

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

DANIELLA SILVA ARAÚJO CLARA

DIALOGISMO, NORMATIZAÇÃO DISCURSIVA E A PERDA DO “DIREITO DE DIZER” NA PADRONIZAÇÃO DAS REDAÇÕES DO ENEM: UMA ANÁLISE DO

GUIA E DA CARTILHA DO PARTICIPANTE

**INHUMAS - GO
2025**

DANIELLA SILVA ARAÚJO CLARA

**DIALOGISMO, NORMATIZAÇÃO DISCURSIVA E A PERDA DO “DIREITO DE
DIZER” NA PADRONIZAÇÃO DAS REDAÇÕES DO ENEM: UMA ANÁLISE DO
*GUIA E DA CARTILHA DO PARTICIPANTE***

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – UnU Inhumas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação
Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Formação
Orientador: Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem resarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Daniella Silva Araújo Clara

E-mail: daniellasac@gmail.com

Dados do trabalho

Título: DIALOGISMO, NORMATIZAÇÃO DISCURSIVA E A PERDA DO “DIREITO DE DIZER”
NA PADRONIZAÇÃO DAS REDAÇÕES DO ENEM: UMA ANÁLISE DO *GUIA* E DA *CARTILHA DO PARTICIPANTE*

(x) Dissertação

Concorda com a liberação documento?

[x] SIM [] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Local/Data: Inhumas, 16 de dezembro de 2025.

Documento assinado digitalmente

DANIELLA SILVA ARAUJO CLARA
Data: 16/12/2025 13:13:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor / autora

Documento assinado digitalmente

WESLEY LUIS CARVALHES
Data: 18/12/2025 09:48:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador / orientadora

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SC591 Silva Araújo Clara, Daniella
dd DIALOGISMO, NORMATIZAÇÃO DISCURSIVA E A PERDA DO
 "DIREITO DE DIZER" NA PADRONIZAÇÃO DAS REDAÇÕES DO ENEM:
 UMA ANÁLISE DO GUIA E DA CARTILHA DO PARTICIPANTE /
 Daniella Silva Araújo Clara; orientador Wesley Luis
 Carvalhaes. -- INHUMAS, 2025.
 143 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,
Universidade Estadual de Goiás, 2025.

1. . I. Luis Carvalhaes, Wesley , orient. II.
Título.

1 de 2

Universidade
Estadual de Goiás

ESTADO DE GOIÁS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS

ATA Nº 02/2025/DEFESA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, A QUE SE SUBMETEU A DISCENTE **DANIELLA SILVA ARAÚJO CLARA**, ORIENTADA PELO PROF. DR. WESLEY LUIS CARVALHAES

Aos cinco dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e cinco, a partir das quinze horas, nas dependências da Unidade Universitária de Inhumas, realizou-se a sessão pública de defesa da dissertação intitulada **“DIALOGISMO, NORMATIZAÇÃO DISCURSIVA E A PERDA DO “DIREITO DE DIZER” NA PADRONIZAÇÃO DAS REDAÇÕES DO ENEM: UMA ANÁLISE DO GUIA E DA CARTILHA DO PARTICIPANTE”**. Os trabalhos foram instalados pelo orientador, Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes – PPGE-UEG/Inhumas (Presidente), que apresentou os demais membros da banca examinadora: Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida Cardoso – PPGE-UEG/Inhumas (Membro Interno); Profa. Dra. Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira – PPGU-UFG (Membro Externo). O presidente da sessão deu a palavra à discente para a apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelas examinadoras, com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus integrantes, sob a condição de incorporar as indicações da banca ao texto final, dentro do prazo estabelecido em regimento. Proclamados os resultados pelo presidente, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos integrantes da banca. Em Inhumas, aos cinco dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e cinco.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes (Presidente)

Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida Cardoso – PPGE-UEG/Inhumas (Membro Interno)

Profa. Dra. Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira – PPGU-UFG (Membro Externo)



Documento assinado eletronicamente por **WESLEY LUIS CARVALHAES, Docente de Ensino Superior**, em 05/12/2025, às 16:52, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **LILIANE BARROS DE ALMEIDA CARDOSO**,
Docente de Ensino Superior, em 05/12/2025, às 16:53, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei
17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Rosangela Aparecida Ribeiro Carreira**, **Usuário Externo**,
em 08/12/2025, às 17:01, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto
nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site
http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **82230943**
e o código CRC **A63669D8**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA

INHUMAS

AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR - INHUMAS - GO - CEP
75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo nº 202500020019923



SEI 82230943

DANIELLA SILVA ARÁUJO CLARA

DIALOGISMO, NORMATIZAÇÃO DISCURSIVA E A PERDA DO “DIREITO DE DIZER” NA PADRONIZAÇÃO DAS REDAÇÕES DO ENEM: UMA ANÁLISE DO GUIA E DA CARTILHA DO PARTICIPANTE

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – UnU Inhumas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Cultura, Escola e Formação

Aprovada em 05 de dezembro de 2025 pela banca examinadora constituída pelos professores:

Documento assinado digitalmente
 WESLEY LUIS CARVALHAES
Data: 18/12/2025 09:48:06-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes – PPGE-UEG
Orientador-Presidente

Documento assinado digitalmente
 LILIANE BARROS DE ALMEIDA CARDOSO
Data: 19/12/2025 14:59:13-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida Cardoso – PPGE-UEG
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 ROSANGELA APARECIDA RIBEIRO CARREIRA
Data: 19/12/2025 10:31:39-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Profa. Dra. Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira – PPGGL-UFG
Examinadora Externa

A Deus,
luz que orienta meus passos
e sustenta meus sonhos.

Àquela que foi e sempre será meu
exemplo de fé, coragem e determinação:
minha amada mamãe,
Almerinda Maria Silva Araújo
(*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A gratidão é, para mim, a expressão mais profunda do reconhecimento humano, pois nos conecta ao outro e à vida de maneira transformadora. É sob essa inspiração que escrevo estas linhas, procurando eternizar, em palavras, o nome daqueles que se fizeram presentes nesta jornada, repleta de desafios e aprendizados. Como lembra Cecília Meireles, “a vida só é possível reinventada”, e foi pela presença e apoio de tantos que pude reinventar forças e persistir neste caminho. É, portanto, com o coração cheio de memória e gratidão que passo a nomear cada um.

A Deus, fonte suprema de toda criação, visível e invisível, por conduzir meus passos nesta caminhada terrena, sendo o Senhor da minha vida.

A meus pais, Divino e Almerinda (*in memoriam*), pela vida, pelos valores e pelo amor que me sustentam: ao meu pai, pela presença; e a minha mãe, que, mesmo na ausência, permanece viva em minhas lembranças e em tudo o que sou.

Aos amores da minha vida: meu esposo David e meu filho Matheus Augusto, pelo amor, paciência, incentivo, compreensão e apoio incondicional, que tornaram cada desafio mais leve e cada conquista mais significativa.

