa do singular; nas demais seções desta dissertação, utilizarei a primeira pessoa do plural.

escolhido; além disso, sempre havia sido uma boa leitora e produtora de textos, segundo minhas professoras do Magistério, curso técnico profissionalizante integrado ao antigo “Segundo Grau”, o que hoje é o Ensino Médio (doravante, EM).

Meu interesse acerca da produção de textos escritos vem de longa data, desde o EM e se intensificou na graduação do curso de Letras da UNIOESTE, nos idos de 1996, inspirada pela leitura de obras como *O texto na sala de aula* (GERALDI, [1984]2012), nas formações promovidas pela UNIOESTE e pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, na qual trabalhava como docente da educação básica – Ensino Fundamental I. Sendo professora do município, participei por dois anos consecutivos da elaboração do “Livro de Textos” das escolas do município. Essa ação era muito inovadora tanto para nós, docentes, quanto para os alunos: ter os textos publicados em livros! Os alunos teriam, finalmente, um público leitor “real” que não fosse somente a professora, além da veiculação/publicação das produções. Isso nos fazia “pensar fora da caixa”, como se dizia à época.

Posteriormente, depois de “formada”, distanciei-me da sala de aula como docente e trabalhei no setor administrativo de um núcleo de ensino da região Norte do Brasil<sup>2</sup>. Daquela época, as reminiscências mais inusitadas são com a leitura, não como docente, mas como aluna de uma pós-graduação *lato sensu* em Linguística Textual, na qual tive, entre outras, uma disciplina chamada “Interação Autor-Leitor”. Particularmente, não gostava dessa disciplina, acreditava que o professor me “perseguiu”, pois, a cada sábado, ele me perguntava sobre os textos que havia enviado previamente para leitura; porém, durante três sábados seguidos, não havia conseguido lê-los, porque ele sempre indicava textos novos a cada sábado.

Para deixar de “passar vergonha”, no quarto sábado, cheguei à sala com tudo lido, anotado e memorizado. Estava tão feliz que, provavelmente, era possível notar em meu rosto, tanto que o “amado” professor dirigiu a primeira palavra da aula a mim. E eu, inocentemente, pensava que ele indagaria sobre o conteúdo das obras lidas, o que eu imaginava ter na ponta da língua. A minha decepção foi quando ele me perguntou sobre quais jornais e revistas eu havia lido durante a semana para me informar sobre a atualidade. É claro que eu não havia lido jornal nenhum, pois tinha

---

<sup>2</sup> Motivada pela curiosidade de viver em outras regiões do Brasil, no ano de 2000, trabalhei em um núcleo regional de ensino no Município de Miracema do Tocantins. Posteriormente, trabalhei como supervisora de um curso de graduação na modalidade telepresencial na Universidade Estadual do Tocantins – Unitins.

dedicado meu precioso tempo livre para ler os textos da disciplina. Somente agora percebo que o professor estava tentando abrir meus olhos para que eu relacionasse as leituras sobre interação autor-leitor com os fatos noticiados pelos jornais locais e internacionais, pois uma estudante de pós-graduação deveria fazer esse diálogo.

A partir desse episódio, percebi que, para ensinar meus alunos a ler e entender e escrever textos, era necessário, além de uma formação científica aprofundada, estar atenta aos acontecimentos locais e globais noticiados, ou seja, ouvir a voz de outros sobre os fatos, compreender as histórias, as angústias, os anseios e as lutas de outros sujeitos que fazem parte da sociedade na qual estou inserida.

Dessa feita, passaram-se 10 anos, e, ao retornar<sup>3</sup> para as salas de aula como docente de Língua Portuguesa (deste ponto em diante, LP), meu desassossego intensificou-se quando, por volta de 2014, trabalhei com alunos do EM. Nesse contexto, a preparação dos alunos para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, de ora em diante) era uma exigência real, principalmente no que diz respeito à prova de redação.

Desde então, aprofundi meus estudos sobre essa prova. Analisei propostas de redação dos últimos 10 anos do certame e ministrei oficinas de redação para alunos do EM. A partir dessas experiências, e reconhecendo o problema do alto índice de baixas notas na prova de redação do ENEM, comecei a me questionar de que forma poderia contribuir para melhor auxiliar os alunos que fazem essa avaliação e estabelecer diálogo com outros docentes de LP para a realização de práticas que possibilitem ao aluno a proficiência na escrita de textos de variados gêneros discursivos.

No decorrer dessa caminhada, cheguei à docência no EM técnico e tecnológico, quando, no ano de 2017, ingressei como professora do corpo docente do Instituto Federal do Paraná (IFPR, de ora em diante)<sup>4</sup>. Nessa instituição de ensino, vivenciei algo diferente, pois o ensino é atrelado à pesquisa, e a carreira do professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT, doravante) contempla

---

<sup>3</sup> Após o nascimento da minha filha, resolvi voltar a morar próxima à minha família, no PR, e, com isso, retornei ao trabalho como docente.

<sup>4</sup> Após ter sido aprovada em concurso público e nomeada pela portaria n. 33/2017, de 11/01/2017, publicada no Diário Oficial da União de 12/01/2017, Seção 2, p. 22.

uma carga-horária de pesquisa, fato que me possibilitou a retomada das investigações acerca da produção de textos em sala de aula.

Durante o percurso acadêmico, os alunos passam por diversos testes e exames, sejam aqueles aplicados pelos professores ou aqueles advindos de avaliações externas. Muitas vezes, essas avaliações se constituem em desafios que os alunos têm de enfrentar, de compreender e de compartilhar com seus pares, de forma harmoniosa ou não. Nesse processo e em outros ao longo da vida, elaboram representações sociais, por meio das quais nomeiam, classificam e interpretam objetos sociais, utilizando conhecimentos advindos do senso comum, dos valores e das crenças que circulam nos grupos sociais aos quais pertencem. Tais representações sociais podem colaborar na tomada de decisão.

Uma das avaliações que fazem parte da vida escolar dos alunos brasileiros é o ENEM, que se constitui em uma etapa a ser transposta ao final da Educação Básica, para o ingresso no Ensino Superior. Esse exame se propõe avaliar “o desempenho escolar ao final da educação básica” (BRASIL, 2019b, n.p.), por meio da resolução de 180 questões objetivas e da escrita de um texto do tipo dissertativo-argumentativo.

Como dito antes, um dado que me chama a atenção são os índices de notas baixas na prova de redação do ENEM. De acordo com os documentos apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>5</sup> (INEP, doravante), nos últimos quatro anos, uma média de 214 mil alunos tiveram redações zeradas, conforme indica o quadro a seguir:

Quadro 1: Redações que receberam nota zero (2016-2019)

(continuação)

<b>Crítérios utilizados para avaliação</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
Fuga ao tema	46.874	15.488	31.742	40.624
Parte desconectada	13.276	525	4.946	*
Cópia de texto motivador	8.325	278	14.840	23.265
Texto insuficiente	7.348	1.020	7.420	**
Não atendimento ao tipo textual	3.615	340	2.473	**
Por ferirem os Direitos Humanos, foram anuladas	4.798	*	*	*

<sup>5</sup>A busca foi feita no site do INEP - <https://www.gov.br/inep/pt-br> - entre junho de 2018 e junho de 2020.

Quadro 1: Redações que receberam nota zero (2016-2019)

Critérios utilizados para avaliação	(conclusão)			
	2016	2017	2018	2019
Redações em branco	*	*	46.171	56.945
Outros motivos	*	92	4.946	22.902**
<b>TOTAL DE REDAÇÕES COM NOTA ZERO</b>	<b>291.806</b>	<b>309.157</b>	<b>112.559</b>	<b>143.736</b>
<b>NÚMERO DE REDAÇÕES COM NOTA MÁXIMA</b>	<b>77</b>	<b>53</b>	<b>55</b>	<b>53</b>

Fonte: Elaborado com base em dados de Brasil (2016, 2017a, 2018a, 2019a).

\*Não indicado no relatório; \*\*No relatório de 2019, foram indicadas em “outros motivos” as redações que obtiveram nota zero por apresentarem texto insuficiente e não atenderem ao tipo textual solicitado.

Os dados mencionados no quadro indicam que uma parcela significativa dos candidatos que realizaram o exame enfrentou dificuldades na produção da redação. O número de redações que atingiram a nota mil é extremamente mais baixo que o número das redações com nota zero. Se compararmos a média dos últimos quatro anos, o número de redações zeradas é de 214 mil, enquanto o de notas mil é de 59,5 redações.

Dessa forma, a prova de redação do ENEM constitui-se um objeto social distante, pouco familiar e desafiador pelo peso que tem na constituição da nota total do exame, por ser considerada por muitas pessoas um “passaporte para o futuro” e pelas crenças sobre escrita, redação e exames em larga escala, disseminadas ao longo da vida estudantil.

Tendo em vista que na Teoria das Representações Sociais (TRS, doravante)<sup>6</sup> representar algo é tornar o estranho em algo familiar, dediquei-me a pesquisar sobre o tema das representações sociais (RS, deste ponto em diante) que alunos do EM constroem acerca da redação do ENEM. Mais especificamente, delimito o tema focalizando as RS dos alunos do terceiro ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao EM, de um Instituto Federal do interior do Paraná.

Esse tema foi problematizado a partir das seguintes perguntas de pesquisa: Quais são e em que estão ancoradas as representações sociais acerca da redação

<sup>6</sup> O conceito de representação social (RS) advém da Psicologia e é Serge Moscovici quem inicia os estudos desse campo na década de 1960. A teoria da representação social nasceu com sua tese de doutorado, publicada em Paris em 1961 com o título original *La Psychoanalyse, son image et son public*, traduzida para o português como “A Psicanálise, sua imagem e seu público”. Para o autor, “[...] uma representação social é organização de imagens e linguagem, pois recorta e simboliza ações e situações que são ou se tornam comuns. [...] seu papel é moldar o que é dado pelo exterior, os indivíduos e os grupos colocando seu interesse mais nos objetos, ações e situações constituídos por e durante uma infinidade de interações sociais” (MOSCOVICI, 2012[1961], p. 26). O conceito de RS será melhor explorado na seção 1 deste trabalho.

do ENEM dos alunos do 3º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao EM, do *campus* Avançado Quedas do Iguaçu, do Instituto Federal do Paraná?

Quando realizei o primeiro levantamento de pesquisas sobre o tema no site<sup>7</sup> da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, doravante), a fim de tomar conhecimento sobre estudos realizados, ao utilizar o termo “representações sociais acerca da redação do ENEM”, na área de Estudos Linguísticos, encontrei 25 trabalhos. Todavia, das pesquisas indicadas no banco da CAPES, não constatei nenhuma que tratasse especificamente sobre o tema das ‘representações sociais acerca da redação do ENEM’. Por isso, selecionei dois trabalhos que, apesar de tratarem especificamente sobre o tema, em meu entendimento, dialogam com esta pesquisa por abordarem as RS e o ensino de LP, por compararem conceitos da TRS e das teorias do Círculo de Bakhtin e por caracterizarem a redação do ENEM como um gênero do discurso.

O primeiro trabalho selecionado é o de Nogueira (2016), intitulado *Representações de alunos do Ensino Médio sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa*. A autora, em sua dissertação de mestrado, reflete sobre as representações que os alunos do 3º ano do EM têm sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP. O *corpus* foi constituído das respostas dos alunos a um questionário escrito, das transcrições das entrevistas gravadas em áudio, dos registros da pesquisadora em observações participante, das anotações em diário de campo e dos excertos das narrativas escritas. As linhas teóricas escolhidas foram os Estudos Culturais e os Estudos da Linguagem, sendo a pesquisa classificada como “qualitativa de base interpretativista, que se configura como um estudo de caso” (NOGUEIRA, 2016, p. 17). Após a análise dos dados, a autora aponta que os alunos representam as práticas de escrita em aulas de LP de três maneiras: na primeira, representam o estudo do gênero como estudo da estrutura composicional a fim de identificá-los; na segunda, indicam que estudar gêneros é importante para poder escrever bem a redação e aceder ao ensino superior; na terceira, compreendem o gênero como forma de comunicação e interação. Além disso, considerando que o exame solicita a escrita de texto do tipo

---

<sup>7</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

dissertativo-argumentativo, para os alunos, esse é o gênero discursivo<sup>8</sup> mais importante a ser aprendido na escola.

O segundo trabalho escolhido é a dissertação de mestrado de Santos (2017), com o título *O Enem e(m) representações sociais de alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma cultura escolar local*. A pesquisa centrou-se nas RS acerca do ENEM, tendo como *corpus* as respostas a um questionário aberto e as transcrições de entrevistas semiestruturadas com grupo focal de cinco turmas do 3º ano do EM e de catorze professores dessa etapa de ensino. Embasada nas linhas teóricas da Linguística Aplicada, dos Estudos Culturais e da TRS, e na metodologia da pesquisa quali-quantitativa, a autora constatou que os alunos representam o ENEM como meio de acesso ao nível superior, como possibilidade de transformação social e econômica e como parâmetro para direcionar ações vinculadas à escolarização em andamento (o próprio EM).

As duas pesquisadoras mencionadas investigaram representações sociais de alunos do EM; a primeira centrou-se no ensino-aprendizagem de LP, e a segunda no exame como um todo. Os resultados de suas análises apontam para uma RS de que o ENEM significa acesso ao ensino superior.

Considerando que são poucos os estudos que se dedicam a investigar as RS de alunos do EM sobre a redação, desenvolver este estudo pode aperfeiçoar não apenas as minhas práticas como professora de LP em sala de aula, mas também as ações dos alunos com a escrita, além de criar a possibilidade de diálogo com outros docentes que porventura tenham as mesmas preocupações. Ademais, conhecer quais são e em que estão ancoradas as RS acerca da redação do ENEM pode contribuir para a realização de estratégias diferenciadas no ensino da escrita. É claro que o compartilhamento das RS por determinados sujeitos do grupo não significa que todos daquele grupo tenham as mesmas percepções; entretanto, elas podem interferir na escrita da redação. Assim, conhecer essas RS pode dar aos professores elementos para direcionar e (re)pensar a sua prática docente no que concerne à redação do ENEM.

---

<sup>8</sup> Nogueira (2016) compreende a redação do ENEM como um gênero do discurso. Contudo, há diferentes posicionamentos com relação a isso; há os que defendem que a redação é um gênero do discurso e outros que defendem que é uma tipologia de textos. Na subseção 1.2 desta pesquisa, problematizamos essa questão.

Diante desse panorama, considerando que as RS se ancoram em saberes que são socialmente construídos, por meio de um processo dialógico, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as representações sociais acerca da Redação do ENEM construídas pelos alunos concluintes do EM do *campus* Avançado Quedas do Iguaçu, do Instituto Federal do Paraná. Os objetivos específicos, por sua vez, são: descrever as evidências de representações sociais sobre a redação do ENEM nos discursos dos alunos; verificar como são construídas e com que vozes dialogam as representações sociais dos alunos; analisar como os alunos concebem o seu papel como produtores de textos, com base em suas RS.

As discussões foram amparadas na perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin<sup>9</sup>, a partir dos conceitos de linguagem, de língua, de sujeito, de enunciado e de gêneros do discurso. As discussões nessa linha incluem os estudos e as pesquisas do Círculo, especialmente a partir dos estudos de Bakhtin (2011[1979]) e Volóchinov (2017[1929]), além de pesquisadores brasileiros, como Geraldi (1993), que trata do ensino da LP, Brait (2006) e Sobral (2017), que são “explicadores” das teorias do Círculo de Bakhtin. Outra vertente teórica mobilizada nesta pesquisa é a TRS, balizando as discussões sobre as RS, a partir de teóricos como Moscovici (2012[1961], 2015[2000]), Abric (2001) e Jodelet (2001[1989], 2015).

O percurso metodológico deste estudo inicia com pesquisas bibliográficas, a fim de revisitar conceitos das teorias do Círculo e da TRS. A abordagem da pesquisa<sup>10</sup> é qualitativa-interpretativista, na perspectiva teórica da Linguística Aplicada (LA, doravante). A escolha da abordagem qualitativa permite lançar um olhar investigativo para as representações sobre a redação do ENEM, por meio de análise dialógica dos discursos dos alunos sujeitos participantes da pesquisa, durante um curso sobre a redação do ENEM.

O estudo foi realizado no IFPR - campus Avançado Quedas do Iguaçu, cidade localizada na região Centro-Sul do Paraná, onde ofertei um curso sobre redação do

---

<sup>9</sup> Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin (1895-1975), juntamente com Valentin Nikolaevich Volochínov (1895-1936), Pavel Medvedev (1891-1938), entre outros pensadores e pensadoras russos, reuniam-se regularmente nos períodos de 1919 – 1929 a fim de pensar, estudar e dialogar sobre questões relacionadas à linguagem, à literatura e à arte. Esse grupo ficou conhecido como Círculo de Bakhtin. As produções científicas desse grupo começaram a ser conhecidas no ocidente nos anos de 1970 e, posteriormente, no Brasil. Bakhtin está entre os que mais se destacaram. Essa troca de conhecimentos que o Círculo proporcionou a Bakhtin o levou a ter contatos com outras áreas de estudos, como pintura, música, medicina, biologia, dentre outras (BRAIT, 2016).

<sup>10</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UNIOESTE, conforme parecer N. 00987318.7.0000.0107 (Anexo A).



ENEM para alunos do 3º ano do curso Técnico em Informática Integrado ao EM. Os dados foram gerados por meio de questionário, de entrevista semiestruturada, gravada em áudio, e de anotações em diário de campo.

Para apresentar as reflexões e os resultados, o presente texto está organizado em quatro seções. Na primeira, discutimos os conceitos-chave da pesquisa, tais como linguagem, interação, sujeito e ideologia, tanto pela ótica de estudos do Círculo de Bakhtin, com base em Bakhtin (2011[1979]) e Volóchinov (2017[1929]), quanto de autores da TRS, a partir de pesquisas de Jodelet (2001[1989], 2015) e Moscovici (2012[1961], 2015 [2000]). Ao final dessa seção, pontuamos aspectos que, em nossa análise, são convergentes entre as teorias.

A segunda seção apresenta um breve panorama histórico da produção escrita nas aulas de LP no Brasil, seguida da contextualização do ENEM e da prova de redação. Outros tópicos em destaque são as características do texto dissertativo-argumentativo e a polêmica quanto à redação do ENEM ser considerada uma tipologia de texto ou um gênero do discurso.

Na terceira seção, explicitamos o percurso metodológico da pesquisa, destacando a base filosófica, o tipo de pesquisa, o contexto e os sujeitos do estudo, além dos instrumentos de geração de dados e as diretrizes analíticas.

Na quarta seção, os dados são descritos e analisados à luz dos pressupostos teóricos mobilizados, buscando delinear as RS acerca da redação do ENEM. Para isso assumimos que as RS são construídas de forma dialógica, pois estão relacionadas a diversos discursos que circulam na sociedade. Ainda nessa seção, analisamos como o aluno concebe seu papel de produtor de textos.

Seguidas da quarta seção, estão as considerações finais, em que retomamos os objetivos da pesquisa, expomos as reflexões realizadas a partir dos resultados e indicamos possibilidades de temas para pesquisas futuras.

## **1 O DIALOGISMO E A CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONFLUÊNCIAS ENTRE AS TEORIAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN E DE MOSCOVICI**

Tendo em vista que mobilizamos duas teorias para fundamentar esta pesquisa, nesta seção introdutória, discorreremos sobre conceitos centrais do Círculo de Bakhtin e da TRS. Primeiramente, contextualizamos essas duas vertentes teóricas; na sequência, abordamos os conceitos de linguagem, interação, ideologia e sujeito nas duas perspectivas; por fim, discutimos os pontos convergentes entre as teorias.

### **1.1 A TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO E A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSIDERAÇÕES GERAIS**

O que hoje é conhecido como o Círculo de Bakhtin originou-se da união de um grupo de autores como Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin (1895-1975), Valentin Nikolaevich Volóchinov (1895-1936) e Pavel Medvedev (1891-1938), entre outros pensadores e pensadoras russos, que se reuniam regularmente nos períodos de 1919 – 1929 a fim de pensar, estudar e dialogar sobre questões relacionadas à linguagem, à literatura e à arte (BRAIT, 2016).

Na vasta publicação bibliográfica do Círculo de Bakhtin, os autores abordam novas formas de estudar a linguagem, sugerindo que os estudos deveriam pautar-se mais em fatores extralinguísticos, como os aspectos culturais, as valorações, as opiniões e as crenças existentes nos grupos sociais aos quais os sujeitos pertencem e nas relações entre os sujeitos, que, por meio da linguagem, se relacionam e se constituem ao longo do tempo. Dessa maneira, teóricos do Círculo indicam que a linguagem é dialógica, pois as relações entre os sujeitos se dão por meio da linguagem e por intermédio dela expressam seus anseios, suas angústias, seus pontos de vista, suas contradições etc. Ou seja, as relações entre os sujeitos também são dialógicas porque, ao interagirem, esses produzem discursos que são constituídos por outros discursos, e, ao mesmo tempo, são voltados para os discursos de outros sujeitos, os quais, por sua vez, também estão constituídos por outros discursos, às vezes, nitidamente explícitos, outras quase imperceptíveis.

Nesse sentido, o discurso, que é “a língua em sua integridade viva” (BAKHTIN, 2010, p, 214), é dialógico porque a compreensão concreta dele depende das relações existentes entre os enunciados. De acordo com Volóchinov

(2017[1929]),

[...] o importante não é a natureza sígnica da palavra, mas a sua *onipresença social*. Pois a palavra participa literalmente de toda a interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc. (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 106, destaques no original).

Da mesma forma, Bakhtin (2010[1963]) postula que a palavra está sempre carregada dos sentidos que absorveu durante a passagem pelos variados contextos nos quais perpassou. Nessa perspectiva,

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou (BAKHTIN, 2010[1963], p. 244).

Para o autor, o sentido das palavras vai se constituindo e se ressignificando com o passar do tempo e por seu uso. Ou seja, é na execução das diversas atividades humanas que a palavra toma forma; fora disso é apenas uma imagem sem sentido. Ela carrega as várias vozes que já a proferiram em contextos anteriores, e a cada vez que é manifestada torna-se uma nova palavra, com novas significações, ainda que constituída de sentidos pré-existentes. Nesse sentido, podemos compreender a palavra como signo social ideológico pela qual se manifestam os posicionamentos dos grupos sociais e dos sujeitos. Sendo assim, a palavra, um signo linguístico, é também um signo ideológico construído na interação social.

De acordo com Volóchinov (2017[1929]), é a interação entre os sujeitos que cria novos signos, novas palavras. Elas não nascem nas gramáticas ou nos dicionários, mas sim nas relações sociais dos sujeitos e nos grupos sociais, e a cada nova situação de comunicação formam-se novos sentidos. Segundo o autor,

Todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação. Portanto, as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação

(VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 109).

Dado o caráter social da palavra, os teóricos do Círculo postulam a necessidade de um estudo da linguagem que leve em conta a natureza social do signo e as relações dialógicas existentes na interação humana, isso porque “Ao realizar-se no processo da comunicação social, todo signo ideológico, inclusive o signo verbal, é determinado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social.” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 110, destaque do autor).

Para o autor, o signo não tem sentido fora do processo da comunicação social, tanto o signo verbal como o signo ideológico são determinados na e pela interação social. Suas formas variam de acordo com a época e os grupos sociais que deles se apropriam. Dessa forma, entendemos que a palavra, signo ideológico, marca as relações dialógicas existentes entre os enunciados.

Ao pertencerem a determinado grupo social, ao falarem de um lugar determinado no tempo e no espaço e ao emitirem posições axiológicas com relação a diferentes temas, os sujeitos elaboram enunciados que, de certa forma, sempre respondem a outros enunciados. Para o filósofo russo, “Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros.” (BAKHTIN, 2010[1963], p. 244). Em outras palavras, ao nascer, o sujeito incorpora-se a um grupo social e aprende cada palavra carregada dos sentidos que o grupo, com o passar do tempo, deu a ela.

Por essa razão, Bakhtin (2010[1963]) propunha que os estudos da linguagem fossem também voltados para fatores externos ao plano da língua, ou seja, que se ocupassem de aspectos constituintes das relações extralinguísticas, como a posição social do sujeito produtor do discurso e a época à qual pertence. O estudo da língua deveria, portanto, contemplar duas dimensões: a histórica e a intersubjetiva (BRAIT, 2005). Em seus estudos, o autor conceituou as relações extralinguísticas de relações dialógicas, as quais, segundo ele,

[...] não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística,

etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2010[1963], p. 216).

Dessa forma, na Teoria Dialógica do Discurso<sup>11</sup> (TDD, doravante), os teóricos propõem o estudo das relações dialógicas entre os discursos, uma vez que não faz sentido estudar as palavras em sua forma dicionarizada, desvinculadas da situação concreta da sua produção, pois não teriam o sentido concreto da situação de uso e do contexto em que foram proferidas. Bakhtin (2010[1963]) afirma que é possível entender uma palavra isolada, desde que se saiba o contexto no qual foi proferida. Para o autor, é necessário perceber a palavra

[...] como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes [...] (BAKHTIN, 2010[1963], p. 218).

Assim sendo, para o linguista russo a palavra representa enunciados de outrem, é por meio dela que escutamos o posicionamento, a valoração dos outros em relação a determinado tema. As relações dialógicas entre os enunciados podem se dar até mesmo em uma palavra isolada desde que nela se encontre mais de uma voz. Esse choque de vozes, mencionado pelo pensador, isto é,

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. [...] O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 2010[1963], p. 233).

De acordo com o autor, é inevitável a presença da palavra do outro em nossos discursos, portanto, eles são bivocais, ou seja, reúnem pelo menos duas vozes que podem ser manifestadas por nós de três formas: (i) assimiladas de tal forma que se fundem à nossa voz; (ii) citadas por nós, isto é, são reforços que respaldam nossos discursos; (iii) ou podem ser contrárias às nossas.

---

<sup>11</sup> Termo utilizado por Brait (2006), uma das principais estudiosas do Círculo.

Assim sendo, o dialogismo é constituído das relações entre os diversos discursos, as quais podem ser harmoniosas ou não. Bakhtin (2011[1979]) classifica as posições contrárias entre discursos como formas “grosseiras de dialogismo”. Para o autor, o dialogismo pode apresentar-se em forma de ironia, de aceitação, de conformidade, de intensificação, além da discussão e da paródia que ele considera como “compreensão estreita” do conceito de dialogismo. Para o autor russo,

A confiança na palavra do outro, a aceitação reverente [...], o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, a *concordância*, suas eternas fronteiras e matizes, sobreposições do sentido sobre o sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes [...] Aqui se encontram posições integrais, pessoas integrais [...], precisamente as vozes (BAKHTIN, 2011[1979], p. 327, grifos do autor).

Segundo o autor, as relações dialógicas se dão de várias formas, como a concordância, as sobreposições de sentido e de vozes, sendo a contradição uma das formas mais óbvias do dialogismo. Elas são:

[...] de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso [...] As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica (BAKHTIN, 2011[1979], p. 323).

Nesse sentido, o autor indica que compreender um enunciado é estabelecer um diálogo com ele; logo, a compreensão também é dialógica. Quando os interlocutores compreendem de forma integral e responsiva um enunciado, é porque o relacionam com discursos já ditos, emitem juízos de valor sobre ele e o respondem de alguma forma, seja pelo completo silêncio, por palavras ou ações. De acordo com o pensador, “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 348). Sendo assim, as relações dialógicas ocorrem de várias formas e graus; as ações de concordar, de refutar e mesmo de compreender outros enunciados constituem o caráter dialógico da

linguagem.

Dessa maneira, as relações lógicas tornam-se dialógicas quando

[...] entram no campo do discurso (enunciado) e saem do plano da língua. A dialogicidade penetra no âmago do enunciado. Desse modo, pode haver relações dialógicas entre enunciados integrais como também com qualquer parte significativa do enunciado. Elas podem ocorrer, por exemplo, mesmo entre estilos de linguagem ou dialetos sociais, desde que representem uma posição discursiva de um sujeito ou um grupo social. Em resumo, desde que esses elementos sejam entendidos como posições axiológicas, desde que se ouça neles a voz do outro (SILVA, N. H. 2012, p. 44).

Dito de outro modo, as relações dialógicas materializam-se nos discursos em forma de posicionamentos e de valorações. O sujeito assimila a(s) palavra(s) alheia(s) e a(s) manifesta de diversas maneiras, podendo ser a retomada literal, como em citações na linguagem da esfera acadêmica, por meio discurso direto em narrativas ou pode ser de forma velada. Para Bakhtin (2011[1979]),

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados [...] é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2011[1979], p. 294-295).

Em vista disso, o autor reforça o caráter dialógico do enunciado e a presença da palavra alheia em nossos discursos de diversas formas e graus. Sendo assim, os sujeitos assimilam a palavra de outros sujeitos e as reelaboram, dão a elas o tom e a valoração necessária em determinada situação de comunicação. Portanto,

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 232).

Como destacado nas palavras do autor, a compreensão está intrinsecamente ligada a atitudes responsivas relacionadas ao enunciado lido/ouvido/visto, haja vista que imprimimos a cada palavra nossa valoração, nossa concepção de mundo, de acordo com nossa posição social e nosso lugar de fala.

Com base no exposto, apropriamo-nos das palavras de Sobral (2009) a fim de sintetizar o conceito de dialogismo:

1. Dialogismo designa em primeiro lugar a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. O sujeito só vem a existir na relação com outros sujeitos, assim como só age em relação a atos de outros sujeitos, nunca em abstração desses sujeitos e desses atos. [...] 2. Dialogismo designa em segundo lugar a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos, do sentido, portanto. Segundo o Círculo, adquirimos a linguagem em contato com os usos da linguagem nas situações a que somos expostos (não nos dicionários e nas gramáticas). Isso implica que o sentido nasce de “diálogos” (no sentido amplo) entre formas de enunciados/discursos passados, que já foram produzidos, e formas de enunciados/discursos futuros, que podem vir a ser produzidos – independentemente do “texto” desses discursos, mas claro que levando em conta formas textuais tipicamente presentes nos discursos. [...] 3. Dialogismo é, por fim, a base de uma forma de composição de enunciados/discursos, o diálogo. O dialogismo não se restringe às réplicas “mostradas” de uma interação na superfície textual, que é a função da forma diálogo. Além disso, o fato de não se separarem “falas” num texto não implica a inexistência de um diálogo. Do mesmo modo, “diálogo” não tem aqui o sentido do senso comum (SOBRAL, 2009, p. 35-36, destaques do autor).

O pesquisador brasileiro sumariza o conceito de dialogismo sob três aspectos. Em primeiro lugar, chama a atenção para a formação social do sujeito, que se constitui e age em relação ao outro. Em seguida, aponta que o sentido dos discursos somente se dá nos encontros e nos desencontros (GERALDI, 1994) com outros discursos e, por último, indica que o dialogismo não ocorre somente de forma visível, como em diálogos face a face ou nos discursos diretos, indiretos e indiretos livres em romances, mas está nas entrelinhas, nas escolhas lexicais determinadas pela visão de mundo dos sujeitos, suas histórias de vidas e de formações acadêmicas pelas quais passaram.

Tendo em mente o conceito de dialogismo, a seguir passaremos à exposição da TRS.



O conceito de RS surgiu na França e foi cunhado por Serge Moscovici<sup>12</sup>, que, por volta de 1960, iniciou as suas investigações no campo da Psicologia Social. Seus estudos são considerados interdisciplinares, pois vão além da Psicologia, integrando à discussão a Sociologia, a Antropologia, a Psicanálise e a Linguística. A TRS nasceu com sua tese de doutorado, publicada em Paris em 1961, com o título original *La Psychoanalyse, son image et son public* (A Psicanálise, sua imagem e seu público) (MOSCOVICI, 2012[1961]). Em sua pesquisa, investigou quais eram as RS que os franceses tinham sobre a psicanálise. Para tanto, interrogou 2.265 pessoas por meio de entrevistas e de questionários, analisou também 1.640 artigos de 230 jornais e revistas de Paris e do interior da França.

Com base em seus dados e ancorado em Durkheim, Piaget, Lévy-Bhrul e Vygotsky, o autor compreendeu que o sujeito vive a realidade, interpreta-a, externando-a em forma de representação, que é baseada em seu conhecimento de mundo, em suas vivências e em seu contexto social. Como indica Castro (2014), para o autor romeno, a RS é uma das formas que o homem tem de captar o mundo moderno.

Quando Moscovici iniciou sua investigação sobre as RS, Durkheim já havia postulado o conceito de representações individuais (RI, doravante) e de representações coletivas (RC, deste ponto em diante), indicando que “as primeiras deveriam ser do campo da psicologia, enquanto as últimas formariam o objeto da sociologia” (DUVEEN, 2015[2000], p. 13).

Durkheim, em seus estudos, tentou deixar claros os campos da Psicologia e da Sociologia, haja vista que “[...] as representações individuais têm por substrato a consciência de cada um; as representações coletivas, a sociedade em sua totalidade” (DURKHEIM, 1968, p. 621 *apud* MOSCOVICI, 2001[1989], p. 47). As correntes teóricas da Psicologia rechaçavam por completo a inclusão do aspecto social em seus estudos; era como se temessem uma contaminação da pureza da psicologia científica (DUVEEN, 2015 [2000]). Entretanto, Moscovici ambicionava uma teoria que englobasse o individual e o social. É nesse ponto que as ideias de Moscovici distanciam-se das de Durkheim, pois, para o autor romeno, a RS explora

---

<sup>12</sup> Moscovici (1925-2014) nasceu em uma família judia no interior da Romênia e teve uma infância difícil. Foi expulso do colégio, em 1938, pelas leis antissemitas, escapou ao grande pogrom de 1941 nas ruas de Bucarest. Em Paris, desde 1948, trabalhou e estudou psicologia. Defendeu sua tese de doutorado em 1961 sobre a psicanálise, sua imagem e seu público. As primeiras publicações do autor datam dos anos 1970, quando era professor do departamento de antropologia da Universidade Paris-VII (Jussieu) (ABRAPSO, 2014).

a variação das ideias coletivas nas sociedades modernas, é um fenômeno, tem caráter móvel, circulante e dinâmico. Para Durkheim, contudo, as RC são formas estáveis, como um conceito de caráter estático (MOSCOVICI, 2015 [2000]).

Além de Durkheim, outros teóricos, tais como Lévy-Bhrul e Piaget, influenciaram os estudos de Moscovici. Acerca dessa influência, Castro (2014) afirma que

O diálogo com Levi-Brhul dada sua concepção monista na abordagem antropológica, permitiu ao texto de Moscovici tratar de maneira simultânea as expressões psicológica e sociológica do acontecimento social. O diálogo com Piaget permitiu que o texto de Moscovici assumisse uma perspectiva construtivista na proposição do conceito de representação social pela determinação que conferiu ao compartilhamento como processo (CASTRO, 2014, p. XIII).

De acordo com o autor, Moscovici, inspirado nas leituras das obras de Piaget, que “estudou o senso comum nas crianças” (MOSCOVICI, 2015, p. 339), compôs a noção de RS investigando o senso comum dos adultos. O psicólogo romeno postulou que o compartilhamento das ideias, das imagens, das rotulações que têm sobre determinados objetos entre os sujeitos e os grupos sociais, faz parte do processo de construção das RS. E o diálogo com as obras de Levi-Bruhl, antropólogo francês, que se dedicava a explicar a mentalidade de culturas primitivas com base nas causas sociais e não em causas individuais como faziam outros estudiosos (MOSCOVICI, 2015[2000]), o instigou a revisar o conceito de RC de Durkheim.

Da mesma forma, a influência de Vygotsky na gênese da TRS deve-se ao fato de que, em suas obras, o psicólogo russo afirmava que a história social dos indivíduos é a base da origem das funções mentais mais elevadas e que o senso comum é o mediador do acesso aos conhecimentos científicos (MOSCOVICI, 2015[2000]).

A partir do embasamento em autores como os supracitados e de muitos outros, o autor romeno defende que as RS são

[...] normalmente definidas, estudadas, pensadas, unicamente por traduzirem a posição e a escala de valor do indivíduo ou da coletividade. Na realidade, trata-se somente de uma parte retirada da substância simbólica elaborada pelos indivíduos ou coletividades

que, trocando suas maneiras de ver, tendem a se influenciar e a se remodelar reciprocamente (MOSCOVICI, 2012[1961], p. 46).

Todos os conceitos, as imagens, as ideias ou as crenças que os estudantes têm sobre a redação do ENEM são oriundas do contexto social no qual estão inseridos, das suas leituras e das ideias veiculadas pela mídia. Tudo isso é absorvido pelo sujeito, transformando-se nas representações que ele tem sobre o objeto em questão. Para Moscovici (2012[1961]), essas representações são

[...] entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. A maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas (MOSCOVICI, 2012[1961], p. 39).

Nas palavras do autor, não se pode medir as representações sociais, uma vez que elas se movem, são plásticas, transformam-se no decorrer do tempo e modificam-se nas interações dos variados grupos sociais. Com o passar das épocas, representações antigas podem ser substituídas por outras. Para ele, “representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas” (MOSCOVICI, 2001[1989], p. 63).

Dessa forma, o autor indica que as RS nascem nas diversas maneiras de interagir que os sujeitos têm, nos seus variados grupos sociais, por meio da internalização das imagens, das opiniões e dos textos com os quais se deparam no dia a dia, transformando essas informações, após imprimirem a elas suas valorações, em RS.

No mesmo sentido, Jodelet (2001[1989]) caracteriza as RS como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001[1989], p. 22). Construir uma realidade comum e dar familiaridade ao estranho são funções das RS que também podem ser consideradas como uma forma que o homem encontrou para interpretar o mundo em que vive.

Com relação às características das RS, Moscovici (2012[1961]) indica que elas têm três dimensões: a informação, o campo de representação e a atitude. A

dimensão informacional refere-se à forma que os sujeitos e os grupos sociais organizam o conhecimento relacionado ao objeto social representado. No que diz respeito à dimensão do campo de representação, o autor afirma que está relacionada à imagem ou ao modelo social do objeto da representação. E, por fim, a atitude indica o caráter de resignificação dos comportamentos para situações diferenciadas.

Jodelet (2001[1989]), ao tratar do caráter atitudinal das RS, afirma que as RS “[...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET, 2001[1989], p. 17). A autora ilustra esse aspecto ao descrever de que forma a mídia representava a AIDS no início de 1980, retratando-a como doença punitiva, como forma de castigo às pessoas que tinham uma conduta libertina. De acordo com a pesquisadora, a maneira como muitos representaram socialmente a AIDS contribuiu para a não prevenção, pois, já que era um castigo, os “libertinos” mereciam contraí-la.

Esse exemplo ilustra a capacidade dos sujeitos em remodelar e dar sentido aos comportamentos de acordo com a situação na qual se encontram (MOSCOVICI, 2012[1961]). Assim, de acordo com Moscovici (2012[1961]),

[...] a representação social é a “preparação para ação” não só porque guia os comportamentos, mas sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer. Ela possibilita dar sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações na qual está ligado ao objeto, fornecendo, ao mesmo tempo, as noções, as teorias e o fundo de observações que tornam essas relações possíveis e eficazes (MOSCOVICI, 2012[1961], p. 46, aspas do autor).

Nas palavras do psicólogo romeno, representar algo é repensar e reconstituir elementos de uma dada situação para dar sentido aos futuros comportamentos, o que envolve, nesse contexto, que o sujeito desempenhe seu papel social de acordo com exigências das relações das quais participa.