Aos demais familiares e amigos, por cada oração, palavras de incentivo e gesto de força.

À Universidade Estadual de Goiás (UEG) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG/Inhumas, pelo espaço, suporte e incentivo à realização desta pesquisa.

À Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO), por conceder-me a Licença para Aprimoramento, possibilitando que eu me dedicasse integralmente aos estudos.

Aos queridos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG/Inhumas, pelas valiosas contribuições ao longo das diferentes etapas deste processo de pesquisa, que enriqueceram e fortaleceram meu trabalho.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes, pela paciência, pela escuta atenta, pelo direcionamento e, especialmente, por ter aceitado trilhar comigo esta jornada, acreditando na relevância e nas possibilidades desta pesquisa.

À Banca Examinadora, composta pelos professores Dr. Wesley Luis Carvalhaes, Dra. Liliane Barros de Almeida Cardoso e Dra. Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira, pelas valiosas contribuições, sugestões e orientações.

À minha “irmã” de orientação, Natália Costa, por toda a parceria, experiência e cumplicidade que tornaram este processo formativo uma verdadeira jornada compartilhada, ora

como autora, ora como coautora uma da outra, enriquecendo cada etapa com aprendizado e inspiração mútuas.

Aos colegas da pós-graduação, pelas conversas, debates e trocas enriquecedoras.

Aos meus amigos de período mais recente, o nosso querido “quarteto”, Diego Lacerda, Natália Costa e Raquel Cupertino, pela companhia em cafés intermináveis, viagens, passeios, congressos e, principalmente, pelo ombro amigo nas tão “temidas bancas”. Cada risada, cada conversa e cada momento juntos fizeram desta etapa uma experiência leve, alegre e memorável.

Aos colegas de trabalho que, ao longo desta jornada, contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

Aos alunos que passaram e aos que ainda passarão pela minha vida, cuja energia, curiosidade e vontade de aprender me inspiram a cada dia.

A minha terapeuta, Janeide Alves de Queiroz, cuja presença e orientação foram fundamentais para que eu me mantivesse equilibrada e focada, mesmo diante das dificuldades desses últimos anos, ajudando-me a ressignificar tantas questões e a transformar desafios em aprendizados.

Ao meu personal trainer, Hyago Alves de Assis, pela dedicação, paciência e incentivo constantes, fundamentais para cuidar do corpo e equilibrar a mente.

Às minhas queridas amigas, Elimárcia Chaves, Marli Santos e Verônica Queiroz, por tudo o que significam em minha vida: amizade, companheirismo, escuta sensível e apoio nos momentos mais desafiadores.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta trajetória e contribuíram para que eu alcançasse esta etapa, deixo aqui registrado meu profundo reconhecimento e minha sincera gratidão.

*O mundo lá sempre a rodar
Em cima dele tudo vale
Quem sabe isso que dizer amor
Estrada de fazer o sonho acontecer.*
Milton Nascimento

RESUMO

O presente trabalho *Dialogismo, normatização discursiva e a perda do “direito de dizer” na padronização das redações do Enem: uma análise do Guia e da Cartilha do Participante* vincula-se à linha de pesquisa Cultura, Escola e Formação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE-UEG/ Unidade Universitária de Inhumas). O estudo objetiva analisar como as normas discursivas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) influenciam a produção textual e condicionam as possibilidades de expressão dos participantes, considerando as tensões entre práticas institucionais, pedagógicas e letramento crítico. Teoricamente, fundamenta-se em Bakhtin (2003, 2016, 2017) e Volóchinov (2021), que concebem a linguagem como prática social e dialógica, constituída nas relações entre sujeitos e nas condições históricas de produção e dialoga com Street (1984, 1993, 2014), Kleiman (1995) e Soares (2023), que discutem os modelos de letramento e suas implicações pedagógicas para o ensino da escrita. No campo linguístico, a pesquisa apoia-se em Antunes (2009) e em Marcuschi (2008, 2012), para compreender gêneros textuais, produção escrita e o funcionamento da linguagem em contextos reais de uso. Considera-se também o contexto das políticas educacionais para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de uma investigação qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, com procedimentos de análise documental, textual e discursiva. O *corpus* incluiu o *Guia*, a *Cartilha do Participante*, e duas redações exemplares divulgadas pelo exame. Busca-se responder à seguinte questão: como a normatização discursiva presente no *Guia* e na *Cartilha do Participante do Enem* contribui para a padronização das redações e a perda do “direito de dizer” dos estudantes? Os resultados evidenciam que os documentos oficiais do Enem instituem um modelo de escrita pautado na clareza, objetividade e pretensa neutralidade, promovendo a homogeneização discursiva e restringindo o “direito de dizer”, pois moldam o sujeito-escritor segundo parâmetros institucionais que minimizam a expressão de experiências, memórias e perspectivas singulares. Ainda assim, o estudo aponta possibilidades de resistência e construção de um letramento crítico, que reconhece a escrita como prática social e espaço de autoria. Por fim, a pesquisa mostra que a normatização discursiva configura uma forma de violência simbólica ao restringir o posicionamento crítico dos estudantes, mas também revela a necessidade de práticas pedagógicas que ressignifiquem a escrita como espaço de criação, autoria e liberdade, valorizando a diversidade de vozes e a formação ética e cidadã.

Palavras-chave: Dialogismo. Normatização discursiva. Direito de dizer. Redações do Enem. Letramento crítico.

ABSTRACT

This dissertation, *Dialogism, Discursive Standardization, and the Loss of the “Right to Say” in the Standardization of ENEM Essays: An Analysis of the Participant Guide and Handbook*, is linked to the research line Culture, School, and Formation of the Graduate Program in Education at the State University of Goiás (PPGE-UEG/Inhumas Campus). The study aims to analyze how the discursive norms of the National High School Examination (ENEM) influence textual production and shape participants' possibilities for expression, considering the tensions between institutional practices, pedagogical orientations, and critical literacy. Theoretically, it is grounded in Bakhtin (2003, 2016, 2017) and Volóchinov (2021), who conceive language as a social and dialogic practice constituted through relations among subjects and the historical conditions of production. It also dialogues with Street (1984, 1993, 2014), Kleiman (1995), and Soares (2023), whose contributions discuss literacy models and their pedagogical implications for the teaching of writing. In the linguistic field, the research relies on Antunes (2009) and Marcuschi (2008, 2012) to understand textual genres, written production, and the functioning of language in real contexts of use. The study further considers the broader context of educational policies for the teaching of Portuguese, particularly the guidelines set forth by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). This is a qualitative investigation grounded in historical-dialectical materialism, employing documental, textual, and discursive analysis procedures. The corpus comprises the ENEM Participant Guide, the Participant Handbook, and two sample essays released by the exam. The study seeks to answer the following question: How does the discursive standardization present in the ENEM Participant Guide and Handbook contribute to the homogenization of essays and to the loss of students' “right to say”? The findings show that ENEM's official documents establish a model of writing based on clarity, objectivity, and a supposed neutrality, promoting discursive homogenization and restricting the “right to say”, as they shape the writer-subject according to institutional parameters that minimize the expression of individual experiences, memories, and perspectives. Nonetheless, the study also identifies possibilities for resistance and the construction of a critical literacy that recognizes writing as a social practice and a space for authorship. Finally, the research demonstrates that discursive standardization constitutes a form of symbolic violence by limiting students' critical positioning, while also highlighting the need for pedagogical practices that reframe writing as a space of creation, authorship, and freedom valuing the diversity of voices and fostering ethical and civic formation.

Keywords: Dialogism. Discursive standardization. Right to say. ENEM essays. Critical literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Educação Linguística
FIES	Fundo Nacional de Financiamento Estudantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SISU	Sistema de Seleção Unificado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I - LINGUAGEM, DIALOGISMO E LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	22
1.1 - Linguagem, língua e dialogismo: as contribuições de Bakhtin e Volóchinov	23
1.2 - Letramento e práticas sociais da linguagem	30
1.3 - O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular	41
CAPÍTULO II - TEXTO E GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A CENTRALIDADE DA DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA NO ENEM	51
2.1 - Texto e gêneros discursivos no processo de ensino-aprendizagem	51
2.2 - Gêneros, tipos textuais e domínios discursivos: distinções e relações na Educação Linguística ...	60
2.3 - O texto dissertativo-argumentativo	64
2.4 - A redação do Enem: do histórico à “modelização” do gênero	67
CAPÍTULO III - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E CAMINHOS DA ANÁLISE	75
3.1 - Abordagem qualitativa da pesquisa	76
3.2 - Materialismo histórico-dialético	79
3.3 - Procedimentos de coleta e análise de dados	89
CAPÍTULO IV - NORMATIZAÇÃO DISCURSIVA E LETRAMENTO CRÍTICO COMO HORIZONTE FORMATIVO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DO ENEM	94
4.1 - A normatização discursiva e a perda do “direito de dizer”: uma análise do <i>Guia</i> e da <i>Cartilha do participante</i>	95
4.2 - A grade de correção da redação do Enem: critérios e limites	110
4.3 - Modelos de letramento e o horizonte crítico: desafios da padronização no Enem	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132

REFERÊNCIAS 136

ANEXOS 142

INTRODUÇÃO

*A palavra não foi feita para enfeitar,
brilhar como ouro falso;
a palavra foi feita para dizer.
Graciliano Ramos*

A escolha deste tema nasceu de uma experiência concreta e cotidiana: enquanto professora da educação básica, observamos, de maneira recorrente, as dificuldades enfrentadas por estudantes, especialmente aqueles provenientes de escolas públicas, em expressar-se pela escrita. Percebemos que essas dificuldades, ao longo dos anos, ultrapassaram o domínio técnico da norma-padrão e evidenciaram, em muitos casos, um sentimento de impotência diante da palavra, como se o ato de dizer estivesse submetido a uma série de regras que definem o que pode ou não ser dito. A epígrafe de Graciliano Ramos trouxe luz a essa inquietação: a palavra, feita “para dizer”, não deve ser reduzida a ornamento ou fórmula. Ela precisa ser expressão, resistência e criação.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), desde sua criação em 1998, instituiu-se como uma das mais expressivas políticas públicas de avaliação e de acesso ao Ensino Superior no Brasil. O exame se tornou um fenômeno social e discursivo que mobiliza sujeitos, práticas pedagógicas e políticas educacionais em escala nacional. Seu impacto ultrapassa o âmbito escolar, pois o desempenho dos estudantes, notadamente na redação, pode redefinir trajetórias, promover mobilidade social e abrir caminhos para a continuidade dos estudos. No entanto, o Enem também apresenta contradições profundas entre os ideais de democratização do acesso e os mecanismos de controle e padronização que regulam os modos de dizer dos participantes.

No contexto das práticas avaliativas desse certame, a escrita dos estudantes parece ser constantemente moldada por parâmetros de clareza, objetividade e neutralidade, valores que, sob o pretexto de garantir a correção textual, podem transformar-se em mecanismos de controle discursivo. Nesse sentido, a normatização presente nos documentos oficiais do exame, como o *Guia* e a *Cartilha do Participante* é propensa à limitação do exercício pleno da autoria, interferindo no “direito de dizer” e, por consequência, na constituição do sujeito de linguagem.

Essa reflexão, nascida do cotidiano escolar, articula o nosso olhar profissional ao interesse acadêmico de compreender as tensões entre normatização, letramento e formação discursiva do sujeito. A pesquisa justifica-se, portanto, pela relevância social do Enem enquanto política pública de educação e instrumento de acesso ao Ensino Superior, mas também pelo impacto simbólico que suas práticas avaliativas exercem sobre milhares de jovens que, por meio da escrita, buscam afirmar sua voz, sua história e seu lugar de pertencimento.

Partindo dessa motivação, o estudo investiga como a normatização discursiva presente nos documentos oficiais do Enem influencia a produção textual e condiciona as possibilidades de expressão dos participantes. O *corpus* analítico é composto pelo *Guia do Participante*, pela *Cartilha do Participante* e por duas redações exemplares publicados nesses materiais, que permitem observar tanto os padrões de escrita institucionalmente legitimadas quanto possíveis brechas para a manifestação de vozes singulares.

Teoricamente, a pesquisa ancora-se nas contribuições de Bakhtin (2003; 2016; 2017) e de Volóchinov (2021), que concebem a linguagem como prática social, histórica e dialógica, constituída nas relações entre sujeitos e nas condições concretas de produção. O conceito de gêneros textuais, desenvolvido por Marcuschi (2008), oferece-nos suporte para compreender como padrões sociocomunicativos se institucionalizam e moldam as práticas de escrita. Nessa perspectiva, Antunes (2009) enfatiza a necessidade de uma abordagem reflexiva da língua, centrada no uso e na construção de sentidos, em oposição à visão normativa e prescritiva da escrita. Já os estudos de Kleiman (1995), Soares (2023) e Street (1984; 2014) sobre letramento permitem discutir o ensino da escrita para além da norma linguística, destacando também sua dimensão política e formativa.

Quanto à metodologia, a pesquisa se inscreve em uma abordagem qualitativa, orientada pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético (Marx, 1982; Netto, 2011) e pela concepção dialógica de linguagem (Bakhtin, 2003; 2016; Volóchinov, 2021). Esse percurso teórico-metodológico possibilitou compreender a linguagem como prática social, conforme citamos anteriormente, e a escrita como espaço de materialização de relações ideológicas e de poder. Organizamos a análise em três eixos interdependentes, documental, textual e discursivo que, articulados, buscaram aproximar teoria e prática, permitindo desvelar os efeitos da normatização sobre a constituição do sujeito-escritor.