Corroborando as ideias de Moscovici e Jodelet, o autor brasileiro Pedrinho Guareschi (2012) define as RS como “[...] conjuntos de crenças e saberes socialmente construídos, socialmente partilhados, com os quais e através dos quais nós pensamos, falamos, decidimos fazer o que fazer, nos apropriamos do mundo e

lhe damos sentido” (GUARESCHI, 2012[1961], p. 8). O pesquisador se refere à dimensão atitudinal das RS quando afirma que elas influenciam nas decisões de ações futuras. Nesse sentido, para exemplificar o caráter atitudinal das RS, podemos pensar na maneira como os alunos do 3º ano do Curso de Informática Integrado ao Ensino Médio do *campus* Avançado Quedas do Iguaçu do IFPR constroem a definição de redação do ENEM e como essa atitude afeta a maneira como os membros desse grupo agem com relação ao exame.

Para Moscovici (2015[2000]), representar um objeto é torná-lo familiar, e isso ocorre por meio de dois processos, a ancoragem e a objetivação, que são respaldados em reminiscências que os sujeitos ou grupos têm, a partir de suas vivências, de suas histórias e dos espaços e contextos nos quais vivem. A ancoragem consiste em “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2015[2000], p. 61). Portanto, esse é o mecanismo que categoriza, classifica e nomeia o desconhecido. A objetivação, por sua vez, é o processo de “descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2015[2000], p. 71-72). Em outras palavras, objetivar é associar as palavras e os nomes a conceitos ou imagens.

De acordo com Moscovici (2015[2000]), a ancoragem e a objetivação são formas que os sujeitos têm de trabalhar com a memória. Ancorar é a forma que temos de superar o distanciamento e a resistência diante do desconhecido. Nomear e classificar nos aproxima do objeto, tornando-o familiar e encaixando-o em uma categoria já existente em nosso universo. Esse mecanismo tem por finalidade facilitar a interpretação da realidade e a formação de opiniões.

O processo de objetivação transforma as palavras, derivadas da classificação do processo de ancoragem, em conceitos e imagens. Para Moscovici (2015[2000]), o processo de objetivação consiste em perceber a imagem de uma ideia, ou seja, conceituar por meio de ícones quando faltam palavras para referir-se ao objeto. Assim, para que um conhecimento possa ser considerado como tal, ele deve estar presente na vida cotidiana das pessoas e ter sido elaborado coletivamente, a partir do contato com os grupos sociais. Essa construção coletiva, logo, social, influencia o modo de interpretar, o modo de agir e o modo de pensar desses grupos.

Entretanto, Moscovici (2015 [2000]) também pontua que nem sempre existem

imagens para todo o estoque de palavras do repertório linguístico da humanidade, pois, segundo ele, “nem todas as palavras, que constituem esse estoque, podem ser ligadas a imagens, seja porque não existem imagens suficientes facilmente acessíveis, seja porque as imagens que são lembradas são tabus” (MOSCOVICI, 2015 [2000], p. 72).

Nesse sentido, Duveen (2015 [2000]), corroborando as ideias do autor romeno, indica que o processo de construção das RS emerge do processo de familiarização que os sujeitos ou grupos têm do objeto desconhecido, bem como da reconstrução dos próprios sujeitos, de como se veem e se classificam.

Os autores da TRS deixam clara a função da linguagem na construção das RS e que esta se dá na interação entre os sujeitos. Diante disso, na seguinte subseção, explanamos sobre como ambas as teorias explicam os conceitos de linguagem e interação.

## 1.2 LINGUAGEM E INTERAÇÃO

De acordo com a TDD, a maioria das atividades humanas está permeada de linguagem e de manifestações verbais que se materializam em enunciados (orais, escritos, multimodais e multissemióticos). Esses enunciados, encarados como unidades reais da comunicação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017[1929]), são produzidos nas relações dialógicas que ocorrem nos distintos campos da atividade humana, desencadeando outros enunciados em situações concretas de interação.

Para esse campo teórico, a linguagem é concebida em uma perspectiva histórica, cultural e social que inclui “[...] a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT, 2006, p. 65). Ou seja, segundo a autora, o Círculo de Bakhtin concebe a linguagem de forma social e dialógica, pois, ao interagirem, os sujeitos expressam pontos de vista, informações, concordam ou discordam entre si e cada enunciado provoca uma resposta imediata ou não e assim é a cadeia infinita da comunicação.

Não é possível desvincular a linguagem das atividades humanas, haja vista que necessitamos dela em todas as ações que desenvolvemos. Volochínov (2013a[1930]), ao abordar a origem da linguagem, aponta que “[...] os primeiros elementos da linguagem sonora humana, bem como os da arte, eram elementos de um processo de trabalho, estavam ligados a necessidades econômicas e

representavam o resultado da organização produtiva da sociedade” (VOLOCHÍNOV, 2013a[1930], p. 137). Segundo o teórico, se os seres humanos vivessem de forma isolada, não haveria necessidade da criação da linguagem. Em seu ponto de vista, foi por meio da organização social do trabalho e das necessidades que esta requer que se originou a linguagem. Assim, para o escritor russo, “[...] a linguagem não é um dom divino nem um presente da natureza. *É o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou*” (VOLOCHÍNOV, 2013a[1930], p. 141, grifos do autor).

A linguagem não é um fenômeno isolado, mas sim um processo que se dá na interação dos sujeitos em sociedade. Desde os primórdios, houve a necessidade de agrupamentos para concentrar a força de trabalho, e nessa junção de homens e mulheres em busca da produção de formas de sobrevivência desenvolvia-se a linguagem. Nesse modo de compreensão, é possível depreender que o nascimento da linguagem não seria para uma demanda física/biológica, mas como um componente organizador das relações sociais. No entanto, o domínio da linguagem possibilitou também o desenvolvimento das pessoas, configurando-se como importante ferramenta não só para organizar a realidade externa, mas o próprio pensamento e as ações humanas.

A respeito da multifuncionalidade da linguagem, Geraldi (1993) declara:

[...] é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas [...] (GERALDI, 1993, p. 4-5, grifos no original).

Do que foi dito pelo autor, destacamos o papel da linguagem na sociedade como mecanismo pelo qual as pessoas assumem e manifestam pontos de vista. Pela linguagem se estabelecem relações de poder, de modo que não é possível defini-la como um instrumento neutro, abstrato e apenas como forma linguística. Isso seria negar as condições de sua gênese, que se deu em usos concretos. A TDD compreende a linguagem como a forma que medeia as inter-relações sociais. De acordo com Volóchinov (2017[1929]),

*A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 218-219, grifos do autor).*

Assim como a linguagem tem a sua origem e o seu desenvolvimento por meio da organização social do trabalho, a língua não pode ser considerada como um objeto abstrato, homogêneo e imutável. Ao contrário, a língua realiza-se em situações concretas, ela é heterogênea e suscetível às mudanças históricas, sociais e culturais. “A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada de seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 181). Ela é viva, concreta e somente se efetiva nas interações entre os sujeitos. Ademais, ela carrega sentidos, pontos de vista, visões de mundo. Portanto, não se pode estudá-la como um sistema, desvinculada das abordagens sócio-históricas. Segundo Volóchinov (2017[1929]), a língua deve ser estudada levando em consideração os seguintes fatores:

1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 220).

Conforme postulado pelo autor, o estudo da língua deve iniciar com a observação da situação na qual o discurso se realiza, em que condições concretas de interação se manifesta. Posteriormente, é preciso analisar, além do dito, da parte verbal do enunciado, a parte extraverbal, não expressada, mas que é fundamental para a compreensão plena dos enunciados, como saber onde, quando e qual a posição social dos interlocutores sobre o tema dos enunciados. E, por último, a reflexão sobre a língua deve voltar-se para as escolhas linguísticas, para a disposição delas no interior dos enunciados e a entonação, no caso de discursos orais, que os sujeitos fazem em função do seu auditório (VOLÓCHINOV, 2017[1929]).



Ao analisar as tendências fundamentais sobre o estudo da linguagem, o autor russo tece críticas a duas tendências: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato.

Na primeira tendência, considera-se a língua como um ato individual e criativo, algo pronto e estático. Volóchinov (2017 [1929]) apresenta quatro postulados sobre essa tendência:

1) A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação [...] realizado por meio de atos discursivos individuais; 2) As leis de criação linguísticas são, em sua essência, leis individuais e psicológicas; 3) A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística; 4) A língua como um produto pronto [...], como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto. (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 148-149).

Dessas palavras depreendemos que Volóchinov (2017[1929]) condena o tratamento da língua como ato discursivo individual e como um produto, um instrumento pronto. Para ele, a língua é um processo que se dá durante a interação verbal dos sujeitos. As pessoas, os seus objetivos comunicacionais, as suas relações e os seus contextos sociais produzem a língua. Fora disso não há língua, na acepção do referido autor, já que “A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 224).

Dito de outro modo, é no dia a dia e nas relações sociais que os sujeitos concretizam a língua, por meio da escrita de um e-mail, de uma mensagem de *WhatsApp*, em um comunicado para o chefe ou para um subalterno. Essas ações ocorrem sem que esses sujeitos pensem ou reflitam sobre o sistema linguístico, pois, como postula Volóchinov (2017 [1929]),

A consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas idênticas, mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 180).

De acordo com o autor, não escutamos ou falamos palavras, escutamos e falamos fatos, verdades, mentiras, coisas boas ou ruins, importantes ou fúteis. Nesse sentido, entramos no campo da valoração, o que é importante para nós pode ser irrelevante para outros. Na linguagem, a produção de sentidos nunca cessa; é um processo contínuo e dialógico.

Com relação à segunda tendência do pensamento filosófico-linguístico, o objetivismo abstrato, também criticada por Volóchinov (2017 [1929]), tem origem no racionalismo e seus propulsores viam a língua como um sistema linguístico pronto e estável, o qual é dado ao indivíduo, que o assimila e aceita. Nesse caso, “A língua contrapõe-se ao indivíduo como uma norma inviolável e indiscutível, à qual só lhe resta aceitar” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 156).

A língua, nessa concepção, não é vista como algo concreto, mas é tomada como abstrata, deixando de lado as suas funções sociais, a sua historicidade e heterogeneidade. Volóchinov (2017[1929]) resumiu a segunda tendência em quatro fundamentos, os quais se opunham aos postulados da primeira tendência:

- 1) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.
- 2) As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.
- 3) As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). [...]
- 4) Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 162).

Segundo o filósofo russo, nessa tendência, o interesse do estudo da língua centrava-se na lógica interna do sistema. Eram deixados de lado os aspectos individuais e sociais dos falantes. Contrário a ambas as tendências, o autor indica que o estudo da língua deve encará-la como forma de interação entre os sujeitos, em situações concretas de comunicação, os quais produzem enunciados que respondem a outros enunciados nesse fluxo inconcluso da linguagem humana.

Não obstante, qual é a relação da linguagem e da língua, na ótica TDD, com esta pesquisa? O estudo sobre RS de estudantes no que tange à prova de redação do ENEM parte desses pressupostos porque os estudantes elaboram suas visões de mundo por meio da linguagem na relação com o outro. Desse modo, as suas

representações são forjadas nas e pelas condições sociais, históricas, ideológicas concretas das quais fazem parte. Nos termos de Volóchinov (2017[1929]), são forjadas na “interação social”.

Sem essa interação não há produção de discursos, ou seja, o sujeito, no momento da produção do seu discurso (oral, escrito, multimodal, multissemiótico), necessita conhecer ou imaginar quem é o seu interlocutor. Para Sobral e Giacomeli (2016), a interação refere-se a “todas as situações em que pessoas se dirigem a outras, mesmo à distância. Quando isso acontece, as pessoas se baseiam em todas as situações de interação que viveram, e elas tentam imaginar as reações dos outros e se antecipar a isso.” (SOBRAL; GIACOMELI, 2016, p. 1083). Assim, ao concretizarem a linguagem, os sujeitos, na interação com outros sujeitos, acionam um conjunto de saberes que circulam na sociedade e que provavelmente são conhecidos por ambos os pares da interação.

A interação é, portanto, a situação de comunicação derivada das relações entre os sujeitos (VOLÓCHINOV, 2017[1929]). “O enunciado como tal é em sua completude um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação de fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 216). A interação não se refere apenas ao diálogo face a face, mas também ao diálogo permanente entre as vozes sociais.

Nesse sentido, todas as formas de manifestação da linguagem envolvem o falante, o ouvinte e o tema de fala, e essas manifestações se dão por meio dos enunciados, que se organizam em distintos gêneros do discurso, endereçados ao(s) outro(s), do(s) qual(ais) esperamos respostas, imediatas ou não.

Da mesma forma, na TRS, Moscovici (2015[2000]) postulou que as comunicações trocadas, as relações sociais e os objetos produzidos e consumidos estão impregnados de RS, por isso, a linguagem tem papel importante na formação delas, pois é por meio da linguagem que essas representações tomam forma e ao mesmo tempo se constroem. As RS são elaboradas nas interações entre sujeitos-sujeitos, sujeito-grupos, grupos-grupos e têm caráter dinâmico, plástico, haja vista que se moldam de acordo com a situação social, com as interações do momento e com o período histórico em que se constroem, sendo concretizadas e verbalizadas por meio da linguagem. Para o autor, a “comunicação é parte do estudo das

representações, porque elas são geradas nesse processo de comunicação e depois, claro, são expressas através da linguagem” (MOSCOVICI, 2015[2000], p 373).

Em sua obra seminal, ao apresentar como os sujeitos pesquisados tratam/falam sobre a psicanálise, o autor assevera que, durante a conversação, os indivíduos se observam, se avaliam, fazem acordos ou entram em desacordos, a fim de convencer e/ou impressionar um ao outro (MOSCOVICI, 2012[1961]).

Minayo (2013), na mesma direção que o autor romeno, afirma que

As Representações Sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social (MINAYO, 2013, p. 90).

A autora endossa as ideias de Moscovici, afirmando que a linguagem é mediadora nos processos de formação e de reconstrução das RS, as quais ocorrem nas mais diversas formas de interação humana. É por meio dessa interação que ocorrem, por exemplo, as permutas nas relações sociais, quando os sujeitos fazem a reconstrução de realidades comuns e partilhadas pelos pares dos seus grupos e dos outros grupos.

De acordo com Jodelet (2001[1989]), a linguagem

[...] incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social, influência, consenso, dissenso e polêmica [...] contribui para forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos. Energética e pertinência sociais que explicam, juntamente com o poder performático das palavras e dos discursos, a força com a qual as representações instauram versões da realidade, comuns e partilhadas (JODELET, 2001[1989], p. 32).

Para a autora, as palavras exercem influência nos processos de interação social, contribuindo para engendrar e, posteriormente, alicerçar as RS dos sujeitos e dos grupos. O processo de interação entre as pessoas é crucial na produção das RS, pois, segundo Moscovici (2012[1961]), “No fluxo das relações entre grupos e pessoas, esse é o processo que mobiliza e dá sentido às representações” (MOSCOVICI, 2012[1961], p.47). Ou seja, o sentido das RS se dá no processo, nas relações e nos contextos nos quais é gerado.

Junto à linguagem e à interação, outro elemento indissociável do processo de construção das RS é o sujeito, como discutimos na subseção seguinte.

### 1.3 O SUJEITO NA TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO E NA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ao assentirmos que a linguagem é dialógica e não gera sentido fora do contexto, compreendemos também que o sujeito, nessa concepção teórica, é dialógico, ao mesmo tempo em que é individual e social. Seres humanos, com características individuais específicas, inseridos em uma sociedade, dispostos em determinada posição social, não nascem apenas humanos, mas colonos, comerciantes, professores, médicos etc. Ou seja, “Não se nasce organismo biológico abstrato, mas campesino ou aristocrata, proletário ou burguês, e este é o ponto capital” (VOLOCHÍNOV, 2013b[1925], p. 30).

Na visão do Círculo, não se pode encarar os sujeitos apenas como seres biológicos, mas sim sociológicos, dialéticos, responsáveis e responsáveis que interagem no meio social no qual estão inseridos. De acordo com Sobral (2017),

[...] a proposta do Círculo de não considerar os sujeitos apenas como seres biológicos, nem apenas como seres empíricos, implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva, sua construção em texto/discursivo (SOBRAL, 2017, p. 23).

Em outras palavras, o sujeito é constituído nas relações que estabelece com os outros; ele não pode ser pensado fora dessas relações. Para o autor, “O Círculo destaca o sujeito não como fantoche das relações sociais, mas como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro” (SOBRAL, 2017, p. 24). Ao contrário de Pêcheux, na teoria analítica do discurso (vertente francesa), por exemplo, que trabalha com a noção de sujeito assujeitado, atravessado por diversas formações discursivas e sem controle sobre aquilo que diz ou que pensa (SILVA, R. 2009), a TDD encara o sujeito como sendo responsável e responsivo nas interações/relações e constituído na sua relação com outros sujeitos no processo de interação discursiva.

Essa responsividade, a necessidade de interpelar o outro dialogicamente, faz com que o sujeito se reconstitua continuamente, pois, “A partir da noção de

dialogismo, o sujeito é interpelado pelo outro e por ele reconhecido socialmente, constituindo-se e constituindo-o” (BAUMGÄRTNER, 2009, p. 78). Reconstituir-se e constituir o outro continuamente faz com que cada sujeito seja ao mesmo tempo singular e social. Sua singularidade está na formação dos enunciados, que são sempre novos, considerando que surgem das necessidades de interação e são sempre diferentes a cada momento. Além disso, é social porque seu discurso é permeado pelas múltiplas vozes sociais presentes na interação discursiva. Para Faraco (2009),

O sujeito tem a possibilidade de singularizar-se e de singularizar seu discurso não por meio da atuação das virtualidades de um sistema gramatical (como quer a estilística tradicional), ou da expressão de uma subjetividade pré-social (como querem os idealistas), mas na interação viva com as vozes sociais (FARACO, 2009, p. 87).

Dessa forma, os sujeitos, em suas relações sociais, utilizam a linguagem em seus encontros, desencontros e confrontos (GERALDI, 1993), imprimindo nela sua posição social, política e ideológica. O sujeito, na TDD, é, portanto, social, dialógico e também um ser singular.

Segundo Moscovici (2012[1961]), no processo de elaboração da representação, o sujeito também se representa. Ele exemplifica que algumas coisas nos parecem distantes ou estranhas porque não estamos nelas ou porque não temos relação e familiaridade com elas. Assim, representá-las nos leva a repensá-las e a reconsiderá-las da nossa forma, em nossos ambientes. Nas palavras do autor, “a representação social é uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se coloca no lugar do que é conhecido. Daí resulta a alternância que a caracteriza ou representar ou se representar” (MOSCOVICI, 2012 [1961], p. 60).

Para Moscovici (2012[1961]), o sujeito, ao elaborar as RS, aproxima-se do objeto de representação, coloca-se em seu lugar, reinterpreta-o e, nesse movimento, representa e se representa:

[...] o sujeito se constitui ao mesmo tempo; pois, conforme organiza ou aceita o real, se situa no universo social e material. Há comunhão da gênese e de cumplicidade entre sua própria definição e a definição do que não é ele, assim, a definição do que é não sujeito ou outro sujeito (MOSCOVICI, 2012[1961], p. 45).

O sujeito, na compreensão desse autor, é aquele que classifica, nomeia e julga o objeto de representação, nas diversas relações que mantém com o outro. Além disso, esse sujeito, ao deparar-se com o objeto de representação, já traz consigo outros significados e outras representações que circulam no contexto onde está inserido. Nesse sentido, Jodelet (2001[1989]) afirma que “O lugar, a posição social que eles ocupam ou as funções que assumem determinam conteúdos representacionais e sua organização, por meio da relação ideológica que mantém com o mundo social [...]” (JODELET, 2001[1989] p. 32).

Segundo a psicóloga francesa, a variedade de RS sobre determinado objetivo surge das diferentes relações sociais dos sujeitos, das interações com outros sujeitos e grupos, dos ambientes em que vivem e que circulam, da escolarização e profissão que têm e das suas visões de mundo. De acordo com Jodelet (2009), nas obras de Moscovici, o sujeito é tratado como “resposta elementar dos agregados que definem uma estrutura de representação; lugar de expressão de uma posição social; portador de significados circulantes no espaço social ou construídos na interação” (JODELET, 2009, p. 680). Dessa forma, a RS é construída a partir do repertório cultural do sujeito e do grupo no qual se insere, pois tem uma posição social definida e, portanto, é portador e gerador de significados acerca dos objetos com os quais lida nas interações cotidianas.

Guareschi (2000) também aponta para as intervenções dos sujeitos na construção das RS, as quais, à medida que vão se formando, também vão transformando-os. Segundo o pesquisador, “Assim como as representações vão sendo transformadas, elas também, em sua construção, sofrem influências provindas dos diversos sujeitos” (GUARESCHI, 2000, p. 37). Fica evidente, desse modo, que, em cada interação, o sujeito reconstrói sua forma de agir, de pensar e, assim, transforma e influencia as RS. Nas palavras de Jodelet (2009),

As representações que são sempre de alguém, têm uma função expressiva. Seu estudo permite acessar os significados que os sujeitos individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo (JODELET, 2009, p. 697).

Para a TRS, o sujeito se constitui ao mesmo tempo em que constrói a RS e reformula a realidade a partir do convívio social com seu grupo e outros grupos.

Jodelet (2009) explica sobre o fato de Moscovici, ao elaborar sua teoria, realizar uma espécie de triangulação entre sujeito, objeto e outros sujeitos, evidenciando a característica dialógica da formação da RS, pois o ser é o portador e criador dos novos sentidos, ou seja, das RS construídas e reconstruídas pela e na interação social. Segundo ela, Moscovici,

a partir da triangulação “sujeito-outro-objeto” (1970, 1984, 2000), conduziu ao questionamento sobre o lugar reservado ao sujeito. Este é tratado mais ou menos explicitamente, nas diferentes abordagens, seja como resposta elementar dos agregados que definem uma estrutura de representação, seja como lugar de expressão de uma posição social, seja como portador de significados circulantes no espaço social ou construídos na interação (JODELET, 2009, p. 680, *aspas no original*).

Dessa forma, o sujeito é social porque carrega consigo os significados circulantes no meio social onde vive e interpreta o mundo conforme sua posição social e experiências vividas. Ele, ao representar algo, também representa a si mesmo.

Outro elemento fortemente ligado à linguagem, à interação e ao sujeito é a ideologia, como discorreremos na sequência.

#### 1.4 A NOÇÃO DE IDEOLOGIA NA TDD E NA TRS

O termo ideologia surgiu com a pretensão de nomear a ciência das ideias, entretanto, tornou-se sinônimo de palavrão e xingamento. Atualmente há, em alguns meios, uma verdadeira aversão a essa palavra. De acordo com Eagleton (1997), o termo tem “pelo menos quinze significados diferentes, alguns até mesmo contraditórios entre si” (EAGLETON, 1997, p. 15 *apud* FARACO, 2013, p. 167). De acordo com Faraco (2013), a palavra foi utilizada pela primeira vez por De Tracy (1803), que, ao tentar compor uma ciência da origem das ideias, a nomeou de ideologia. Era a ciência que considerava as ideias como fenômenos naturais indicadores da relação entre o corpo humano e o meio ambiente. A razão pela qual se tornou palavra “maldita” também remonta ao início do século XIX, quando Napoleão atribuiu todas as desgraças da França à ideologia (CHAUÍ, 1997[1980]). Segundo a autora,



O sentido pejorativo dos termos “ideologia” e “ideólogos” veio de uma declaração de Napoleão que, num discurso ao Conselho de Estado em 1812, declarou: “Todas as desgraças que afligem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica que, buscando com sutilezas as causas primeiras, quer fundar sobre suas bases a legislação dos povos, em vez de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições da história” (CHAUÍ, 1997[1980], p. 24, aspas da autora).

Apesar das declarações de Napoleão, o termo continuou sendo usado com sentidos variados por teóricos de diversas áreas, como August Comte, que o utilizou com dois sentidos: o primeiro é semelhante ao conceito de De Tracy, isto é, uma “atividade filosófico-científica que estuda a formação das ideias a partir da observação das relações entre o corpo humano e o meio ambiente, tomando como ponto de partida as sensações” (CHAUÍ, 1997[1980], p. 25), e o segundo sentido seria o agrupamento das ideias de uma determinada época.

Marx e Engels (2007) também fornecem uma explicação acerca do conceito de ideologia. Para eles,

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX; ENGELS, 2007, p. 72).

Ou seja, para os autores, a ideologia é uma falsa realidade, pois os princípios e as regras da classe dominante de uma sociedade passam a ser os que dominam em função do poder que essa classe exerce sobre as demais. Por possuírem os meios de produção, submetem as classes dominadas a tais regras, e os dominados acreditam nesses princípios e tomam-nos como se fossem seus, como se tratassem da realidade dos dominados. Essa situação poderia ser exemplificada quando um trabalhador que defende a flexibilização das leis laborais acredita nas falácias de que poderá negociar livremente com seu patrão sobre as condições de seu trabalho.

No mesmo sentido, Althusser (1996) indica que a ideologia é a representação da relação imaginária que os sujeitos mantêm com as suas condições reais de vida. Para o autor, a ideologia consiste em “[...] um sistema de ideias, de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (ALTHUSSER, 1958, p. 81). Dito de outro modo, a ideologia comporta um “sistema” de ideias e de representações que é imposto ao sujeito. Na acepção do autor, a ideologia toma forma na luta de classes, ou seja, estaria a serviço de uma determinada classe, que tem como escopo impor sua dominação.

Dentro do âmbito da TDD, o conceito de ideologia é reelaborado, a partir das ideias marxistas, e conceituado como “o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio das palavras [...] ou outras formas sígnicas.” (VOLOCHINOV, 1930 *apud* MIOTELLO, 2016, p. 169).

Entretanto, Faraco (2013) fez um levantamento das ocorrências da palavra ideologia nas obras de Bakhtin e, a partir desse estudo, afirma que

Esse rastreamento parece nos autorizar a dizer que para Bakhtin a palavra *ideologia* faz referência às representações que diferentes grupos sociais constroem do mundo. É um termo meramente descritivo sem qualquer caráter negativo, pejorativo ou crítico. Não tem, portanto, relações intertextuais ou interdiscursivas com o conceitual napoleônico, nem com seu desdobramento na famosa formulação de Marx e Engels de ideologia como ilusão, falsa consciência, falsas concepções ou representações invertidas da realidade (FARACO, 2013, p. 171, grifo do autor).

Nas palavras do pesquisador brasileiro, Bakhtin entende ideologia diferentemente do conceito postulado por Marx e Engels. Faraco (2013) ressalta que outros membros do Círculo, como Volóchinov e Medvedev, concebem ideologia seguindo as teorias marxistas. E registra também que, na perspectiva desses dois membros do Círculo, o conceito de ideologia ocorre com dois sentidos diferentes. No primeiro, compreendem ideologia como uma visão de mundo impregnada de valoração, e, no segundo sentido, ideologia é a materialização do signo.

De acordo com o autor curitibano,

Todo signo é ideológico porque remete a uma visão de mundo (axiologicamente constituída). E todo signo é ideológico porque se materializa no espaço de uma das esferas da superestrutura (arte,

religião, direito, filosofia, ciência, ética etc.) e a materializa (FARACO, 2013, p. 180).

Dessa forma, o signo, ao materializar-se, carrega valorações de cada campo de atividade humana. Para o autor, “qualquer linguagem social/voz social, qualquer signo não apenas representam o mundo, mas também (e sempre) o refratam, são sempre representações refratadas do mundo.” (FARACO, 2013, p. 173). Sendo assim, o signo representa a realidade concreta e, ao mesmo tempo, reproduz outras realidades.

Esse aspecto se relaciona à compreensão de linguagem como ato ideológico indicada por Volóchinov (2017[1929]) em *Marxismo e filosofia da linguagem*. O autor distribui a atuação humana em três universos distintos: o transcendental (objeto de estudo da filosofia idealista), o natural (se refere aos atos ou fatos naturais, como os fisiológicos) e o simbólico. Os dois primeiros universos recebem dele pouca atenção; o universo simbólico, no entanto, é discutido mais detalhadamente.

De acordo com o autor, é no universo simbólico que se desenvolve a dimensão social do sujeito, e, conseqüentemente, a sua compressão de mundo, haja vista que a compressão “*pode se realizar e se tornar um fato efetivo apenas encarnada em um material sígnico*” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 95, grifos do autor). Esse material semiótico é o que ele designa por signo ideológico: um objeto do mundo natural ao qual se atribui um valor ideológico, simbólico, e que, além da sua própria realidade natural, passa a significar e/ou refletir outra realidade.

O universo semiótico, nessa obra de referência, relaciona-se com as construções culturais, tendo em vista que no “caldeirão” cultural das sociedades é que esse universo se concretiza: “essa cadeia ideológica se estende entre consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação *entre* consciências individuais” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 95, destaque do autor).

Podemos articular essa compressão do autor ao pensarmos a questão da escrita. Observamos o seu valor simbólico na escola (e na sociedade), por exemplo: “boa redação” ou “redação nota 1000” significa “bom aluno”; “má redação” significa “mau aluno”. Nesse caso, a escrita ultrapassa o seu valor de ato comunicativo para tornar-se uma demonstração de saber fazer algo na escola e ganhar uma boa nota ou passar no vestibular.

O fato de o sujeito compreender o seu mundo a partir de seu universo simbólico faz com que a consciência humana, como destacou Volóchinov (2017[1929]), situe-se nesse mesmo universo, pois a “*consciência individual é um fato social e ideológico*” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 97, grifos do autor). Ou seja, é no meio social, em função das ideologias, que conseguimos nos situar no mundo como pessoas, além disso, na comparação com outras pessoas de nosso mundo é que nos reconhecemos como somos.

Nesse sentido, como já destacamos anteriormente, a linguagem atua como elemento principal nos espaços sociais, haja vista que “*A palavra é o fenômeno ideológico par excellence*” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 98, grifos do autor), o que faz com que ela (a palavra) seja o principal signo ideológico nas relações humanas.

Diante do exposto, podemos afirmar que todo ato linguístico é também um ato ideológico, o que inclui as atividades escolares, como a produção da redação do ENEM. Produzir a redação é muito mais do que escrever ou rascunhar o texto; é produzir algo repleto de valores sociais e culturais que tem sido valorado pela sociedade (é bom ou não; é importante ou não).

O conceito de ideologia, nas discussões dos membros do Círculo de Bakhtin, como buscamos destacar nessa subseção, comporta dois sentidos. O primeiro refere-se à visão de mundo dos sujeitos e dos grupos sociais, definido por Volóchinov (2017[1929]) como “ideologia do cotidiano”. O segundo sentido, por sua vez, refere-se aos preceitos e às ideias que as classes dominantes impõem, por meio dos aparelhos ideológicos do estado, às classes dominadas.

A construção das RS passa por processos que envolvem valoração e posicionamento, o que está atrelado à noção de ideologia. De acordo com Guareschi (2013), o conceito de ideologia tem duas dimensões, uma positiva e outra negativa. Na dimensão positiva, significa “um conjunto de valores, ideias, ideais, filosofias de uma pessoa ou grupo. Nesse sentido, todas as pessoas, ou grupos sociais, possuem sua ideologia, pois é impossível alguém não ter suas ideias, ideais ou valores próprios.” (GUARESCHI, 2013, p. 79). Em tal dimensão, a ideologia assemelhar-se-ia à noção de RS, o que não ocorre com a dimensão negativa, que é “constituída pelas ideias distorcidas, enganadoras, mistificadoras; [...] como algo ilusório ou errôneo, expressando interesses dominantes como que sustentando relações de dominação.” (GUARESCHI, 2013, p. 79 -80).

Contudo, Guareschi (2000) afirma que Moscovici diferenciava ideologia e RS, pois concebia aquela como “algo que se cristalizou, um conjunto de idéias distorcidas sim, mas estáticas, monolíticas e dificilmente modificáveis. Ao passo que as representações sociais são modificáveis e podem ser transformadas nos processos cotidianos das pessoas” (GUARESCHI, 2000, p.38). Diferentemente da visão da TDD, Moscovici compreendia o conceito de ideologia tal qual Napoleão e Marx e Engels a descreveram, como convicções enganosas, entretanto, levando em consideração que o conceito de ideologia incorpora a valoração, o julgamento sobre os objetos.

Para Guareschi (2013), é importante levar em consideração as dimensões da ideologia no que se refere à ética, pois, segundo ele,

Nosso entendimento é de que, apesar de todas as críticas que se possa fazer ao conceito de ideologia, como seu privilegiamento das funções políticas dos sistemas simbólicos, em detrimento de sua estrutura lógica e das mediações psicológicas, ele ainda desempenha um papel definitivo e indispensável, principalmente para se compreender as dimensões éticas, valorativas e críticas, na esperança da emancipação dos seres humanos de condições de vida humilhantes. É nossa percepção que a dimensão valorativa, ética, jamais pode ser separada das ações, e por isso, de uma maneira ou outra, ela está presente tanto no processo de construção das RS, como em sua estrutura. Perder a dimensão de não-neutralidade dos processos e representações é empobrecer e mistificar tanto a uns como outras (GUARESCHI, 2013, p. 160).

Dessa maneira, para o autor, mesmo que Moscovici tenha feito uma clara distinção entre o conceito de ideologia e de RS, o primeiro está inserido no processo de construção do segundo, porque não é possível elaborar uma RS sem valoração e de forma neutra. No excerto a seguir, podemos verificar como Moscovici (2015[2000]) descreve que é impossível ser neutro quando se constrói a representação de determinado objeto:

No momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e então comunicá-lo – mesmo vagamente, como quando nós dizemos de alguém que ele é “inibido” – então nós podemos representar o não usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como uma réplica de um modelo familiar. Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela

lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica (MOSCOVICI, 2015[2000], p. 62).

Ao indicar a impossibilidade de ser neutro na classificação e na categorização, que são mecanismos da ancoragem, o autor deixa transparecer que o processo de construção das RS relaciona-se à noção de ideologia, na dimensão positiva, como indicado por Guareschi (2013), pois o conjunto de valores e ideais dos sujeitos e dos grupos sociais permeará as RS por eles construídas.

É possível captarmos o conceito de ideologia implícito no conceito de RS no seguinte excerto:

Os pontos de vista dos indivíduos e dos grupos são em seguida encarados tanto pelo caráter de comunicação como pelo caráter de expressão. De fato, as imagens, as opiniões são normalmente definidas, estudadas, pensadas, unicamente por traduzirem a posição e a escala de valor do indivíduo ou da coletividade. Na realidade trata-se somente de uma parte retirada das substâncias simbólicas elaborada pelos indivíduos ou coletividades que trocando suas maneiras de ver tendem a influenciar e a se remodelar reciprocamente (MOSCOVICI, 2012[1961], p. 46).

Inferimos, a partir das palavras do autor, que a posição e a escala de valor dos sujeitos ou dos grupos sociais indicam a ideologia, na dimensão positiva, como já explicitado.

Percebemos mais claramente o uso da palavra ideologia para definir as RS nos estudos de Jodelet (1986). A autora afirma que o aspecto social age de diversas maneiras na construção delas:

Lo social intervienne allí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos valores de ideología relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas (JODELET, 1986, p. 473)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> O social intervém, assim, de várias maneiras: através do contexto concreto em que indivíduos e grupos estão situados; através da comunicação que é estabelecida entre eles; através das estruturas de apreensão que sua bagagem cultural fornece; através dos códigos de valores ideológicos relacionados a posições e relações de pertencimento a grupos sociais específicos (JODELET, 1985, p. 473, tradução nossa).

Para a autora francesa, as RS são uma forma de interpretar a realidade e, dessa maneira, nessa interpretação, os sujeitos imprimem às RS seus valores, de acordo com sua posição social e das relações que mantêm com os grupos nos quais estão inseridos.

Destarte, o conceito de ideologia nas TDD aproxima-se do conceito de RS quando “é da condição humana que nossas relações com o mundo sejam sempre e necessariamente mediadas semioticamente” (FARACO, 2013, p. 173). Essa ideia lembra os processos de ancoragem e de objetivação, por meio dos quais o sujeito constrói as RS, nomeando, classificando e categorizando o estranho, a fim de torná-lo familiar e, posteriormente, atribuindo-lhe imagens, ícones a essas classificações. Nas palavras de Faraco (2013), os signos

[...] “refletem e refratam o mundo” [...] com nossos signos nós não somente descrevemos (ou reproduzimos estenograficamente) o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre localizado (temporal e espacialmente), múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos sociais. (FARACO, 2013, p. 173-174, destaques do autor).

O processo de construção das RS envolve a linguagem, o sujeito, a interação e a ideologia e, por isso, podemos apontar que são construídas dialogicamente. Uma vez que tomamos a linguagem como constituinte do processo de interação entre os sujeitos, e que é por meio dela que trocamos informações sobre a vida cotidiana, em conversas com a família ou vizinhos, que nos atualizamos sobre os acontecimentos locais e internacionais, nas notícias jornalísticas, por exemplo, que comunicamos descobertas científicas, entre muitas outras atividades, temos de pensar que cada sujeito, ao enunciar algo, imprime à enunciação seus valores sociais. A linguagem, portanto, não é neutra. Mesmo na comunicação de uma notícia do jornal local, há explícita ou implicitamente o julgamento, a valoração do jornalista que a escreveu. E esse posicionamento está intimamente ligado à história de vida do jornalista, à sua formação acadêmica, ou seja, o seu discurso está impregnado de outros discursos.

O fato de nosso discurso ser composto por vários outros discursos indica o caráter dialógico da linguagem. Para a TDD, a linguagem é dialógica, pois os enunciados nunca são novos, o que dizemos baseia-se na “memória discursiva da sociedade” (FARACO, 2009, p. 59). Os enunciados também têm caráter responsivo,

pois o que dizemos está sempre orientado para uma resposta a outro discurso, do qual também se espera uma nova resposta. E, por fim, o enunciado é uma “articulação de múltiplas vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 60). Essas vozes, tanto no diálogo face a face, quanto em palestras, aulas ou em enunciados escritos, multissemióticos (romances, contos, charges, poemas) encerram outros enunciados que dialogam entre si.

Nessa perspectiva, podemos pensar na argumentação que o aluno desenvolve na escrita da redação do ENEM. Nesses enunciados estão inseridas as múltiplas vozes que constituem o discurso daquele aluno, sujeito social, porém, único, naquele determinado momento e contexto histórico do dia do ENEM. Esse sujeito-aluno projetará seus argumentos respondendo a enunciados que ouviu durante a sua trajetória de vida. Além disso, espera-se dele, como recurso avaliativo do referido exame, a articulação de outras vozes sociais em seu texto, por meio de dados, estatísticas e repertório cultural advindos da leitura de diversas áreas do conhecimento. De acordo com Baumgärtner (2009),

O dialogismo constrói a imagem do homem num processo de comunicação interativa, no qual nos vemos e nos reconhecemos no outro, na imagem que o outro faz de nós. O outro se projeta em nós e nós nos projetamos nele. Nossa comunicação dialógica requer que nossos reflexos se projetem um no outro, duas multiplicidades de infinitos que coexistem e dialogam (BAUMGÄRTNER, 2009, p. 79).

Dessa maneira, podemos inferir que o processo de construção das RS é dialógico, uma vez que, ao nomear, classificar e categorizar o objeto por meio do processo de ancoragem, o sujeito lança mão do repertório que já tem sobre outros objetos, de discursos de outros sujeitos, bem como na atribuição de imagens e ícones a conceitos e ideias, por meio do processo de objetivação.

É possível sintetizarmos os conceitos discutidos nessa seção no quadro a seguir, que destaca os conceitos convergentes entre as duas abordagens teóricas mobilizadas para este estudo.



Quadro 2: Conceitos convergentes entre a TDD e a TRS

CONCEITOS	TDD	TRS
Linguagem	Processo que se dá na interação dos sujeitos em sociedade; é social e dialógica.	É mediadora nos processos de formação e de reconstrução das RS.
Interação	É a situação de comunicação; refere-se às relações entre sujeitos.	Refere-se ao fluxo das relações entre grupos e pessoas; é o processo que mobiliza e dá sentido às representações.
Ideologia	Contempla dois sentidos: O primeiro diz respeito à visão de mundo dos sujeitos e dos grupos sociais; o segundo se refere aos preceitos e às ideias das classes dominantes que são impostos, por meio dos aparelhos ideológicos do estado, às classes dominadas.	Corresponde a um conjunto de ideias distorcidas estáticas, monolíticas e dificilmente modificáveis.
Sujeito	É responsável e responsivo nas interações/relações e constituído na sua relação com outros sujeitos no processo de interação discursiva; não pode ser pensado fora dessas relações.	É social, pois carrega consigo os significados circulantes no meio social onde vive e interpreta o mundo conforme sua posição social e experiências vividas; É lugar de expressão de uma posição social; portador de significados circulantes no espaço social ou construídos na interação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Tanto os teóricos do Círculo de Bakhtin quanto os da TRS concebem os homens como seres sociais, nascidos e constituídos nas relações sociais, com consciência social, mas únicos e singulares, capazes de ressignificar, por meio da linguagem, objetos, fenômenos e situações para, assim, responder ao outro e a si mesmo em uma cadeia ininterrupta que é a interação humana.

Moscovici (2012[1961]), na construção da teoria das RS, levou em consideração os conhecimentos oriundos do senso comum dos sujeitos e dos grupos sociais, não havendo necessidade de separar ou menosprezar esses conhecimentos. Para o autor, os cientistas deveriam dar aos conhecimentos do senso comum o mesmo valor que é dado aos conhecimentos científicos (MOSCOVICI, 2012[1961]).

Na mesma linha, de acordo com Faraco (2009), Bakhtin reivindicava a valorização do discurso cotidiano, que deveria ser tratado/estudado com a mesma deferência que aqueles das esferas mais elaboradas.

Com base no exposto até o momento, podemos concluir que os teóricos do Círculo de Bakhtin, em seus escritos, ocuparam-se com as seguintes temáticas, sintetizadas por Sobral (2009),

1) O interesse pela ação dos sujeitos falantes (objeto específico do Círculo), em contraposição à linguagem como sistema fechado e ao texto como “documento”; 2) O interesse pelo discurso interior, o aspecto psicológico da linguagem (objeto específico da psicologia marxista de Vigotski e abordado pelo Círculo em termos de seus interesses específicos), em contrapartida ao sistema linguístico como algo que se sobrepõe ao psiquismo dos seres humanos sem a participação deste (“um sistema-sujeito”); 3) A ênfase no aspecto social dos estudos da linguagem, de cunho principalmente marxista, que enfatizava a função social da linguagem (objeto específico do Círculo, mediante uma revisão de teses do chamado marxismo vulgar), em contraposição a uma concepção a-social e a-histórica da linguagem, de caráter subjetivista (um “sujeito-sistema”) (conferir Sobral 1999) (SOBRAL, 2009, p. 23, destaques do autor).

Como notamos nesse excerto, os autores do Círculo dialogavam com os “já-ditos” acerca da linguagem e, de modo responsivo e responsável, propuseram uma nova forma de olhar/estudar a linguagem. Entretanto, essas relações dialógicas estabelecidas entre as teorias do Círculo e as concepções de linguagem já existentes nem sempre eram de discordância, em inúmeras vezes, os teóricos do Círculo indicaram a relevância dos estudos de Saussure, por exemplo, afirmando que o objeto de estudo era o mesmo, porém, foi investigado de forma diferente e com finalidades diferentes.

Nessa seção, apresentamos conceitos-chave da TDD e da TRS, como linguagem, interação, sujeito e ideologia, destacando aspectos convergentes e/ou dissonantes entre as teorias, haja vista que mobilizamos os conceitos desses dois campos do conhecimento para balizar as reflexões neste estudo. A seguir, na segunda seção desta dissertação, concentramo-nos em discutir as concepções de escrita e as suas relações com o ensino de LP.

## **2 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NO BRASIL E AS SUAS RELAÇÕES COM A REDAÇÃO DO ENEM**

Nesta seção, discutimos a respeito das concepções de linguagem que permearam e permeiam o ensino de LP no Brasil, apresentamos os conceitos de gênero discursivo e tipo textual, também realizamos a exposição sobre o que é o ENEM e sobre a caracterização da prova de redação, que é o objeto de representação analisado nos discursos dos alunos. Encerramos a seção, apontando estudos sobre a classificação da redação do ENEM como sendo um gênero discursivo ou tipo textual.

A primeira subseção realiza um resgate das principais concepções de linguagem que nortearam e ainda norteiam o ensino da LP no Brasil, pois isso nos dá suporte para entender as RS acerca da redação do ENEM e para fazer inferências e interferências, levando-se em consideração a história dessa atividade humana.

### **2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM**

Embasadas em estudos realizados por Geraldi (1993, 2012[1984]), Antunes (2006), Koch (2006), Bunzen (2006) e Travaglia (2009), constatamos que o ensino de LP no Brasil foi/é influenciado por três principais concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação. A seguir, fizemos uma breve descrição de como cada uma delas concebia a linguagem, a língua, o texto e o sujeito. Compreender as concepções de linguagem é importante, pois, a concepção que temos sobre a linguagem interfere diretamente nas ações e práticas linguísticas realizadas nas aulas de LP (ANTUNES, 2006).

#### **2.1.1 A linguagem como expressão do pensamento**

Até um pouco mais da metade do século XX, a concepção de linguagem que norteava o ensino de LP no Brasil era a linguagem como expressão do pensamento, na qual a linguagem era vista como um ato individual, como a tradução do pensamento e até mesmo como um dom divino.

Nessa concepção, a linguagem é uma atividade monológica e individualista, a

língua estava diretamente relacionada à mente. Nesse sentido, podemos associar a concepção de linguagem como expressão do pensamento à primeira tendência<sup>14</sup> sobre o estudo da linguagem, o “subjetivismo individualista”, criticada por Volóchinov (2017[1929]) em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, na qual a língua era entendida como o lugar de processamento dos atos individuais de fala.

De acordo com os seguidores dessa tendência, a construção linguística se equiparava à produção artística. Ou seja, o psiquismo individual sustenta a língua. De acordo com Volóchinov (2017[1929]),

O psiquismo individual representa a fonte da língua. As leis de criação linguística – uma vez que a língua é formação e criação ininterrupta – na verdade são leis individuais e psicológicas; são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Elucidar um fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato individual e criativo consciente [...] (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 148).

Dessa forma, ao criticar os estudiosos da linguagem que adotavam essa concepção, o autor russo afirma que a língua era vista como um produto acabado, um sistema estável, podendo ser comparada a uma criação artística. A língua, nessa concepção, era vista como “atividade cognitiva [...] um fenômeno biológico” (MARCUSCHI, 2008, p. 59-60) pelo qual os sujeitos expressavam seu pensamento de forma monológica e individualista.

Para essa concepção de linguagem, a fala e a escrita são capacidades que expressam a organização do pensamento; logo, se uma pessoa não falasse ou não escrevesse bem (tendo como parâmetro a norma padrão da língua), significava que ela não pensava bem. Segundo Travaglia (2009), “A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que constituem a situação social em que a enunciação acontece.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Dessa forma, a escrita de textos não levava em conta a situação de interação, isto é, não se considerava a situação extralinguística: quem eram os interlocutores, de onde se escrevia, quais eram os fatores históricos pertinentes ao contexto de produção e qual a posição social dos interlocutores.

O texto era visto como um produto do pensamento, e as atividades de escrita,

---

<sup>14</sup> Abordada na subseção 1.2.

por sua vez, limitavam-se à reprodução de trechos de textos de autores clássicos da literatura (BUNZEN, 2006). De acordo com Koch (2006), na concepção de linguagem como expressão do pensamento, o texto é

[...] um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo. (KOCH, 2006, p. 16, destaque da autora).

Com base no exposto pela autora, depreendemos que, na concepção de linguagem em estudo, o texto era visto como um artefato pronto e acabado, dessa forma, as práticas de escrita de textos recorriam a propostas de redação com “tema livre”, pois a escrita era um dom criativo que apenas alguns “bons e brilhantes” alunos tinham.

Nesse sentido, o sujeito era visto como um ser monológico, individual e cartesiano, ou seja, um sujeito lógico, fundamentado em seu pensamento. Segundo Koch (2006),

Trata-se do sujeito cartesiano, sujeito de consciência, dono de sua vontade e de suas palavras. Interpretar é, portanto, descobrir a intenção do falante. [...] Compreender um enunciado constitui, assim, um evento mental que se realiza quando o ouvinte deriva do enunciado o pensamento que o falante pretendia veicular. (KOCH, 2006, p. 14).

Como esclarece a autora, o sujeito cria uma representação mental daquilo que quer dizer e acredita que vai ser compreendido pelos interlocutores da forma que ele mentalizou.

A segunda tendência, também criticada por Volóchinov (2017 [1929]), o “objetivismo abstrato”, pode ser correlacionada à segunda concepção de linguagem, abordada na subseção seguinte.

### 2.1.2 A linguagem como instrumento de comunicação

A partir de 1960, ocorreram mudanças significativas no ensino de LP no Brasil, em função das demandas do mercado de trabalho, que exigia uma mão de obra mais alfabetizada. Nessa concepção, a linguagem era vista como um sistema normativo, sua função era comunicar, sua essência era racionalista, “compreendida

como um conjunto de todos os fenômenos sem exceção – físicos, fisiológicos e psicológicos – que participam na realização da atividade discursiva” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 166). Com base em estudos estruturalistas saussurianos, a língua passou a ser concebida como um sistema (SOARES, 2002). A ênfase passou a ser no uso da língua como um código, um sistema composto de formas gramaticais, fonéticas e lexicais, existindo um transmissor que envia uma mensagem por meio de um código para um receptor. Nessa perspectiva, a língua era considerada um sistema rígido, fixo e inalterável. De acordo com Volóchinov (2017[1929]), a língua é

*[...] um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas [...] As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. [...] As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos [...] Os atos individuais de fala são [...] distorções das formas normativas idênticas (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 16, grifos do autor).*

Dessa forma, os teóricos da segunda tendência explicitada por Volóchinov (2017[1929]) viam a língua como um sistema estruturado, inalterável que não depende da consciência individual.

As atividades de ensino de língua fundamentadas na concepção de linguagem como instrumento de comunicação envolvem, majoritariamente, a memorização das regras gramaticais, a repetição e o treino, com análises morfológicas e sintáticas de frases e orações retiradas dos textos, isto é, descontextualizadas.

Em termos de ensino, o texto seria usado como instrumento para a prática de leitura e “*pretexto* para o ensino de gramática” (ROJO, 2008, p. 12). Nessa concepção, a língua era considerada uma série de signos que constituíam um código, com a finalidade de transmitir uma mensagem enviada por um emissor a um receptor (TRAVAGLIA, 2009). De acordo com o Travaglia (2009),

Para essa concepção, o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 2009, p. 22-23).

O estudo da língua, nesse modo de se compreender a linguagem, resumia-se a estudá-la como um sistema, como um conjunto de regras, ou seja, um código que permite a estruturação da mensagem pelo emissor, bem como a decifração pelo receptor. As propostas de produção de textos, embasadas nessa concepção, contemplam mais a forma do que o conteúdo. Não há nelas uma situação comunicativa efetiva, ou seja, são mecânicas e artificiais. O enfoque dado aos elementos da comunicação<sup>15</sup> (emissor, receptor, mensagem, código, canal e contexto) postulados por Jakobson (2010) não oportunizava o estudo dos aspectos sociais e históricos da linguagem, limitando-se ao estudo do funcionamento interno da língua. Ao receptor cabia a função de decodificar a mensagem.

De acordo com Rojo (2008), a mudança de concepção de linguagem gerou também uma mudança na nomenclatura da disciplina de LP, que passou a chamar-se “Comunicação e Expressão” (ROJO, 2008, p.10). Para ela, essas mudanças são de teor mercadológico, com objetivo de formar mão de obra para o mercado de trabalho que o Brasil mais moderno e industrializado exigia. Ela denomina essa época de “virada pragmática ou comunicativa” e afirma que

Interessa agora menos estudar a gramática da língua e mais formar, ainda que minimamente e de maneira acrítica, leitores e produtores de texto dentre os membros das camadas mais despossuídas, que possam lidar com textos de uma certa maneira, seja nos postos de trabalho, que passam a exigir maior escolaridade, seja no consumo de textos de informação e publicidade (ROJO, 2008, p. 10).

Notamos, como base nas palavras da pesquisadora, que tanto emissor quanto receptor deveriam, de forma mecânica, serem capazes de escrever textos seguindo modelos pré-estabelecidos e de ler (decodificar) os textos que recebiam.

O sujeito, portanto, nessa concepção de linguagem, é “(pré)determinado pelo sistema” (KOCH, 2006, p. 16). Em outras palavras, é assujeitado, ao qual cabe somente a aceitação das regras, que recebe a língua pronta. Como as características do sujeito do objetivismo abstrato, no qual

O indivíduo precisa aceitar e assimilar esse sistema por inteiro, como ele é; dentro dele não há lugar para quaisquer avaliações ideológicas: pior, melhor, bonito, feio e assim por diante. Em sua

---

<sup>15</sup> Para aprofundar mais sobre a teoria da comunicação, consultar: JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22.ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

essência, há apenas um critério linguístico: correto e incorreto, sendo que a *correção linguística* é compreendida apenas como a *correspondência de uma dada forma ao sistema normativo da língua*. (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 157, grifos do autor).

Nas palavras do autor, nessa tendência, havia a visão de um sujeito sem história, inconsciente que não é responsável pelo que diz. Seria limitado apenas a aceitar o sistema linguístico sem emitir valorações, isto é, as valorações dos sujeitos eram irrelevantes no estudo da língua.

O que percebemos ao longo de nossa caminhada como docente é que ambas as concepções citadas ainda norteiam muitos livros didáticos e diversas práticas de leitura, de escrita e de análise linguística nas aulas de LP. Ainda que haja uma prevalência da concepção de linguagem como expressão do pensamento, as duas estão imbricadas, ou seja, uma não exclui a outra. Todavia, já existem muitos docentes adeptos a práticas de ensino de LP embasadas na concepção de linguagem como forma de interação, sobre a qual abordamos na seguinte subseção.

### 2.1.3 A linguagem como forma de interação

Desde 1990, a concepção de linguagem que vem se consolidando como base do ensino de LP nas instituições de ensino é a sócio-interacional, a qual leva em consideração os aspectos contextuais, tais como quem fala (lê, escreve), de onde fala, em que momento histórico e quais sujeitos e de quais posições sociais manifestam seus discursos. Nessa concepção, a linguagem fundamenta-se na interação verbal, isto é, se constrói no processo de interação entre sujeitos sociais e históricos em situações de comunicação específica. De acordo com Travaglia (2009),

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 2009, p. 23, destaques do autor).

Nas palavras do autor, a linguagem se constrói no processo de interação, no e pelo qual os sujeitos interagem expressando seus pontos de vista, suas emoções



e suas representações. Nesse sentido, aos poucos, os documentos norteadores do ensino de LP foram incorporando as discussões desenvolvidas no tocante à linguagem, sobretudo, a partir das contribuições da Linguística Textual, da Semântica, da Pragmática, das Teorias da Enunciação e da Análise do Discurso, ocorridas na última década do século XX e o ensino de LP começou a considerar aspectos como a enunciação, o contexto, o sujeito, as condições sociais e históricas no estudo dos textos (SOARES, 2002), elementos que eram desconsiderados nas concepções de linguagem anteriores.

Nessa concepção de linguagem, a língua é viva, heterogênea e flexível, e o texto passa a ser visto com um processo no qual os sujeitos interagem para a construção integral dos sentidos por ele evocados. Para Bakhtin (2011[1979]), “Dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 308). As inter-relações a que se refere o autor são os aspectos extralinguísticos inerentes aos textos, os quais devem ser levados em conta pelos interlocutores seja leitura ou na produção escrita de qualquer texto.

Assim, o sentido do texto é construído tanto pelo autor quanto pelo leitor, os quais, ao produzirem seus discursos, estão ancorados em outros discursos, em outras vozes. Dessa forma, o texto é um “‘tecido de muitas vozes’, ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras, ou polemizam entre si no *interior* do texto.” (BARROS, 2001, p. 34, destaques da autora). Nesse processo, um sujeito social e histórico, localizado em um determinado lugar de fala, elabora enunciados que respondem a outros sujeitos que vão colaborar com seu juízo de valor para a compreensão desses enunciados. De acordo com Sobral (2009),

Essa concepção é chamada dialógica porque propõe que a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades) no intercâmbio verbal, ou seja, as situações concretas de exercício da linguagem (SOBRAL, 2009, p. 32).

Sendo assim, a concepção de linguagem exposta pelos teóricos do Círculo de Bakhtin é dialógica porque compreende a linguagem como forma viva e ininterrupta de produção de sentidos na interação entre os sujeitos.

Com o avanço nos estudos da linguagem, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados no final da década de 1990, quanto as discussões teórico-metodológicas pautadas na concepção sócio-interacionista da linguagem passaram a embasar o planejamento das aulas de LP e, conseqüentemente, nortear as atividades de escrita na escola. A partir desse momento, os gêneros do discurso tornaram-se os protagonistas das discussões sobre o ensino de língua materna. Pesquisas recentes indicam que, a partir da implantação dos PCNs, o trabalho com a produção escrita nas aulas de LP foi intensificado com atividades em torno dos gêneros do discurso, como indicam Cavalcanti *et al.* (2019):

É, exatamente, nesse período, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/1998), que o movimento da entrada do texto em sala de aula ganha a dimensão do espraiamento para o trabalho com os usos da linguagem, em suas diversas manifestações, e com os gêneros. Segue-se aos Parâmetros a publicação de materiais didáticos que reforçam esse movimento em direção ao trabalho com os gêneros em sala de aula (CAVALCANTI *et al.*, 2019, p. 997).

Conforme destacam as autoras, os PCNs deram força ao movimento referente ao trabalho com os gêneros discursivos. Além disso, a formulação do ENEM e a prova de redação baseiam-se nas orientações dos PCNs, estipulando competências e habilidades necessárias à produção de textos<sup>16</sup>. E com essa novidade, com novos ares em torno dos debates sobre quais seriam os melhores métodos de ensino de LP nas escolas, desde 1998, além do vestibular, o ENEM, pouco a pouco, foi se tornando uma das formas de acesso ao ensino superior.

A escrita, nesse certame, é avaliada por meio de uma prova de redação que consiste na produção de um texto do tipo dissertativo-argumentativo, a redação do ENEM, que é o objeto de representação analisado nos discursos dos alunos sujeitos desta pesquisa. Dessa maneira, no curso de redação que oferecemos, optamos por dialogar com os alunos acerca dos possíveis temas de redação, a partir da leitura de trechos de notícias, de reportagens e de artigos de opinião, de forma semelhante aos textos motivadores que os alunos encontram nas propostas de redação.

Com base nessa breve exposição sobre as concepções de linguagem e de escrita adotadas ao longo do percurso histórico da disciplina de LP, podemos afirmar, com base Antunes (2006), que cada atividade, estratégia e ênfase a algum

---

<sup>16</sup> A noção de competência é explorada na subseção 2.2.1.

eixo é marcada pela concepção de linguagem e de escrita dos envolvidos na criação das leis e de políticas linguísticas do país.

No quadro a seguir podemos visualizar de forma mais resumida como eram/são vistos a linguagem, a língua, o texto e o sujeito em cada uma das concepções de linguagem abordadas:

Quadro 3: Concepções de linguagem

<b>CONCEITOS</b>	Linguagem como expressão do pensamento	Linguagem como instrumento de comunicação	Linguagem como forma de interação
<b>LINGUAGEM</b>	Ato individual; Tradução do pensamento.	Um sistema linguístico.	Processo de interação; Forma viva e ininterrupta de produção de sentidos.
<b>LÍNGUA</b>	Lugar de processamento dos atos de fala; Monológica; Individualista.	Um código; Um sistema rígido, fixo e inalterável.	Viva, heterôgena e flexível.
<b>TEXTO</b>	Produto do pensamento; Artefato pronto e acabado.	Instrumento para a prática de leitura e pretexto para o ensino de gramática; Mensagem.	Processo de construção de sentidos.
<b>SUJEITO</b>	Monológico; Individual; Lógico.	Passivo; Assujeitado; Sem história; Recebe e aceita a língua pronta.	Dialógico; Social; Histórico.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na seguinte subseção, apresentamos os conceitos de gênero discursivo e tipo textual, bem como esclarecemos sobre o que é o ENEM, caracterizando a prova de redação. Ao final, apresentaremos abordagens de vários autores acerca da polêmica em torno da classificação da redação do ENEM, isto é, se a redação é um tipo textual ou um gênero discursivo.

## 2.2 REDAÇÃO DO ENEM: GÊNERO DISCURSIVO OU TIPO TEXTUAL?

As discussões que serão realizadas nessa subseção envolvem os conceitos de gênero do discurso e enunciado, portanto, embasadas nas teorias do Círculo de

Bakhtin. Assim, iniciamos a primeira subseção discorrendo sobre tais conceitos. Em seguida, apresentamos o conceito de tipo textual. Na terceira e quarta subseções explanamos sobre o ENEM e a redação, respectivamente, e finalizamos a seção com a exposição de posicionamentos sobre a classificação da redação do ENEM em gênero discursivo ou tipo textual.

### 2.2.1 Os gêneros do discurso: a abordagem do Círculo de Bakhtin

Como já discutimos na primeira seção desta dissertação, nós, seres humanos, interagimos socialmente por meio da linguagem. Servindo-nos da língua, produzimos enunciados concretos a partir de situações de comunicação (BAKHTIN, 2011[1979]).

Os teóricos do Círculo de Bakhtin propõem que os enunciados concretizam a linguagem. De acordo com Volóshinov (1930), “a verdadeira essência da linguagem é o evento social da interação verbal e ela se encontra concretizada em um ou vários enunciados” (VOLÓSHINOV, 1930, p. 30). Portanto, a linguagem efetiva-se na interação verbal por meio de enunciados que são formados no decorrer da vida dos falantes, em suas jornadas de trabalho, nos momentos de lazer, em atividades cotidianas, nas quais elaboram enunciados em resposta a outros enunciados, nessa cadeia ininterrupta que é a linguagem. Dessa forma, “[...] o enunciado não pode ser reconhecido como individual, nem tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicológicas do indivíduo falante. O enunciado é de natureza social” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 200).

Sendo de natureza social, o enunciado é “[...] um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação de fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 216). Em outras palavras, o conjunto de condições a que se refere o autor compreende o grau de intimidade entre os falantes, a classe social a que pertencem, o nível de escolaridade; dentre outros aspectos; dito de outro modo, a cada vez que o sujeito elabora um enunciado ele leva em conta a situação e o seu auditório, porque os enunciados são sempre orientados para alguém, para outro(s). O sujeito produtor e ouvinte dos mais variados enunciados desenvolvidos ao longo da vida projeta o seu dizer no outro, desse modo, “[...] o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados e, na ausência de

um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 204). Por isso, ainda que o interlocutor esteja distante ou seja desconhecido, o locutor sempre terá em mente a imagem de um representante médio, isto é, de uma aproximação de quem é o seu interlocutor.

Assim sendo, a estrutura do enunciado é determinada pela situação e pelo auditório. De acordo com Volóchinov, “[...] pressupomos um certo horizonte social típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 205).

O enunciado, com base nas considerações do Círculo, é formado por duas partes: uma que compreende o verbal (o dito, o que é realizado oralmente, escrito, desenhado etc.) e outra extraverbal (que fica subentendida e tem de ser “consentida” pelas partes envolvidas no ato comunicativo). Segundo Volóshinov (1930), se o aspecto extraverbal dos enunciados não for considerado, corre-se o risco de a comunicação não se efetivar e de o enunciado não ser entendido. A parte extraverbal do enunciado compreende:

[...] o espaço e o tempo do evento, o objeto ou o tema do enunciado (aquilo de que se fala), e a posição dos interlocutores diante do fato (a “avaliação”); nós convenciamos designar o conjunto assim formado, pelo termo já familiar de situação (VOLÓSHINOV, 1930, p. 11, aspas no original).

Dessa maneira, para a compreensão de qualquer enunciado, é necessário também considerar, além do tema, o objeto de que se fala, de onde se fala o que se fala, quando isso ocorreu, em que momento histórico, sem deixar de levar em conta a posição social dos interlocutores, quem são, em que trabalham, qual o grau de escolarização, entre muitas outras variantes.

Nesse sentido, o sujeito, ao elaborar um enunciado, leva em consideração a avaliação que o seu interlocutor fará sobre o que diz, seja no diálogo cara a cara, ou em uma palestra, em uma conferência, em uma aula, em um texto escrito, como um artigo de opinião de um jornal.

Para exemplificar o que estamos dizendo, tomamos como exemplo a escrita de um artigo de opinião. O articulista, ao escrevê-la, disserta sobre determinado tema, concordando com discursos já veiculados sobre o assunto ou contestando-os de forma a promover um debate em favor de confirmar sua tese. Nas palavras de

Baumgärtner (2009), orientada pelos estudos do Círculo, são essas as relações socioideológicas que caracterizam os enunciados, considerando que

Um enunciado pode materializar-se na ausência de palavras, numa só palavra, numa frase, num texto. O que caracteriza um enunciado, e determina sua forma composicional e estilo – enquanto texto, palavra ou frase – são as relações sócio-ideológicas presentes em situação de produção, inclusive sua relação com outros enunciados, já ditos ou a serem proferidos (BAUMGÄRTNER, 2009, p. 80).

Nas palavras da autora, orientada por reflexões advindas de estudos do Círculo de Bakhtin, a posição social dos interlocutores e a relação entre eles determinam quais serão e como serão proferidos os enunciados, que nunca são totalmente novos, uma vez que são resultantes da interação de enunciados de vozes que os habitam. Mesmo assim, esses enunciados são únicos, porque resultantes de um diálogo agenciado por determinadas vozes, e não por outras, visando a atingir aos objetivos da comunicação em uma situação social específica.

Tendo em vista o exposto até aqui, o contexto e as situações nas quais ocorre a interação entre os sujeitos determinam os enunciados, que, por sua vez, materializam-se em gêneros do discurso. Segundo Bakhtin (2011[1952-1953]), para cada diferente atividade humana existem distintos gêneros do discurso. Isso pode ser comprovado com o advento da informática, que trouxe consigo novos gêneros, e inclusive novas palavras para atender às recentes demandas de comunicação social. Na metade do século XX, quando o autor escreveu sobre gêneros, não se escreviam e-mails, por exemplo, haja vista que era um gênero que ainda não existia, pois as pessoas não tinham acesso a computadores e à internet. Atualmente, esse gênero circula amplamente na sociedade, assim como outros gêneros discursivos advindos da esfera digital, como *posts* de redes sociais, *memes*, *gifs*, entre outros.

Para o autor russo, o uso da língua se dá por meio de enunciados que,

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011[1979], p. 261).

Portanto, os gêneros do discurso são, na ótica do Círculo de Bakhtin, formas de enunciados mais ou menos estáveis. Cada gênero discursivo tem um conteúdo temático, um estilo verbal e uma composição, elementos que surgem de uma dada necessidade de interação. Em cada campo de atividade humana (acadêmico, religioso, familiar, político, escolar, entre outras) são produzidos e circulam uma infinidade de enunciados materializados em gêneros do discurso. A variedade dos gêneros discursivos é imensa, haja vista que estão ligados às diversas atividades humanas; além disso, esse repertório é constantemente ampliado a fim de atender às necessidades de interação dos sujeitos.

Por conteúdo temático entende-se os tópicos tratados no gênero, pois, se os gêneros emanam de atividades sociais discursivas específicas, cada um deles terá uma dimensão temática específica. Essa dimensão está diretamente ligada ao sentido dos enunciados, porque, de acordo com Volóchinov (2017[1929]), “O tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence. O enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda sua plenitude concreta” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 228, grifos do autor). O tema passa a fazer sentido quando situado em um dado momento da história, em um local determinado, ou seja, “O tema é um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 229).

De acordo com Baumgärtner (2009), o conteúdo temático refere-se aos “conteúdos ideologicamente conformados - que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero. Nessa perspectiva teórica, somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema” (BAUMGÄRTNER, 2009, p. 81). Na mesma direção, Sobral (2013) assevera que o “[...] tema é um termo de grande riqueza sugestiva [...] é o tópico do discurso como um todo” (SOBRAL, 2013, p. 173). Por ser situado social, histórica e ideologicamente, o tema é vetor de avaliações, de pontos de vista, de representações sobre ecos de sentidos do passado, e possibilita novos sentidos no encontro de vozes que instaura na interação.

Com relação à segunda dimensão constitutiva, o estilo do gênero discursivo é também produzido no/pelo campo de atividade humana que o engendra. Refere-se às formas de comunicação social delineadas por comunidades de fala. Não se trata de uma escolha individual absoluta, mas sim de uma construção social. No entanto,

Bakhtin admite que, ao estilo do gênero, podem-se agregar escolhas particulares (lexicais, morfológicas, sintáticas, procedimentais), o estilo do autor, as quais resultarão em enunciados concretos e únicos, sempre diferentes uns dos outros. Segundo Bakhtin (2011[1979]), “[...] a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 269). Também estão incluídos no estilo do “falante” a escolha da variante linguística, os operadores argumentativos, o grau de formalidade/informalidade e a disposição das informações no enunciado. Destacamos, contudo, que as escolhas do autor não são totalmente livres, haja vista a própria força centrípeta do gênero do discurso e, principalmente, a situação concreta de interação em que o enunciado é produzido contribuem para sua relativa estabilização.

Para Sobral (2013), “O estilo é o aspecto do gênero mais ligado à sua mutabilidade: é ao mesmo tempo expressão da relação discursiva típica do gênero e expressão pessoal, mas não subjetiva, do autor no âmbito do gênero” (SOBRAL, 2013, p.174). Costa-Hübes (2014) também argumenta que “o estilo está ligado tanto ao gênero como ao processo de autoria” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 23). Compreendemos, com base nesses pesquisadores, que os gêneros apresentam uma organização típica no que se refere ao estilo, mas que é maleável, pois permite ao locutor realizar escolhas específicas que indicam seu projeto de dizer.

A dimensão composicional do gênero está relacionada à estrutura, à forma de cada gênero. Não é difícil perceber que a estrutura de uma receita de bolo é bastante diferente de um editorial de jornal, tanto que essa é, normalmente, a dimensão mais trabalhada quando se trata de gêneros do discurso em sala de aula.

Essas três dimensões dos gêneros discursivos estão intrinsecamente relacionadas, pois, de acordo com Bakhtin (2011[1979]),

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva - com ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 266).

Como observamos nas palavras do autor russo, as dimensões do gênero estão intimamente relacionadas. Pensemos novamente no gênero receita culinária:



seria muito estranho não encontrar verbos que estivessem no modo imperativo, mostrando como fazer ou executar a preparação daquele alimento/prato específico, e a disposição alinhada dos ingredientes (um em cada linha). Portanto, conteúdo temático, estilo e composição se fundem na constituição dos gêneros do discurso.

Além da explicitação de como os gêneros são formulados, há nas obras de autores do Círculo uma classificação desses em primários e secundários. Os primários seriam os gêneros mais simples, “[...] produzidos na comunicação discursiva imediata” (BAKHTN, 2011[1979], p. 264). São exemplos de gêneros primários a carta familiar, o bilhete e o diálogo cotidiano. Os gêneros secundários, por sua vez, “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) [...]” (BAKHTN, 2011 [1979], p. 264), dentre os quais estão o romance, os artigos científicos, as palestras, ou seja, gêneros mais complexos e utilizados em situações de comunicação mais elaboradas e evoluídas, o que não quer dizer que os gêneros primários não podem ser elaborados em situações de interação mais complexas.

No caso específico da redação do ENEM, caso a considerássemos um gênero discursivo da esfera escolar, poderíamos classificá-la como um gênero secundário, uma vez que o aluno, ao produzi-la, encontrar-se-ia em uma situação de comunicação mais elaborada, não somente pelo fato de ser lida e avaliada por uma banca de composta por professores e pela possibilidade de ser publicada em documentos oficiais caso obtenha uma pontuação máxima, mas também pela própria organização temática e estilística, considerando que o aluno deverá discutir o tema proposto, articulando conhecimentos e saberes específicos a fim de defender uma tese, de argumentar de modo consistente e de indicar uma forma de intervenção para o problema suscitado na proposta do exame.

Tendo em vista que um dos objetivos da subseção é expor sobre a classificação da redação do ENEM em gênero discursivo ou tipo textual, na próxima subseção realizaremos a exposição sobre o conceito de tipo textual.

### 2.2.2. Tipos textuais

Os tipos textuais comportam um conjunto de categorias limitadas que dizem respeito à organização interna dos textos (MARCUSCHI, 2008). São sequências linguísticas e discursivas que nos auxiliam a narrar, a descrever, a ordenar, a

explicar, assim por diante. Marcuschi (2008) não estabelece uma oposição entre os gêneros e os tipos de textos, mas defende a ideia de que se complementam. Para exemplificar, é possível citar o gênero carta pessoal que, em sua organização interna, pode conter várias “sequências tipológicas”: o produtor da carta pode explicar algo, narrar um fato, tentar argumentar em defesa de uma tese.

Para Marcuschi (2008),

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Dessa citação é possível compreender que as tipologias textuais estão subjacentes ao texto, ou seja, é preciso olhar para “dentro” do texto para identificá-las e reconhecê-las. Já os gêneros discursivos, para reconhecê-los e defini-los, na sua relação com o contexto de produção, precisamos olhar para o todo do texto, isto é, todas as suas características (conteúdo temático, estilo e construção composicional).

Outro aspecto que diferencia os gêneros das tipologias é o fato de que os gêneros são infinitos, já as tipologias, como pontua Marcuschi (2008), são limitadas, sem tendência a aumentar, e caracterizadas por propriedades linguísticas, como vocabulário, relações lógicas, tempos verbais, construções frasais e outros aspectos. As tipologias podem ser então classificadas, de modo geral, como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção<sup>17</sup>. De acordo com Garcez (2017), “os tipos textuais se definem pela natureza linguística intrínseca de sua composição. As escolhas lexicais, os aspectos sintáticos, o emprego de tempos verbais, as relações lógicas estabelecidas definem o tipo textual” (GARCEZ, 2017, p. 53). A autora argumenta que em textos do tipo injuntivos predomina o modo imperativo dos verbos, e nos tipos descritivos os verbos têm caráter estático.

Quanto ao tipo dissertativo, ela afirma que esse tem caráter expositivo, ou seja, tende a somente expor ideias, informações e conceitos ou também pode tender

<sup>17</sup> Essas tipologias mencionadas por Marcuschi (2008) não são unânimes. Fávero e Koch (1987), por exemplo, apresentam seis tipologias: narrativa, descritiva, expositiva/explicativa, argumentativa *strictu sensu*, injuntiva e preditiva. Adam (2008), por outro lado, indica cinco tipologias: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

à persuasão e à exposição de argumentos a fim de defender sua tese sobre determinado assunto. Para a pesquisadora, as ideias presentes são

[...] organizadas no sentido de persuadir o leitor, de convencê-lo. Os enunciados (argumentos) atribuem qualidades e informações em relação ao objeto ou fenômeno de que se fala para reforçar uma posição, um ponto de vista. Os argumentos podem ser exemplos, qualidades, depoimentos, citações, fatos, evidências, pequenas narrativas, dados estatísticos, entre outros recursos de convencimento (GARCEZ, 2017, p. 54).

Acrescentando à reflexão, Coroa (2017), ao tratar sobre os tipos textuais, destaca as características que podem ser facilmente identificadas: a predominância de expressões nominais em textos do tipo descritivo e de locuções verbais, advérbios e conjunções em tipos narrativos. Entretanto, quando aborda o tipo dissertativo, a autora afirma que essas características não são tão facilmente identificadas, pois “é frequente que o nome dissertativo seja usado para classificar um tipo que não faça a distinção entre expositivo e argumentativo” (COROA, 2017, p. 67). Segundo a pesquisadora, na esfera escolar, é comum o tipo dissertativo abranger a exposição e a argumentação indistintamente. Para ela, quando se usa o nome *dissertativo-argumentativo*, deixam-se claras as funções tanto de exposição quanto de persuasão dessa tipologia. Nesse sentido,

Quando o tipo argumentativo é o eixo de construção textual de um gênero, a continuidade de sentidos requer “pistas textuais” que concatenem os argumentos de maneira clara e inequívoca, sob pena de comprometer a coerência do texto como um todo. Por isso, para que seja possível um desenvolvimento coerente da argumentação, é necessário que a escolha do ponto de partida seja respeitada ao longo da tessitura textual. As relações lógicas de argumentação têm compromisso não apenas com a retomada da ideia que foi introduzida como tese: também a inserção de novos referentes deve ser motivada. Referentes que apenas “se juntam” ao texto, sem assumir funções relevantes na argumentação, criam o risco de apontar para outras direções argumentativas e fraturar a coerência necessária à comprovação da tese (COROA, 2017, p. 70).

A pesquisadora aponta que o tipo argumentativo deve promover a progressão textual, a partir da inserção de novos argumentos e do uso de referentes relevantes para a comprovação da tese. Coroa (2017) afirma que deve existir um equilíbrio no desenvolvimento dos argumentos, pois,

[...] nem só pela via da afirmação, como nem só pela via negação, se constrói uma argumentação eficaz. O controle das informações, originadas no campo do autor e lançadas em forma de marcas de produção de sentidos para o leitor, é o compromisso que a tese assume em um texto dissertativo-argumentativo (COROA, 2017, p. 70).

É necessário, portanto, que o produtor do texto argumente e também contra-argumente, demonstrando, um equilíbrio na progressão textual. Coroa (2017) aponta ainda que, em situações avaliativas, o comando da proposta já deve deixar explícito qual é o gênero textual<sup>18</sup> que o estudante deve escrever, pois, segundo ela,

Como prática social, em situações de avaliação, o gênero textual já é apresentado no enunciado da tarefa. A associação com a primazia de um tipo, ou outro, costuma receber algumas orientações menos explícitas, como “dê evidências” (expositivo), “defenda seu ponto de vista” (argumentativo), “relate acontecimentos que conduzem a esta ou aquela conclusão” (narrativo) etc. Do ponto de vista do aluno que interpreta tais orientações à luz do referencial dos tipos textuais, as características das “pistas” a serem produzidas são atualizadas em situações concretas. Do ponto de vista do avaliador, os elementos caracterizados do texto, dos tipos e dos gêneros são organizados em critérios de avaliação (COROA, 2017, p. 70-71, destaques da autora).

A prova de redação do ENEM é uma prática social que, de acordo com os documentos oficiais, pretende avaliar a competência escrita do estudante. As orientações do exame explicitam que o aluno deve defender um ponto de vista, como indica o exemplo a seguir:

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista (BRASIL, 2018b, p.19).

Essa proposta orienta que o aluno defenda um ponto de vista, ou seja, a tipologia base deve ser a argumentativa, entretanto, em nenhum documento oficial publicado pelo INEP sobre a redação do ENEM há referência ao conceito de gênero discursivo.

---

<sup>18</sup> Termo utilizado pela autora.

Levando em consideração, os pressupostos sobre gênero discursivo e tipo textual, em seguida, realizamos a exposição sobre o que é o ENEM.

### 2.2.3 O Exame Nacional do Ensino Médio

O ENEM foi criado pelo INEP, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC, doravante). Em 1998, a primeira edição do exame contava com 63 questões e uma proposta de redação, além de ser realizado em um dia. As questões eram objetivas e de múltipla escolha, formuladas com uma proposta interdisciplinar (BRASIL, 1998a).