Para compreender o impacto das políticas avaliativas na formação do sujeito de linguagem, a pesquisa se organiza em torno da seguinte questão norteadora: como a normatização discursiva presente no *Guia* e na *Cartilha do Participante* do Enem contribui para a padronização das redações e para a perda do “direito de dizer” dos estudantes? Essa problematização orienta a análise sobre as tensões entre normas institucionais, práticas pedagógicas e possibilidades de letramento crítico. A partir dessa questão, o estudo define seu objetivo geral em: compreender de que forma as normas discursivas do exame influenciam a produção textual e condicionam as possibilidades de expressão dos participantes, considerando as tensões entre práticas institucionais, pedagógicas e letramento crítico. Para alcançar as metas do objetivo geral desta investigação, definimos os seguintes objetivos específicos:

- analisar as concepções de linguagem, dialogismo e letramento no ensino de Língua Portuguesa, ressaltando a formação discursiva do sujeito como agente social capaz de produzir sentidos e interagir criticamente com práticas discursivas;
- investigar a centralidade do texto dissertativo-argumentativo e dos gêneros textuais na mediação do ensino-aprendizagem, evidenciando como sua modelização influencia e padroniza a produção textual no contexto do Enem;
- apresentar e fundamentar o percurso metodológico adotado, destacando a abordagem qualitativa e o materialismo histórico-dialético articulado ao dialogismo como instrumentos de análise dos documentos oficiais;
- examinar os efeitos da normatização discursiva sobre o exercício do “direito de dizer”, a partir do *Guia*, da *Cartilha* e das duas redações exemplares, identificando limitações, tensões e possibilidades de construção de um letramento crítico.

No que se refere a nossa temática, fizemos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e foram encontradas muitas pesquisas que versam sobre o assunto. Porém, observa-se que a maior parte dos estudos sobre a redação do Enem concentra-se nos aspectos técnicos e avaliativos do exame, com menor atenção às normas discursivas e às dimensões ideológicas de suas orientações. Esta pesquisa, portanto, distingue-se por articular análise linguístico-discursiva, letramento crítico e dialogismo, investigando como normas e critérios de avaliação podem produzir homogeneização e silenciamento, mas também abrir espaço para resistências e para o exercício de autoria.

No primeiro capítulo, propomos uma discussão sobre as concepções de linguagem, língua e dialogismo, com base nas contribuições de Bakhtin (2003; 2013; 2016) e Volóchinov (2021), para evidenciar o caráter social, histórico e relacional da linguagem, bem como sua importância na formação discursiva dos sujeitos. Em seguida, refletimos sobre o conceito de letramento, fundamentando-nos nos estudos de Kleiman (1995), Street (1984; 1993; 2014) e Soares (2023), destacando os modelos autônomo e ideológico e suas repercussões nas práticas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa. Por fim, discutimos os marcos legais, incluindo a BNCC, e a importância de um ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio que promova inclusão, criticidade e engajamento social, superando os limites impostos pela padronização das avaliações.

No segundo capítulo, buscamos compreender a centralidade do texto dissertativo-argumentativo no contexto da avaliação do Enem, articulando a teoria e a prática da Educação Linguística. Discutimos os conceitos de texto e gêneros discursivos com base em Bakhtin (2003, 2016) e Volóchinov (2021), evidenciando como os textos se constituem em práticas sociais que produzem sentidos e interagem com contextos históricos, sociais e institucionais. Abordamos ainda as relações entre gêneros, tipos textuais e domínios discursivos, considerando como essas categorias orientam e normatizam a produção escrita, a partir dos estudos de Antunes (2009), Coroa (2017) e Marcuschi (2008; 2012). Ressaltamos a distinção entre dissertação-expositiva e dissertação-argumentativa, com fundamentação em Coroa (2017) e Garcez (2017), destacando sua importância para a construção de textos coerentes, persuasivos e críticos. Por fim, examinamos a Redação do Enem como gênero escolar normatizado, a partir das contribuições de Augustini e Borges (2014), Calabria (2020), Oliveira (2016) e Val (2017), analisando sua trajetória, padrões composicionais e argumentativos, e mostrando como a normatização orienta a produção textual, limita a criatividade e interfere no exercício do “direito de dizer” dos estudantes, articulando a reflexão sobre linguagem, poder e formação do sujeito de escrita.

No terceiro capítulo, traçamos o percurso metodológico adotado para analisar a normatização discursiva presente nos documentos oficiais do Enem, articulando abordagem qualitativa, materialismo histórico-dialético (MHD) e concepção dialogista de linguagem. O MHD, fundamentado em Marx (1982) e Netto (2011), permite compreender a realidade de forma dinâmica, contraditória e histórica, possibilitando interpretar os documentos não como elementos isolados, mas como produtos de um contexto social mais amplo, permeado por disputas ideológicas e práticas de normatização discursiva. Esse olhar é complementado pela perspectiva dialogista de Bakhtin (2003; 2016) e Volóchinov (2021), que concebem a linguagem como prática social construída na interação entre vozes, sentidos e relações de poder. A partir dessa articulação teórico-metodológica, adotamos procedimentos que incluíram a seleção, leitura e análise crítica do *Guia* e da *Cartilha do Participante*, bem como de duas redações exemplares que ilustram a padronização discursiva. A análise combinou elementos documentais, textuais e discursivos, de modo a aproximar teoria e *corpus* e possibilitar a compreensão das tensões entre normas institucionais, práticas pedagógicas e o direito de dizer dos estudantes. Dessa forma, o capítulo oferece os fundamentos e critérios metodológicos que consideramos necessários para a investigação crítica que desenvolvemos no capítulo seguinte, evidenciando como os instrumentos oficiais de avaliação podem orientar e moldar a produção

textual, porém, ao mesmo tempo, apontam possibilidades de resistência e construção de letramento crítico.

No quarto capítulo, realizamos a análise da normatização discursiva presente nos documentos oficiais do Enem e seus efeitos sobre o exercício do “direito de dizer” pelos estudantes, partindo da leitura crítica do *Guia* e da *Cartilha do Participante* para investigar como esses documentos instituem um modelo de escrita, delimitam o sujeito autorizado a se expressar e moldam práticas de produção textual pautadas em clareza, objetividade e neutralidade. Consideramos ainda a grade de correção da redação, analisando seus critérios avaliativos e os limites que impõem à constituição da autoria, à argumentação e à expressão de perspectivas singulares. A partir da articulação dos modelos de letramento com a perspectiva do letramento crítico, e tomando como referência duas redações exemplares divulgadas pelo exame, buscamos compreender como essas práticas avaliativas, pautadas pela normatização, podem gerar tensões que possibilitam brechas para a expressão de vozes individuais e o exercício da autoria.

Em síntese, esta pesquisa se propõe refletir sobre as relações entre linguagem, poder e formação discursiva de sujeitos, buscando contribuir para o debate acerca do ensino de Língua Portuguesa e da avaliação em larga escala, reafirmando a escrita como espaço de criação, autoria e liberdade.

CAPÍTULO 1

LINGUAGEM, DIALOGISMO E LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Não existe a primeira nem a última palavra,
e não há limites para o contexto dialógico.*

Bakhtin

A compreensão da linguagem, da língua e do papel do discurso na constituição de sentidos sociais e educacionais tem sido formulada de maneiras distintas ao longo da história da teoria linguística. No campo da Linguística e da Filosofia da Linguagem, alguns pensadores como Bakhtin e Volóchinov, ajudaram a moldar as discussões contemporâneas acerca da relação entre os sujeitos e a língua nos diferentes contextos sociais. Com base em um breve histórico de tais contribuições teóricas, podemos entender como a linguagem e a língua são instrumentos fundamentais na formação do sujeito e nas práticas pedagógicas voltadas ao ensino da Língua Portuguesa.

Nesse ensino, o conceito de letramento extrapola a alfabetização ao englobar a capacidade de compreender e produzir sentidos em textos que circulam em diferentes esferas sociais, considerando os gêneros discursivos, as intenções comunicativas e as condições concretas de sua produção. Essa perspectiva demanda uma reflexão sobre os modelos ideológico e autônomo de letramento, que contemplam as práticas sociais dos alunos e os modos como interagem com os textos no cotidiano, em contraposição ao uso mecânico das normas linguísticas. Nesse panorama, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) propõe uma formação integral, voltada para a construção de um sujeito crítico e atuante na sociedade. Porém, enfrenta o desafio de reconhecer as diversidades linguísticas, culturais e regionais do Brasil.

Organizamos este capítulo em três seções principais. Na primeira, discutimos as concepções de linguagem, língua e dialogismo, com base nas contribuições de Bakhtin (2003; 2016) e Volóchinov (2021) para compreendermos o caráter social, histórico e intersubjetivo da linguagem, bem como a sua importância na constituição dos sujeitos. Em seguida, apresentamos uma reflexão sobre o conceito de letramento, ancorada nos estudos de Kleiman (1995), Street (1984; 1993; 2014) e Soares (2023), com ênfase nos modelos autônomo e ideológico voltados para as práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa. Por fim, propomos reflexões sobre a educação, os marcos legais que possibilitaram a implantação da

BNCC e a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio inclusivo, crítico e socialmente engajado, capaz de atender às especificidades dos alunos e de transcender os limites impostos pelas avaliações padronizadas.

1.1 Linguagem, língua e dialogismo: as contribuições de Bakhtin e Volóchinov

A partir das concepções desenvolvidas por Bakhtin (2003) e Volóchinov (2021), compreendemos a linguagem como um fenômeno social por excelência, indissociável das condições concretas em que os sujeitos produzem, interpretam e respondem aos enunciados. Longe de ser um instrumento neutro de comunicação, a linguagem constitui-se como prática social marcada por disputas ideológicas, em que os sentidos são constantemente negociados e reformulados nas interações entre os sujeitos. Como enfatiza Araújo (2004, p. 9), “sem linguagem, não há acesso à realidade. Sem linguagem, não há pensamento”. Nessa perspectiva, entendemos que a linguagem não apenas expressa ideias previamente formadas, mas as constitui, moldando o pensamento e a própria experiência de mundo.

Para os autores do Círculo de Bakhtin, a linguagem é sempre atravessada por valores, posições sociais e relações de poder, um espaço em que o dialogismo se manifesta e o sujeito se forma em relação ao outro. A língua, nesse sentido, é uma arena de confrontos ideológicos, e cada enunciado carrega marcas das disputas pelo sentido e pelo “direito de dizer”, pois conforme afirmam Bakhtin (2003) e Volóchinov (2021), os signos refletem e refratam a realidade segundo o contexto comunicativo. Assim, na busca pela compreensão da linguagem em sua complexidade, situamo-la historicamente. É nesse movimento que este trabalho propõe um olhar dialógico sobre os usos da linguagem em contextos educacionais, atento às marcas do tempo, às tensões de sentido e às relações de poder que permeiam os discursos.

Ao longo da história das Ciências Humanas, a linguagem tem ocupado lugar central como objeto de estudo, sendo concebida de maneiras distintas conforme os paradigmas teóricos que a interpretaram. Petter (2024) apresenta duas propostas de definição que pressupõem uma teoria geral da linguagem e da análise linguística. Segundo Saussure (1969, p.17), a linguagem foi considerada como ““heteróclita e multifacetada”, pois abrange vários domínios; é ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica; pertence ao domínio individual e social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade”. Ou seja, a linguagem não se resume a um fenômeno isolado, mas envolve uma complexidade e diversidade de questões que exigem a análise e contribuição de diversas outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Antropologia, a Filosofia, entre outras.

Petter (2024) destaca que, para Saussure (1969), a língua é um sistema de signos, composto por unidades inter-relacionadas que formam um todo organizado. A parte social da linguagem, externa ao indivíduo, não pode ser alterada pelo falante, pois segue as normas estabelecidas pela interação dentro da comunidade. Além disso, Saussure (1969) inclui a fala como um elemento desse conjunto, tratando-a como um ato individual que resulta das combinações feitas pelo falante com o código da língua, expressando-se por meio de mecanismos psicofísicos necessários para a produção dessas combinações. Nas palavras de Petter (2024, p. 14),

a distinção linguagem/língua/fala situa o objeto da Linguística para Saussure. Dela decorre a divisão do estudo da linguagem em duas partes: uma que investiga a língua e outra que analisa a fala. As duas partes são inseparáveis, visto que são interdependentes: a língua é condição para se produzir a fala, mas não há língua sem o exercício da fala. Há necessidade, portanto, de duas linguísticas: a linguística da língua e a linguística da fala. Saussure focalizou em seu trabalho a linguística da língua “produto social depositado no cérebro de cada um”, sistema supra individual que a sociedade impõe ao falante.

Saussure (1969) enfatiza a distinção entre língua, como um sistema social, e fala, como uma expressão individual, defendendo a necessidade de duas linguísticas. Contudo, ao focar na língua como um sistema supra individual, o autor pode ter minimizado a importância das variações individuais da fala, que também são essenciais para a construção do significado na comunicação cotidiana. Para Saussure (1969, p.14), “a Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma, e por si mesma”. A partir dessa concepção, seus seguidores desenvolveram o que se convencionou chamar de Estruturalismo, teoria linguística que busca explicar o funcionamento da língua como uma rede autônoma de elementos inter-relacionados.

Em contraposição a essa abordagem centrada no sistema linguístico, o norte-americano Noam Chomsky propõe uma abordagem inatista, na qual considera “a linguagem como um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em cumprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos” Chomsky (2015, p.13). Para o autor, a gramática é uma faculdade mental universal que permite a qualquer ser humano gerar um número infinito de frases, com base em um conjunto limitado de regras.