O primeiro documento encontrado no site do INEP sobre o exame é o “Enem – Documento Básico”, publicado pelo MEC em 1998 (BRASIL, 1998a), e nele não consta a especificação sobre o caráter interdisciplinar das questões. Porém, no mesmo ano, o INEP publicou o Relatório Final 98, explicando que foram contratados professores das diversas áreas do conhecimento para a elaboração das questões, por isso, as questões continham problemas com característica interdisciplinar, como se visualiza no seguinte excerto:

Tal processo de elaboração pode ser considerado inovador na medida em que as questões organizaram-se em termos de solução de problemas com características interdisciplinares e contextualização dos enunciados em situações do cotidiano, presentes não só nos livros didáticos, mas em jornais, revistas e periódicos (BRASIL, 1998a, p. 19).

Para os organizadores do exame, essa prática era inovadora tanto pelo aspecto interdisciplinar quanto pela contextualização dos enunciados em situações do cotidiano. Embora o exame tenha ocorrido anualmente desde a sua criação, os documentos orientadores não foram produzidos e publicados com a mesma regularidade.

Tem-se o *Documento Básico*, de 1998, que é uma espécie de manual do exame, no qual se explicita o que é o ENEM, os objetivos e as características da prova, além de publicar datas, horários e cidades onde ocorreriam as provas. Em nossas buscas, não localizamos as edições de 1999 a 2001 desse documento. Somente em 2002, o INEP publicou outro *Documento Básico* que reafirma a característica interdisciplinar das questões:

Diferentemente da construção de outros itens de múltipla escolha, elaborar questões para o Enem constitui uma ação que se reveste do caráter inovador do exame, à medida que elas se organizam em torno de situações problema, com características interdisciplinares e de contextualização, o mais próximo possível de situações do cotidiano. (BRASIL, 2002, p. 22).

Ainda na investigação dos documentos referentes ao ENEM, encontramos o conceito de interdisciplinaridade nos relatórios de 1998, e nas edições de 2000 até 2010, indicando que o conhecimento dos estudantes é avaliado por meio da solução de situações-problema interdisciplinares. Nesse sentido,

[...] a verificação do desempenho dos participantes pôde, então, ser novamente estruturada a partir de situações-problema devidamente contextualizadas na interdisciplinaridade das ciências e das artes em sua articulação com o mundo em que vivemos (BRASIL, 2002, p. 14).

Esse fragmento permanece em todas as próximas 10 edições do Relatório, que, a partir de 2003, passou a intitular-se *Relatório Pedagógico* e não mais *Relatório final*.

A recorrência do termo por mais de uma década nos documentos não garantiu a sua explicitação conceitual. Alguns dos pesquisadores que auxiliam na compreensão desse conceito são Carlos (2007), Fazenda (2008), Lenoir (2008) e Klein (2008).

Para Fazenda (2008), o conceito de interdisciplinaridade “[...] encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidos. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história” (FAZENDA, 2008, p. 21).

A autora, produtora de uma vasta bibliografia sobre o tema, expõe que não se devem opor os temas, ao contrário, ambos se complementam. Segundo ela, pensar em interdisciplinaridade pressupõe pensar na evolução do conhecimento e nos processos históricos de interpretação da ciência e das relações socioculturais.

De maneira um pouco distinta de Fazenda (2008), o autor franco-canadense Yves Lenoir (2008) aponta que a interdisciplinaridade curricular deve preservar a especificidade de cada disciplina, englobando os conhecimentos em prol de um projeto. Nas palavras do pesquisador,

[...] interdisciplinaridade curricular requer, de preferência, uma incorporação de conhecimentos dentro de um todo indistinto, a manutenção da diferença disciplinar e a tensão benéfica entre a especialização disciplinar, que permanece indispensável, e o cuidado interdisciplinar, que em tudo preserva as especificidades de cada componente do currículo, visando assegurar sua complementaridade dentro de uma perspectiva de troca e de enriquecimento [...] Ademais, a interdisciplinaridade curricular exclui toda tendência à hierarquização dominante, e requer a colaboração de diferentes matérias escolares em termos de igualdade, complementaridade e interdependência quanto às contribuições que podem dar, e que devem existir em um processo de formação (LENOIR, 2008, p. 57).

O autor indica que não deve haver hierarquização, pois não há disciplina mais importante que outra. Entretanto, no processo de elaboração de práticas interdisciplinares, há de se levar em conta que uma disciplina complementa a outra.

Carlos (2007), por sua vez, afirma que a interdisciplinaridade escolar somente deve ser realizada se houver um objetivo a ser cumprido, pois, do contrário, corre-se o risco de simplesmente agregar matérias sem um propósito específico. Para ele,

[...] a interdisciplinaridade no ensino não pode ser concebida como a ávida necessidade de integrar disciplinas e conteúdos [...] a interdisciplinaridade no ensino só vale a pena se ela for justificável, se ela for uma forma sensata e viável de se solucionar um problema ou atingir uma meta (CARLOS, 2008, p.148).

Os pesquisadores supracitados convergem sobre o fato de que a interdisciplinaridade é um dos caminhos possíveis para atingir os objetivos do processo de ensino e de aprendizagem. Isso só fica claro nos documentos do ENEM na edição 2009-2010 do *Relatório Pedagógico*, quando se menciona a junção das disciplinas em três grandes áreas do conhecimento:

O currículo, antes estruturado por conteúdos disciplinares, passou a se organizar em três grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa organização buscou promover a articulação entre conhecimentos e objetos de estudo, de modo que a prática escolar se desenvolvesse em uma perspectiva interdisciplinar. (BRASIL, 2010a, p. 12).

É nessa edição que os organizadores abordam a interdisciplinaridade como perspectiva para a execução de atividades escolares, o que converge com as orientações dos pesquisadores mencionados anteriormente.

Além de classificar as questões como interdisciplinares, o ENEM, desde a sua portaria de criação, indica que avaliará as competências e as habilidades adquiridas pelos educandos durante a formação na Educação Básica. Em seu segundo artigo, a Portaria Nº 438, de 28 de maio de 1998, publicada pelo MEC, destaca o seguinte a respeito do exame:

O ENEM, que se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame (BRASIL, 1998b, p. 178).

A matriz de referência mencionada no excerto, que serve de base para a elaboração das questões, contém cinco competências e 21 habilidades. No *Documento Básico* (BRASIL, 1998a) da primeira edição do ENEM, figuram os conceitos de competências e de habilidades, que, segundo os organizadores, estão baseados na “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, [n]os Parâmetros Curriculares Nacionais, [n]os textos da Reforma do Ensino Médio e [n]as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB” (BRASIL, 1998a, p. 7, acréscimos nossos), sendo definidas como:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 1998a, p. 7, aspas no original).

De acordo com o documento, as competências servem de meio para constituir relações com o que se quer aprender. Entretanto, o conceito é polissêmico e, desde a sua origem, foi utilizado em variados contextos.

Segundo Zarifian (1996 *apud* VIEIRA; LUZ, 2005), o conceito de competências surgiu na França, com a crise econômica, momento em que as



empresas, no intento de escapar do período caótico, criaram estratégias para aumentar a qualidade dos produtos e, assim, exigiram que os empregados tomassem decisões em situações novas que solucionassem os problemas da função na qual trabalhavam. Para o autor, o termo competência

[...] deve ser entendido, em primeiro lugar, como a responsabilidade pessoal que o empregado assume diante das situações produtivas. É uma atitude social de engajamento, de comprometimento e envolvimento, porque mobiliza sua inteligência e subjetividade. Implica paralelamente em assumir os riscos de fracassos (ZARIFIAN, 1996 *apud* VIEIRA; LUZ, 2005, p. 98).

Nesse sentido, com base no exposto pelo autor, compreendemos que o conceito de competência é mais que um conjunto de saberes utilizado para constituir relações entre o objeto do conhecimento e o desejo de aprender; é estar comprometido, ter uma atitude social, algo que envolve a participação ativa, a assunção do sucesso e também as possíveis frustrações.

Uma análise preliminar indica que o conceito de competência, exposto nos documentos do ENEM, está em consonância com os propagados por Perrenoud (2000) em sua obra. No livro *Dez novas competências para ensinar*, ele conceitua competência como a combinação de variados procedimentos para a resolução de novos problemas (PERRENOUD, 2000). Além disso, nesse mesmo livro, o autor apresenta um “inventário das competências que contribuem para redelinear a atividade docente” (PERRENOUD, 2000, p. 12). Nos documentos oficiais do ENEM, o termo competência está voltado para o candidato que será examinado; na obra de Perrenoud (2000), por sua vez, está ligado às competências do professor do século XXI.

Dando continuidade à descrição da história do ENEM, como já destacado, esse é um exame em larga escala, criado em 1998, por meio de portaria do MEC e realizado anualmente. Nos primeiros 10 anos de aplicação, a prova manteve o mesmo formato inicial, com 60 questões objetivas e uma redação. No decorrer dessa década, houve uma expansão gradual da dimensão dos participantes: em sua primeira edição, contou com 157.221 inscritos; na segunda edição, mais que dobraram as inscrições, um total de 346.953; na terceira edição, nos anos 2000, o montante de inscritos foi de 390.180. A partir da quarta edição, houve um salto expressivo no número de inscritos, haja vista que a inscrição passou a ser gratuita

para os estudantes concluintes do EM. No ano de 2001, 1.624.131 candidatos realizaram a inscrição, e assim permaneceu uma média de 1,5 milhão de inscritos nos três anos seguintes. A partir do ano de 2004, no entanto, o exame passou a ser o passaporte dos estudantes para ingressar nas universidades particulares por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI, doravante)<sup>19</sup>, iniciativa do Governo Federal naquele ano, na gestão do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que oferece bolsas de estudos em faculdades particulares para estudantes com renda familiar *per capita* máxima de três salários mínimos<sup>20</sup>.

Com essa iniciativa, houve um aumento significativo nas inscrições para o exame: de 2004 para 2005, o número de inscritos passou de 1.552.316 para 3.004.491, tendo um aumento de 93,54% (BRASIL, 2005).

Outro fator que deu força ao ENEM foi a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU, de ora em diante), por meio da Portaria Normativa Nº 2, de 26 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010b), emitida pelo MEC, o qual passou a regulamentar as vagas ofertadas nas universidades. Cada Instituição de Ensino Superior (IES, deste ponto em diante) é responsável pelo estabelecimento da quantidade de vagas por curso e do peso que as provas do ENEM têm para o acesso.

Para se inscrever em programas como o PROUNI e o SISU, ou ainda para ter acesso ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES, doravante), desde 2015, o MEC passou a exigir como critério de seleção a média aritmética superior a 450 pontos nas provas objetivas e pontuação acima de zero na redação.

Devido à adesão de muitas universidades federais ao SISU e às bolsas oferecidas em universidades e faculdades privadas pelo PROUNI, o ENEM tornou-se um dos exames mais importantes do país devido à ampliação do acesso à educação superior.

Atualmente, o formato do ENEM é composto por provas divididas em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No total, há 180 questões de múltipla escolha

---

<sup>19</sup> O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2018.

<sup>20</sup> Informações disponíveis em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em: 29 abr. 2019.

envolvendo as áreas supracitadas, além da redação do tipo dissertativo-argumentativo, que também é avaliada por uma matriz de referência.

A proposta de redação apresenta uma coletânea de textos sobre um determinado tema, que serve como leitura de apoio ao candidato. Antes de escrever a redação, o candidato deve acionar o seu conhecimento referente à problemática, desenvolver uma reflexão e elaborar uma proposta de intervenção clara, detalhada e original, respeitando as características do texto dissertativo-argumentativo, com o mínimo de oito e o máximo de 30 linhas escritas. Logo abaixo, realizamos uma breve descrição sobre a redação do ENEM e a matriz curricular que embasa a proposta.

#### 2.2.4 Redação do ENEM: objeto de representação

No dicionário Houaiss, um dos sentidos da palavra redação é: “exercício escolar; dever de composição escrita” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2406). Então, é conhecido por redação o exercício de compor um texto de um determinado gênero discursivo (exposto na proposta) para cumprir com um dever escolar, ou obter aprovação/pontuação em testes de larga escala como o ENEM e os vestibulares ou em concursos.

De acordo com o Círculo de Bakhtin, os gêneros discursivos são infinitos (ao contrário dos tipos textuais). Assim, a prova de redação de um concurso ou de um exame em larga escala pode variar, solicitando, por exemplo, a produção de contos, de crônicas, de uma carta pessoal, de uma carta de reclamação, de uma carta do leitor, de um artigo de opinião, de um comentário crítico, de um texto para *podcast*<sup>21</sup> etc.

De acordo com nossas análises, nos últimos anos, os gêneros da esfera jornalística que envolvem a argumentação são os mais solicitados nos vestibulares, como os já citados artigo de opinião, carta do leitor e comentário crítico. Imaginamos que as bancas solicitam esses gêneros discursivos por esperarem que os alunos, ao concluírem o EM, sejam capazes de dissertar sobre determinado tema e argumentar em prol da defesa de uma tese, que é uma das características dos gêneros de base

---

<sup>21</sup> Em janeiro de 2020, a prova de redação do vestibular da Universidade de Campinas (UNICAMP) solicitou a produção de um texto preparatório para o gênero *podcast*. Informações disponíveis em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/01/12/unicamp-pede-texto-de-podcast-na-redacao-e-reafirma-compromisso-social>. Acesso em: 14 jun. 2020.

argumentativa. Há também a presença de muitos gêneros de tipologia narrativa, como a crônica, o conto e a notícia.

Com relação à redação do ENEM, desde a criação do exame, a proposta de avaliação de escrita solicita um texto dissertativo-argumentativo. Espera-se, desse modo, que o aluno disserte sobre um tema que, normalmente, é atual, polêmico, está relacionado ao exercício da cidadania e envolve um problema social. Além disso, ele deve elaborar uma tese sobre o tema, defendê-la a partir de argumentos coesos e coerentes e, por fim, elaborar uma proposta de intervenção, isto é, sugerir uma solução ao problema abordado explicita ou implicitamente no tema.

A estrutura padrão de uma redação do ENEM é esta: um ou dois parágrafos introduzem o tema e a tese que o aluno vai defender; outros dois ou três parágrafos apresentam os argumentos que validam e sustentam a tese; por fim, um parágrafo conclusivo em que se retoma a tese e se formula uma proposta de intervenção para solucionar o problema levantado na temática proposta pelo exame.

Durante o percurso acadêmico, os alunos passam por diversos testes e exames, sejam aqueles aplicados pelos professores ou aqueles advindos de avaliações externas. Muitas vezes, essas avaliações se constituem em verdadeiros desafios que os alunos têm de enfrentar, de compreender, de compartilhar com seus pares, de forma harmoniosa ou não. Nesse processo e em outros ao longo da vida, os estudantes elaboram RS por meio das quais nomeiam, interpretam e colaboram na tomada de decisão sobre os seus valores e as suas crenças acerca de objetos sociais valorados.

Assim, a redação do ENEM tornou-se um objeto social ainda mais valorado, tendo em vista que, para se inscrever em programas como o PROUNI e o SISU, ou ter acesso ao FIES, o candidato deve ter notas acima de 450 pontos nas provas objetivas e obter nota acima de zero na redação<sup>22</sup>. Além disso, como critério de desempate, o candidato com nota mais alta na redação ficará mais bem classificado nos programas e garantirá o acesso ao ensino superior.

---

<sup>22</sup> A redação receberá nota zero se apresentar uma das características a seguir: - fuga total ao tema; - não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa; - extensão de até sete linhas; - cópia integral de texto(s) motivador(es) da proposta de redação e/ou de textos motivadores apresentados no caderno de questões; - impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação; - parte deliberadamente desconectada do tema proposto; - assinatura, nome, apelido ou rubrica fora do local devidamente designado para a assinatura do participante; - texto integralmente em língua estrangeira; - desrespeito aos direitos humanos; e - folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho (BRASIL, 2017b, p. 9).

A proposta de escrita solicita que o aluno redija um texto dissertativo-argumentativo, utilizando a modalidade formal da LP sobre determinado tema. Além disso, o estudante deve defender um ponto de vista sobre o tema, que normalmente aborda um problema social, e apresentar uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos (BRASIL, 2017b). No dia da prova, o aluno recebe um caderno com instruções para a redação (BRASIL, 2018b). Nessas orientações há outros três comandos que visam a orientar o candidato sobre a redação, tais como onde deve ser escrito o rascunho, que o texto definitivo deve ser grafado à caneta e não ultrapassar o limite de 30 linhas e, tampouco, deve conter cópia dos textos motivadores. Ainda nas informações para o aluno, há um quarto aviso que trata das causas que levam à obtenção da nota zero, grafado em negrito, diferenciando-se das demais instruções:

**4. Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:** 4.1 tiver até 7 linhas escritas, sendo considerada “texto insuficiente”. 4.2 fugir ao tema, ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo. 4.3 apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto. (BRASIL, 2018b, p. 19, grifos no original).

É evidente que tais orientações são importantes e devem ser levadas a sério pelos estudantes no momento de produzirem suas redações. Além desses direcionamentos, a fim de embasar e contextualizar o tema, a proposta de redação normalmente é acompanhada de três fragmentos de outros gêneros discursivos da esfera jornalística, como artigos de opinião, charges, infográficos, reportagens ou notícias, que servem como apoio à leitura. Espera-se que o aluno, a partir da leitura dos textos motivadores e do seu repertório cultural (as experiências de vida, as leituras e os textos já produzidos em sua vida), disserte sobre o tema, apresente uma tese, exponha argumentos que a sustentem e que, na conclusão, indique uma proposta de intervenção para solucionar o problema apontado no tema.

Anualmente, o INEP publica uma cartilha para o participante contendo informações sobre a escrita da redação, apresentando uma descrição detalhada sobre a matriz de referência para a redação do ENEM. Ademais, nessa cartilha, há a compilação de algumas redações que obtiveram nota máxima na edição anterior do certame.

O texto produzido pelos alunos é avaliado com base em cinco competências,

as quais são visualizadas na figura a seguir:

Figura 1: Competências avaliadas na redação do ENEM

<b>Competência 1:</b>	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
<b>Competência 2:</b>	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
<b>Competência 3:</b>	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
<b>Competência 4:</b>	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
<b>Competência 5:</b>	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

Fonte: Brasil (2018c, p. 8).

A primeira competência se refere ao domínio da modalidade escrita formal em LP. Na escrita da redação, o aluno deve demonstrar que conhece as convenções da escrita, como a ortografia e a sintaxe (BRASIL, 2019b). Na segunda competência, avalia-se a compreensão da proposta e a apresentação da estrutura correta do texto dissertativo-argumentativo. As redações que fogem ao tema ou que não atendem à tipologia solicitada recebem nota zero.

A terceira competência requer do aluno a habilidade de organizar as informações em prol da produção de argumentos consistentes e que reforcem a tese proposta. Trata-se de algo intrinsecamente ligado à coerência. O guia do aluno conceitua coerência da seguinte forma:

A coerência se estabelece por meio das ideias apresentadas no texto e dos conhecimentos dos interlocutores, garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor. Está, pois, ligada ao entendimento e à possibilidade de interpretação dos sentidos do texto. O leitor poderá compreender esse texto, refletir a respeito das ideias nele contidas e, em resposta, reagir de maneiras diversas: aceitar, recusar, questionar e até mesmo mudar seu comportamento em face das ideias do autor, partilhando ou não da sua opinião. (BRASIL, 2019b, p. 19).

Manter a coerência no texto é fundamental, pois, como já discutido na primeira seção deste trabalho, ao interagirmos com o(s) outro(s) por meio da linguagem, fazemos isso com um objetivo, a partir de uma necessidade de interação. Ou seja, o aluno, quando produz a redação do ENEM, busca convencer e argumentar em prol do seu ponto de vista, de sua tese; nesse viés, “a coerência é um princípio de interpretabilidade” (KOCH; TRAVAGLIA, 2007, p. 47) do texto, ou dizendo de outro modo, é a coerência que permite que um texto seja compreendido.

Faraco (2014) também indica a importância da coerência na organização do plano textual da redação. Ao se referir ao resultado dos alunos no ENEM de 2013, em que apenas 10% das redações avaliadas alcançaram um “nível bom, ou seja, somaram mais de 700 pontos” (FARACO, 2014, p. 7), o autor destacou:

O grande desafio do processo de textualização é justamente este: dar forma linear, unidimensional, a uma estrutura que é multidimensional. O desafio aqui é manter sob controle a dimensão linear própria do signo linguístico de tal modo que se garanta que o multidimensional – ou seja, os múltiplos elementos do plano interacional em suas múltiplas inter-relações – não se perca ou fique prejudicado na passagem para o unidimensional. Há um custo operacional para dar unidade temática e unidade estrutural ao texto, custo este que cobra de quem escreve um planejamento, uma antecipação, uma antevisão do que vai ser a totalidade (FARACO, 2014, p. 4-5).

Ao avaliar essa competência, o corretor da redação analisará se o texto mostra uma unidade estrutural, a qual se consegue com o planejamento prévio do texto.

Se a terceira competência relaciona-se à coerência, a quarta está diretamente ligada à coesão, isto é, à habilidade de empregar os operadores argumentativos em favor da defesa dos argumentos. De acordo com Koch (1998), “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície do textual” (KOCH, 1998, p. 19). Dessa maneira, o aluno deve demonstrar seu conhecimento linguístico empregando mecanismos coesivos como referência, substituição, elipses entre outros, para progredir em seu texto.

E por último, a quinta competência refere-se exclusivamente à conclusão do texto, pois, após apresentar argumentos em defesa de sua tese, o candidato deve elaborar uma proposta de intervenção. Nesse item, recebe pontuação zero o texto

que não apresente sugestão de intervenção ou que a faça de forma descontextualizada. Em outras palavras, ao apontar a solução, o aluno deve deixar claro o que deve ser feito para solucionar o problema, quem deverá fazê-lo, onde, de que forma e quem será beneficiado pela ação.

A soma das notas das cinco competências resulta na nota final da redação. Cada competência pode ser avaliada de zero a 200 pontos divididos em seis níveis. Receberá a nota zero naquela competência a redação que não atender a nenhum dos níveis exigidos e 200 pontos a que contemplar todos, com uma variação de 40 pontos a cada nível. Para uma melhor visualização do sistema de atribuição de pontos, apresentamos, na Figura 2, os níveis da *Competência 5*.

Figura 2: Níveis de desempenho da competência 5

<b>200 pontos</b>	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
<b>160 pontos</b>	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
<b>120 pontos</b>	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
<b>80 pontos</b>	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
<b>40 pontos</b>	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
<b>0 ponto</b>	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

Fonte: Brasil (2018c, p. 25).

Tendo em vista o formato da prova de redação do ENEM e dos critérios que norteiam a correção, passaremos a abordagem acerca da classificação.

#### 2.2.5 A redação do ENEM: tipo de texto ou gênero do discurso

Desde a implantação da redação nos vestibulares, no final dos anos 1970, essa prática social que avalia a escrita ao final da Educação Básica suscita polêmicas, ora pelos escárnios da mídia com os resultados e chacotas com as “pérolas”, ora pelas acusações de que a escola não ensina a escrever.



Com isso, há duas décadas, pesquisadores de diversas áreas investigam o impacto do exame nas formulações das políticas públicas em educação e nas práticas de sala de aula. Na área de Letras e Linguística, uma das polêmicas gira em torno da classificação sobre a redação do ENEM: trata-se de um novo gênero do discurso ou refere-se à “velha dissertação escolar”?

Tanto para Prado e Morato (2016) quanto para Paulinelli e Fortunato (2016), a redação do ENEM é um gênero discursivo da esfera escolar, e apresenta as três dimensões que constituem um dado gênero do discurso, na acepção de Bakhtin (2011[1952-1953]): o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. Oliveira (2016), por sua vez, classifica a redação do ENEM como um gênero do discurso característico da esfera exame. Por outro lado, Costa Val (2017), Garcez (2017) e Coroa (2017) definem a redação do ENEM como um tipo de texto, e Vidon (2017) a classifica como a velha e conhecida redação escolar.

As discussões em torno da classificação da redação do ENEM - ora encarada como um gênero discursivo, ora como um tipo textual - podem ter origem na gênese do certame. A criação do ENEM foi norteadada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), os quais tinham como base as ideias do Círculo de Bakhtin sobre linguagem, língua, discurso e gênero. No entanto, desde a primeira edição do exame, em 1998, a proposta de avaliação da escrita solicita a produção um texto dissertativo, e o aspecto argumentativo foi acrescido no ano seguinte. Essa classificação - ora somente texto dissertativo, ora texto dissertativo-argumentativo - alterna-se sem que, em nenhuma das edições anteriores, se use a nomenclatura gênero discursivo. Em nosso entendimento, nomear a redação do ENEM como um tipo textual ou como gênero do discurso implica a assunção de concepções de linguagem diferentes. Uma vez que o ENEM foi criado com base nos PCNs e que a construção destes foi amparada nas teorias do Círculo, a prova de escrita poderia ser também de base dialógica. Entretanto, ao analisarmos as propostas de redação do certame e a matriz de referência observamos certa discrepância das orientações dos PCNs, e, por consequência, das ideias do Círculo de Bakhtin.

Ao exigir um texto dissertativo-argumentativo sobre um determinado tema, com base em outros textos e nos conhecimentos adquiridos ao longo da educação básica, o exame replica o que se solicitava em outros tempos, os exercícios de “composição” (BUNZEN, 2006). Ou seja, o estudante tem de escrever um texto com

base em modelos já estudados, a partir de uma temática abordada nos textos motivadores.

De acordo com Costa Val (2017), embasada em Schneuwly e Dolz (1999), há um apagamento da dimensão discursiva na redação escolar, tendo em vista que é realizada somente na escola para fins de ensino/avaliação. Para a autora,

Os objetos de ensino que a prática de escrita escolar elege não configuram um gênero na sua integralidade de forma e função. o trabalho se volta para o que os estudiosos têm chamado de tipos textuais, modos de organização que correspondem a diferentes atitudes enunciativas [...] e se caracterizam por um uso específico de determinados recursos linguísticos (COSTA VAL, 2017, p. 79).

Embora a autora não trate explicitamente da redação do ENEM, para ela, a redação do ENEM é sinônima de redação escolar e, em suas palavras, “não configuram um gênero na sua integralidade e função” (COSTA VAL, 2017, p. 19). Dessa forma, a redação do ENEM constitui-se em um objeto de ensino, quando abordado nas práticas de escrita em sala de aula e um instrumento de avaliação no ENEM.

Vidon (2017), fundamentado nas discussões do Círculo de Bakhtin, aponta que a redação do ENEM nada mais é que a “velha dissertação”. Para ele, a proposta de redação realiza um “um processo de dessubjetivação, em que tanto enunciador e destinatário, quanto o próprio processo de enunciação são sublimados, alçados a um tempo-espaco abstrato, dessituado, desencarnado” (VIDON, 2017, p. 85). O autor ainda compreende que os locutores, os interlocutores e a própria situação de comunicação não são concretos na redação do ENEM. Além disso, o pesquisador afirma que o comando no enunciado da prova apaga a situação concreta de enunciação, o que descaracterizaria a redação como um gênero.

No que tange à situação comunicativa, a redação do ENEM é abstrata, artificial, ou seja, não contempla uma situação concreta de enunciação (VIDON, 2017), pois, de fato, o aluno não deseja enunciar algo aos possíveis interlocutores, mas meramente cumprir com o rito do processo. Dessa maneira, escreve de forma passiva, sem interagir de fato, apenas utiliza “estratégias de preenchimento” (BRITTO, 2003, p. 180 *apud* BORNATTO, 2013, p. 5686). A artificialidade da dimensão discursiva pode dificultar a escrita da redação por não possibilitar de fato a interação entre os sujeitos envolvidos.

Nas palavras de Vidon (2017),

A prova de redação do Enem se filia, assim, a uma tradição conceitual muito antiga, no mínimo secular, que fez da “prosa dissertativa” o modelo de texto e de discurso esperados/desejados por uma ciência e uma pedagogia racionalistas, promotora de um ideal de sujeito descorporificado, capaz de pensar abstraindo-se da realidade que o cerca, podendo se concentrar em seu pensamento e expressão, valendo-se da língua tão somente como instrumento de comunicação [...] (VIDON, 2017, p. 85).

O pesquisador retoma as críticas<sup>23</sup> realizadas por Volóchinov (2017 [1929]), ao enquadrar a redação do ENEM como o modelo de texto que os racionalistas exigiam. Ou seja, a proposta de redação limita o aluno a comportar-se como um sujeito passivo, que não leva em conta sua história, nem a de seus interlocutores. De fato, se analisarmos a proposta não possibilita interação entre os sujeitos e, principalmente, a competência cinco requer do aluno uma fuga da realidade, ao solicitar que um jovem, conculinte do EM dê conta de elaborar uma proposta de solução para um problema social que os adultos, profissionais especializados e legisladores não conseguiram.

Nesse sentido, podemos inferir que a proposta de redação do ENEM, bem como a sua matriz de referência, estão filiadas a concepções de linguagem como a expressão do pensamento e como instrumento de comunicação.

Por outro lado, Oliveira (2016), no intuito de descrever as dimensões constitutivas da redação do ENEM, analisou 100 redações que obtiveram nota mil no certame de 2013. Após suas análises, com base em estudos do Círculo de Bakhtin, a autora classifica a redação do ENEM como um gênero redação-exame. Para ela, as redações analisadas apresentam um conteúdo temático, ou seja, a temática social que é dada na proposta de produção textual do exame; contêm também uma construção composicional que “assemelha-se a redação escolar dissertativa com a argumentação e a proposta de intervenção que é peculiar ao gênero” e, por último, apresentam um estilo, que é refletido “no uso da norma escrita formal com evidências na análise da norma culta” (OLIVEIRA, 2016, p. 115).

---

<sup>23</sup> Ver subseção 1.2.

Com relação à esfera de circulação, ponto nevrálgico e suscetível às críticas dos teóricos contrários ao enquadramento da redação do ENEM como gênero discursivo, Oliveira (2016) afirma que,

[...] apesar de circular em uma esfera mais ampla, uma vez que a correção tem por objetivo selecionar textos através de uma avaliação que se compõe de cinco competências. Quando a redação obtém uma excelente classificação, algumas delas são divulgadas em sites como um padrão a ser seguido por serem considerados “bons exemplares” da redação do ENEM (OLIVEIRA, 2016, p. 26).

Portanto, nas palavras da autora, a situação de comunicação é concreta, pois há um enunciador, o aluno que escreve a redação, há um público leitor, um auditório social e a circulação se dá em sites que dão dicas de como escrever boas redações. Outro aspecto que também pode ser considerado como um diálogo entre os interlocutores é a devolutiva que a banca corretora fornece ao candidato após a correção com o espelho da prova, indicando em quais competências os alunos perderam pontuação. Essa disponibilização do *feedback* da avaliação do texto em plataforma digital demonstra a responsividade da banca, interagindo, dessa forma, com o candidato.

Morato e Prado (2016) também realizaram pesquisas com o objetivo de apontar as características da redação do ENEM como um gênero do discurso. Os autores questionaram 50 alunos do EM acerca da nomenclatura do texto que escreviam no ENEM. Das 50 respostas analisadas, 72% dos alunos indicaram produzir um gênero do discurso na prova de redação do ENEM, apesar de no comando a nomenclatura utilizada ser “texto dissertativo-argumentativo”.

Entretanto, os autores ressaltaram a importância de, além de levar em consideração a concepção dos alunos, “mostrar como as redações do ENEM podem revelar, ou não, um determinado padrão capaz de confirmar seu enquadramento em um gênero do discurso” (MORATO; PRADO, 2016, p. 213). Por isso, analisaram 26 redações do ENEM escritas por alunos de uma escola pública. Em suas análises, eles confirmaram a existência de um padrão, relativamente estável, na estrutura composicional das redações analisadas: 14 delas apresentavam quatro parágrafos. Com relação ao estilo, comprovaram certo padrão no uso dos operadores argumentativos e nas escolhas linguísticas dos verbos e dos advérbios. Após apresentarem as análises, os autores concluíram que os gêneros se desenvolvem

[...] em relação com as esferas de atividade em que circulam e em que se constituem. E é justamente por isso, dadas as especificidades e condições de produção das redações do ENEM, que, a partir do corpus com o qual trabalhamos, podemos afirmar que a redação do ENEM é, sim, um gênero discursivo (MORATO; PRADO, 2016, p. 217).

Nesse sentido, em suas considerações finais, os autores salientam que, em função das especificidades e das condições de produção das redações que analisaram, a redação do ENEM pode ser considerada um gênero discursivo, pois atende às dimensões do gênero propostas pelas teorias do Círculo.

Paulinelli e Fortunato (2016), por sua vez, em uma pesquisa bibliográfica e documental, também fundamentada nas teorias do Círculo de Bakhtin, descreveram as dimensões constitutivas do gênero de redação do ENEM. De acordo com as autoras, o conteúdo temático é aquele indicado na proposta de produção escrita da prova, que gira entorno de assuntos “atuais, polêmicos, relacionados ao exercício da cidadania” (PAULINELLI; FORTUNATO, 2016, p. 286). Sobre a forma composicional, elas apontam que o enunciado da proposta já define qual será, pois deve conter introdução, desenvolvimento e conclusão com proposta de intervenção. Quanto ao estilo, as pesquisadoras indicam o uso da modalidade formal e dos recursos linguísticos no desenvolvimento da argumentação. Para as pesquisadoras, a redação do ENEM apresenta

[...] características próprias de produção, que envolvem um tema a ser elaborado (escolhido e preparado pela instituição promotora do evento), dentro de um estilo (padrão formal da língua), uma forma composicional (texto dissertativo-argumentativo) e, obrigatoriamente uma proposta de intervenção social (característica particular deste texto e o que o diferencia dos demais de exames públicos), pode-se dizer que estamos diante de um gênero textual, que deve ser estudado e “ensinado”, já que será avaliado de acordo com o que foi explicitado anteriormente (PAULINELLI; FORTUNATO, 2016, p. 298).

Dessa forma, em suas considerações finais, as autoras defendem que a redação do ENEM se constitui como um gênero. Apesar de na citação constar a nomenclatura gênero textual, é possível de inserir o termo “discursivo” – gênero textual/discursivo -, uma vez que as autoras tomam gênero textual e gênero

discursivo como sinônimos e utilizam as discussões de Bakhtin como base para as análises.

Diante dessa discussão, antes de nos posicionarmos, necessitamos recuperar alguns conceitos:

1° “a verdadeira essência da linguagem é o evento da interação verbal e ela se encontra concretizada em um ou vários enunciados” (VOLÓSHINOV, 1930, p. 30);

2° os gêneros discursivos são enunciados mais ou menos estáveis;

3° interação discursiva é a situação de comunicação derivada das relações entre os sujeitos;

4° durante a interação discursiva, os sujeitos elaboram enunciados em resposta a outros enunciados.

Tendo em vista esses conceitos, pensemos a redação do ENEM: não podemos dizer que é um evento de interação verbal porque não há relação entre os sujeitos nessa situação. Tampouco, os sujeitos respondem a outros sujeitos. Ainda que levássemos em conta a banca corretora, no momento da escrita, o aluno não sabe quem é o seu interlocutor. De acordo com as teorias do Círculo, “A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social [...]” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 204-205).

Nas situações de comunicação reais, os sujeitos têm um propósito de dizer, endereçam seus enunciados a interlocutores reais, pois, “a palavra é o produto da inter-relações do falante com o ouvinte” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 205). Ou seja, os enunciados se constituem tanto pelos sujeitos que os dizem quanto por aqueles aos quais foram endereçados. Nesse sentido, na redação do ENEM, não encontramos essa situação, nela o discurso é monológico. Portanto, com relação à dimensão discursiva, a redação do ENEM não se enquadra como gênero discursivo. Desse modo, percebemos que há um rompimento na cadeia de enunciados.

Com relação à dimensão constitutiva, entendemos que os gêneros discursivos têm um conteúdo temático, um estilo verbal e uma composição, elementos que surgem de uma determinada necessidade de interação. Levando em consideração que o aluno, ao escrever a redação, não tem uma necessidade de interação, mas busca atingir a maior pontuação possível para obter acesso ao

ensino superior, a relativa presença desses elementos no texto decorre do treino realizado em práticas nas aulas de LP e não da necessidade de interação.

Levando em consideração que a redação do ENEM tem fins de ensino/avaliação, não há circulação, uma vez que o aluno escreve e um professor corretor, que ele nem conhece, o corrige.

Sendo assim, a redação do ENEM é um tipo textual, de caráter expositivo/persuasivo, no qual o aluno expõe argumentos em defesa de uma tese.

A fim de condensarmos ambas as vertentes sobre o enquadramento da redação do ENEM como um gênero discursivo, criamos o quadro a seguir, elencando os posicionamentos favoráveis e os desfavoráveis a essa classificação.

Quadro 4: Classificação da redação do ENEM

ELEMENTOS	FAVORÁVEIS	DESFAVORÁVEIS
<b>Dimensão discursiva</b>	A situação de comunicação é concreta; há um enunciador, o aluno; um público leitor e um auditório social (OLIVERIA, 2016).	Há um apagamento da dimensão discursiva; Finalidade ensino/avaliação (COSTA-VAL, 2017). Constitui-se em um objeto de ensino. É escrita de forma passiva com estratégias de preenchimento (BORNATO, 2013). A proposta apaga a situação concreta de enunciação (VIDON, 2017).
<b>Dimensão constitutiva</b>	Conteúdo temático: fornecido pela proposta; Construção composicional assemelha-se a redação escolar dissertativa; O estilo reflete-se no uso da norma escrita formal (MORATO; PRADO, 2016; OLIVEIRA, 2016, PAULINELLI; FORTUNATO, 2016).	A proposta de redação realiza “um processo de dessubjetivação, em que tanto enunciador e destinatário, quanto o próprio processo de enunciação são sublimados, alçados a um tempo-espço abstrato [...]” (VIDON, 2017, p. 85).
<b>Esfera de circulação</b>	Circula na esfera exame; Alguns são publicados na internet (nota 1000) (OLIVEIRA, 2016).	Não circula (COSTA VAL, 2017; VIDON, 2017).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No quadro, elencamos elementos de pesquisas, por nós revisitadas, que refletem a polêmica a qual anunciamos no início dessa subseção. Ainda que esse

não fosse nosso foco, ao longo deste estudo, pudemos constatar que a redação do ENEM é um tipo textual, o qual possui um modo de organização específico, característico dos tipos dissertativo e argumentativo.

Nessa seção, discutimos acerca das concepções de escrita que nortearam e norteiam o ensino de LP no Brasil, revisitamos conceitos de gênero discursivo e tipo textual, apresentamos o debate sobre a classificação da redação do ENEM em gênero discursivo ou tipo textual, descrevemos o que é o ENEM e finalizamos caracterizando a prova de redação. A seguir, descrevemos o percurso metodológico deste trabalho.



### 3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, indicando as bases epistemológicas e filosóficas do estudo, os métodos utilizados e o contexto investigado.

#### 3.1 AS BASES E OS MÉTODOS

##### 3.1.1 As bases epistemológicas e filosóficas da pesquisa: o materialismo histórico-dialético como concepção de mundo

Ao iniciarmos a investigação sobre as RS dos alunos acerca da redação do ENEM, levamos em consideração que a pesquisa se daria em um ambiente escolar e que os sujeitos envolvidos seriam alunos do EM. Em decorrência disso, seria necessária uma base epistemológica e filosófica de pesquisa que levassem em conta tais aspectos. Optamos, portanto, por uma base filosófica materialista dialética, haja vista que a pesquisa se pautou no estudo de um fenômeno social, considerando aspectos como, a sociedade na qual os sujeitos estão inseridos, as relações sociais, a cultura e a organização política da atividade humana relacionada à redação do ENEM.

De acordo com nossa trajetória de vida, exposta na introdução deste trabalho, somente poderíamos adotar uma base filosófica materialista dialética, posto que ela

[...] esclarece conceitos como ser social (relações materiais dos homens com a natureza e entre si que existem em forma objetiva, isto é, independentemente da consciência); [...] define outra série de conceitos fundamentais para compreender suas cabais dimensões como: sociedade, formações sócio-econômicas estrutura social, organização política da sociedade, vida espiritual, a cultura, concepção do homem, a personalidade, progresso social, etc. (TRIVINOS, 1987, p. 52).