Petter (2024, p. 15), pontua que, para Chomsky (2015), a “linguagem é uma capacidade inata e específica da espécie, isto é, transmitida geneticamente e própria da espécie humana”. Assim, de acordo com Chomsky (2015) e os estudiosos que se alinham a sua perspectiva, a linguagem possui propriedades universais comuns a todas as línguas humanas. Esses

pesquisadores empenham-se na busca dessas propriedades fundamentais, com o objetivo de elaborar uma teoria abrangente da linguagem, que explicasse a estrutura e o funcionamento das línguas de maneira universal, conhecida como a teoria do Gerativismo.

Conforme Petter (2024), assim como Saussure (1969) realiza uma distinção entre língua e fala, separando o que é linguístico do que não o é, Chomsky (2015) faz uma diferenciação entre competência e desempenho. Nesse contexto, o desempenho depende da competência, enquanto a competência não depende do desempenho. A tarefa do linguista, portanto, é analisar e descrever a competência, que é linguística e subjaz ao desempenho. Para a autora, essas duas propostas representam abordagens complementares para a compreensão da linguagem, sendo que a análise linguística, em sua concepção, deve contemplar tanto os aspectos estruturais e sociais do sistema linguístico quanto as capacidades cognitivas e universais que fundamentam a linguagem humana. Embora a distinção chomskiana entre competência e desempenho seja produtiva para a formulação de regras gramaticais universais, observamos que ela tende a reduzir a linguagem à dimensão mental e desconsidera os aspectos concretos, sociais e interativos do uso linguagem, abordados pela perspectiva bakhtiniana.

O século XX, na perspectiva de Araújo (2004, p. 10), “foi o século da lógica e da linguagem”. Na visão da autora, a linguagem serviu como base indispensável para o pensamento filosófico contemporâneo, caracterizando o que se conhece como a virada linguística. Esse fenômeno histórico envolve a exploração de questões sobre a referência, a relação entre linguagem e realidade, palavras e coisas, e como nos comunicamos e somos compreendidos. Além disso, destacam-se os estudos sobre os jogos de linguagem e atos de fala nos processos comunicativos, bem como a dimensão pragmática do discurso, entendendo a fala como prática humana. Esses temas, segundo Araújo (2004), são abordados a partir de diversas perspectivas, autores e escolas de pensamento, ao longo de um percurso histórico que vai da virada linguística no século XIX e se estende até as formulações contemporâneas das teorias do discurso. Seguindo essa lógica,

a linguagem pode ser caracterizada em suas dimensões de signo (significação, simbolização e semiotização), de proposição enquanto forma de descrever e/ou representar estado de coisa (relação entre significado, referência e valor de verdade), de ato de fala que demanda um certo tipo de comportamento e valor ilocucionário dos atos de fala), de discurso, entendido como efetivação do dizer e do dito (lugar de constituição do sujeito e das formas linguísticas com valor e força social, política, bem como o do entendimento mútuo) (Araújo, 2004, p. 10).

Ao abordar as diversas dimensões da linguagem, Araújo (2004) ressalta que esta não se limita à comunicação, mas envolve significação, representação e ação, sendo fundamental na construção do sujeito e nas relações sociais e políticas. A virada linguística provocou uma reorientação do pensamento para a questão da linguagem, desencadeando transformações rápidas nos campos da linguística e da filosofia da linguagem, as quais redefiniram suas abordagens e perspectivas teóricas. Nesse sentido, “a linguagem não é mais considerada como simples instrumento para o pensamento representar as coisas, e sim estrutura articulada independente de um sujeito ou de uma vontade individual e subjetiva, não mais submetida à função exclusiva da nomeação ou designação” Araújo (2004, p. 11). Isso significa que o signo vai além de estabelecer uma conexão direta com o objeto, transcendendo essa relação imediata e envolvendo outros processos interpretativos e contextuais.

Nesse movimento de reorientação teórica impulsionado pela virada linguística, destacamos também os estudos desenvolvidos por Bakhtin e pelo Círculo, que propõem uma concepção de linguagem distinta das abordagens estruturalistas e inatistas. Em lugar de tratar a linguagem como um sistema fechado ou uma faculdade inata, a perspectiva bakhtiniana a comprehende como um fenômeno social, histórico e dialógico.

Em seus estudos, Bakhtin (2003, p. 362) afirma que “a vida é um diálogo inacabado”, evidenciando que o ser humano se constitui nas relações com o outro, por meio da linguagem e de múltiplas formas expressivas. Essa concepção amplia a compreensão da linguagem ao enfatizar que o sujeito não é autônomo ou isolado, é “completamente expressivo para o exterior” (Bakhtin, 2003, p. 362), moldado pelas interações concretas de sua vivência. Assim, podemos compreender a linguagem, não apenas como um código ou um conjunto de regras, mas como um espaço de constituição subjetiva, de disputa de sentidos e de construção da realidade social.

Nas palavras de Bakhtin (2016, p. 11-12),

todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas de uso sejam tão uniformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

De acordo com o autor, cada esfera social desenvolve formas específicas de comunicação de acordo com suas necessidades e finalidades. Sob essa ótica, ao reconhecer que

os enunciados possuem uma construção composicional específica, torna-se possível compreender que a comunicação não se limita à escolha de palavras, mas envolve também a estruturação dos discursos de acordo com as normas e expectativas de cada campo de atividade.

Segundo Bakhtin (2003), a linguagem está organicamente integrada a todos os tipos de atos que não se separam. Desse modo, o sentido de uma palavra, ao ser enunciada, se entrelaça e se interliga com a ação, adquirindo o poder de agir da mesma forma que a palavra escrita mantém um poderio desde a Antiguidade sobre o mundo e contém elementos convincentes que provocam a resposta ou a reação do outro. Na escrita, as letras são os sinais gráficos que representam os elementos da fala. Assim, para o autor, em um diálogo, a palavra sempre estará direcionada ao outro, de forma que esta seja ouvida, entendida e respondida. Na concepção de Cândido (2011, p. 180),

as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização.

Conforme as percepções de Cândido, a organização das palavras estabelece uma comunicação ao tocar o outro, tal qual o dialogismo apresentado por Bakhtin (2003), que também é direcionado ao outro e provoca neste uma resposta. Porém, isso acontece por obedecer a uma ordem de quem as emitiu. Sendo assim, nas palavras do autor, “o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere” (Cândido, 2011, p. 180). Logo, um possível “caos” que tenha sido originado é a premissa para que o produtor escolha uma forma, para que esta se torne uma ordem e possa atuar como mensagem ao receptor. Em proposição consonante a essas percepções de Bakhtin (2003) e de Cândido (2011), Volóchinov (2021) ressalta que a orientação da palavra para o interlocutor é constitutiva. Afirma que a palavra, em sua essência,

a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem ela se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (Volóchinov, 2021, p. 205).

Volóchinov (2021) evidencia a dimensão relacional da linguagem ao afirmar que a orientação da palavra para o outro é constitutiva da produção de sentido. Ao falarmos, não

apenas transmitimos informações, mas participamos de um processo contínuo de negociação e construção de sentidos. Nesse processo, a palavra torna-se um instrumento da interação social, que influencia na constituição dos sujeitos e na organização das relações interpessoais e sociais.