Dessa forma, as pesquisas baseadas no Materialismo Histórico-Dialético (MHD, doravante) consideram como fundamentais conceitos como sociedade, formação socioeconômica, organização política, cultura e vida espiritual e social dos sujeitos. Nossa condição de professora pesquisadora nos leva a atrelar a pesquisa às nossas ações, já que somos convocadas a pesquisar para pensar e repensar

nossas práticas. Acreditamos, embasadas nas palavras da explicadora do Círculo, que

Mais do que ser responsável pelo que pensa, o sujeito é, de certo modo, convocado a pensá-lo. O ato de pensar não é fortuito; o sujeito não pensa isto assim como poderia pensar aquilo. Não é mera opinião. Do lugar de onde pensa, do lugar de onde vê, ele somente pode pensar aquele pensamento (AMORIN, 2009, p. 23).

Nesse sentido, optar pelo MHD para embasar nossa pesquisa condiz com nossa maneira de compreender o mundo e as relações que se estabelecem nas escolas, nas aulas de LP, e nas provas em larga escala como a redação do ENEM.

No MHD, há o reconhecimento da matéria como essência do mundo que, “de acordo com leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis” (TRIVIÑOS, 1987, p. 23). O autor aponta que há três categorias principais no materialismo dialético: a matéria, a consciência e a prática social. Para o filósofo espanhol, “Talvez uma das idéias mais originais do materialismo dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da *prática social* como critério de verdade.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51, grifos nossos). Ou seja, as pesquisas baseadas no MHD dão ênfase a ações concretas dos sujeitos, que são situadas histórica e socialmente.

De acordo com Severino (2017), a pesquisa dialética tem como princípios elementos inerentes à condição do homem e às suas condutas, tais como a totalidade e a historicidade. Envolve a totalidade, pois “o indivíduo não se explica isoladamente da sociedade” (SEVERINO, 2017, p. 86), e a historicidade porque o sujeito não pode ser estudado desvinculado do processo histórico de sua constituição. Outro pressuposto norteador das pesquisas dialéticas é a complexidade, uma vez que “cada fenômeno é sempre resultante de múltiplas determinações que vão além da simples acumulação, além do mero ajuntamento. Um fluxo permanente de transformações.” (SEVERINO, 2017, p. 86).

A dialeticidade também é um dos princípios do materialismo dialético, uma vez que “A história se constitui por uma luta de contrários, movida por um permanente conflito, imanente à realidade” (SEVERINO, 2017, p. 86). E também a praxidade, pois “os acontecimentos, os fenômenos da esfera humana, estão articulados entre si, na temporalidade e na espacialidade, e se desenvolvem através

da prática, sempre histórica e social, e que é a substância do existir humano.” (SEVERINO, 2017, p. 86).

No mesmo sentido, Cavalcanti (2014) aponta que o pesquisador que opta pela abordagem dialética na pesquisa deve levar em consideração cinco leis: a lei da interação universal, do movimento universal, da unidade dos contraditórios, da transformação da qualidade em quantidade e do desenvolvimento em espiral. Primeiramente, o olhar do pesquisador dialético deve voltar-se para a relação do objeto com outros fenômenos; posteriormente, para o fato de o objeto estar sempre em movimento; em terceiro lugar, estar atento ao fato de que o objeto tem contradições internas; em quarto lugar, entender que é necessário estabelecer relações entre quantidade e qualidade; e, por último, deve levar em conta a história, o passado do objeto e, ao mesmo tempo, realizar projeções futuras, a fim de refletir sobre o que já conhece e talvez se ressignificar a partir do que vai ainda conhecer.

Guiadas por esse olhar, procuramos compreender o sujeito adolescente do EM e as suas relações com a escrita da redação do ENEM. Para tanto, refletimos sobre as RS dos alunos acerca da redação do ENEM, como se constroem, em quais discursos se ancoram e de que forma as ações e os discursos produzidos sobre a escrita ao longo do tempo estão refletidos nas representações dos alunos. Alinhado ao MHD, escolhemos o paradigma qualitativo-interpretativista para sustentar este estudo, como destacado a seguir.

### 3.1.2 O paradigma qualitativo-interpretativista

As pesquisas de caráter qualitativo tiveram suas origens em estudos realizados por sociólogos e antropólogos por volta de 1970 e se distinguiam das pesquisas quantitativas por sua “natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano [...] e a rejeição da neutralidade do saber científico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 125).

De acordo com Triviños (1987), o enfoque qualitativo guia o pesquisador para a observação ampla da realidade. Além disso, esse paradigma leva em consideração os fenômenos sociais existentes em determinada sociedade e os problemas relacionados a eles, avaliando o significado que esses fenômenos concretos desencadeiam na prática social (TRIVIÑOS, 1987).

A busca pela origem do fenômeno, bem como das suas variações, relações e

implicações com a vida humana, também é característica da pesquisa qualitativa. A preocupação do pesquisador deve voltar-se para a análise do fenômeno como processo em detrimento dos resultados e produtos. Para o teórico supracitado,

A pesquisa de caráter histórico-estrutural, dialético, não ficou só na compreensão dos significados que surgiam de determinados pressupostos. Foi além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais (TRIVIÑOS, 1987, p. 130).

Ao refletir sobre o universo dos significados, dos valores e das atitudes dos alunos sobre a redação do ENEM, buscamos verificar em suas falas, em seus textos escritos (respostas ao questionário) e na descrição das ações dos estudantes durante a realização da prova quais são suas RS sobre esse objeto.

É nesse sentido que a pesquisa qualitativa é a abordagem mais adequada para respaldar este estudo. Essa abordagem pode auxiliar a verificar quais são as RS dos alunos do EM sobre a redação do ENEM, pois

A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Neste estudo, o contexto, explicitado de modo mais amplo adiante, se deu no âmbito escolar, mais especificamente durante a realização de um curso de redação voltado ao ENEM, no qual os alunos se expressaram e se posicionaram quanto à prova de redação. Sendo assim, não se buscamos um produto em si, mas analisar as representações que os alunos elaboram dessa avaliação que tem um peso e um impacto considerável na vida de uma grande parcela de alunos que concluem o EM. Para compreender o modo como os alunos se referem à redação, foi necessário observar e analisar falas e comportamentos dos jovens com relação ao objeto investigado, pois “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula,

que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Portanto, registrar as falas dos alunos permitiu-nos uma melhor reflexão sobre as imagens, as dificuldades e os conceitos que eles têm sobre a redação do ENEM, pois “O que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta fazendo, assim com que não haja uma realidade única, mas várias realidades.” (MOITA-LOPES, 1994, p. 331).

Como já exposto até o momento, esta é uma pesquisa qualitativa, cuja base filosófica é o MHD. Na perspectiva teórica, o estudo está situado no campo da LA, que apresenta um caráter indisciplinar. Conforme argumenta Moita Lopes (1996), a LA atravessa as fronteiras das disciplinas; de modo mais específico, nesta pesquisa, atravessamos a fronteira entre os Estudos da Linguagem e as investigações da Psicologia Social.

### 3.1.3 Atravessar fronteiras: contribuições da Linguística Aplicada

Desde as primeiras seções, salientamos, a partir da TDD, que a linguagem é o eixo central das atividades humanas. Por isso, escolhemos a LA como campo teórico, considerando que, desde sua origem, tem como objeto de estudos os problemas de uso da linguagem. Como explica Moita Lopes (1996),

A L.A. é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino / aprendizagem e fora dele (por exemplo, em empresas, no consultório médico, etc.) (MOITA LOPES, 1996, p. 20).

Ao olharmos para os textos publicados no cenário acadêmico brasileiro e estrangeiro na década de 1990, tais como Moita Lopes (1996), Kleiman (1998), Evensen (1998) e outros, percebemos um caráter aplicacionista da LA, pois o foco era a resolução de problemas relacionados à linguagem. Não obstante, com o passar do tempo, esses próprios linguístas ampliaram a sua visão a respeito da LA.

Ao invés de identificarmos um problema para resolvê-lo, buscamos produzir

modos de compreensão sobre uma problemática social, isto é, as RS que alguns alunos do 3º ano do EM fazem sobre a redação do ENEM, de maneira que possamos mergulhar nesse contexto, ter contato com esses sujeitos e suas histórias, analisarmos os seus discursos para que sejam vislumbradas algumas alternativas de ação para esse contexto de uso da linguagem (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006).

Ao assumirmos tal postura, distanciamos-nos do que Moita Lopes (2006) denomina de formas tradicionais de se pensar, teorizar e fazer LA, como aplicação de teorias, em que o pesquisador apenas observa uma realidade, a sala de aula, por exemplo, busca teorias e prescreve soluções aos problemas levantados. Nossa direção é outra, é “[...] criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem ocupa lugar central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), trazendo “[...] ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida” (ROJO, 2006, p. 258).

A escolha pela LA se deu, inicialmente, porque buscamos lidar com problemas de linguagem significativos, interpretando-os de maneira a contribuir com possibilidades de melhoria da qualidade do ensino da linguagem em sala de aula (ROJO, 2006). Em nossa trajetória profissional, verificamos que há um alto índice de reprovação e de notas baixas na prova de redação do ENEM, constituindo-se um problema de uso da linguagem. Com base nisso, consideramos necessário o estudo sobre as RS acerca da redação do ENEM para a “compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas” (ROJO, 2006, p. 259) as quais as provas de larga escala, como a redação do ENEM, pertencem.

Além disso, a escolha desse campo de estudo foi motivada pela importância de se problematizar acerca das RS produzidas em torno da redação do ENEM. Nessa direção, acreditamos que as reflexões oriundas a partir das análises dos discursos dos alunos permitem entrever possibilidades de abordagens diferenciadas sobre a escrita da redação do ENEM.

Além do caráter transdisciplinar mencionado por Moita Lopes (1996), o autor posteriormente inclui o prefixo “IN” para indicar, além do atravessamento das fronteiras entre várias áreas do conhecimento, como citado anteriormente, o caráter “transgressivo e antidisciplinar” (MOITA LOPES, 2006, p. 19) da LA. Para o autor, a LA

[...] precisa ter algo a dizer sobre o mundo como se apresenta e que o faz com base nas discussões que estão atravessando outros campos das ciências sociais e das humanidades, nas quais se verifica uma mudança paradigmática em virtude da crise da ciência moderna (MOITA LOPES, 2006, p. 96).

Ou seja, não basta focar apenas nos problemas de uso da linguagem; é necessário ir além, atravessar fronteiras curriculares, a fim de entender como o aluno percebe e lida com a prova de redação do ENEM. Fazer isso requer que não apenas compreendamos os aspectos relacionados à linguagem e à escrita, por exemplo, mas também discutamos conceitos da Psicologia Social, como as RS.

A TDD postula que o estudo da linguagem deve ir além dos problemas linguísticos do plano superficial do texto, investigando-se também a situação de produção, a interação entre os interlocutores e as suas posições sociais. Nesse sentido, as ideias da LA dialogam com a TDD, o que justifica mais uma vez nossa opção por ela.

Outro pilar da LA que ancora esta pesquisa é o tratamento dado ao sujeito social, pois “o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador” (MOITA LOPES, 2013, p. 17). Ao nos concentrarmos nas RS sobre a redação do ENEM, é preciso refletir a respeito de quem são os sujeitos envolvidos, quais são as suas visões, suas ideologias e suas impressões sobre esse exame e sobre a produção da redação.

#### 3.1.4 Diretrizes analíticas

Nesta pesquisa, propusemo-nos a verificar quais são as RS dos alunos acerca da redação do ENEM e com quais vozes dialogam, por meio da análise dos discursos que os alunos realizaram sobre a redação durante um curso ofertado no IFPR, *campus* Avançado Quedas do Iguaçu - PR. Compreendemos que a construção das RS é dialógica porque mobiliza ideias, conceitos e crenças em torno da redação do ENEM, que se orientam para enunciados já proferidos sobre ensino e aprendizagem da escrita.

As análises foram realizadas à luz da TDD, postulada por teóricos do Círculo de Bakhtin. Nesse arcabouço, as análises vão além do plano linguístico, elas são

metalinguísticas, ou seja, extrapolam os limites dos textos e contemplam aspectos do horizonte social dos interlocutores, das suas posições axiológicas e da situação de comunicação na qual foram produzidos.

Nesse sentido, realizar análises ancoradas nas diretrizes da TDD é fazer um estudo translinguístico, pois a característica fundante dessa perspectiva teórica é a compreensão de que a linguagem é sociologicamente orientada (ACOSTA-PEREIRA, 2020).

Levamos em conta que a materialidade das análises é o enunciado, observando relações dialógicas entre eles, projeções ideológico-valorativas, isto é, os efeitos de sentido desses discursos em dado contexto histórico e social.

Atualmente, no Brasil, há várias autoras e autores que desenvolveram encaminhamentos metodológicos para uma análise com base na TDD, tais como Sobral (2009, 2017[2005]), Brait (2006), Silva, N. R. (2012), Rohling (2014) e Acosta-Pereira e Rodrigues (2015).

Para Sobral (2017[2005]), as pesquisas que mobilizam conceitos dos teóricos do Círculo de Bakhtin refletem sobre

a) a relação entre os aspectos generalizáveis e os aspectos particulares do fenômeno, que constitui o plano do teórico propriamente dito; b) a relação entre as expectativas do pesquisador e a realidade do fenômeno, base da construção do objeto de que o pesquisador se ocupa, que constitui o plano ético; c) o caráter de construção arquitetônica de toda pesquisa, que envolve a criação de uma totalidade orgânica que permite à pesquisa ir além de uma construção mecânica e constituir-se em totalidade dotada de sentido, que constitui o plano do estético (SOBRAL, 2017[2005], p. 114-115).

Para o autor, a aplicação dos conceitos dessa teoria implica a assunção de que os fenômenos têm aspectos generalizáveis e particulares, de que o pesquisador não deve manipular o fenômeno de forma a encaixá-lo no método e de que a construção integral da pesquisa deve envolver o ético e o estético de forma harmônica e plena de sentido.

De acordo com Brait (2006), “as contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso [...] constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador” (BRAIT, 2006, p. 29). Ou seja, não basta escolher o método, mas a opção por essa teoria perpassa pela adoção da concepção dialógica



da linguagem, das relações sociais e do mundo.

De acordo com Acosta-Pereira e Rodrigues (2015), as principais questões que devem ser levadas em conta na pesquisa sob a orientação da TDD são:

(i) a concepção de discurso como língua viva, a língua em uso em contextos de interação específicos; (ii) o estudo do enunciado como a forma material do discurso; (iii) o estudo do discurso a partir das relações dialógicas com outros discursos; (iv) o estudo das relações dialógicas enquanto relações semântico-axiológicas, isto é, relações de sentido que se engendram na constituição e no funcionamento do discurso, saturadas de projeções valorativas e ideológicas; (v) o estudo das projeções valorativas e ideológicas como índices sociais plurivalentes que consubstanciam o discurso e o situam em determinados horizontes sócio-históricos-culturais; (vi) o estudo das formas da língua (uso de recursos lexicais, gramaticais, textuais) como resultado da relação expressiva do sujeito com o seu discurso em situações singulares e concretas da interação verbal (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2015, p. 80-81).

Em nossas análises, lançamos mão dessas orientações, assumindo o “discurso como língua viva”, o enunciado como lugar de materialidade do discurso, e as interações entre os sujeitos como instância de concretização de sentidos. Entretanto, gostaríamos de ressaltar que as análises das RS acerca da redação do ENEM envolveram de forma mais específica as diretrizes iii, iv e v explicitadas por Acosta-Pereira e Rodrigues (2015). Ou seja, analisamos as relações dialógicas nos discursos dos alunos quando esses descreveram a realização da prova de redação do ENEM. Apontamos as relações de sentido existentes entre os enunciados dos alunos e outros enunciados já ditos, assim como as valorações dos sujeitos sobre a redação do ENEM.

A análise pautada nas teorias do Círculo de Bakhtin, de acordo com Rohling (2014),

[...] caracteriza-se por uma análise semântica que leva em conta as relações extralinguísticas, históricas e concretas, que se materializam nos enunciados, com vistas a construir compreensões sobre os sentidos promovidos no bojo das relações dialógicas (ROHLING, 2014, p. 49).

Dessa forma, em nossas análises buscamos compreender os sentidos dos discursos dos alunos em relação a outros enunciados.

Ao longo dessa subseção, realizamos a exposição das bases epistemológicas

e filosóficas que fundamentam este estudo, bem como a descrição da abordagem qualitativa-interpretativista e das contribuições da LA. A seguir, nos dedicamos a apresentação do contexto no qual se desenvolveu a pesquisa.

### 3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32, grifos nossos).*

Iniciamos esta subseção com as palavras Paulo Freire, grande educador e pensador brasileiro, por acreditarmos que pesquisa e ensino podem e devem caminhar juntos: a pesquisa na escola deveria sempre estar vinculada a ações de ensino. Por isso, esta proposta de investigação deu-se em ações de ensino e aprendizagem a partir de nossa prática como professora. Os dados foram gerados durante um curso sobre a redação do ENEM que ministramos a alunos do IFPR, campus Avançado Quedas do Iguaçu - PR. Durante as aulas, buscamos identificar, nas falas dos estudantes, as RS que têm sobre a redação do ENEM, uma vez que, no campo das Ciências Sociais, “[...] são definidas como categorias do pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a” (MINAYO, 2013, p. 73). Ou seja, as expressões utilizadas pelos participantes da pesquisa refletem, ainda que não absolutamente, representações que habitam seu imaginário quanto à referida prova.

#### 3.2.1 O IFPR

O IFPR iniciou as atividades no ano de 2008 por meio da Lei 11.892, sancionada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que, naquele ano, criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro. No estado do Paraná, os primeiros *campi* instalados foram os de Curitiba, de Paranaguá e de Foz do Iguaçu.

Após 10 anos de sua criação, o IFPR

[...] conta com 25 *campi* distribuídos nos municípios paranaenses, ofertando 128 curso técnicos de ensino médio, 63 cursos de graduação, 17 cursos de pós-graduação *lato sensu* e 3 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (ESTEVAM et al., 2019, p. 17, grifos no original).

O IFPR caracteriza-se pela sua política inclusiva. Assim, desde o processo seletivo até a conclusão da formação, há ações para a entrada e para a permanência de alunos de condições desfavorecidas. A entrada dos estudantes na instituição se dá por meio de processo seletivo que ocorre anualmente com a destinação de 80% das vagas para cotas de inclusão distribuídas da seguinte forma:

60% para estudantes oriundos de escolas públicas com divisão específica para candidatos pretos, pardos, indígenas, deficientes e pessoas com baixa renda e mais 10% de vagas para pessoas pretas ou pardas, 5% para pessoas com deficiência e 5% para indígenas, independente da renda ou dependência administrativa dos estabelecimentos de ensino anteriores (ESTEVAM et al., 2019, p. 19).

Entretanto, incluir vai além de garantir a entrada na instituição de ensino, é necessário promover a permanência dos alunos e garantir a conclusão da formação para a qual foram selecionados. E, nesse sentido, a política do IFPR desenvolve uma série de ações a fim de garantir a permanência do discente na instituição. Dentre essas ações destacamos os programas iniciados em 2010, como Programa de Bolsas de Inclusão Social (Pbis), Monitoria e,

Em 2012, foi instituído o Programa Apoio Complementar ao Estudante (Pace), com auxílio transporte, alimentação e moradia. A partir de 2017, esses auxílios foram unificados. A partir de 2019, essas ações ganham maior objetividade e transparência com o estabelecimento do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) como critério na destinação das bolsas e auxílios. Por meio desse índice, será necessário identificar e atender os estudantes mais vulneráveis social e economicamente independente da unidade do IFPR em que se encontrem (ESTEVAM et al., 2019, p. 20).

Dessa forma, o IFPR tenta cumprir com sua missão de

Promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública,

gratuita e de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral de cidadãos críticos, empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade e com o desenvolvimento local e regional (IFPR, 2018, p. 23).

Na seguinte subseção, explanaremos sobre o *campus* Avançado Quedas do Iguaçu - PR, instituição na qual realizamos a pesquisa.

### 3.2.2 O campus Avançado Quedas do Iguaçu

Quedas do Iguaçu é um município localizado na região Centro Sul do estado do Paraná, com uma população de 34.103 habitantes (IPARDES, 2020). Essa região foi povoada na década de 50, do século XX, por imigrantes poloneses que ali constituíram municípios ao redor dos rios Cantu, Piquiri e Iguaçu, o que resultou na nomenclatura Cantuquiriguaçu, a qual está formada por 21 municípios.

A partir de 1996, iniciaram-se as ocupações de terras improdutivas pelo Movimento Sem Terra (MST), e atualmente a região concentra 49 assentamentos, sendo um deles o maior do estado. Uma pesquisa realizada em 2011 indica que há 4.204 famílias assentadas, ocupando uma área de 95.222ha nessa região (COCA, 2011)<sup>24</sup>. Outro aspecto que caracteriza a diversidade cultural da região é a presença da

[...] maior concentração de indígenas do Paraná. [...] vivem 2.397 índios, ocupando uma área de 18.862ha, onde foi criada a Reserva Indígena Rio das Cobras (Decreto 290/91), localizada nos municípios de Quedas do Iguaçu, Espigão Alto do Iguaçu e Nova Laranjeiras (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2010). Nesta reserva estão índios pertencentes a dois povos: *Guarani Mbya* e *Kaingang* (COCA, 2011, p. 126, grifos do autor).

Nesse contexto de diversidade cultural, descendentes de poloneses, indígenas e famílias assentadas, oriundas de outras regiões, compõem a sociedade quedas-iguaçuense. A interação entre os componentes dessa região não é amigável, pois os descendentes de poloneses, fundadores da cidade, não aceitam a presença dos indígenas e tampouco a dos integrantes do MST.

De acordo com Silva, E. F. (2018), “Ainda hoje, mesmo após mais de 12 anos da criação do assentamento, ainda é comum o preconceito contra todos que

---

<sup>24</sup> De acordo com Coca (2011), no município de Quedas do Iguaçu, no ano de 2010, havia três assentamentos abrigando 1.042 famílias.

tenham ligação com o movimento, sendo que persistem campanhas de criminalização.” (SILVA, E. F. 2018, p. 26). Em sua dissertação de mestrado, Silva, E. F. (2018) apresenta recortes de publicações em redes sociais, nas quais a população urbana do município conclama a expulsão das famílias assentadas e as culpabiliza por crimes ocorridos na cidade.

Em meio a essa disputa, na intenção de suprir uma carência de instituição de ensino técnico federal da região Cantuquiriguaçu, no ano de 2013, autorizou-se a construção do bloco administrativo do IFPR *Campus Avançado Quedas do Iguaçu*. Os primeiros cursos ofertados foram de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Operador de Computador, realizados nas dependências de uma escola municipal. No ano de 2015, criou-se o “Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, por meio da Resolução 14, de 31 de julho de 2015, cujas atividades pedagógicas iniciaram em fevereiro de 2016, com a abertura de 80 vagas” (SKROWONSKI; CUNHA, 2018, p. 353)<sup>25</sup>.

No ano de 2018, o *campus* Avançado Quedas do Iguaçu - PR contava com 91 estudantes matriculados no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, 85 estudantes nos cursos da modalidade EAD e 54 estudantes matriculados nos cursos FIC<sup>26</sup>.

A seguir, descrevemos os sujeitos da pesquisa e os instrumentos para geração de dados.

### 3.3 OS SUJEITOS E A GERAÇÃO DE DADOS

#### 3.3.1 Os sujeitos: alunos da primeira turma do Campus

Os alunos envolvidos na pesquisa fazem parte da primeira turma e do primeiro curso do *campus* Avançado Quedas do Iguaçu<sup>27</sup>. A turma é composta por

---

<sup>25</sup> Além do curso técnico presencial, em 2016, o *campus* ofertou cinco cursos técnicos subsequentes, com a abertura de seis turmas, na modalidade à distância: Técnico em Administração, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Agente Comunitário de Saúde, Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Serviços Públicos. Além disso, foram ofertados dois cursos FIC: Agente de Projetos Sociais e Agente de Combate às Endemias (SKROWONSKI; CUNHA, 2018).

<sup>26</sup> Para o atendimento da comunidade interna e externa do IFPR, o *campus* “apresenta um total de 24 servidores efetivos (15 docentes e 09 técnicos administrativos) e 07 servidores terceirizados.” (SKROWONSKI; CUNHA, 2018, p. 356).

<sup>27</sup> Para que esta pesquisa pudesse ser realizada, solicitamos permissão ao diretor do campus, por meio do Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo (Anexo B), e aos responsáveis pelos alunos, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores de Idade (Anexo C).

adolescentes que optaram por estudar em uma instituição nova na região. Por meio de consulta aos documentos da secretaria do Instituto Federal, constatamos que alguns deles abdicaram de estudar nas instituições privadas do município para empreender uma jornada acadêmica na primeira instituição federal de ensino médio técnico da região. São participantes da história inicial desse *campus*. Entendemos que todos os sujeitos de todas as épocas são partícipes da formação histórica do seu entorno, entretanto, fazer parte do início e dar os primeiros passos indica coragem por acreditar em algo novo e confiar em pessoas/professores de fora da cidade, de outras regiões.

Trazemos essa breve apresentação da turma a qual pertencem os sujeitos envolvidos na pesquisa porque

Para Bakhtin, todo sujeito, cada sujeito, é ímpar, traz e deixa no mundo a “assinatura autoral” dos atos que pratica em sua própria vida, da sucessão de atos “inter-ativos” que constitui sua vida, descobrindo e construindo sem cessar essa sua singularidade – uma estabilidade no fluxo – no contato com outros sujeitos (SOBRAL, 2009, p. 57 ).

Dessa forma, os alunos dessa turma deixaram suas assinaturas naquela instituição de ensino e em nossas vidas.

Os alunos, sujeitos participantes desta pesquisa, fazem o curso de nível médio no período matutino e utilizam o contraturno para participar dos projetos e de atendimentos individualizados com os docentes. A escolha dos sujeitos desta pesquisa gerou-nos muitas dúvidas e reflexões, A princípio, analisaríamos todos os alunos do 3º ano de uma turma de EM; porém, como o curso foi ofertado em contraturno, nem todos puderam participar, uma vez que é comum dentre esses alunos o trabalho em meio período por meio de programas de estágio e do Jovem Aprendiz<sup>28</sup>, por exemplo. Também chegamos a pensar em oferecer o curso apenas para aqueles alunos que tinham dificuldades na escrita e baixo desempenho nos conceitos da disciplina de LP, entendendo que essa seria uma das formas de auxiliá-los a alcançar melhor desempenho. Não obstante, por acreditarmos que a participação na pesquisa deveria ser espontânea e que o convite-convocação

---

<sup>28</sup> O programa Jovem Aprendiz foi instituído de acordo com a Lei nº 10.097/2000, regulamentada pelo Decreto nº 5.598/2005. Destinado a oferecer vagas de Empregos para Jovens. Para ser Jovem Aprendiz, é necessário ter idade entre 14 e 24 Anos e estar estudando (Fundamental, Médio ou Superior) ou ter terminado o ensino Médio. Informações disponíveis em: <https://jovemaprendiz.net.br/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

somente para alunos com baixo desempenho poderia afetar os resultados, optamos em ofertar o curso com 10 vagas. Assim, o aluno escolheria participar do curso e da pesquisa. Indicamos também a possibilidade de o aluno frequentar o curso e não participar do estudo.

Com base nessas circunstâncias e na observação feita por Spink (2013), de que “A análise centrada na totalidade do discurso é demorada e conseqüentemente estes estudos têm utilizado poucos sujeitos [...] ‘sujeitos genéricos’ devidamente contextualizados, têm o poder de representar o grupo no indivíduo.” (SPINK, 2013, p. 105, grifos da autora), os 10 alunos participantes desta pesquisa inscreveram-se no curso e concordaram em participar do estudo.

Tanto na TRS quanto nas discussões do Círculo de Bakhtin, o sujeito é visto como um ser sociológico, responsável e dialético, pois carrega consigo os significados circulantes no meio social onde vive e interpreta o mundo conforme sua posição social e experiências vividas (MOSCOVICI, 2012[1961]). Ele, ao representar algo, também representa a si mesmo. Esses aspectos permitem compreender os sujeitos, não apenas como seres biológicos, mas sim sociológicos, dialéticos, responsáveis e responsáveis que interagem no meio social no qual estão inseridos (VOLÓCHINOV, 2017[1929]).

Além disso, quando pensamos em pesquisas na área da Educação em geral, e no campo da Linguagem, tentamos visualizar as melhorias que essas pesquisas podem trazer às vidas dos educandos e da comunidade acadêmica como um todo. Em nosso caso, ao mesmo tempo em que realizávamos a pesquisa, ensinávamos a escrita de redação aos participantes do curso.

Esta pesquisa envolve educandos que são nossos alunos das aulas regulares desde 2017. Nosso envolvimento com as vidas deles e a nossa relação diária nos permitiram conhecê-los mais profundamente. Cotidianamente, são chamados pelos seus nomes, todavia, por questões éticas que envolvem este trabalho, utilizaremos nomes fictícios a fim de preservá-los.

Os sujeitos que compõem esta pesquisa são 10 estudantes de faixa etária entre os 17 e 18 anos, que sempre estudaram em escolas públicas. Todos os envolvidos foram nossos alunos no ensino regular de LP por três anos consecutivos. Durante esse tempo, foi possível observar que os responsáveis por esses jovens estiveram sempre muito presentes na instituição de ensino.

De modo geral, esses estudantes têm acesso a fontes de informação, por meio de computadores e internet. Ademais, têm familiares que se preocupam com sua vida escolar. Esses fatores podem contribuir, a nosso ver, para o sucesso acadêmico (sucesso como sinônimo de aprovação nos vestibulares das universidades públicas e da obtenção de altas notas nas quatro áreas do ENEM ou a pontuação máxima).

Quadro 5: Sujeitos da pesquisa

<b>Nome</b>	<b>Descrição</b>
<b>Ana:</b>	Tem 17 anos, estudou a Educação Básica integralmente em escolas públicas, área urbana. Mora com a família. Não informou qual curso quer fazer no ensino superior.
<b>Antônio:</b>	Tem 17 anos, estudou a Educação Básica integralmente em escolas públicas, área urbana. Mora com a família. Quer cursar artes cênicas.
<b>Daniel:</b>	Tem 17 anos, estudou a Educação Básica integralmente em escolas públicas, área rural. Mora com a família. Seu objetivo é cursar música na graduação.
<b>Elisa:</b>	Tem 18 anos, estudou a Educação Básica integralmente em escolas públicas, área urbana. Mora com a família. Quer cursar Letras no ensino superior.
<b>Gabriela:</b>	Tem 17 anos, estudou a Educação Básica integralmente em escolas públicas, área urbana. Mora com a família. Não informou qual curso quer fazer no ensino superior.
<b>Leonardo:</b>	Tem 17 anos, estudou a Educação Básica integralmente em escolas públicas, área urbana. Mora com a família. Quer cursar informática no ensino superior.
<b>Maurício:</b>	Tem 17 anos, estudou a Educação Básica integralmente em escolas públicas, área urbana. Mora com a família. Quer cursar psicologia no curso superior.
<b>Paulo:</b>	Tem 17 anos, estudou a Educação Básica integralmente em escolas públicas, área urbana. Mora com a família. Quer cursar medicina na graduação.
<b>Roberto:</b>	Tem 17 anos, estudou a Educação Básica integralmente em escolas públicas, área urbana. Mora com a família. Não informou qual curso quer fazer no ensino superior.
<b>Valentina:</b>	Tem 17 anos, estudou a Educação Básica integralmente em escolas públicas, área urbana. Mora com a família. Quer cursar direito no ensino superior.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em pesquisas na secretaria da escola e anotações em diário de campo.

A seguir, destacamos o método e como os dados foram gerados.



### 3.3.2 A geração de dados e os instrumentos

A geração de dados ocorreu durante um curso realizado no período de outubro a dezembro de 2018 para alunos do curso Técnico em Informática integrado ao EM, no campus do IFPR em Quedas do Iguaçu - PR. Os encontros aconteceram no contraturno e foram gravados em áudio e vídeo. No primeiro dia do curso, os alunos também responderam a um questionário (Apêndice A) com questões abertas e fechadas sobre a redação do ENEM, refletiram, juntamente com a pesquisadora, sobre as cinco competências da matriz de referência e realizaram práticas de escrita e de correção dos próprios textos. Concomitantemente a essas ações, anotamos em diário de pesquisa as nossas observações durante o curso.

Sobre o uso de questionários para geração de dados na TRS, Abric (2001) postula que é a técnica mais utilizada, tanto por seu aspecto prático na organização dos dados quanto pela diminuição dos riscos de subjetividade. Neste estudo, conciliamos o uso de questionário com a entrevista semiestruturada (Apêndice B), que foi gravada em áudio. Os alunos estavam reunidos em um só grupo, sendo as perguntas feitas a todos, porém, ficaram livres para responder e relatar sobre a experiência com a prova de redação do ENEM.

Há mais de cinco anos, ofertamos cursos de redação a alunos do EM. Esse foi ofertado em contraturno escolar, com 10 encontros de três horas cada, totalizando 30 horas. No primeiro encontro, apresentamos a proposta e o cronograma do curso e, em seguida, os alunos responderam ao questionário. Posteriormente, apresentamos a Matriz de Referência, que estabelece os critérios de correção da redação do ENEM. A seguir, organizamos um quadro especificando a temática trabalhada e as ações desenvolvidas em cada encontro.

Quadro 6: Organização do curso sobre a redação do ENEM

(continua)

<b>Dia</b>	<b>Tema</b>	<b>Ações desenvolvidas</b>
1º dia	<i>Competência I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicações e exemplificações sobre a competência I;</li> <li>• Debate sobre o tema “A prática de <i>bullying</i> nas escolas do Brasil”;</li> <li>• Produção de redação.</li> </ul>

Quadro 6: Organização do curso sobre a redação do ENEM

(continuação)

<b>Dia</b>	<b>Tema</b>	<b>Ações desenvolvidas</b>
2º dia	<i>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</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Feedback</i> geral das redações escritas no encontro anterior;</li> <li>• <i>Análise e revisão conjunta de uma redação com base na competência I;</i></li> <li>• Explicações e exemplificações sobre a competência II;</li> <li>• Debate e produção de redação com base no tema: “A redução da maioria penal no Brasil”.</li> </ul>
3º dia	<i>Competência 3 - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Feedback</i> geral das redações escritas no encontro anterior;</li> <li>• <i>Análise e revisão conjunta de uma redação com base na competência II;</i></li> <li>• Explicações e exemplificações sobre a competência III;</li> <li>• Debate e produção de redação com base no tema: “Desastres ambientais: qual o preço do desenvolvimento?”.</li> </ul>
4º dia	<i>Competência 4 - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Feedback</i> geral das redações escritas no encontro anterior;</li> <li>• <i>Análise e revisão conjunta de uma redação com base na competência III;</i></li> <li>• Explicações e exemplificações sobre a competência IV;</li> <li>• Debate e produção de redação com base no tema: “Como combater o preconceito linguístico no Brasil?”.</li> </ul>
5º dia	<i>Competência 5 - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Feedback</i> geral das redações escritas no encontro anterior;</li> <li>• <i>Análise e revisão conjunta de uma redação com base na competência IV;</i></li> <li>• Explicações e exemplificações sobre a competência V;</li> <li>• Debate e produção de redação com base no tema: “As manifestações de violência dentro dos estádios brasileiros de futebol”.</li> </ul>
6º dia	<i>Como elaborar a introdução da redação</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação da organização da introdução no texto dissertativo-argumentativo;</li> <li>• Leitura de cinco redações com nota mil e identificação da tese;</li> <li>• Produção de três introduções.</li> </ul>
7º e 8º dias	<i>Como elaborar o desenvolvimento da redação</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação da organização do desenvolvimento no texto dissertativo-argumentativo;</li> <li>• Leitura de redações com nota mil e identificação de como o texto foi desenvolvido;</li> <li>• Produção de três parágrafos de desenvolvimento para sustentar a tese exposta em uma das introduções escritas no sexto encontro.</li> </ul>

Quadro 6: Organização do curso sobre a redação do ENEM

(continuação)

<b>Dia</b>	<b>Tema</b>	<b>Ações desenvolvidas</b>
9º dia	<i>Como elaborar a conclusão da redação</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação da organização da conclusão no texto dissertativo-argumentativo;</li> </ul> Leitura de textos com nota mil e identificação da conclusão com proposta de intervenção.
10º dia	<i>Participação no Enem de 2018</i>	Conversa sobre a experiência dos alunos no ENEM de 2018.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O *corpus* para esta pesquisa foi gerado a partir de: (i) gravações em vídeo e em áudio das aulas ministradas no curso; (ii) uma entrevista semiestruturada com 10 alunos do 3º ano, gravada em áudio; (iii) um questionário escrito com três questões abertas e duas fechadas sobre a redação do ENEM; (iv) anotações realizadas em diário de campo. O Quadro 5 sistematiza os instrumentos utilizados e os respectivos objetivos.

Quadro 7: Instrumentos de geração de dados

<b>Instrumentos</b>	<b>Período</b>	<b>Recorte/uso</b>
Questionário escrito com três questões abertas e duas fechadas.	De outubro a dezembro de 2018.	As respostas foram transcritas da forma os sujeitos escreveram no formulário.
Gravações em vídeo das aulas do curso.	De outubro a dezembro de 2018.	As gravações não foram transcritas, mas contribuíram para as análises na observação dos gestos e trejeitos realizados pelos alunos no momento da fala.
Entrevista semiestruturada gravada em áudio.	Dezembro de 2018.	As respostas foram transcritas e adaptadas à norma padrão de escrita da LP (preservando-se a face dos entrevistados).
Diário de campo.	De outubro a dezembro de 2018.	As anotações do diário serviram para o registro dos eventos ocorridos durante a pesquisa, tais como comentários e reflexões da pesquisadora.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na etapa seguinte à geração dos dados, realizamos as transcrições da entrevista e organizamos as respostas ao questionário em quadros com recortes dos comentários dos alunos.

As análises foram realizadas em dois momentos. Primeiramente, utilizando os conceitos de ancoragem e de objetivação, oriundos da TRS, com a ajuda de um quadro, separamos os substantivos ou as expressões que eram utilizadas para dizer o que é a redação do ENEM, colocando-os em uma coluna, e os adjetivos que a classificavam, inseridos em outra coluna. Em seguida, construímos outro quadro com três colunas: na primeira, inserimos as palavras que nomeavam e classificavam a redação do ENEM – processo de ancoragem; na segunda, apontamos os conceitos e as imagens a que as palavras da primeira coluna nos remetiam – processo de objetivação; na terceira, classificamos as RS.

Essa organização inicial do *corpus* gerou três RS. Assim, iniciamos as análises para verificar em que outros discursos se ancoravam a construção delas. Para isso, mobilizamos conceitos da TDD como macro-diretrizes analíticas. Ressaltamos que não criamos categorias de análises pré-determinadas, mas utilizamos os conceitos teóricos como balizadores para as reflexões.

Na próxima seção, apresentamos os dados gerados e os analisamos a partir do diálogo entre a TRS e a TDD.

## 4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DESCRIÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS

Nesta seção, buscamos responder ao nosso objetivo geral de compreender as representações sociais acerca da redação do ENEM construídas pelos alunos concluintes do EM de um *campus* do Instituto Federal do Paraná. Inicialmente, na subseção 4.1 procuramos atender ao primeiro objetivo específico, descrevendo as evidências de representações sociais sobre a redação do ENEM nos discursos dos alunos. Apresentamos trechos dos discursos produzidos pelos alunos, que foram organizados em quadros compostos pelas respostas ao questionário e à entrevista, apontando as primeiras evidências, imagens e rotulações acerca da redação do ENEM. Posteriormente, a fim de responder ao segundo objetivo específico - verificar como são construídas e com que vozes dialogam as representações sociais dos alunos de um campus do IFPR -, agrupamos as palavras que classificam o objeto (a redação do ENEM) e indicamos, em quadro explicativo, as RS que delas resultaram. Em seguida, nas subseções 4.1.1, 4.1.2 e 4.1.3, procuramos relacionar as RS que emergiram do *corpus* desta pesquisa com as vozes de outros atores sociais, verificando como dialogam. A subseção 4.2 responde ao nosso último objetivo específico, analisando como os alunos concebem o seu papel como produtores de textos, com base em suas RS.

### 4.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: AS VOZES IMPLÍCITAS

O objeto social, foco dos discursos que analisamos, é a redação do ENEM, avaliação que, desde a sua criação, tem suscitado polêmicas e causado inquietação no ambiente escolar, principalmente no EM. Segundo Moscovici (2015[2000]), “Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas” (MOSCOVICI, 2015[2000], p. 61-62). Mesmo que a redação do ENEM não seja um objeto social totalmente desconhecido para os alunos do EM, ainda se constitui um desafio a ser enfrentado, pois implica pressões da família, da escola e da mídia. Ou seja, a sociedade exige dos estudantes um bom desempenho na redação, uma vez que o resultado dessa prova poderá ser utilizado como critério classificatório e eliminatório em programas de acesso à universidade pública e a financiamentos nas universidades privadas.

A construção das RS perpassa os processos de ancoragem e de objetivação, com os quais o sujeito se familiariza com o objeto social por meio da classificação e da categorização, utilizando, para isso, conhecimentos oriundos do senso comum, das vivências e das interações com os sujeitos do seu e de outros grupos sociais. Dessa forma, ao expressar o que pensam sobre a redação do ENEM, os sujeitos evocam enunciados já ditos sobre a prova. Em seus discursos ecoam outras vozes que envolvem opiniões acerca do ensino e da aprendizagem de escrita, emoções sentidas na execução de exames, ou seja, o processo de construção das RS é dialógico, no sentido abarcado pelas teorias do Círculo de Bakhtin.

Com base nesses aspectos, a fim de registrar os discursos dos alunos sobre a redação do ENEM, solicitamos aos sujeitos que respondessem a um questionário com cinco questões (Apêndice A), as quais indagavam sobre as expectativas com relação ao curso, se já haviam realizado o exame anteriormente e se conheciam e compreendiam as competências norteadoras da pontuação na matriz de referência. Indagar sobre os motivos de se inscreverem no curso nos possibilitava sondar o que seria a redação do ENEM para esses jovens. Acreditávamos que, ao exporem os motivos que os levaram a fazer o curso, os alunos falariam sobre a redação do ENEM sem termos que perguntar diretamente 'o que é redação do ENEM?', algo que nos permitiria verificar como a classificam, a nomeiam e como se referem à prova, uma vez que o compartilhamento das ideias, das imagens e das rotulações que têm sobre a redação do ENEM faz parte do processo de construção das RS.

A primeira pergunta aberta do questionário foi esta: *Por que você se inscreveu no curso Redação do Enem?* No quadro a seguir, organizamos todas as respostas:

Quadro 8: Por que você se inscreveu no curso de redação do ENEM?

(continua)

Sujeitos	Respostas
Daniel	Para ter uma melhor compreensão da estrutura de uma redação do ENEM.
Maurício	Para melhorar minha escrita.
Antônio	A principal motivação surgiu da preocupação com a prova de redação no Enem, a qual me deixava com dúvidas em relação à estrutura, uso da norma culta, etc. O aprimoramento da minha escrita foi um dos fatores que contribuíram para minha inscrição.
Leonardo	Queria aprender um pouco mais sobre a estrutura da redação do ENEM, (aprender) os critérios.

Quadro 8: Por que você se inscreveu no curso de redação do ENEM?

(conclusão)

Sujeitos	Respostas
Roberto	Para buscar melhorar minha escrita e, também conhecer como é a redação do ENEM melhor.
Elisa	Porque eu me sentia totalmente despreparada, e por conta que para passar no ENEM eu preciso fazer uma boa redação, optei por fazer o curso.
Gabriela	Para ter mais conhecimento sobre a redação e seus requisitos. Entender o que a redação quer dos participantes nas redações.
Ana	Me inscrevi no curso de redação do ENEM com o objetivo de, além de aprimorar minha habilidade na escrita, compreender as normas e requisitos impostos nas redações propostas pelo ENEM e outros vestibulares.
Paulo	Para ter uma base no que vou enfrentar ano que vem. Saber as dificuldades e em qual ponto vou ter que estudar um pouco mais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos sujeitos da pesquisa, um não respondeu ao questionário (Valentina), e os demais apontaram cinco motivos diferentes:

- melhorar a escrita;
- compreender melhor a estrutura da redação;
- aprender os critérios exigidos na proposta da prova;
- necessidade de saber como usar a norma culta;
- necessidade de se preparar para a prova.

De modo geral, as respostas dos alunos indicavam que, ao participarem do curso ofertado, poderiam compreender melhor a estrutura da redação, o uso da norma culta e os critérios de correção da prova. Maurício, Antônio, Roberto e a aluna Ana indicaram a expectativa de que, após o curso, melhorariam a escrita. Daniel, Leonardo e Antônio esperavam tirar dúvidas com relação à estrutura da redação. Gabriela, Ana e Leonardo desejavam compreender os critérios que a banca corretora utiliza para a atribuição dos pontos. Antônio e Ana também expressaram o desejo de aprender sobre a norma culta. Elisa apontou sentir-se totalmente despreparada, por isso, necessitava do curso para preparar-se. Por fim, Paulo almejava refletir sobre a própria escrita, a fim de diagnosticar as principais dificuldades e se preparar para saná-las antes de realizar a prova.

As respostas dos sujeitos remetem a uma RS de que, para estarem aptos a escrever redações, devem aprender regras gramaticais, ou seja, a norma padrão da língua e a estrutura do texto. Caso isso não ocorra, não atingirão a pontuação

mínima para a obtenção de vagas no ensino superior. Assim, a construção dessa RS está diretamente vinculada aos discursos da escola e de boa parte dos livros didáticos, nos quais há uma ênfase maior no estudo das regras gramaticais, nas classificações sintáticas, morfológicas e estruturais dos textos do que nas relações de sentido produzidas em determinados gêneros, ou mesmo da posição axiológica dos interlocutores envolvidos em situações de comunicação.

A história da disciplina de LP, abordada brevemente na segunda seção deste trabalho, mostra a longa tradição de atrelar o ensino da escrita ao estudo das normas gramaticais. Por muito tempo, ensinar/aprender a escrever foi sinônimo de memorizar regras das gramáticas normativas. Nesse sentido, nas respostas desses alunos ecoam as vozes da tradição do ensino de regras gramaticais nas aulas de LP.

A segunda pergunta do questionário, com duas opções de resposta (sim ou não), sondava se já haviam participado do ENEM em anos anteriores. Todos os sujeitos responderam que já haviam realizado o exame como “treineiros”<sup>29</sup>. Essa informação nos interessava, pois queríamos saber se, ao se posicionarem quanto à prova de redação, estavam descrevendo uma experiência já vivida ou se apenas imaginavam como seria a prova, haja vista que, no processo de construção das RS, os sujeitos fazem a reconstrução de realidades comuns.

A terceira questão abordava se os alunos conheciam os critérios norteadores da correção da prova de redação, e todos os alunos responderam afirmativamente. A quarta questão indagava se compreendiam o que se requer nas cinco competências da matriz de referência para a redação. Uma aluna disse não compreender. Sua dúvida era se a banca avalia o senso crítico do aluno ou o conhecimento sobre as normas dos textos dissertativo-argumentativos. Nesse caso, a aluna queria saber se pesariam mais os aspectos formais e estruturais da redação ou o posicionamento crítico com relação à temática.

Indagar se os alunos conheciam e compreendiam os critérios de correção da redação do ENEM serviu-nos de base para o planejamento das aulas seguintes, pois, caso não conhecessem ou não compreendessem, daríamos mais ênfase ao que lhes era desconhecido. Em caso de negativa na questão quatro, o aluno deveria apontar qual(is) não compreendia.

---

<sup>29</sup> O termo “treineiro” refere-se aos alunos que, mesmo não estando ainda no 3º ano do EM, realizam o ENEM para conhecer a prova e treinar a escrita da redação.



A quinta questão solicitava aos participantes que já tivessem realizado a prova anteriormente um relato sobre como foi essa experiência. Dos sujeitos da pesquisa, uma aluna não respondeu ao questionário e três não responderam a essa questão. No quadro a seguir constam as respostas:

Quadro 9: Se você já realizou a prova do ENEM, descreva como foi sua experiência

Sujeitos	Respostas
Daniel	Não respondeu.
Maurício	Tive dificuldade em entender qual era o tema, pois estava parecendo dois temas.
Antônio	A expectativa por temas polêmicos e que o embasamento argumentativo possa ser grande, é imensa, porém ao recebê-los, de certa forma, me senti decepcionado. Em geral, além de ser uma prova extensa, e pela redação representar metade da nota o Enem em si me deixa nervoso, mas a redação ultrapassa esse sentimento. Ao fazer minha redação tento manter uma linearidade, a fim de não me perder em meus raciocínios. No tema desse ano, mesmo não tendo muitos argumentos fortes em relação a ele, consegui desenvolver bem, creio que essa facilidade se dá pelo conhecimento da estrutura argumentativa, a qual me foi apresentada no curso.
Leonardo	Estava confuso, o tema estava muito ambíguo, não era um tema esperado e não compreendi, e não consegui desenvolver o texto.
Roberto	Esse ano tive a primeira experiência com a prova do Enem, me surpreendi principalmente com a maneira como o tema da redação é abordado pois, não esperava que fossem disponibilizados tantos textos como base.
Elisa	Foi estressante, pois achei muito pesado a redação junto com a prova de humanas, pelo fato de as questões serem longas e a redação ser complicada de fazer, além do que o tema de redação era confuso não deixando explícito o que realmente era desejado.
Gabriela	Não respondeu.
Ana	Não respondeu.
Paulo	O tema de redação deste ano foi bem confuso, os textos que vieram como referência não deixaram bem claros. Por incrível que pareça consegui fazer a redação com o tema proposto, mas com certa dificuldade. Espero que a redação do ano que vem seja mais clara.
Valentina	Não respondeu.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como podemos observar no quadro, quatro estudantes não responderam à última pergunta do questionário. Essa abstenção pode ser considerada como silêncio, que é

Uma instância enunciativa do *(des)continuum* da arquitetônica intersubjetiva, na unidade do acontecimento. O silêncio é uma fronteira espaço-temporal (cronotópico), constitutivo da linguagem. É o espaço e tempo de os sujeitos se saberem sujeitos, enunciando sujeitos, enunciando para outros sujeitos na unidade do acontecimento. Um cronótopo que permite a escuta de si como

outro, do outro, e da relação de si com o outro na unidade do acontecimento. Uma escuta compreensiva, responsiva e responsável, como réplica, na cadeia enunciativa (VILLARTA-NEDER, 2017 apud VILLARTA-NEDER, 2018, p. 15, grifos do autor).

De acordo com o autor, o silêncio também é dialógico, por ser, de certa forma, uma resposta, uma manifestação da relação entre os sujeitos ou entre sujeitos e objeto. A relação dialógica aqui pode ser de repúdio e de indignação com relação ao dia da prova, ao evento-exame ou ao questionamento da professora.

Segundo Villarta-Neder (2018), o silêncio também se constitui como uma maneira de enunciar. Para o autor, há quatro tipos de silêncio:

a) SILÊNCIO POR AUSÊNCIA [...] como atitude enunciativa de segredo, omissão, esquecimento, apagamento. b) SILÊNCIO POR EXCESSO [...] como atitude enunciativa de digressão, mentira, evasão, distração c) SILÊNCIO POR NÃO APARIÇÃO [...] Atitude enunciativa de *nonsense*, não-saber. [...] d) SILÊNCIO COMO [...] Atitude enunciativa de recusa do outro, do sentido do outro e da constituição de si pelo outro; censura, cerceamento da fala e/ou da posição enunciativa do outro (VILLARTA-NEDER, 2018, p. 16, grifos do autor).

Acreditamos que os alunos que não responderam à questão descritiva sobre a prova de redação poderiam estar enunciando um dos quatro posicionamentos descritos na citação. Por simples esquecimento, alguns haviam realizado a prova em 2016, quando ainda estavam no primeiro ano do EM. Por evasão, distração ou desinteresse, pois naquele momento não era interessante para eles descreverem o evento, ou por censura, por temerem escrever algo que não agradasse a professora.

As seis respostas indicadas no quadro referem-se à redação do ENEM de 2018, que tinha como tema a *Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na Internet*. Na proposta, constavam quatro textos de apoio. Um deles era um infográfico - *Internet no Brasil em 2016* -, retirado do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), contendo dados percentuais sobre a quantidade, o gênero e a faixa etária de usuários da internet no Brasil, bem como a finalidade do acesso. Além desse, a proposta apresentava três trechos de reportagens de jornais: o primeiro foi retirado da reportagem intitulada *O gosto na era do algoritmo*, de Daniel Verdu, publicada no jornal *El País*, no dia 9 de julho de 2016; o segundo trecho foi retirado da reportagem de Pepe Escobar, intitulada *A silenciosa ditadura do algoritmo*, que foi publicada no jornal de circulação on-line

*Outras Palavras*, no dia 18 de outubro de 2016; por fim, o terceiro trecho foi retirado da reportagem *Como a internet influencia secretamente nossas escolhas*, de Tom Chatfield, publicada em 30 de maio de 2016<sup>30</sup>.

Como destacado no Quadro 7, Maurício expressou a sua dificuldade em compreender o tema proposto, já que, para ele, pareciam ser dois temas distintos. A questão da ambiguidade das temáticas foi relatada em alguns momentos do curso, durante algumas conversas, como indicamos em nosso diário de campo. Para muitos alunos, o tema da redação de 2018 era sobre *fake news*, inclusive, durante as aulas, conversamos em algumas ocasiões sobre esse ser um possível tema para a redação daquele ano.

Antônio declarou que se sentiu decepcionado, pois acreditava que seria um tema mais polêmico. Para ele, o sentido de polêmico é aquele que permite se mostrar contra ou a favor, por exemplo, o uso de animais em pesquisas, a criação de leis mais rígidas contra as *fake news* e a redução da idade para maioridade penal. No ano de 2017, por exemplo, a temática abordada na proposta de redação do ENEM foi *Desafios para formação educacional de surdos*, o que, segundo ele, não é um tema polêmico. Também podemos entender como polêmico aquilo que está na “boca do povo”, como Antônio disse em encontros posteriores, referindo-se a temáticas que tivessem sido intensamente debatidas nos meios de comunicação:

Antônio: “A expectativa por temas polêmicos e que o embasamento argumentativo possa ser grande, é imensa, porém ao recebê-los de certa forma me senti decepcionado. Em geral, além de ser uma prova extensa, e pela redação representar metade da nota o Enem em si me deixa nervoso, mas a redação ultrapassa esse sentimento. Ao fazer minha redação tento manter uma linearidade, a fim de não me perder em meus raciocínios. No tema desse ano, mesmo não tendo muitos argumentos fortes em relação a ele, consegui desenvolver bem, creio que essa facilidade se dá pelo conhecimento da estrutura argumentativa, a qual me foi apresentada no curso”.

Nesse excerto, o aluno, além de representar a redação do ENEM como meio de acesso ao curso superior, indica que o tema deve ser polêmico. Mas o que seria polêmico na ótica de um estudante secundarista? De acordo com o dicionário Houaiss, o verbete apresenta duas acepções: “1 discussão, disputa em torno de questão que suscita muitas divergências; controvérsia [...] 2 fig. debate de ideias”

---

<sup>30</sup> Informações disponíveis em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/enem/redacao-enem-manipulacao-do-comportamento-do-usuario-na-internet/>. Acesso em: 24 fev. 2020.

(HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2248).

Acreditamos que, com base em anotações em nosso diário de pesquisa, Antônio utilizou a palavra no sentido da primeira acepção, pois ele esperava um tema que tivesse circulado na mídia durante o ano e gerado debates de ideias; entretanto, o tema da redação, para ele, não esteve na agenda das mídias naquele ano e não era polêmico. Boa parte da mídia, de fato, não tem se ocupado com essa temática, o que faz com que o aluno secundarista não a perceba como polêmica/importante. Ao indicar que esperava por um tema mais controverso, Antônio possivelmente dialoga com os discursos dos docentes com os quais se relacionou durante seu percurso acadêmico e de pesquisadores que afirmam que o tema, geralmente, é relativo a um problema social atual e polêmico (PAULINELLI; FORTUNATO, 2016).

Retomando os conceitos postulados pelos teóricos do Círculo de Bakhtin, todo discurso é orientado para outros discursos. Ou seja, o discurso de Antônio tanto dialoga com discursos já ditos por seus professores, como se volta para a banca/INEP, dizendo que o tema deveria ter sido polêmico, no sentido da primeira acepção do dicionário Houaiss. De acordo com Bakhtin (2011[1979]), é necessário perceber a palavra “como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 218). Nesse sentido, é possível perceber a voz dos pesquisadores e dos docentes acerca do tema da redação do ENEM nas palavras de Antônio.

Os estudantes Leonardo, Elisa, Ana e Maurício também encontraram dificuldades na produção do texto, pois não entenderam o tema, achando-o ambíguo e confuso. O fato de não o entender está relacionado à leitura e à interpretação. “Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente.” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 232). Dito de outro modo, a compreensão também é dialógica. Assim, ao ler os textos base, o aluno deveria posicionar-se com relação ao tema, que era a “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet” (BRASIL, 2018b, p. 19), relacionando-o às diversas vozes, explícitas nos trechos das notícias e também com vozes advindas de outras leituras empreendidas pelo aluno anteriormente, sobre a influência que os sistemas exercem na escolha e nos comportamentos dos usuários, baseados nas informações que os próprios usuários deixam na rede. Do seu lugar de fala, como aluno secundarista, deveria expressar o

que ele pensa sobre esse fato. Todavia, talvez por mencionarmos que um provável tema para redação seria as *fake news*, sem contar alguns trechos dos textos de apoio que poderiam conduzir os alunos a essa compreensão, eles ficaram confusos quanto ao tema central da redação.

Como mencionamos anteriormente, além do questionário respondido pelos alunos, realizamos uma entrevista semiestruturada logo após a realização do ENEM de 2018. Destinamos uma tarde do curso para que os alunos nos dissessem como havia sido a experiência com a prova de redação, quais eram as suas impressões e sensações. Guiados pelas perguntas da entrevista, eles descreveram as suas vivências com a prova.

Ao interagirem por meio da entrevista, os adjetivos utilizados para caracterizar a prova foram: “extensa”, “estressante”, “pesada”, “complicada”, “difícil”, “desconfortável”, “angustiante”, “tensa”, “mecânica”; e os sinônimos ou expressões sinonímicas foram: “passos a serem seguidos”, “quebra-cabeças”, “tem de decorar frases”, “treino”, “é o que mais a gente tem de estudar”, “diabo” e o pronome demonstrativo “isso”.

No quadro abaixo estão resumidas as repostas da entrevista:

Quadro 10: Evidências de RS na entrevista

(continua)

<b>Questão:</b>	<b>Evidências de RS/resumo das repostas</b>
O que você sentiu no momento em que pegou a redação/enquanto estava escrevendo?	1° A prova de redação do ENEM é difícil e gera desconforto porque o aluno não estava preparado; 2° Há fórmulas/receitas para se escrever bem;
	3° O tema deve ser polêmico deve estar na boca do povo; 4° A prova é ruim como um demônio; 5° Tem de ter citação na redação; 6° É um exercício que exige prática e treino;
O que você sentiu quando concluiu a redação?	1° Alívio; 2° Sensação de incapacidade de ver erros nos textos ou de adequá-los e corrigi-los no momento de passar a limpo; 3° Sensação de insatisfação com o que escreveu;

Quadro 10: Evidências de RS na entrevista

(conclusão)

Questão:	Evidências de RS/resumo das respostas
O que a família e/ou amigos acham sobre a redação do ENEM?	1° Se souber a estrutura da redação, é mais fácil realizar a prova; 2° Realizar estudo de variados temas ao longo do ano facilita a escrita; 3° Na redação, deve haver citações; 4° Representa uma grande parcela da nota; 5° Obter boa nota na redação possibilita entrar em uma faculdade; 6° A redação só é abordada na escola; 7° A redação do ENEM é difícil; 8° O que importa é o desempenho/pressão da família (só pressiona, não ajuda).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As respostas resumidas no quadro evidenciam as RS dos alunos acerca da redação do ENEM. O uso das expressões “tem de ter citação na redação”, “a redação é um exercício que exige prática”, “se souber a estrutura da redação, é mais fácil realizar a prova” remete à imagem de fórmula, de receita e de treino.

As rotulações como “difícil” “desconfortável” e “ruim” apontam para a imagem de adversidade, desafio. Dessa forma a redação para eles é um obstáculo ao acesso ao curso superior. E as expressões “a redação representa uma grande parcela da nota” e “obter boa nota na redação possibilita entrar em uma faculdade” relacionam-se com a imagem de acesso à universidade.

As ideias presentes tanto nas respostas ao questionário quanto nos registros da entrevista apontam para três RS acerca da redação do ENEM. Explicitamos cada uma delas na seguinte seção.

#### 4.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA REDAÇÃO DO ENEM

Levando em consideração os processos de ancoragem e de objetivação postulados por Moscovici (2012[1961]), no Quadro 9, agrupamos as palavras que os sujeitos utilizaram para descrever a redação do ENEM (na coluna “ancoragem”) e as associamos a possíveis imagens a que remetem (na coluna “objetivação”); na terceira coluna, elencamos as RS que emergiram nas falas dos alunos. Para o psicólogo romeno, ancorar é o processo que, a fim de se familiarizar com o desconhecido, o sujeito utiliza para categorizar, classificar e nomear o que lhe é estranho. Concomitantemente, ocorre o processo de objetivação, que se constitui na

transformação dos nomes dados ao desconhecido em conceitos ou imagens já familiares ao indivíduo e ao grupo ao qual pertence.

Da TDD, mobilizamos o conceito de dialogismo, entendendo que os discursos são sempre orientados para outros discursos. Por dialogismo também compreendemos ser a presença de outras vozes que constituem o discurso, pois, para os autores do Círculo, não existe palavra neutra (VOLOCHÍNOV, 2013a[1930]; VOLÓCHINOV, 2017[1929]), uma vez que toda palavra carrega os sentidos que os sujeitos, ao longo da sua história, lhe atribuíram. Ou seja, as palavras utilizadas pelos alunos, ao descreverem a redação do ENEM, carregam as vozes de outros sujeitos, desta e de outras épocas, no que diz respeito à escrita. Ademais, utilizamos os conceitos de interação, de enunciado e de relações dialógicas, os quais estão intrinsecamente ligados ao conceito de dialogismo.

Quadro 11: Processos de ancoragem e de objetivação

(continua)

Ancoragem	Objetivação	Representação Social
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criatividade</li> <li>• Citação</li> <li>• Cheia de regrinhas</li> <li>• Mecânica</li> <li>• Passos a serem seguidos</li> <li>• Quebra-cabeças</li> <li>• Tem de decorar frases</li> <li>• Treino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dom</li> <li>• Inspiração</li> <li>• Treino</li> </ul>	RS-1 - Existem receitas/fórmulas para escrever uma boa redação.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esforço</li> <li>• Angústia</li> <li>• Problema</li> <li>• Diabo</li> <li>• Extensa</li> <li>• Estressante</li> <li>• Pesada</li> <li>• Complicada</li> <li>• Difícil</li> <li>• Desconfortável</li> <li>• Angustiante</li> <li>• Tensa</li> <li>• É o que mais a gente tem de estudar</li> </ul>	Sofrimento Obstáculo Desafio	RS-2 - A redação do ENEM é um obstáculo.

Quadro 11: Processos de ancoragem e de objetivação

(conclusão)

Ancoragem	Objetivação	Representação Social
<ul style="list-style-type: none"> <li>• É a metade da nota do ENEM</li> <li>• Importantíssima</li> <li>• Grande parcela da nota geral</li> <li>• Obter pontuação alta garante a entrada na universidade</li> </ul>	A entrada na universidade	RS-3 - A redação do Enem é o acesso ao curso superior.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como observamos na primeira linha do quadro, as palavras “criatividade”, “citação”, “mecânica”, “treino”, “quebra-cabeças” e as expressões “passos a serem seguidos”, “cheia de regrinhas” e “tem de decorar frases” foram utilizadas para nomear a redação do ENEM. Esse conjunto de palavras está relacionado ao campo semântico das estratégias, ou seja, para os alunos, existem receitas mágicas para escrever uma boa redação (RS-1). Considerando que utilizaram palavras como: (i) “criatividade”, que podemos associar a imagens como dom e treino; (ii) “citação”, quando um estudante menciona o uso de frases célebres de autores famosos; (iii) treino e as expressões “cheia de regrinhas” e “passos a serem seguidos”, entendemos que a construção dessa RS está ancorada na concepção de linguagem como expressão do pensamento, segundo a qual uma boa escrita seria decorrente da apropriação e do domínio de regras de bem escrever. De acordo com Baumgärtner (2009),

Nas concepções de linguagem como expressão do pensamento e como meio de comunicação, o texto era definido como um lugar de arranjos morfosintáticos e estilísticos. Para escrever um bom texto, seria necessário conhecer a estrutura da língua e dominar as regras e o estilo que organizam uma determinada variedade linguística (BAUMGÄRTNER, 2009, p. 172-173).

As vozes que ecoam nas falas dos alunos representam as falas de muitos docentes, não apenas de LP, mas de outras disciplinas curriculares, as cartilhas produzidas pelo INEP e os livros didáticos, que se referem a esses “arranjos morfosintáticos e estilísticos” (BAUMGÄRTNER, 2009, p. 172).

Já na segunda linha, tem-se a construção da segunda RS. A redação é um



obstáculo/sufrimento, haja vista que os alunos utilizaram as palavras “esforço”, “angústia”, “problema”, “extensa”, “estressante”, “pesada”, “complicada”, “difícil”, “desconfortável”, “angustiante”, “tensa”, e a expressão “é o que mais a gente tem de estudar”, aliada ao nome “Diabo”, remete à imagem de sofrimento. A palavra “Diabo”, com conotação de algo ruim, também faz alusão ao inferno, lugar para o qual, segundo algumas religiões e crenças judaico-cristãs, são enviados os que praticaram coisas ruins a fim de serem castigados eternamente. As expressões utilizadas pelos participantes da pesquisa refletem, ainda que não absolutamente, as representações que habitam em seus imaginários quanto à referida prova. Como dissemos anteriormente, no bojo dessas representações constam as avaliações. Nesse caso, a prova é avaliada como um peso que é colocado aos estudantes, causando-lhes angústia e sofrimento. Isso denota a artificialidade dessa produção escrita, dado que o autor (estudante) não deseja, de fato, dirigir-se a alguém para falar sobre o tema, mas o faz porque é parte do rito da avaliação para o ingresso num curso superior de graduação. Discursos valorativos dessa natureza circulam socialmente e são incorporados pelos estudantes, podendo atuar como obstáculos ao seu aprendizado.

Na terceira linha, observamos as expressões “é a metade da nota do Enem”, “importantíssima”, “grande parcela da nota geral”; “obter pontuação alta garante a entrada na universidade”, as quais confirmam que os estudantes representam a redação do ENEM como a ponte, como o acesso ao ensino superior. Nesse sentido, os discursos dos alunos dialogam com os discursos dos documentos reguladores dos programas de incentivo ao ingresso ao ensino superior como FIES, SISU e PROUNI, nos quais a pontuação da redação tem caráter eliminatório e classificatório

Na próxima subseção, interpretamos as escolhas linguísticas (ancoragem) realizadas pelos alunos na construção dos discursos, demonstrando como foram construídas as RS acerca da redação do ENEM, levando em consideração os processos de objetivação e de ancoragem e as relações dialógicas com outros discursos. Essa análise permitirá indicar como os alunos, que fizeram parte deste estudo, classificam e nomeiam, a partir de suas experiências de vida e memórias, a prova de redação e com quais vozes dialogam as suas RS.

#### 4.2.1 RS-1: Receitas/fórmulas para escrever uma boa redação

A artificialidade presente na proposta de produção de textos do ENEM interfere no modo como o aluno se prepara para a prova. Ao caracterizá-la como mecânica, um quebra-cabeça e como um texto que tem um passo a passo a ser seguido, as escolhas linguísticas dos alunos indicam que eles percebem a falta de uma situação comunicativa real, o que os leva a representarem-na como um processo para o qual existem fórmulas, ou receitas prontas, nas palavras de Antônio. Apesar de a proposta oferecer um tema, exposto nos textos base, percebemos que o aluno sente a falta de interação dialógica inerente a todos os gêneros discursivos concretamente utilizados nas interações sociais. É claro, como afirma Oliveira (2016), há um interlocutor, que é a banca, um possível público leitor, caso o texto atinja nota mil e seja publicado no site do INEP, mas, ainda assim, fica explícita nas palavras do aluno a artificialidade da proposta de redação do ENEM:

Antônio: [...] Eu estava entendendo já, **porque o texto do Enem ele é basicamente passos que você tem que seguir**, porque ele é **todo cheio de regrinhas** assim. Você tem que ter uma tese tipo ele, você tem que ir completando ali com as suas ideias porque **ele é praticamente um quebra-cabeças** que você vai só organizando as coisas dentro dele, então tipo... ela parece, **a redação parece ser mais mecânica** mesmo **porque tipo pega e do nada e ah vou escrever uma poesia**, não é exatamente assim... **eu sinto muito isso da redação do Enem, que ela é muito mais mecânica, que você tem que decorar algumas coisas pra poder ter uma boa nota nela** ... então mesmo não... com o tema... eu me senti um pouco... assim... eu não sabia muito o que argumentar, só que eu consegui relacionar ele muito bem com outros conhecimentos que eu tinha, sabe... por exemplo, o tema era sobre o uso das mídias pra induzir as pessoas... eu utilizei muito isso com a falta de educação tecnológica nas escolas eu consegui trazer pra isso, sabe... consegui argumentar em cima disso. Então... mesmo que a gente não conhece o tema, se a gente conhece os temas transversais dele, a gente consegue colocar ele dentro do... encaixar uma coisa dentro da outra, dentro da redação do ENEM. Eu percebo muito isso, que tipo isso: **a redação do Enem é realmente muito treino**, a redação. Tem que fazer e fazer várias pra você conseguir ter uma nota boa no final (grifos nossos).

Ao dizer que o texto é um roteiro com passos e regras a seguir, mecânico e que exige muito treino, Antônio explicita a RS de que o treino seria uma prática necessária para se produzir um bom texto. Quando o aluno compara a redação do ENEM a um quebra-cabeça, percebemos a relação dialógica com práticas

realizadas no ensino de LP desde o Ensino Fundamental, nas quais se solicita ao aluno que ordene parágrafos de modo a dar sentido a determinado texto. Uma atividade recorrente é entregar aos alunos partes separadas de um texto e solicitar que eles as ordenem na sequência adequada, de modo a obter-se um texto completo e com sentido.

No tocante às fórmulas, acreditamos que, quando os estudantes representam a escrita da redação do ENEM como um processo mágico e criativo, como indicado no Quadro 9, estão associando a escrita a uma concepção de ensino de LP que a concebia linguagem como expressão do pensamento, tendo em vista que escola, professores e estudiosos viam(veem) a linguagem como algo produzido única e exclusivamente na mente do indivíduo. Assim, só escreveria bem aquele que tivesse o dom, que nascesse com essa habilidade.

Essa referência à criatividade pôde ser observada nas falas dos estudantes durante a entrevista realizada após a prova do ENEM. O estudante Daniel foi questionado sobre o que sentiu no momento em que escrevia a redação. A sua resposta revela uma representação da escrita como um dom quando cita: “eu queria que a coisa acontecesse ali”. Ao dizer isso, Daniel explicita que não pensa na escrita como um processo e na construção do texto como um momento de interação no qual ele deveria primeiramente informar sobre o tema e, posteriormente, posicionar-se com argumentos a favor ou contra. Ele afirma:

*Daniel: Ah, desconforto né, porque... **eu queria que a coisa acontecesse ali**, e como não era só de assinalar uma alternativa, que nem nas outras questões, então era ... ficou mais tenso assim, por conta do tempo e tudo mais (grifos nossos).*

Nesse excerto, o aluno expressa que o ato de escrever é um dom. Garcez (2001), ao abordar sobre técnicas de escrita de redação, aponta uma série de mitos e de crenças que podem interferir no momento da escrita. Segundo ela, acreditar que somente escreve bem quem tem o dom da escrita é um dos principais mitos que envolvem a produção de textos. A fim de auxiliar os estudantes, após abordar sobre essa crença, a autora explica que a escrita é

[...] uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo. O aprendiz precisa das outras pessoas para começar e para continuar escrevendo. O que vai determinar o nosso grau de familiaridade com a escrita é o modo como

aprendemos a escrever, a importância que o texto escrito tem para nós e para o nosso grupo social, a intensidade do convívio estabelecido com o texto escrito e a frequência com que escrevemos (GARCEZ, 2001, p. 2).

Concordamos que a escrita é uma construção social, uma vez que envolve sujeitos históricos, que interagem em grupos sociais variados e utilizam a linguagem nas mais diversas atividades que realizam, além de depender de outros sujeitos, haja vista que todo enunciado está orientado para outros enunciados. O êxito na escrita da redação do ENEM está diretamente vinculado à terceira representação, pois, por meio de uma pontuação alta na redação, os alunos conseguem obter melhor classificação em programas de acesso à universidade.

A expressão “eu queria que a coisa acontecesse ali” também pode nos remeter à ideia de que escrever é “um ato espontâneo que não exige empenho” (GARCEZ, 2001, p. 1). Segundo a autora, “É necessário que o redator utilize simultaneamente seus conhecimentos relativos ao assunto que quer tratar, ao gênero adequado, à situação em que o texto é produzido, aos possíveis leitores, à língua e suas possibilidades estilísticas.” (GARCEZ, 2001, p. 3). O aluno deveria ativar os conhecimentos adquiridos ao longo da sua jornada acadêmica para discorrer sobre o tema, sendo capaz de dialogar com áreas do conhecimento como História, Matemática, Física, Biologia, Filosofia etc., expondo seus argumentos, seja em forma de recuperação de um dado histórico ou estatístico que comprove sua tese, ou comparando com outras realidades, exemplificando com modelos diferentes de outras sociedades. Enfim, produzir uma boa redação vai além do emprego dos conhecimentos linguísticos.

A escrita não pode ser considerada uma atividade espontaneísta, mas sim um trabalho (GERALDI, 2011), haja vista que muitos elementos estão envolvidos em seu projeto de dizer. O escritor precisa levar em consideração: (i) o contexto de produção no qual o texto está inserido, que, nesse caso, é o ENEM; (ii) o auditório social, que compreende os possíveis leitores, como outros estudantes usuários de sites que fornecem material preparatório para a aprovação no exame; (iii) o texto que irá produzir, a redação do ENEM; (iv) o tema proposto para a discussão, momento em que o produtor do texto deverá ativar seus conhecimentos sobre o assunto e articulá-los às vozes presentes nos textos motivadores do exame; (v) as possibilidades estilísticas da língua que a redação do ENEM permite realizar, isto é,

a utilização da norma padrão da língua, a escolha dos operadores argumentativos, dos tempos verbais, dos advérbios e outros aspectos linguísticos e discursivos.

No mesmo sentido, a estudante Elisa, quando questionada sobre o que sentiu quando finalizou a redação, ancora sua representação na “metodologia de ensino criativo” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 8), associando a escrita a um dom, a uma inspiração:

Elisa: Alívio e tristeza porque eu achei que o meu texto ficou muito ruim, mas não tinha mais o que eu fazer, **eu não tinha mais criatividade no que escrever** e eu tinha que terminar as questões e daí foi aquilo mesmo (grifos nossos).

Ao afirmar que não tinha mais criatividade para escrever, a estudante está dizendo que a escrita de um bom texto depende de criatividade. Entretanto, “[...] a linguagem não é um dom divino nem um presente da natureza.” (VOLOCHÍNOV, 2013a [1930], p. 141), mas sim um processo que se dá na interação dos sujeitos. O que não se concretiza na redação do ENEM, posto que a interação que a prova de redação se propõe mediar é artificial, dificultando para o aluno se colocar como sujeito que tem, de fato, o que dizer.

O depoimento de Elisa nos leva a refletir sobre as possíveis vozes com as quais seu discurso dialoga. De acordo com as teorias do Círculo, os discursos são dialógicos por ecoarem diversas vozes oriundas de um determinado campo da atividade humana. No excerto em destaque, as vozes que ecoam no discurso de Elisa são provenientes das aulas de LP, nas quais, nós, professores, orientamos que os alunos “sejam criativos”, dos livros didáticos e de outros documentos relacionados ao ensino e aprendizagem da escrita. Brait (2003), ancorada em Bakhtin, afirma que

a dimensão das vozes [...] assume o caráter de *visões de mundo* ou percepções realizadas através do discurso: as vozes são sociais, são pontos de vista que estabelecem relações entre línguas, dialetos territoriais e sociais, discursos profissionais e científicos, linguagem familiar, etc. (BRAIT, 2003, p. 25, grifos da autora).

A aluna, em concordância com os discursos que ouviu durante sua jornada acadêmica, afirma, frustrada, que sua redação ficou ruim, pois a sua criatividade não teria sido suficiente. Elisa, por meio de seu discurso sobre a redação do ENEM,

recupera outros discursos e visões de mundo sobre a escrita.

Nos excertos a seguir, observamos que as estudantes Gabriela e Ana, quando questionadas sobre como costumavam se preparar para a prova de redação do ENEM, referem-se às citações como uma fórmula de obter pontuação alta na redação. Já o estudante Paulo, ao descrever o que sentiu durante a prova, menciona o artifício sobre as citações que podem se encaixar em qualquer tema, mas indicando que ele não consegue aplicá-lo, pois não se lembra das citações.

*Gabriela: eu tinha assistido algumas videoaulas, aquelas que a Ana falou, sobre uma guria que ela deu exemplos de citação que cabia em bastantes temas, assim... **eu não coloquei nenhuma citação (risos)** (grifos nossos).*

*Ana: ela colocava algumas coisas que eram tipo **mecânicas**, tipo, por exemplo, **citações** que podem se encaixar em qualquer tema de redação, **tipo citações**, sabe... então tipo tinha ... que **precisava seguir uma estrutura eeh me ajudou, também me ajudou, eu lembro que eu coloquei uma citação lá e foi isso, eu acho** (grifos nossos).*

*Paulo: E daí a redação, eu fiz depois que eu terminei as questões porque eu não lembro... **eu não consigo lembrar citações**, então eu utilizei **citações** que estavam nas perguntas... daí eu lia um conteúdo antes e marcava o que eu... eu poderia usar na redação, né... (grifos nossos).*

O discurso de Gabriela dialoga explicitamente com os conselhos recebidos da *youtuber*, que havia sido citada anteriormente pela colega Ana. Realizar a ação indicada na videoaula é um ato responsivo de Ana, que produz um “movimento dialógico de assimilação” (RODRIGUES, 2001, p. 209), concordando com o conselho dado. Recuperando as palavras de Bakhtin (2011[1979]), citadas na primeira seção deste trabalho, nossos discursos estão impregnados de outros discursos, os quais “assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 295). Dessa forma, Ana assimilou o discurso da *youtuber*. Para Bakhtin (2011[1979]),

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 297, grifo do autor).