De acordo com Volóchinov (2021), a língua é um sistema socialmente estruturado, mas que ganha vida e sentido nos enunciados produzidos pelos indivíduos em sua prática discursiva. Para o autor, “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo” (Volóchinov, 2021, p. 218). Ou seja, o enunciado humano produzido por um indivíduo é organizado fora dele do ponto de vista de seu conteúdo, nas condições extraorgânicas de seu meio social e reflete toda a coletividade falante. Assim,

a realidade efetiva da linguagem não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social de interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (Volóchinov, 2021, p. 218-219).

Desse modo, percebe-se que, para Volóchinov (2021), a realidade fundamental da língua é a interação discursiva, sendo o enunciado o espaço em que a língua encontra a prática social, se materializa e ganha forma. Indubitavelmente, o diálogo, no sentido estrito da palavra, constitui apenas uma das formas da interação discursiva, embora assuma uma posição de destaque. O diálogo, então, pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação verbal direta entre indivíduos, mas como qualquer forma de interação discursiva, independentemente de sua natureza ou meio de transmissão. Com isso, todo enunciado, por mais significativo e completo que seja, é somente uma instância da comunicação discursiva contínua – seja ela cotidiana, literária, científica ou política – pertencente a uma determinada coletividade social.

Nessa perspectiva, Volóchinov (2021) deixa claro que a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora de sua ligação com uma situação concreta, ou seja, fora do enunciado. Nas palavras do autor, “a língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Volóchinov, 2021, p. 220). Isso porque as formas de comunicação ideológica ignoram os problemas da língua e da comunicação verbal, distorcendo, com isso, o verdadeiro sentido da interação discursiva: a realidade concreta e histórica em que ela se insere.

De acordo com Bakhtin (1988), a língua, entendida em sua concretude e vitalidade, tem a propriedade de ser dialógica. Em cada enunciado, verifica-se uma dialogização interna da palavra, que está sempre atravessada pelo discurso alheio e que, por isso, constitui-se inevitavelmente também como palavra do outro. Para Fiorin (2024, p. 22), isso quer dizer que “o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo o discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio”. A partir dessas concepções, entendemos o dialogismo como o princípio organizador da linguagem, pelo qual todo enunciado se constitui em relação a outros, instaurando sentidos sempre mediados pela presença do outro.

Bakhtin (1988) considera o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e a base para a produção de sentido nos enunciados. O autor ressalta que o discurso não é uma criação isolada, mas se forma na interação entre pelo menos dois interlocutores e em constante relação com outros discursos. Nesse sentido, a linguagem é, por constituição, dialógica e a língua não se apresenta como neutra ideologicamente; ao contrário, ela se mostra complexa, pois o uso e os traços dos discursos que nela se manifestam dão origem a tensões e contradições. Para Barros (2005, p.33), “a linguagem, seja ela pensada como língua ou como discurso, é, portanto, essencialmente dialógica. Ignorar sua natureza dialógica é o mesmo, para Bakhtin, que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida”. Assim, ao compreendermos a natureza dialógica da linguagem, percebemos que todo enunciado é atravessado por tensões sociais e ideológicas, tornando impossível isolá-lo de seu contexto e das vozes com as quais dialoga.

Na concepção dialógica da linguagem de Bakhtin (2003), o enunciado constitui um elo na cadeia da comunicação discursiva, não podendo ser dissociado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando, assim, “atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (Bakhtin, 2003, p. 303). Isso implica reconhecer que cada enunciado se constitui a partir da interlocução com outros discursos e carrega em si marcas de múltiplas vozes sociais e ideológicas em permanente disputa. A linguagem, nesse sentido, adquire o estatuto de um espaço privilegiado para o exame das transformações históricas e das contradições sociais. No momento em que reconhecemos que os documentos que normatizam o discurso são enunciados ideologicamente marcados, é possível utilizá-los como ferramenta metodológica de análise, pois revelam tanto os efeitos da regulação institucional quanto os modos pelos quais os sujeitos se inscrevem, negociam ou resistem a essas determinações.

Em suma, a relação entre linguagem, língua e dialogismo, nos leva a compreender a linguagem não como um simples meio de comunicação, mas como um fenômeno dinâmico para a construção da realidade social, histórica e ideológica. Sob a ótica do dialogismo, percebe-se

que a linguagem vai além de um simples meio de representação do mundo, pois reflete um processo contínuo de troca e construção de sentidos. Nesse sentido, os enunciados linguísticos, embora alicerçados em sistemas coletivos e estruturais, são sempre impregnados pelas intenções e significações dos indivíduos que os produzem e refletem as condições sociais, políticas e culturais que os circundam. Portanto, o estudo da linguagem, com base nas contribuições de Bakhtin (2003; 2016) e Volóchinov (2021), revela a complexidade e a profundidade do processo comunicativo e uma nova visão sobre a linguagem na formação do sujeito e na organização das relações sociais.

A partir do exposto, percebemos que as contribuições de Bakhtin (2003; 2016) e de Volóchinov (2021) são fundamentais para compreender que o ensino de Língua Portuguesa vai além da simples transmissão de regras gramaticais, configurando-se como uma prática discursiva que envolve valores, normas e ideologias. Nesse processo, o sujeito não é um receptor passivo da língua, mas um participante ativo que constrói sua identidade e suas relações sociais por meio da interação dialógica. Esses pressupostos permitem refletir sobre o letramento e seus desdobramentos no contexto educacional. Com base nessa perspectiva, passamos a discutir o conceito de letramento, suas múltiplas dimensões e práticas sociais, considerando tanto as abordagens que o entendem como fenômeno técnico quanto aquelas que o compreendem como prática ideológica, fundamentando-nos nos estudos de Kleiman (1995), Street (2014) e Soares (2023).

1.2 Letramento e práticas sociais da linguagem

As discussões sobre linguagem, língua e dialogismo apresentadas na seção anterior sugerem que o ensino de Língua Portuguesa não pode ser limitado à simples transmissão de normas gramaticais ou ao domínio técnico da escrita. Ao contrário, com base em Bakhtin (1988; 2003) e Volóchinov (2021), pode ser compreendido como uma prática discursiva que participa da constituição de relações sociais, culturais e ideológicas. Nesse sentido, Street (1984; 2014) entende o letramento como uma prática linguística socialmente situada, que ultrapassa a alfabetização tradicional e envolve a inserção dos sujeitos em múltiplas interações sociais mediadas pela linguagem. Essa perspectiva aponta para a necessidade de compreendermos, em nosso estudo, as diferentes abordagens do conceito de letramento, considerando, por um lado, o modelo autônomo, centrado nas habilidades técnicas de leitura e escrita (Kleiman, 1995), e, por outro, o modelo ideológico, concebido como prática social vinculada às relações de poder e à formação do sujeito (Street, 2014; Soares, 2023).