A RS desses três estudantes expressa a compreensão de que, escrevendo uma citação de algum autor famoso, elevariam a pontuação na avaliação do texto. Essa ideia que ancora a representação de escrita como um dom ou um treino está relacionada aos discursos veiculados em sites publicitários que vendem cursos preparatórios para exames, às orientações do ENEM em documentos oficiais emitidos pelo INEP e aos discursos da escola. Portanto, a RS está plena de ecos e ressonâncias de outros discursos, como os da Teoria da Argumentação (TA, doravante) e das aulas de LP, quando nós, docentes, ensinamos aos alunos sobre os tipos de argumentos, indicando a citação de autores renomados como voz de autoridade.

Bakhtin (2002[1975]), ao tratar sobre a assimilação da palavra alheia, indica que ela se manifesta como palavra autoritária e como palavra interiormente persuasiva. O autor russo relaciona a palavra autoritária aos discursos de esferas como a religião, a ciência a moral e etc. Para Bakhtin (2002[1975]),

A vinculação da palavra com a autoridade [...] distingue e isola a palavra de maneira específica; ela exige distância em relação a si mesma (distância que pode tomar uma coloração tanto positiva como negativa, nossa relação pode ser tanto fervorosa como hostil. A palavra autoritária pode organizar em torno si massas de outras palavras (que a interpretam, que a exaltam, que a aplicam desta ou outra maneira) mas ela não se confunde com elas [...], permanecendo nitidamente isolada, compacta e inerte: poder-se-ia dizer que ela exige não apenas aspas, mas um destaque mais monumental, por exemplo, uma escrita especial (BAKHTIN, 2002[1975], p. 143).

Dessa maneira, a citação de frases de autores famosos na redação do ENEM, recurso ensinado por nós, professores, e pelos *youtubers*, constitui-se na assimilação da palavra autoritária de outrem. A utilização das aspas indica o reconhecimento da autoridade da ideia do autor citado. Em diálogo com o que lhes foi ensinado, esse discurso ecoa de forma autoritária nas RS dos alunos, uma vez que o discurso da escola se impõe nas RS construídas pelos alunos acerca da redação do ENEM.

Conforme a TA, o argumento de autoridade é um recurso amplamente utilizado por articulistas a fim de demonstrar que seus argumentos são válidos, pois estão embasados nas palavras de autores/pesquisadores consagrados. E o

prestígio dessas palavras reforçam os argumentos expostos pelo enunciador (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996).

Para Casseb-Galvão e Duarte (2018),

A constituição da voz de autoridade é um recurso ligado às escolhas linguísticas e discursivas muito frequentemente usado por articulistas, a fim de qualificar seus argumentos. Esse recurso consiste na citação de autores, exemplos ou fatos que reforcem o ponto de vista do autor, dando amplas condições para o leitor perceber o seu domínio do conteúdo. Tal fato transmite confiabilidade e é uma boa estratégia para persuadir o interlocutor (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 101).

Sendo assim, os alunos assimilaram os discursos repassados pelos professores, livros didáticos, entre outros, de que é necessário fazer citações na redação do ENEM.

Com relação às fórmulas mágicas para escrever bem, Antunes (2006) afirma que

[...] as famosas técnicas de redação tão comuns em certos cursinhos de português acrescentam muito pouco e não fazem de ninguém um sujeito competente em escrita. Enfim, escrever um texto é uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística (ANTUNES, 2006, p. 168).

Para a autora, a escrita é um processo que vai sendo construído ao longo da jornada estudantil, por meio da leitura e das reflexões sobre o que se lê e do contato com os diversos gêneros discursivos. Ou seja, os alunos poderiam utilizar as citações como forma de dialogar com outros textos, demonstrando repertório cultural compatível ao de um sujeito merecedor de uma vaga no ensino superior, ao invés de simplesmente tentar “decorar” frases soltas de pensadores famosos para “encaixar” em seus textos, como disse a estudante Gabriela, ou de procurar frases nos enunciados das questões das outras áreas para inserir na redação, como afirmou o estudante Paulo. Para ele, a redação somente seria um bom texto se tivesse alguma citação, o que indica também uma representação sobre o que seria um bom texto, por isso, faz a ação de “garimpar” frases que possa utilizar em sua redação.

Com base nas palavras dos alunos, é possível observar como as RS determinam as ações dos sujeitos. Segundo Moscovici (2012 [1961]), representar algo é repensar e reconstituir elementos de uma dada situação para dar sentido aos



futuros comportamentos que envolvem esse contexto, de modo a desempenhar seu papel social de acordo com exigências das relações das quais participa. Ao buscar citações nos enunciados das questões das outras provas, o aluno Paulo, dialogando com os discursos da escola, dos cursinhos, dos professores *youtubers*, expressa a representação de que uma boa redação é aquela que contém citações. Essa RS guia as ações dele na tentativa de encontrar citações nos enunciados de outros componentes curriculares do caderno de prova. Dessa forma, esse comportamento faz sentido quando recuperamos a RS que o respalda.

Essa ocorrência confirma mais uma vez a base dialógica que engendra os processos das RS. Na representação de que existem receitas mágicas para escrever uma boa redação, pudemos perceber a presença de enunciados de outros sujeitos, como dos ditos em vídeos que oferecem soluções mágicas para escrever redações, em livros didáticos e dos professores de LP.

Nosso posicionamento quanto à inserção do argumento de autoridade, ou seja, a citação, é de que os alunos devem demonstrar que têm repertório cultural, empregando citações que façam sentido e que dialoguem com a temática e com a tese defendida na redação; entretanto, discordamos que tenham de decorar centenas de frases que podem ser inseridas em qualquer tema.

Discordamos, também, das soluções rápidas, como se fossem milagrosas, para escrever bons textos. Sobre isso, Garcez (2001) afirma que

A ideia de que algumas indicações e truques rápidos de última hora podem solucionar problemas de produção de textos, tanto para candidatos a concurso como para profissionais que precisam mostrar competência escrita em curtíssimo prazo, tem enganado os apressados e enriquecido muitos donos de escola e de cursinhos. [...] Fórmulas pré-fabricadas de textos e “dicas” isoladas apenas contribuem para a montagem de um texto defeituoso, truncado, artificial, em que a voz do autor se anula para dar lugar a clichês, chavões, frases feitas e pensamentos alheios (GARCEZ, 2001, p. 5-6).

A autora afirma que desenvolver a competência escrita não é um processo rápido. Além disso, essa ideia vendida a consumidores desesperados por aprovações em exames e concursos somente contribui para a escrita de textos esvaziados de sentido, nos quais a voz dos autores fica anulada. A nosso ver, a competência escrita vai se aprimorando no decorrer da vida acadêmica dos estudantes, de acordo com as práticas de leitura e de escrita realizadas na escola e

também fora dela.

Sendo assim, a RS-1 de que existem fórmulas para escrever uma boa redação, e que para ser um bom texto precisa ter citações, é fruto do dialogismo entre os discursos que permeiam a escola, a família e a mídia. E como uma das funções das RS é moldar as ações dos sujeitos (MOSCOVICI, 2012[1961]), a inserção de frases célebres nas redações é uma ação desencadeada por essa RS, nessa tensão entre os vários discursos, e o discurso/ação do aluno responde aos outros. Para Bakhtin (2011[1979]),

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2011[1979], p. 271).

Nesse excerto, o autor indica a característica responsiva e dialógica da linguagem, sendo assim, as ações de Gabriela, Ana e Paulo mostram as respostas deles para os discursos que ouviram. A compreensão que eles têm sobre os conselhos de como escrever uma boa redação do ENEM é a resposta aos enunciados já ditos sobre o tema.

Na subseção seguinte, abordamos a RS-2: A redação do ENEM é um obstáculo.

#### 4.2.2 RS-2: A redação do ENEM é um obstáculo

A segunda representação evocada nos discursos dos alunos foi de que a redação do ENEM é um obstáculo, um sofrimento. Representar a escrita da redação dessa forma aponta para várias interpretações sobre as quais estão ancoradas as RS dos alunos. Ora indicam obstáculo, desafio, ora sofrimento ou problema.

Daniel, por exemplo, caracterizou a redação como um problema, o qual ele queria resolver rapidamente. Ao representar a redação dessa maneira, o aluno também ressignifica a situação e, por consequência, seus comportamentos. De acordo com Moscovici (2012[1961]), a RS “é a preparação para a ação” não somente porque conduz as ações dos sujeitos, mas porque reformula os aspectos que permeiam a situação na qual o comportamento acontecerá. Vejamos abaixo um excerto do discurso do aluno:

Daniel: Ah, eu acho que o pessoal também já estava, algumas pessoas, mais preparados pra isso, assim: “ah, já comecei pela redação, raciocinando...eles já sabiam a estrutura de como produzir o texto e foi bem mais fácil e parece mais rápido assim, pra resolver esse **problema**. [...] assim, comecei... e começou a ficar **desnexo** assim, eu acho que a prova ficou com parágrafos assim que não tem nada a ver uma coisa com a outra (grifos nossos).

Para o aluno, tinha de ser rápido e, sabendo a estrutura, seria mais fácil resolver o problema. Ele não relatou sobre um possível planejamento do texto sobre a tese que defenderia, refletindo, assim, a sua imagem acerca do auditório social para o qual escreveria, tampouco sobre os recursos linguísticos mais adequados para conectar os parágrafos, uma vez que ele também disse que seu texto ficou “desnexo”.

Nesse excerto, Daniel também indica que um bom texto deve ter “nexo”, ou seja, deve ter conexões e sentido. Esse posicionamento do aluno dialoga com o discurso da escola, dos professores e da cartilha do participante sobre a redação do ENEM, do ano de 2019, sobre a necessidade de que os parágrafos precisam estar relacionados um com o outro para que a redação obtenha pontuação alta. A relação dialógica entre o discurso de Daniel e o da escola é de assentimento, de concordância. O aluno concorda que o texto sem nexo não será bem avaliado e não terá pontuação alta.

Na cartilha do participante, encontramos 10 ocorrências da palavra ‘coesão’, sendo a primeira na apresentação do documento: “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.” (BRASIL, 2019b, p. 5, grifos no original). As cinco seguintes ocorrências estão na seção que trata da quarta competência da matriz de referência: “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (BRASIL, 2019b, p. 21). Nessa seção, o documento informa sobre aspectos que são avaliados na competência quatro, esclarece que a coesão, diferentemente da coerência, está na superfície do texto e deve ser demonstrada no entrelaçamento entre palavras, orações e parágrafos: “A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. [...] Deve haver uma articulação entre um parágrafo e outro” (BRASIL, 2019b,

p. 21).

A sétima ocorrência está na seção de recomendações gerais e reforça a ideia de que o texto deve expor argumentação coesa e coerente em defesa de um ponto de vista. As últimas três vezes que a palavra aparece no documento é na seção dedicada a mostrar alguns textos que obtiveram pontuação máxima com as respectivas análises da banca. Assim, quando o aluno, ao refletir sobre sua escrita, afirma que os parágrafos do seu texto ficaram “desnexus”, ecoa em seu discurso a voz do documento orientador e de outros enunciados sobre a coesão na redação do ENEM.

Leonardo, por outro lado, utilizou a palavra “diabo” para nomear a redação. Durante a entrevista, ele tentava se mostrar indiferente à prova, tentava dizer que não via dificuldades nela, nem ficava ansioso no momento. Porém, em falas posteriores, demonstrou que precisava se sair melhor na redação para poder aceder a um curso superior. Quando questionado sobre o que sentiu quando recebeu a prova, o aluno respondeu:

Leonardo: ah, eu fiquei um pouco... bah cadê esse **diabo** dee p... de redação ... aí falei, vou fazendo as questões uma hora aparece, né? (grifo nosso).

O aluno, ao denominar a prova como o diabo, o qual representa o inferno, para algumas religiões, como já dissemos anteriormente, associa o contexto da prova de redação a um evento conturbado. A RS da prova de redação, para Leonardo, é de sofrimento, algo infernal.

As estudantes Elisa e Ana, ao expressarem o que a família e os amigos pensam sobre a prova de redação, utilizaram palavras do campo semântico do sofrimento:

Elisa: Minha família já fez eh... sei lá... eles não se preocupam muito com isso... então eles só comentaram que é difícil, mas que eu tenho que me **esforçar**, esse tipo de coisa (grifo nosso).

Ana: Gerou mais **angústia** ainda porque eu estava bem nervosa, era meu primeiro ENEM eeu e eu lembro que havia uma dificuldade pra éeh... delega quanto tempo eu ia destinar pra cada parte da prova (grifo nosso).

Esses depoimentos nos levam a pensar no ato de escrever como algo penoso, que gera sofrimento, o que pode estar ancorado em crenças populares

como “*Deus ajuda, quem cedo madruga*”, que contém a ideia de que o sofrimento e o esforço serão recompensados no futuro. Também, o poeta Fernando Pessoa (1993), quando, ao escrever *Mar Português*, disse “Quem quer passar além do Bojador / Tem que passar além da dor” (PESSOA, 1993, p.76). Talvez o nível médio seja o Bojador para muitos alunos e transpassá-lo acarretará dores. Muitos jovens sonham sair do EM e aceder à universidade, contudo, há uma série de barreiras a serem superadas para que isso se concretize. A redação do ENEM é um dos obstáculos a serem superados, para, posteriormente, receber tal prêmio.

Essas vozes que circulam por meio de ditados populares, da literatura, da mídia e da escola são assimiladas pelos alunos e ancoram a construção da RS de que a redação do ENEM é um obstáculo. Segundo Guareschi (2012), as RS são “[...] conjuntos de crenças e saberes socialmente construídos, socialmente partilhados, com os quais e através dos quais nós pensamos, falamos, decidimos fazer o que fazer [...]” (GUARESCHI, 2012, p. 8). Dessa forma, a assimilação dessas vozes pode estar influenciando os comportamentos dos alunos quando escrevem a redação do ENEM.

O discurso da família de Elisa reforça a RS de que a redação é difícil e que por meio de esforço a aluna obterá um bom resultado. Nesse trecho, o discurso de Elisa demonstra sua concordância com o de sua família. Ao dizer “mas eu tenho que me esforçar”, seu discurso revela certa cobrança de si mesma. Em outro momento da entrevista, quando questionada sobre como se preparou para a prova, a aluna respondeu:

**Elisa:** ah, eu fiz o curso com você e eu fiz algumas redações separadas. **Eu não me esforcei muito** porque eu queria mesmo mais testar mesmo meu conhecimento, pra saber o que eu sabia... (grifos nossos).

Percebemos em suas palavras a relação entre os dois discursos, primeiro o da família de Elisa, dizendo que ela tem de se esforçar, e o dela, em tom de assentimento, dizendo que ela não está se esforçando muito, por isso, deve melhorar nisso.

A construção das RS, portanto, é dialógica porque, ao expressarem o que pensam sobre a redação do ENEM, os alunos indicam suas valorações sobre a escrita, a escola e a família, estabelecendo relações com os outros discursos, ora

em total concordância, ora em contradição com eles. A contradição fica evidenciada nos trechos em que Elisa utiliza a expressão “tenho de”, a qual revela o embate entre o discurso da família e o da aluna. “Ter de” não significa querer.

Ao afirmar que “tem de se esforçar”, Elisa já incorporou o discurso da família de que, para obter bons resultados na redação e ter acesso ao ensino superior, é necessário esforço e a responsabilidade é somente do aluno. A aluna não indica que quer se esforçar, ela afirma que tem de se esforçar.

Na próxima subseção, explicitaremos a RS-3, de que a redação do ENEM possibilita o acesso ao ensino superior.

#### 4.2.3 RS-3: A redação do ENEM é o acesso ao curso superior

Ao longo dos anos, o ENEM tornou-se sinônimo de acesso a cursos superiores de graduação, tanto em instituições públicas quanto em instituições particulares, já que a pontuação nele obtida passou a ser parte de parâmetros de classificação em programas como o SISU, PROUNI e FIES. A redação do ENEM também tem sido mais valorizada, pois a sua nota é critério de seleção e de classificação nos referidos programas.

Diante disso, é natural que os estudantes encarem a prova de redação do ENEM como a chave de acesso aos cursos superiores. De acordo com Nogueira (2016), representar a redação como chave para o ingresso em universidades é consolidado pelo próprio discurso escolar:

Essas representações são socialmente construídas e estão, de certa maneira, até o momento, cristalizadas no discurso escolar, uma vez que o peso maior nesses processos seletivos é atribuído à capacidade que o estudante apresenta ao escrever e argumentar (NOGUEIRA, 2016, p. 84).

Assim como os discursos escolares, os documentos oficiais sobre a prova fomentam a ideia de que a nota da redação proporciona a classificação e/ou o desempate na concorrência de vagas. O que se percebe nas falas dos estudantes, portanto, é a repetição das múltiplas vozes presentes nos documentos oficiais, nas falas dos docentes de LP e da comunidade escolar como um todo.

A seguir, destacamos alguns trechos das falas dos estudantes que corroboram essas representações.

Ana: principalmente essa parte da redação, que pra mim, eu sentia que era mais importante porque é o que mais impulsiona você a tirar uma nota maior, **já que o Enem tipo faz uma média**, não me recordo bem como é que funciona essa média (grifos nossos).

Antônio: então é uma coisa importantíssima de a gente estudar, **porque ela representa uma grande parcela da nossa nota** (grifos nossos).

Leonardo: **Acho que é entrar numa faculdade, tá ligado?...** entrar numa faculdade e conseguir realizar meu sonho de ser professor... e pá (grifos nossos).

Esses trechos indicam o assentimento dos alunos com relação ao discurso dos documentos reguladores dos programas de acesso ao ensino superior, confirmando que a obtenção de uma nota alta na redação aumenta as chances de aceder às universidades públicas. Uma vez que os documentos indicam que a nota da redação representa 1/5 da nota geral do exame. No portal “PROUNI” do MEC, encontramos a seguinte informação com relação ao critério de seleção:

Além de ter obtido, na prova de redação, nota maior do que zero, o candidato deve obter 450 pontos na média das notas das provas do Enem. Essa nota é calculada dividindo-se a soma de todas as notas obtidas nas provas do Enem (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias e redação) por cinco. (PROUNI PORTAL, 20?, n.p.).

Dessa maneira, quando a aluna Ana diz que “o ENEM tipo faz uma média” ela está dialogando com as informações do site do PROUNI, porque, além de tirar nota acima de zero, quanto maior for a nota da redação, maior será a média geral.

A nota da redação também é parâmetro para desempate, sendo sua nota o primeiro critério desempateador, como indicam as informações a seguir:

No caso de notas idênticas na média aritmética das notas do Enem, o desempate entre os candidatos será determinado de acordo com a seguinte ordem de critérios: Maior nota na prova de redação. Maior nota na prova de linguagens, códigos e suas tecnologias. Maior nota na prova de matemática e suas tecnologias. Maior nota na prova de ciências da natureza e suas tecnologias. Maior nota na prova de ciências humanas e suas tecnologias. (PROUNI PORTAL, 20?, n.p.).

Essa regra é utilizada nos demais programas (SISU e FIES), o que leva os

alunos a representarem a redação do ENEM como chave de acesso ao ensino superior.

Nas falas de Elisa, a seguir, percebemos, novamente, o discurso da família quando ela diz que precisa ir muito bem na prova, ou seja, a aluna indica o que família lhe repassou, que a responsabilidade de entrar em uma faculdade é exclusivamente dela, deixando de lado fatores como o número de vagas das universidades ser menor que o número de candidatos. Sobre esse assunto caberiam outras discussões que o escopo desta pesquisa não comporta. Para superar esse obstáculo difícil, ela tem de se esforçar. Outra reafirmação do discurso da família se dá quando ela utiliza o adjetivo “ruim”, reforçando o discurso da família de que “a prova de redação do ENEM é difícil”:

Elisa: Porque eu acho que eu queria ter uma noção do quão eu iria ir no próximo ano, pra mim entrar numa faculdade, então **se eu fosse ruim** no primeiro ano eu já ia ter uma noção de **quão ruim eu ia ir no próximo** e que **eu preciso ir muito bem** pra conseguir ganhar uma faculdade (grifos nossos).

A aluna intensifica o adjetivo ruim com a gradação intensificadora “quão”, o que significa muito ruim, isto é, o esforço deve ser maior porque o nível de dificuldade é grande. Ao dizer “eu preciso ir muito bem”, também retoma a voz da família, indicando que o sucesso depende do esforço dela.

Por último, os trechos dos discursos de Roberto e Valentina também recuperam outros discursos citados literalmente, da irmã de Roberto e da amiga de Valentina. A aluna ressalta a necessidade de obter pontuação acima de 700 pontos, já que foi assim que sua amiga garantiu uma vaga em uma Universidade Federal:

Valentina: eu trabalho com uma menina que fazia 3 anos que ela tinha concluído o ensino médio e ela não tava estudando e **com a nota da redação ela foi bem, ela tirou 700 e poucos, ela conseguiu entrar na UFFS**, depois de 3 anos parada e ela foi super bem na redação, então pra ela foi super importante, né e ela foi mal em algumas matérias, matemática e ..., se ela não tivesse tirado uma nota boa na redação, ela não tinha entrado (grifos nossos).

Roberto: A minha irmã, assim... que comenta mais porque ela **conseguiu entrar na... na faculdade com uma boa nota na redação**, daí ela comenta comigo que... tipo... é uma parte importante da prova que dá um ... uma boa parte da nota, né (grifos nossos).



Tanto o discurso de Valentina quanto o de Roberto também dialogam de forma assentida com os discursos de seus familiares e amigos, ou seja, uma das formas de acesso ao ensino superior é a obtenção de notas altas na prova de redação.

A construção da RS que a redação do ENEM é o acesso ao ensino superior está ancorada nos discursos dos documentos e sites oficiais dos programas de incentivo e ingresso à universidade, nos discursos da família e de amigos que já realizaram o ENEM e relataram experiências exitosas com relação ao uso da nota de redação na entrada em cursos universitários.

A representação de que a redação do ENEM é a chave de acesso ao ensino superior está diretamente ligada à construção das demais, pois somente será possível por meio de pontuação alta na redação e, para isso, necessitam de regras e de dicas mágicas. Contudo, como na realidade não existem dicas mágicas, nem dom específico, mas sim habilidades a serem adquiridas ao longo da jornada estudantil, no momento da escrita, representam-na como um obstáculo, um sofrimento necessário para conseguir a recompensa.

Após analisarmos as três RS que emergiram nos discursos dos alunos, também foi nosso foco verificar como os alunos concebem o seu papel como produtores de texto, como exposto a seguir.

#### 4.3 O PAPEL DO ALUNO PRODUTOR DE TEXTOS

Nessa seção, respondemos ao nosso terceiro objetivo específico de analisar como os alunos concebem o seu papel como produtores de textos, com base em suas RS. Para isso, selecionamos trechos dos discursos nos quais os alunos descreveram como foi a experiência de realizar a prova de redação do ENEM.

Entendemos que os alunos, muito antes de ingressarem no EM, são produtores de textos, uma vez que conversam com amigos e familiares, argumentam, convencem os pais de que precisam de um celular novo, por exemplo, persuadem um amigo para que faça as tarefas escolares por eles, opinam e reagem aos *posts* das redes sociais, riem ou ficam com raiva dos *memes*, compartilham ou *retuítam* o que recebem, escrevem redações na escola etc. Ou seja, eles produzem textos durante a interação com outros sujeitos.

Com base nessa prática constante, almejamos que, ao final do EM, os alunos sejam capazes de planejar a escrita de textos, seja da esfera escolar ou de outras. Esperamos também que, ao receberem uma proposta de produção de escrita, saibam atender ao tema delimitado, sem fugir dele, escolher o que e como dizer, de acordo com a situação que lhe foi indicada, tendo em mente quem vai ler o texto e onde circulará.

Em nossa caminhada como docentes de LP no EM, observamos que a maioria dos alunos reage de acordo com o esperado de seu papel de produtor de textos quando escreve crônicas, poemas e artigos de opinião para serem publicados em jornais escolares ou para competir na *Olimpíada de Língua Portuguesa*, da qual participamos em duas edições. Nessas atividades, normalmente, ao produzirem seus textos, os alunos não reclamaram em ter de revisar a escrita, reescrever trechos, adequando-os em função do veículo onde será publicado, do público leitor ou de obediência à norma padrão.

Entretanto, ao narrarem como foi a escrita da redação do ENEM, descrevem-se como incapazes de revisar e de reescrever. Acreditamos que isso pode ser causado pelo fato de que percebem a artificialidade da situação comunicativa da proposta, considerado a interação fictícia, bem como pelo stress, cansaço, devido à extensão da prova.

Além disso, inconscientemente, os alunos podem sentir dificuldade em revisar e corrigir suas redações por entenderem que essa é a função do professor-corretor, como fica evidenciado nas respostas de Ana e Gabriela:

**Ana:** Uma coisa que tive muito é um sentimento muito nítido que eu senti, quando eu terminei, é tipo ... **eu não consigo mais ler isso aqui**, só que eu sei que isso aqui não tá coeso, eu sei que isso daqui não tá na maneira que devia ser, mas vai ter que ser isso aqui que vai ser entregue... **não sei se tem erro de Português**, não sei o que tem mais, mas a **minha mente não consegue mais revisar isso aqui**, se eu ler de novo eu não vou extrair nada de diferente que já tem aqui, não vou poder mudar, e vai sé isso mesmo, aí passei a limpo e entreguei... (risos) (grifos nossos).

Gabriela: é, então... chegou uma hora que **eu não estava mais entendendo o que eu estava escrevendo** e eu precisava entregar aquilo, como a Ana falou, não fazia... **eu sabia que tinha palavras erradas... uma palavra eu tenho certeza que estava errada, mas não tinha noção do que que estava errado** ... eh, eu só mesmo passei a limpo e entreguei o que eu tinha feito com base ali (grifos nossos).

Ver-se incapaz de fazer ajustes de ortografia pode estar vinculado ao fato de enxergarem-se como alunos passivos, que dependem da caneta vermelha da professora apontando seus desvios da norma padrão da escrita. Elas, Ana e Gabriela, não se veem como produtoras de texto com um propósito do que dizer, a quem dizer e como dizer. Com relação a essa ideia, Spolders e Yde (1991) indicam que, muitas vezes, “Os alunos consideram a revisão como uma tarefa sem nenhuma função, senão a de agradar o professor” (SPOLDER; YDE, 1991, p. 51 apud MENEGASSI, 1998, p. 36).

Em sua tese de doutoramento, Menegassi (1998) realizou um estudo sobre os processos de revisão e de reescrita em textos de alunos. De acordo com o autor, a revisão deve ser encarada por professores e alunos como um processo recursivo, alinear presente em diversas etapas da escrita. Ou seja, não é uma regra que a revisão deva ser realizada ao final da escrita do texto, ela pode ser feita em todas as etapas.

É certo que a situação de produção de texto durante a redação do ENEM pode ser vista como fictícia. Ainda que a proposta de redação ofereça condições sobre o que dizer, fornecendo o tema e trechos de notícias ou reportagens e, normalmente um infográfico sobre o tema, e como dizer (escreva um texto dissertativo-argumentativo), os alunos não se sentem à vontade para escrever um texto dessa tipologia, talvez por encarar essa atividade como a escrita da “velha dissertação escolar”, na qual se produz um texto somente para o professor corrigir e apontar as suas falhas.

Ao comparar a escrita de textos dentro e fora da escola, Antunes (2003) indica que, na escola, ocorre uma escrita “sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares.” (ANTUNES, 2003, p. 50).

Nesse trecho, a autora está se referindo a atividades de escrita realizadas em sala de aula que não contemplam um contexto real de interação entre interlocutores. O que deveria ocorrer nas atividades de produção de textos é criar condições para que o aluno seja e sinta-se realmente o autor de seus textos. O que em algumas instituições de ensino já ocorre com práticas como a construção do jornal escolar, participação nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, como citamos mais acima.

Para Faraco (2009), ser autor é: “assumir uma posição estratégica no contexto de circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica; é trabalhar nas fronteiras” (FARACO, 2009, p. 87). Na redação do ENEM, podemos entender a posição estratégica a que se refere o autor como sendo a exposição dos argumentos, momento em que o aluno se coloca a favor ou contra outros posicionamentos, expondo outras vozes na contra-argumentação e também a sua, que pode ser mais bem demonstrada na construção da conclusão.

A aluna Ana riu ao lembrar que, na primeira vez que realizou a prova do ENEM, apontou a conscientização como forma de solução para o problema. Seu riso indica que ela, agora, dois anos depois, já sabe que é necessário especificar os detalhes da proposta de intervenção para solucionar o problema social intrínseco ao tema, indicando quem fará a intervenção, de que forma, qual público vai atingir etc.:

Ana: tipo eu fiquei naquele senso comum... **e coloquei como proposta de intervenção que o... que precisava haver conscientização...** (risos) (grifos nossos).

O discurso da aluna nesse momento dialoga com o da professora, dos *youtubers* e dos sites que ensinam sobre a fazer uma proposta de intervenção que atinja os 200 pontos na conclusão da redação, pois é comum frases do tipo “conscientização não é solução”, “conscientização como proposta de intervenção na conclusão é sinônimo de zero neste critério”. Ou seja, a aluna demonstra agora saber que indicar a conscientização como solução deixa o texto esvaziado de sentido, uma vez que o público leitor espera que um jovem concluinte do EM tenha o que dizer, saiba apontar possíveis soluções concretas para os problemas sociais.

O movimento dialógico nesse exemplo pode ser equiparado ao que Bakhtin (2010[1963]) classifica como paródia, já que Ana recupera, por meio da ironia evidenciada nos trejeitos realizados com a face e no riso, o discurso de que não se deve sugerir conscientização. A ironia da aluna também dialoga com a sua ação de, em seu primeiro ENEM, escrever dessa forma sua conclusão. Ela expressa, agora, repúdio à sua ação do passado. Dessa forma, a aluna dialoga consigo mesma, ironizando sua ação, e com a professora que está a sua frente, questionando-a sobre a redação do ENEM. A aluna, com suas ações, está dizendo para a professora que, atualmente, não escreveria esse tipo de conclusão.

Para Bakhtin (2010[1963]), na paródia,

[...] o autor fala a linguagem do outro, porém, diferentemente da estilização, reveste essa linguagem de orientação semântica diametralmente oposta à orientação do outro. A segunda voz, uma vez instalada no discurso do outro, entra em hostilidade com o seu agente primitivo e o obriga a servir a fins diametralmente opostos. O discurso se converte em palco de luta entre duas vozes (BAKHTIN, 2010[1963], p. 231).

Podemos perceber o movimento dialógico entre os dois discursos da aluna e também orientado para a professora. De acordo com o filósofo russo,

No discurso prático da vida é extremamente difundido esse emprego do discurso do outro, sobretudo no diálogo em que um interlocutor muito amiúde repete literalmente a afirmação do outro interlocutor, revestindo-a de novo acento e acentuando-a a seu modo com expressões de dúvida, indignação, ironia, zombaria, deboche, etc. (BAKHTIN, 2010[1963], p. 233).

O tom do discurso de Ana evidenciou a ironia e o deboche com relação à ação, repetindo discursos da professora e das vídeo-aulas que havia assistido. Quando ela disse “coloquei conscientização como proposta de intervenção”, estava dizendo ironicamente que não se deve apontar conscientização como solução.

Os trechos a seguir, dos alunos Antônio, Leonardo e Elisa, dialogam com a ideia de escrita/linguagem como expressão do pensamento:

Antônio: [...] então mesmo não... com o tema... eu me senti um pouco... assim... **eu não sabia muito no que argumentar** (grifos nossos).

Leonardo: eu não fiquei tão nervoso assim... só fiquei... tipo... **só não sabia como expressar minhas ideias**, né que era meio abrangente (grifos nossos).

Elisa: eu fiquei muuuito perdida, **porque eu não sabia o que escrever**, eu fiquei literalmente meia hora e daí eu vi que não ia saí e eu fui fazendo as questões, mas aí também não foi algo muito bom porque eu fazia as questões pensando que o tempo estava passando e eu tinha o texto pra fazer e fiquei muito preocupada (grifos nossos).

No excerto do aluno Leonardo, verificamos a ligação mais direta com a representação da escrita como expressão do pensamento, verificada também na pesquisa de Assis (2014), que, ao analisar discursos de acadêmicos do curso de

Letras, observou a influência dessa representação social acerca da escrita de textos acadêmico-científicos. Para a autora, ao afirmarem que não conseguem colocar as ideias no papel, os alunos fazem a

[...] representação da escrita como “um fenômeno de transcrição do pensamento”, envolvendo uma relação harmônica, direta e transparente, entre pensamento e escrita. Estudos anteriores, como os de Reuter (1998) e Delcambre e Reuter (2002), dentre outros, comprovam a força dessa representação no discurso dos estudantes universitários, o que, certamente, precisa ser considerado pelos professores no processo de didatização dos gêneros acadêmico-científicos (ASSIS, 2014, p. 810, destaques da autora).

A autora salienta a necessidade de esse fato ser levado em consideração pelos professores no processo de ensino dos gêneros acadêmico-científicos. Da mesma forma, é importante que nós, professores do EM, consideremos as RS que os alunos constroem acerca da redação do ENEM.

De acordo com Moscovici (2012[1961]), representar algo é também representar-se a si mesmo, pois os sujeitos reconstituem-se quando constroem suas RS sobre determinado objeto. Para o autor,

[...] o sujeito se constitui ao mesmo tempo; pois, conforme organiza ou aceita o real, se situa no universo social e material. Há comunhão da gênese e de cumplicidade entre sua própria definição e a definição do que não é ele, assim, a definição do que é não sujeito ou outro sujeito (MOSCOVICI, 2012[1961], p. 45).

Dessa maneira, o aluno, quando descreve o momento da escrita da redação do ENEM, revela não apenas as RS acerca dessa prova, mas também as concepções que tem de si, por exemplo, como produtor de texto.

Ao explanarem sobre a redação do ENEM, os sujeitos da pesquisa falaram muito de si mesmos. Durante as transcrições, observamos como eles indicaram as imagens que fazem de si mesmos, das suas capacidades e também da relação que têm com a escrita.

As expressões mais marcantes com relação às sensações do momento da escrita da redação são de negação, tais como: “falta de preparação”, “falta de repertório”, “de acesso à cultura”, “fiquei no senso comum”, “sem capacidade para revisar, reescrever”, “não sabia escrever”, “não sabia argumentar”, “não tive respaldo”.

Todas essas negações sobre a própria capacidade de escrita dos alunos estão imbricadas com as RS que construíram sobre a redação do ENEM e sobre a escrita durante a vida acadêmica. Pensar que existem receitas mágicas para a escrita de uma redação ou vê-la como um obstáculo faz os alunos exprimirem sentimentos negativos sobre essa atividade.

Essas expressões também são discursos orientados para nós, professores; neles, os alunos estão dizendo que a escola não está fazendo seu papel de prepará-los adequadamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo interdisciplinar, que alinhou a TDD e a TRS, buscou, de modo geral, compreender as representações sociais acerca da Redação do ENEM construídas pelos alunos concluintes do EM do *campus* Avançado Quedas do Iguaçu, do Instituto Federal do Paraná, a fim de responder as perguntas: Quais são e em que estão ancoradas as representações sociais acerca da redação do ENEM dos alunos do 3º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao EM, do *campus* Avançado Quedas do Iguaçu, do Instituto Federal do Paraná? Nossos objetivos específicos, por sua vez, eram: descrever as evidências de representações sociais sobre a redação do ENEM na fala de alunos; verificar como são construídas e com que vozes dialogam as representações sociais dos alunos; analisar como os alunos concebem o seu papel como produtores de textos, com base em suas RS.

Nosso interesse em compreender as RS acerca da redação do ENEM surgiu a partir de pesquisas que realizamos sobre os resultados dessa prova, as quais indicam que, nos últimos quatro anos, houve uma média de 214 mil redações com nota zero. Esses dados, somados à nossa compreensão de que avaliações em larga escala são desafios que os alunos têm de enfrentar, de compreender, de compartilhar com seus pares, de forma harmoniosa ou não e que nesse processo e em outros ao longo da vida elaboram RS, construídas dialogicamente por meio de mecanismos como a ancoragem e a objetivação, nos motivaram a investigar as RS acerca da redação do ENEM dos alunos do terceiro ano do curso Técnico em Informática Integrado ao EM do IFPR, *campus* Avançado Quedas do Iguaçu. Além disso, acreditávamos que as reflexões oriundas das análises dos discursos dos alunos permitem entrever possibilidades de abordagens diferenciadas sobre a escrita da redação do ENEM.

Para a realização das análises, levamos em consideração que pela linguagem se estabelecem relações de poder, de modo que não é possível defini-la como um instrumento neutro, abstrato e apenas como forma linguística. Pensar dessa forma seria negar as condições de sua gênese, que se deu em usos concretos, nas interações entre os sujeitos. Baseadas na TDD, entendemos a linguagem como forma de mediar as inter-relações sociais, pois é no dia a dia, nas relações sociais das mais diversas esferas, que os sujeitos concretizam a língua. Ao produzir enunciados, almejamos informar um fato, compartilhar uma emoção, sentimentos,



dar ou acatar uma ordem. Nossos enunciados, por sua vez, são sempre orientados para outros discursos, e, ao mesmo tempo, revestidos de discursos já ditos, que são por nós (re)enunciados com entonação e valoração diferentes em cada situação comunicativa.

Os enunciados, portanto, são construídos dialogicamente, uma vez que têm caráter responsivo, isto é, estão sempre orientados para uma resposta a outro discurso que já foi dito ou que ainda será. Ademais, o enunciado comporta uma multiplicidade de vozes, as quais se evidenciaram no processo de formação das RS sobre a redação do ENEM.

Nesse sentido, a partir das reflexões acerca dos processos de construção das RS, entendemos que os sujeitos necessitam nomear o desconhecido a fim de torná-lo familiar (MOSCOVICI, 2015[2000]), e o fazem por meio dos processos de ancoragem e de objetivação, construindo, assim, suas opiniões e imagens sobre determinado objeto social, impregnadas de juízo de valor que construíram socialmente.

Com relação ao propósito dessa pesquisa, respondendo ao proposto inicialmente, as análises indicaram que os alunos representam a redação do ENEM de três maneiras. Em primeiro lugar, acreditam que existem receitas/fórmulas para obter pontuação alta na redação do ENEM. Essa RS está intrinsecamente ligada aos discursos veiculados nas escolas, nos cursinhos preparatórios, nos livros didáticos e na mídia, e é construída a partir de três ideias que circulam no meio escolar: (i) quem domina a estrutura da língua sabe escrever uma redação; (ii) escrever a redação é um ato mecânico; (iii) memorizar frases/citações aumenta as chances de se sair bem na redação do ENEM.

Ancorados nesses discursos, os alunos representam a redação do ENEM como um ato mecânico, no qual seria apenas necessário dominar a estrutura do texto e memorizar algumas frases de autores célebres para obter uma nota alta. Percebemos que essa RS foi construída de forma dialógica, pois os enunciados dos alunos ecoavam as vozes de outros atores sociais com os quais haviam interagido, bem como as vozes dos documentos oficiais norteadores da prova.

A segunda representação é que a redação do ENEM é um obstáculo, algo que gera sofrimento e dialoga com a ideia de que, para lograr um benefício ou um prêmio, devemos passar por sofrimento ou privações. As expressões utilizadas para definir a prova de redação foram “esforço”, “angústia”, “problema”, “diabo”, “extensa”,

“estressante”, “pesada”, “complicada”, “difícil”, “desconfortável”, “angustiante”, “tensa”, “é o que mais a gente tem de estudar”. Tal representação de que a redação é um obstáculo nos remete a algumas práticas passadas realizadas nas escolas, como escrever cem vezes no caderno “não vou mais errar”, mas que ainda influenciam a relação dos alunos com a escrita.

Essa representação também dialoga com frases célebres da literatura, como a de Fernando Pessoa (1993), a qual trata sobre os sofrimentos dos conquistadores, e com ditados populares que relacionam o esforço e o sofrimento ao merecimento das conquistas, como no ditado popular: “Deus ajuda, quem cedo madruga”. Dessa forma, a redação do ENEM é o obstáculo a ser ultrapassado para, posteriormente, alcançar o merecido prêmio, que é o acesso ao ensino superior.

E é sobre esse prêmio a que se refere à última RS acerca da redação do Enem, evidenciada nos discursos dos alunos, o acesso ao curso superior. Essa RS reflete as mensagens explícitas nos documentos reguladores dos programas de incentivo ao ingresso ao ensino superior como FIES, SISU e PROUNI, nos quais a pontuação da redação tem caráter eliminatório e classificatório.

Com relação ao terceiro objetivo específico dessa pesquisa, percebemos um discurso um tanto negativo quanto ao papel do aluno como produtor de texto, pois, no que diz respeito à prova, a maioria dos participantes indicou insatisfação com o texto que havia escrito. As RS acerca da redação do ENEM podem ter influenciado os alunos a desenvolverem uma relação pouco saudável com o ato de escrever. Para Garcez (2001), é necessário “construir uma relação saudável com o ato de escrever” (GARCEZ, 2001, p. 1).

De acordo com Moscovici (2012[1961]), quando formulamos uma RS, nos preparamos para ação. Nessa perspectiva, acreditar em fórmulas faz com que os alunos se preparem de forma equivocada para a prova de redação, uma vez que deveriam pensar no texto, na esfera na qual vai circular e no possível público que o lerá. Dessa forma, poderiam se preparar para encontrar um tema, ainda que esse seja desconhecido até o dia do exame, e escrever declarações sobre ele, concordando ou discordando, relacionando-o com fatos históricos já ocorridos e apresentando uma proposta de intervenção para solucionar o problema implícito na temática com a descrição detalhada sobre quem vai fazer a ação, de que forma, com qual recurso e a quem beneficiará.

Da mesma forma que percebê-la como um obstáculo também contribui para um desempenho ruim, pois, em vez de se concentrar em dizer algo com sentido, na intenção de convencer o leitor, o aluno passa o tempo pensando em livrar-se desse sofrimento.

Por fim, a construção das RS dos alunos acerca da redação do ENEM é dialógica, pois está ancorada em discursos da escola, da família e da mídia. Na maioria das análises, o discurso da escola se impõe de forma autoritária (BAKHTIN, 2002[1975]) nas RS dos alunos acerca da redação do ENEM.

Sendo as RS oriundas do contexto social no qual os sujeitos estão inseridos, das suas leituras, das ideias veiculadas pela mídia, pela escola, pela igreja etc., acreditamos ser necessário realizar, em pesquisas futuras, uma análise dos discursos veiculados em espaços públicos sobre RS, como nas redes sociais, na televisão, nos jornais on-line e impressos, nos vídeos de estudantes e professores *youtubers*, a fim de registrar as diversas RS acerca da prova de redação do ENEM.

Diante dessas constatações, acreditamos ser necessária uma mudança na proposta de redação do ENEM, pois, a avaliação da escrita em um exame de tal dimensão (em 2019 foram 3.935.237 milhões de participantes) não deveria estar limitada a composição de um texto dissertativo-argumentativo. Proposta que não sofreu alterações desde a sua criação, em 1998, o que significa que há 22 anos o MEC utiliza esse instrumento opressor para selecionar quem poderá aceder ao ensino superior e quem ficará de fora.

Em total consonância com a TDD, entendemos que a interação discursiva é o fundamento da linguagem, na qual os sujeitos sociais e históricos, isto é, situados no tempo e no espaço, produzem enunciados que são sempre respostas a outros enunciados. Ou seja, a situação de comunicação deriva das relações entre os sujeitos. Por isso, também acreditamos que a prova de redação do ENEM deveria propiciar aos alunos uma situação concreta de comunicação, na qual os sujeitos pudessem levar em conta quem são e também quem são seus interlocutores. A título de exemplo, poderia ser solicitada a escrita de um e-mail de um inquilino ao corretor imobiliário, ou uma carta de apresentação para uma agência de emprego, ou uma carta do leitor, um artigo de opinião, dentre outros.

Tendo em vista que os exames em larga escala acabam influenciando as práticas de escrita nas aulas de LP, uma mudança significativa na proposta de escrita do ENEM proporcionaria também uma mudança nas práticas escolares.

Dessa forma, é urgente que nós professores e pesquisados exijamos do MEC uma proposta de avaliação de escrita no ENEM que se pautem nos pressupostos da TDD, para que talvez, mais tarde possamos construir com os alunos outras RS acerca da redação do ENEM.

## REFERÊNCIAS

- ABRAPSO. Associação Brasileira de Psicologia Social. **Notas sobre Moscovici**. 23 de novembro de 2014. Disponível em: [https://www.abrapso.org.br/informativo/view?ID\\_INFORMATIVO=516](https://www.abrapso.org.br/informativo/view?ID_INFORMATIVO=516). Acesso em: 15 mar. 2019.
- ABRIC, J. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Coyoacán, 2001.
- ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Por uma análise dialógica do discurso: reflexões. In: ALVES, M.P.C.; VIAN JÚNIOR, O. (Orgs.). **Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada**. Natal: EDUFRN, 2015, p. 61 – 84.
- ACOSTA-PEREIRA, R. **Dialogismo**. YouTube: 30 de julho de 2020, 123 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vHfzNzGKUSs&feature=youtu.be>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- ADAM, J. **A lingüística textual: uma introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma investigação. In: ŽIŽEK, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p.105-142.
- AMORIN, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 17-43.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-179.
- ASSIS, J. A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 801-815, maio-ago 2014. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/482>. Acesso em: 15 mar. 2019.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 5.ed. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002[1975].
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010[1963].
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].

BAUMGÄRTNER, C. T. **Aspectos constitutivos da história do ensino de língua portuguesa no oeste do Paraná (1960-1979)**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina - PR, 2009.

BORNATTO, S. de P. A redação do ENEM e a formação docente. **Anais Eletrônicos**. XI Congresso Nacional de Educação, IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, II Seminário Internacional de Representações Sociais e Educação, Pontifícia Universidade Católica, Curitiba, 23 a 26 de setembro de 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9981\\_7059.pdf](https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9981_7059.pdf). Acesso em: 14 fev. 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, Beth. As vozes Bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. de. e FIORIN, J. L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: Em torno de Bakhtin. 2.ed. São Paulo: Editora da USP, 2003, p. 11-27.

BRAIT, B. **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. Campinas: Unicamp, 2005.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-32.

BRAIT, B. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 7-10.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **ENEM Documento Básico 1998**. Brasília: INEP/MEC, 1998a. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/484421/Exame+Nacional+do+Ensino+Médio++ENEM++documento+básico/e2cf61a8-fd80-45b8-a36f-af6940e56113?version=1.1>. Acesso em: 11 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Portaria Nº 438, de 28 de maio de 1998**. Brasília: INEP/MEC, 1998b. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portmec462\\_09.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portmec462_09.htm). Acesso em: 11 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **ENEM Documento Básico 2002**. Brasília: INEP/MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+documento+b%C3%A1sico+2002/193b6522-cd52-4ed2-a30f-24c582ae941d?version=1.1>. Acesso em: 11 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)**: Fundamentação Teórico- Metodológica. Brasília: MEC/Inep, 2005. <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/>

/asset\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488495. Acesso em: 11 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório Pedagógico ENEM 2009-2010**. Brasília: MEC/INEP, 2010a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/relatorios-pedagogicos>. Acesso em: 20 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 2, de 26 de janeiro de 2010**. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: <http://sistemas.ufersa.edu.br/concursos/view/publico/uploads/publicacoes/54/Portaria%20Normativa%2002,%2026%20de%20janeiro%20de%202010.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enem 2016**: resultado individual. Brasília: MEC/INEP, 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2016/apresentacao\\_final\\_resultados\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2016/apresentacao_final_resultados_2016.pdf). Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados dos participantes de 2017**. Brasília: MEC/INEP, 2017a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2017/apresentacao\\_resultados\\_enem2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2017/apresentacao_resultados_enem2017.pdf). Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Redação no ENEM 2017**: cartilha do participante. Brasília: MEC/INEP, 2017b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2017/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf). Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Press kit**: resultados Enem 2018. Brasília: MEC/INEP, 2018a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2018/presskit/presskit\\_enem-resultados2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2018/presskit/presskit_enem-resultados2018.pdf). Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame nacional do ensino médio**: prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação prova de ciências humanas e suas tecnologias. 1º dia, caderno azul. Brasília: MEC/INEP, 2018b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2018/1DIA\\_01\\_AZUL\\_B AIXA.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/1DIA_01_AZUL_B AIXA.pdf). Acesso em: 11 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Redação do ENEM 2018**: cartilha do participante. Brasília: MEC/INEP, 2018c. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2018/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf). Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados do Enem 2019**. Brasília: MEC/INEP, 2019a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2019/apresentacao\\_resultados\\_enem\\_2019.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/apresentacao_resultados_enem_2019.pdf). Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019**: cartilha do participante. Brasília: MEC/INEP, 2019b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2019/redacao\\_enem\\_2019\\_cartilha\\_participante.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem_2019_cartilha_participante.pdf). Acesso em: 15 fev. 2020.

BUNZEN, C. Da era da composição aos gêneros: o ensino de produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-162.

CASSEB-GALVÃO, V. C.; DUARTE, M. da C. **Artigo de opinião**: sequência didática funcionalista. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2018.

CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade no ensino médio**: desafios e potencialidades. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CASTRO, R. V. de. Prefácio. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M.F.S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. 2.ed. Brasília: Technopolitik, 2014, p. ix-xxi.

CAVALCANTI, A. S. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 983-998, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/482Olhares%20epistemol%C3%B3gicos%20e%20a%20pesquisa%20educacional%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20de%20ci%C3%A7ncias>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CAVALCANTI, J. C. et al. Gêneros de discurso, escrita e ensino. **Revista Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 58, v. 3, p. 996-1003, set./dez. 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132019000300996&script=sci\\_arttext&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132019000300996&script=sci_arttext&lng=pt). Acesso em: 14 abr. 2020.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997[1980].

COCA, E. L. de F. **Um estudo da diversidade e atualidade da reforma agrária**: análise dos tipos de assentamentos do território Cantuquiriguaçu - Estado do Paraná. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Presidente Prudente – SP, 2011.

COROA, M. L. O texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (Orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: INEP, 2017, p. 59-71.



COSTA-HÜBES, T. da C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E. L. do; ROJO, R. J. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. 1.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 3-26.

COSTA VAL, M. da G. Redação escolar: um gênero textual? In: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (Orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: INEP, 2017, p. 73-80.

DUVEEN, G. **Introdução. O poder das ideias**. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015 [2000], p. 7-28

ESTEVAM, M. et al. Introdução. In: ZANATTA, O. A. et al. (Orgs.). **Passado, presente e futuro**: 10 anos de IFPR. Curitiba: Editora IFPR, 2019, p. 15-27.

EVENSEN, L. S. A lingüística aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.) **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 81-98.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. A ideologia no/do Círculo de Bakhtin. In: STAFUZZA, G.; PAULA, L. de. **Círculo de Bakhtin**: pensamento interacional. v.3. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 167-182.

FARACO, C. A. **A produção textual de um estudante ao final do ensino médio**. Texto apresentado na abertura do Encontro de Supervisores de Avaliação de Redações, promovido pela DAEB/ INEP. Brasília, 2014. Disponível em: <https://document.onl/documents/carlos-alberto-faraco-a-producao-textual-de-um-estudante-ao-final-do-ensino.html>. Acesso em: 27 jan. 2020.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 3-10, jun. 1987. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/issue/archive>. Acesso em: 27 jan. 2020.

FAZENDA, I. C. A. **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, L. H. do C. Gênero e tipo de texto. In: GARCEZ, L. H. do C; CORRÊA, V. R. (Orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: INEP, 2017, p. 51-58.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012[1984], p. 82-87.

GUARESCHI, P. Apresentação à edição brasileira. In: MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012[1961], p. 7-8.

GUARESCHI, P. Ideologia. In: STREY, M. A. et al. **Psicologia social contemporânea**: livro-texto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 79 -102.

GUARESCHI, P. Representações sociais e ideologia. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 3, p. 33-46, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/24122>. Acesso em: 27 jan. 2020.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Plano de desenvolvimento institucional**. Curitiba – PR: IFPR, 2018. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Revista-2017-2018-Final-30032017.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

IPARDES. Instituto Paranaense de desenvolvimento Econômico e social. **Caderno Estatístico Município de Quedas do Iguaçu**. Curitiba: IPARDES, 2020. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85460&btOk=ok>. Acesso em: 15 maio 2020.

JODELET, D. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In: MOSCOVICI, S. (Ed.) **Psicología Social II: Pensamiento y vida social** Barcelona, Páidos, 1986, p. 469-494.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão”. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001[1989], p.17-44.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Soc. estado**. vol. 24, n. 3, p.679-712, 2009. Doi: <http://doi.org/10.1590/S0102-69922009000300004>. Acesso em: 15 fev. 2020.

JODELET, D. **Loucura e representações sociais**. Tradução de Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

KLEIMAN, A. B. O estatuto interdisciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORNI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.51-77.

- KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, I. (Org). **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 109-132.
- KOCH, I. G.V. **A coesão textual**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- KOCH, I. G.V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- KOCH, I. V. G; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. São Paulo, Contexto, 2007.
- LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 13.ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 45-76.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.
- MINAYO, M. C. de S. O conceito das representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 73-92.
- MIOTELLO, V.. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 167-176.
- MOITA LOPES, L.P. da. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, Vol 10, nº2, 1994, p. 329-338.
- MOITA LOPES, L.P. da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma lingüística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.
- MOITA LOPES, L. P. da. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-38.
- MORATO, R. A.; PRADO, D. F. A redação do ENEM como gênero textual-iscursivo: uma breve reflexão. **Cadernos Espuc**, Belo Horizonte, n. 29, p. 205-219, 2016. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:X9tp0vxu-kcJ:periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/download/P2358->

3231.2016n29p205/11257/+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 20 abr. 2020.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001[1989], p. 45-66.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012[1961].

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015 [2000].

NOGUEIRA, S. dos S. **Representações de alunos do Ensino Médio sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

OLIVEIRA, F. C. C. de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza - CE, 2016.

PAULINELLI, M. P. T.; FORTUNATO, G. C. A redação do Enem à luz dos gêneros discursivos e textuais. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 8, n. 1, p. 282-299, jan/jul. 2016.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma lingüística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a Nova Retórica. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PESSOA, F. Mar Português. In: PESSOA, F. **Mensagem**. Porto Alegre: L&PM, 1993, p. 76.

PROUNI PORTAL. **Prouni e Enem**. Prouni Portal, 20? Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/tire-suas-duvidas-pesquisa/prouni-e-enem>. Acesso em: 25 out. 2020.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2001.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 44-60, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/7561-Texto%20do%20artigo-13126-

1-10-20180404.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

ROJO, R. H.; CORDEIRO, G. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino – modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 7-18.

ROJO, R. H. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L.P. da. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, R. H. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, L.C; FINOTTI, L.H.B.; MESQUITA, E. M. C. (Orgs.). **Gêneros de texto: caracterização e ensino**. 1a. ed. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 9-43.

SANTOS, V.M.A. **O Enem e(m) representações sociais de alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma cultura escolar local**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2017.

SILVA, R. Linguagem e ideologia: embates teóricos. **Ling. (dis)curso**, Tubarão – SC, v. 9, n. 1, p. 157-180, jan./abr. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-76322009000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322009000100008). Acesso em: 15 dez. 2019.

SILVA, N.R. da. **A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na educação a distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2012.

SILVA, E.F. da. **Entre ideologias e utopias: visões de mundo dos agricultores agroecológicos do assentamento Celso Furtado em Quedas do Iguaçu-PR**. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon - PR, 2018.

SILVA, D. J. A. **Institutos Federais: muito além dos gráficos e relatórios**. Gazeta do Povo, 25 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/institutos-federais-muito-alem-dos-graficos-e-relatorios/>. Acesso em: 03 jun. 2019.

SKROWONSKI, D.; CUNHA, V. P. Campus avançado Quedas do Iguaçu. In: ZANATTA, O. A. et al. (Orgs.). **Passado, presente e futuro: 10 anos de IFPR**. Curitiba: Editora IFPR, 2019, p. 342-356.

SOARES, M.B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Lingüística da norma**. 1.ed. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-179.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, A. Estética da Criação Verbal. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 167-187.

SOBRAL, A.; GIACOMELI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, vol. 10 n. 3, p. 1076-1094, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2017[2005], p. 11-36.

SPINK, M.J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 95-118.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIDON, L. A proposta de redação do Enem e a velha dissertação: uma relação problemática. **Raído**, Dourados, MS, v. 11, n. 25, p.78-88, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6465>. Acesso em: 15 dez. 2019.

VIEIRA, A.; LUZ, T. R. da. Do saber aos saberes: comparando as noções de qualificação e de competência. **O&S**, v. 12, n. 33, p. 93-108, abril/junho, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/osoc/v12n33/a05v12n33.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

VILLARTA-NEDER, M. A. Sobre silêncio e sentidos: uma abordagem bakhtiniana. In: STAFUZZA, G. B.; AYUB, J. P. (Orgs.) **Estudos discursivos em múltiplas perspectivas**: discurso, sujeito, sociedade. CAPES/FAPEG. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2018, p. 61-90.

VOLÓSHINOV, V. **Estrutura do enunciado**. 1930 [Tradução de Ana Vaz]. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/81664106/BAKHTIN-Estrutura-Do-Enunciado>. Acesso em: 10 jan. 2020.

VOLOCHÍNOV, V. Que é linguagem?. In: VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução e Notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a[1930], p. 131-156.

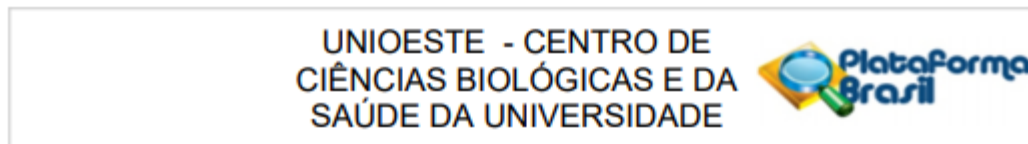
VOLOCHÍNOV, Valentin. Para além do social. Um ensaio sobre a teoria freudiana.

In: VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução e Notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b[1925], p. 29-70.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].

## ANEXOS

## ANEXO A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Representações sobre a prova de redação do ENEM

**Pesquisador:** CARMEN TERESINHA BAUMGARTNER

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 00987318.7.0000.0107

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Biológicas e da Saúde CCBS - UNIOESTE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.000.953

**Apresentação do Projeto:**

Atendimento às pendências

**Objetivo da Pesquisa:**

Atendimento às pendências

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Atendimento às pendências

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Atendimento às pendências

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Atendimento às pendências

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A proponente anexou o Termo de Assentimento conforme solicitação do Colegiado do CEP Unioeste

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	05/11/2018		Aceito

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 2069

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 85.819-110

**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br



UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.000.953

Básicas do Projeto	ETO_1210299.pdf	07:21:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_alunos.pdf	05/11/2018 07:20:55	CARMEN TERESINHA BAUMGARTNER	Aceito
Outros	Termo_dados_arquivo.pdf	11/10/2018 18:59:12	CARMEN TERESINHA BAUMGARTNER	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisadoras.pdf	11/10/2018 09:04:16	CARMEN TERESINHA BAUMGARTNER	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/10/2018 09:02:58	CARMEN TERESINHA BAUMGARTNER	Aceito
Outros	questionario.pdf	10/10/2018 15:13:20	CLAUDIA CANDIDO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Consentimento.pdf	10/10/2018 15:05:06	CLAUDIA CANDIDO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	10/10/2018 15:04:40	CLAUDIA CANDIDO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_alunos.pdf	10/10/2018 14:59:33	CLAUDIA CANDIDO DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CASCADEL, 05 de Novembro de 2018

Assinado por:  
Dartel Ferrari de Lima  
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR Município: CASCADEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

## ANEXO B: TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO



## ANEXO IV

## TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

**Título do projeto:** As Representações que os alunos elaboram sobre a Redação do Enem.

**Pesquisadore(s):**

Claudia Candido da Silva  
Carmen Terezinha Baumgartner (Orientadora)

**Local da pesquisa:** IFPR Campus Avançado Quedas do Iguaçu

**Responsável pelo local de realização da pesquisa:**

Kleber Augusto Michalichem

A pesquisadoras acima identificadas estão autorizadas a realizar a pesquisa e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 466/2012 CNS/MS e suas complementares.

Quedas do Iguaçu, 08 de Outubro de 2018.

  
 (Nome(s) e assinatura(s) do(s) responsável pelo campo da pesquisa)  
 Kleber Augusto Michalichem  
 Diretor Geral  
 INSTITUTO DE PESQUISA DO PARANÁ  
 Campus Avançado Quedas do Iguaçu  
 SIAPE: 2044843

## ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação



Aprovado na

CONEP em 04/08/2000

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

**Título do Projeto:** Representações de alunos do Ensino Médio sobre a Redação do Enem.

**Nomes dos pesquisadores responsáveis:**

Carmen Teresinha Baumgärtner – Contato pelo tel: (45) 999619441;

Cláudia Candido da Silva - Contato pelo tel: (46) 9 99353464

Caro Participante:

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de discutir sobre as representações que os alunos do terceiro ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio elaboram sobre a redação do Enem. As informações serão coletadas durante um curso de extensão que enfocará temas relativos à referida prova, para o qual foi convidado/a. Esperamos, com este estudo, que as análises nos possibilitem melhor compreender como os alunos veem a referida prova, para a partir desse conhecimento subsidiar o planejamento e o desenvolvimento de ações de ensino visando um desempenho satisfatório dos alunos para a prova de redação do Enem. Durante a execução do projeto, os participantes podem estar sujeitos a desconfortos não intencionais causados por perguntas e mal entendimentos próprios da interação. No caso de ocorrer algum mal estar, a pesquisadora estará atenta e aberta ao diálogo, e tomará as providências para que receba atendimento. Caso o desconforto esteja relacionado à saúde do participante, o SAMU será acionado, assegurando pronto atendimento.

A identidade do(da) participante não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar as pesquisadoras pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3092.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue a você.

Declaro estar ciente do exposto e concordo em participar da pesquisa.

---

Nós, Carmen Teresinha Baumgärtner e Cláudia Candido da Silva, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

## ANEXO D: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista iniciou-se com a professora expondo as questões norteadoras da entrevista:

- 1- Como vocês se preparam para a prova de redação do Enem?
- 2- Antes de ir fazer a prova, o que vocês pensam?
- 3- O que vocês sentem durante a prova?
- 4- E quando concluem?
- 5- O que a família e os amigos falam sobre a redação do Enem?

Gravação em áudio:

**Daniel:** Eu fiz isso aí, não me preparei e não foi legal. Foi o que eu mais tive dificuldade, foi a redação.

**Professora:** Como assim? Que tipo de dificuldade?

**Daniel:** Até conseguir raciocinar o tema, eu rascunhei assim e começou a ficar desnexo.

**Professora:** E o que você sentiu naquele momento?

Daniel: Ah, desconforto né. Como não era só assinalar uma alternativa

**Professora:** E quando você entregou o que sentiu?

**Daniel:** Alívio.

**Professora:** O que os colegas falaram com você sobre a prova de redação?

**Daniel:** Os colegas estavam mais preparados, eles já sabiam sobre a estrutura e já começaram pela redação. Para os outros foi mais fácil.

**Daniel:** Minha mãe é professora de Língua Portuguesa então ela pede muito pra eu tome cuidado com essa parte. Que eu me preocupe e prepare para a redação.

**Professora:** Ana, e para você como foi?

**Ana:** eu não me recordo qual foi o tema de 2017, mas eu lembro que na primeira vez (em 2016) foi “intolerância religiosa” e esse tema não era muito recorrente no meu dia a dia. Gerou mais angústia ainda. Era meu primeiro Enem eu senti muita angústia, para mim, eu sentia que a redação era a parte mais importante porque é o que mais impulsiona você a tirar uma nota maior já que o Enem tipo faz uma média. Fiquei em dúvida sobre quanto tempo destinaria a cada parte da prova. Fiquei pensando se fazia a redação antes das questões ou depois e acabei fazendo na metade. Quando eu me deparei com o tema foi angustiante porque eu não tinha

respaldo o suficiente para ... linha de pensamento ... eu fiquei muito no senso comum... e coloquei como proposta de intervenção a conscientização... tipo uma coisa muito genérica

**Ana:** Claro que eu não realizava a prática de redação

**Professora:** Ok, e em teu entorno, a família e os amigos pensam sobre a redação do Enem?

**Ana:** Eu não costumo falar sobre isso com a minha família e amigos. Mas quando falamos sobre os possíveis temas, entramos em consenso que os temas são relevantes. O que eu vi foi vídeos de uma estudante que se prepara para a redação realizando práticas e estudo dos temas...aspectos um pouco mecânicos ...

**Professora:** Antônio, conte para nós como foi a sua ida ao Enem e a redação do ano passado?

**Antônio:** Ai...Eu tinha feito o curso com a professora, né. E a partir das aulas eu me senti que eu bem mais preparado do que se não tivesse feito, sabe. Eu estava entendendo já, porque o texto do Enem ele é basicamente passos que você tem que seguir, porque ele é todo cheio de regrinhas assim. Você tem que ter uma tese tipo ele, você tem que ir completando ali com as suas ideias porque ele é praticamente um quebra-cabeças que você vai só organizando as coisas dentro dele, então tipo... ela parece, a redação parece ser mais mecânica mesmo porque tipo pega e do nada e ah vou escrever uma poesia, não é exatamente assim... eu sinto muito isso da redação do Enem, que ela é muito mais mecânica, que você tem que decorar algumas coisas pra poder ter uma boa nota nela ... então mesmo não... com o tema... eu me senti um pouco... assim... eu não sabia muito o que argumentar, só que eu consegui relacionar ele muito bem com outros conhecimentos que eu tinha, sabe... por exemplo, o tema era sobre o uso das mídias pra induzir as pessoas... eu utilizei muito isso com a falta de educação tecnológica nas escolas eu consegui trazer pra isso, sabe... consegui argumentar em cima disso. Então... mesmo que a gente não conhece o tema, se a gente conhece os temas transversais dele, a gente consegue colocar ele dentro do... encaixar uma coisa dentro da outra, dentro da redação do ENEM. Eu percebo muito isso, que tipo isso: a redação do Enem é realmente muito treino, a redação. Tem que fazer e fazer várias pra você conseguir ter uma nota boa no final.

**Professora:** Ok, agora sobre o sentimento teu, quando você pegou a prova o que você sentiu?

**Antônio:** Ai, eu peguei a prova daí eu olhei antes da hora, que não era pra olhar. Aí olhei o tema e já fiquei assim: hum ... daí, ok. ...eu sempre faço a redação por primeiro só que tipo assim, quando é um tema que eu não entendi de nada, eu faço primeiro as questões de língua estrangeira pra minha mente ir pensando já no subconsciente alguma coisa e eu vou sempre anotando palavras chaves e ideias em cima da folha sabe, pra mim ter mais respaldo pra fazer o texto ... aí a hora que eu entendi o tema da redação eu fiquei muito, assim... não gostei muito desse tema ... não sei o que, sabe.. achei um tema muito tipo eu esperava outro tema. Na verdade, sempre é uma quebra de expectativa, que você tá esperando uma coisa super crítica e tal, e, não que o tema não tenha sido crítico, tipo , mas você espera uma coisa mais voltada para o meio social, que esteja mais na boca das pessoas e tal, só que o Enem sempre surpreende, né. Então tipo, é essa minha... eu fiquei muito decepcionado, bastante, só que depois de ter feito a redação eu consegui perceber a importância desse tema, porque, tipo , ele não seja um assunto que seja na boca do povo, que nem eu já disse, ele é de muita relevância, sim, porque tipo é uma coisa que afeta diversas pessoas no Brasil, o analfabeto digital, né... que tem muitas pessoas no Br. que são.

**Professora:** E quando você terminou a redação, o que você sentiu

**Antônio:** Ah, eu senti Graças a Deus eu não preciso mais fazer isso, vou pras questões, né... Porque eu sempre fico preocupado com o tempo e sempre na hora de passar a

**Ana:** Posso falar uma coisa?... que...

Uma coisa que me chamou muito a atenção quando eu fiz a redação ... Uma coisa que tive muito é um sentimento muito nítido que eu senti, é tipo ... eu não consigo mais lê isso aqui, só que eu sei que isso aqui não tá coeso, eu sei que não tá na maneira que devia ser, mas vai ter que ser isso aqui que vai ser entregue... não sei se tem erro de Português, não sei o que tem mais, mas a minha mente não consegue mais revisar isso aqui, se eu ler de novo eu não vou extrair nada de diferente que já tem aqui, não vou poder muda, e vai sé isso mesmo, aí passei a limpo e entreguei.

**Antônio:** é exatamente esse sentimento de você não, não consegui vê nenhum erro mais ali, assim, mas você sabe que tem erros, mas você... de concordância e de coisas... sim.

**Professora:** Ok. Antônio, e no seu entorno?

**Antônio:** Ai, eu... conversando com algumas pessoas...Então, conversando mais com amigos mesmo... é que... me perdi... faz a pergunta de novo, profe!

Ah, sim é uma coisa que a gente sabe é que sempre vai ter redação no Enem, as questões a gente nunca sabe o que vai cair nas questões, então a redação é o que a gente mais tem que estudar e tem que entender como fazer ela porque ela é a metade da nossa nota ehhh ... ela sempre vai tá lá, claro, com tema diferente, mas é diferente das questões que podem ser tipo várias que... os conteúdos dentro das disciplinas são diversos... então eles selecionam os conteúdos pra colocar no Enem... e a redação a gente tem certeza porque ela representa uma grande parcela da nossa nota.

**Professora:** Ok, Obrigada!

**Leonardo:** ah, sei lá cara, eu tipo... o ano passado eu quis fazer só pra ver o quanto eu sabia, tá ligado... tipo... não valia nada... foi só... eu só quis me testar ... saber o quão bom eu sou pra fazer essa prova ... o quão autossuficiente eu vou ser pra esse ano...

**Professora:** E o que você achou?

**Leonardo:** ah fiquei de boa, sabe... só não consegui achar a redação, porque estava no meio ... pra mim, ia estar no começo, aí fiquei: então tá, né... uma hora aparece... não, mas é que...

**Professora:** e isso te deixou preocupado?

Leonardo: ah, eu fiquei um pouco... ah cadê esse diabo de redação ... aí falei, vou fazendo as questões... uma hora aparece, né...

**Professora:** Ok

**Leonardo:** Ah, fiquei de boa... olhei o tema, é algo que eu gosto, tipo tenho um mínimo de conhecimento para escrever, então... eu não fiquei tão nervoso assim... fiquei... tipo... só não sabia como expressar minhas ideias, né que era meio abrangente, bastante... pelo menos, no meu ponto de vista, era abrangente as abordagens, mas daí eu quis um âmbito mais social de como interferem... de como os algoritmos fazem interferir nas nossas relações ou opiniões e tudo... não escrevi... acho que não dei meu melhor quando eu escrevi, mas acho que foi bom.

**Professora:** Ok.. e no teu entorno?

**Leonardo:** Ah, minha irmã já encheu o saco sobre estudar, mas eu não gosto muito dela, então nunca dei bola, mas a opinião que sempre me importou foi a do meu pai, tá ligado!?... tipo ele nunca teve oportunidade ... até, teve, né... mas as condições



não lhe permitiram estudar, ehh daí tipo... educação tipo... o aprender sempre foi importante, então eu quero estudar, dar o meu melhor, tipo... ser alguém importante pra dar orgulho pro meu pai...

**Professora:** E o que a redação do ENEM tem a ver com seus planos?

**Leonardo:** Acho que é entrar numa facul, tá ligado!?!... entrar numa faculdade e conseguir realizar meu sonho de ser professor... e pá...

**Professora:** Paulo, como foi sua experiência com a prova de redação?

**Paulo:** Na verdade, no início eu estava... a primeira impressão que eu tive foi “Fake News”, depois eu comecei ler o assunto melhor e percebi que tinha algo relacionado, mas que não era o tema específico esse. E daí a redação, eu fiz depois que eu terminei as questões porque eu não lembro... eu não consigo lembrar citações, então eu utilizei citações que estavam numas perguntas... daí eu lia um conteúdo antes e marcava o que eu... eu poderia usar na redação, né...

**Professora:** Interessante...

**Paulo:** Ah, que nem a Ana falou... eu não li... eu só passei a limpo assim...

**Professora:** Exaustão, né ... vocês chegam no final. E no teu entorno?

**Paulo:** eu acho que o tema redação só é abordado na escola mesmo...

**Professora:** Elisa, como você se preparou para a redação?

**Elisa:** ah, eu fiz o curso com você e eu fiz algumas redações separadas. Eu não me esforcei muito porque eu queria mesmo mais testar mesmo meu conhecimento, pra saber o que eu sabia...

**Professora:** E na hora que você pegou a redação o que você sentiu?

**Elisa:** Decepção! Porque eu achei que ia ser um tema totalmente diferente, eu fiquei muito perdida, porque eu não sabia o que escrever, eu fiquei literalmente meia hora e daí eu vi que não ia saí e eu fui fazendo as questões, mas aí não foi algo muito bom porque eu fazia as questões pensando que o tempo estava passando e eu tinha o texto pra fazer e fiquei muito preocupada.

**Professora:** Ok, e na hora que você terminou

**Elisa:** Alívio e tristeza porque eu achei que o meu texto ficou muito ruim, mas não tinha mais o que eu fazer, eu não tinha mais criatividade no que escrever e eu tinha que terminar as questões e daí foi aquilo mesmo...

**Prof.:** O que repercute pra você escrever um texto ruim?

**Elisa:** Porque eu acho que eu queria ter uma noção do quão eu iria ir no próximo ano, pra mim entrar numa faculdade, então se eu fosse ruim no primeiro ano eu já ia

ter uma noção de quão ruim eu ia ir no próximo e que eu preciso ir muito bem pra conseguir ganhar uma faculdade.

**Professora:** Tem alguém da sua família com quem você conversa sobre a redação do ENEM?

**Elisa:** Minha família já fez eh... sei lá... eles não se preocupam muito com isso... então eles só comentaram que é difícil, mas que eu... eu tenho que me esforçar, esse tipo de coisa.

Ok

**Professora:** Gabriela, e você? Você fez o Enem?

**Gabriela:** Fiz, profe. Eu fiz o curso com a profe aqui no IF, eu tinha assistido algumas vídeos-aulas, sabe aquelas que a Ana falou sobre uma guria que deu exemplos de citação que cabia em diferentes temas, assim... eu não coloquei nenhuma citação e daí, na hora que eu estava lendo o tema... eu li o tema e entendi .....

**Professora:** E o que você sentiu durante a prova?

**Gabriela:** é, então... chegou uma hora que eu não estava mais entendendo o que eu estava escrevendo e eu precisava entregar aquilo, como a Ana falou, não fazia... eu sabia que tinha palavras erradas... uma palavra eu tinha certeza que estava errada, mas não tinha noção do que que estava errado ... eh... eu só mesmo passei a limpo e entreguei o que eu tinha feito com base ali o ... a estrutura do texto e entreguei... não via a hora de entregar aquilo ... de termina na verdade, aí eu fiz a redação no meio ... eu tinha mais questões pra fazer depois e foi meio corrido, porque eu sabia que tinha mais questões pra fazer e tinha que terminar logo

E no entorno

**Gabriela:** Então, sobre a redação, não. Mas pedem bastante a nota, que não saiu ainda, mas tipo... já pediram bastante... se eu fui bem, se eu fui mal

**Professora:** Ok.

**Paulo:** uma coisa que eu acho que falta na redação do ENEM é papel, porque é pouco rascunho...

**Professora:** ah, ok, Paulo. E você, Maurício?

**Maurício:** ah, eu não fiquei muito nervoso, porque eu achei: ah não vai vale muito, não pra eu entrar na faculdade este ano, então foi só meio pra treino mesmo.

**Professora:** Depois que você entregou a redação?

**Maurício:** ah, eu... me senti meio aliviado, porque tinha outras questões pra fazer,

então eu fiz ela meio correndo, mas pra focar nas outras questões...

**Professora:** No entorno, sua família o que fala sobre a redação do ENEM?

**Maurício:** Meus pais falam bastante.

**Professora:** E o que eles falam?

**Maurício:** Mais a minha mãe, na verdade. A minha mãe, ela acha bastante importante, porque ela só conseguiu entrar na faculdade por causa do Enem, então ela fica falando “Ah, você tem que fazer o Enem, tal...”

Ela tirou acho que 800 algo assim, só que ela não entrou na faculdade porque estava grávida da minha irmã...

Aí ela fez de novo e cursou Letras.

**Professora:** E você Roberto?

**Roberto:** assim, eu acho que a redação do Enem é uma das partes mais tensas do Enem... por mais que só foi pra treino, eu não vou dizer que não fiquei nervoso, ansioso com o tema, achei um tema surpreendente também, eu não esperava...

Ah eu pensei tipo... tive uma sensação de alívio, assim...

A minha irmã, assim... que comenta mais porque ela conseguiu entrar na... na faculdade com uma boa nota na redação, daí ela comenta comigo que... tipo... é uma parte importante da prova que dá um ... uma boa parte da nota, né...

**Professora:** Valentina, como foi para você?

**Valentina:** ... eu gostei do tema, e eu fiz por último....

Aí quando eu peguei a redação eu falei “aleluia, agora só vou escrever o que eu quero”... mas eu também tive dificuldade para entender o tema, eu levei uns cinco minutos ... o título eu fiquei “o que é isso” então acho que da redação.. eu não me senti nervosa pra escrever, mas eu me senti aliviada quando eu terminei

**Professora:** E no teu entorno? O que falam sobre a redação do ENEM?

**Valentina:** eu trabalho com uma menina que fazia 3 anos que ela tinha concluído o ensino médio e ela não estava estudando e com a nota da redação ela foi bem, ela tirou 700 e poucos, ela conseguiu entrar na UFFS, depois de 3 anos parada e ela foi super bem na redação, então pra ela foi super importante, né e ela foi mal em algumas matérias, matemática e ..., se ela não tivesse tirado uma nota boa na redação, ela não tinha entrado.

Acho que eu preciso tirar uma nota assim, boa, mais de 700, se for menos, não tá tão boa assim...

**APÊNDICES****APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO****Questionário**

Caro aluno:

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre "As Representações que os alunos elaboram sobre a Redação do Enem". Pedimos que respondam o questionário abaixo. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Dados do entrevistado:

Nome: \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

Nível de escolaridade:

- fundamental II
- graduado
- ensino médio
- pós-graduado
- universitário
- outro: \_\_\_\_\_

1- Por que você se inscreveu no curso Redação do Enem?

---

---

---

---

---

2- Você já participou da prova do Enem?

- Sim                       Não

3- Conhece os critérios que norteiam a correção da prova de redação?

- Sim                       Não

4- Você compreende o que se requer do aluno em cada uma das competências que norteiam a correção?

- Sim                       Não

Se não, indique em quais você tem dúvidas:

---

---

---

---



## APÊNDICE B: QUESTÕES DA ENTREVISTA

- 1- Como vocês se preparam para a prova de redação do Enem?
- 2- Antes de ir fazer a prova, o que vocês pensam?
- 3- O que vocês sentem durante a prova?
- 4- E quando concluem?
- 5- O que a família e os amigos falam sobre a redação do Enem?
- 6- Tem alguém da sua família com quem você conversa sobre a redação do ENEM?
- 7- Que tipo de dificuldade sentem ao escrever a redação do ENEM?