No Brasil, os estudos sobre letramento encontram-se em uma fase extremamente

vigorosa. De acordo com Kleiman (1995), trata-se de uma área de pesquisa que articula o interesse teórico da Linguística Aplicada – especialmente no que se refere à relação entre linguagem e práticas sociais – com a busca por descrições e explicações de fenômenos variados, como os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, as práticas escolares e não escolares de uso da linguagem e as políticas educacionais. Ademais, procura responder a uma realidade preocupante: a crescente marginalização de grupos sociais que não dominam a escrita em diferentes contextos. Esse problema se evidencia também nas avaliações em larga escala, como Enem, em que a padronização das redações tende a restringir a pluralidade de vozes e modos de dizer.

Para entendermos o termo letramento, buscamos a etimologia da palavra e percebemos que é relativamente recente e técnico, originado da palavra inglesa *literacy*. Segundo Soares (2023, p.17), “etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo - *cy*, que denota qualidade, estado, fato de ser [...], ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Esse termo surge em resposta a uma nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, mas é necessário engajar-se de forma efetiva nas práticas sociais que envolvem essas habilidades. Segundo Soares (2023), ser letrado deixou de significar apenas alguém versado em letras ou literaturas para ser alguém que, além de dominar essas competências, as utiliza de maneira eficiente e frequente. Assim, o conceito de letramento está profundamente relacionado à alfabetização, sendo muitas vezes até confundido. Porém, Kleiman (1995, p.11) esclarece que “o letramento não é alfabetização, mas a inclui”, evidenciando que, embora correlacionados, letramento e alfabetização se distinguem em seu alcance e dimensões sociais.

O letramento é considerado uma palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas e, somente na segunda metade dos anos 80, surge no discurso dos especialistas dessas áreas. Inicialmente, os meios acadêmicos utilizaram o conceito como uma forma de separar os estudos acerca do “impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (Kleiman, 1995, p. 15-16). Hoje, o conceito, enquanto fenômeno social e cultural, ganha novas dimensões na sociedade contemporânea, marcada por transformações tecnológicas e a crescente complexidade das práticas comunicativas. Mais do que o domínio técnico da leitura e escrita, o letramento envolve a capacidade de compreender e interagir com os múltiplos textos que permeiam as relações sociais, revelando sua centralidade para a participação ativa e crítica dos indivíduos no cotidiano.

Soares (2023), diferencia os conceitos de alfabetização e letramento, apontando que a

alfabetização diz respeito ao processo de aquisição do sistema alfabetico de escrita, enquanto o letramento refere-se às práticas sociais que envolvem o uso efetivo e significativo da leitura e da escrita em diferentes contextos. Segundo a autora, “alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, enquanto letrar é ensinar a usar a leitura e a escrita nas práticas sociais”, (Soares, 2023, p. 16-17). Essa distinção nos revela que é possível ser alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever convencionalmente palavras e textos, sem ser letrado, caso o indivíduo não consiga aplicar essas habilidades de forma funcional e crítica no dia a dia. Por outro lado, é factível que uma pessoa seja letrada sem ter passado por um processo formal de alfabetização, adquirindo suas competências por meio de vivências sociais e culturais.

Nas palavras de Soares (2023, p. 18), indiretamente, nessas definições está a concepção de que

a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até econômicos.

A autora ressalta a importância de compreendermos os dois conceitos de maneira integrada, para que o ensino da leitura e da escrita não seja limitado ao aspecto técnico, mas promova também a inclusão plena dos indivíduos nas práticas de letramento exigidas na sociedade. Uma vez letrado, o indivíduo ou o grupo social adquire um novo estado ou condição como consequência dessa apropriação. No âmbito individual, essas habilidades promovem transformações cognitivas, psíquicas e culturais, ampliando o pensamento crítico, a autoestima e a participação nas práticas sociais. Do ponto de vista social, a alfabetização conecta o indivíduo às normas culturais e possibilita o acesso a informações, influenciando sua identidade e sua função na sociedade. Além disso, do ponto de vista político e econômico, a leitura e a escrita são ferramentas fundamentais para o exercício da cidadania e para a conquista de melhores oportunidades no mercado de trabalho, o que contribui para a redução das desigualdades.

Mesmo após a compreensão dos dois conceitos, Soares (2023) pontua que é muito difícil diferenciar o apenas alfabetizado do letrado, uma vez que o letramento engloba dois fenômenos distintos, a leitura e a escrita. Cada um desses processos é complexo e constituído de uma multiplicidade de habilidades, comportamentos e conhecimentos, a saber:

Ler. É um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa*... uma pessoa pode ser capaz de ler uma bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal... Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*: em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à leitura? A partir de que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à leitura?

Escrever. É também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado... uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto... Assim: escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*: em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à escrita? A partir de que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à escrita? (Soares, 2023, p.48-49, grifos da autora).

Soares (2023) destaca a complexidade envolvida nos processos de leitura e escrita, ao afirmar que ambos são constituídos por um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde ações simples até práticas mais avançadas. A autora argumenta que, por serem contínuos e multifacetados, é difícil definir claramente o que significa ser apenas alfabetizado ou plenamente letrado, pois a alfabetização está relacionada à aquisição do sistema de escrita, enquanto o letramento envolve o uso funcional e crítico dessas habilidades em diversos contextos sociais. Esse *continuum* de competências, sugere que a educação não deve se limitar ao ensino mecânico da leitura e da escrita, mas deve também capacitar os indivíduos a aplicar essas habilidades de maneira crítica e transformadora, garantindo sua inclusão efetiva na sociedade.

As reflexões de Kleiman (1995) embasam e reforçam mais essa discussão, pois, segundo a autora, o “fenômeno do letramento, então extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (Kleiman, 1995, p. 20). A escola, reconhecida como uma agência de letramento, foca predominantemente na alfabetização, ou seja, no processo de apropriação dos códigos alfabetico e numérico. Esse processo, geralmente entendido como uma competência individual, se destaca como uma condição necessária para o sucesso acadêmico e a progressão escolar. No entanto, outras agências de letramentos, como a família, a igreja e o ambiente de trabalho, promovem formas de letramento distintas, voltadas para práticas sociais específicas e ligadas ao contexto em que estão inseridas, oferecendo orientações que diferem significativamente

daqueles ensinados na escola.

Nessa perspectiva, percebemos uma limitação na abordagem escolar, que tende a desconsiderar a diversidade de práticas e significados atribuídos ao letramento em outros contextos sociais, o que ressalta na necessidade de uma educação mais integradora, capaz de dialogar com os múltiplos letramentos que permeiam a vida dos sujeitos. Para Kleiman (1995, p. 20), “as práticas de uso da escrita da escola – que elevam à concepção de letramento dominante na sociedade – sustenta-se num modelo de letramento considerado por muitos pesquisadores de parcial ou equivocado”. Isso deve-se ao fato de que esse modelo privilegia uma visão restrita e homogênea do letramento centrado em habilidades formais e técnicas, desconsiderando a diversidade de práticas culturais, sociais e contextuais que também o constituem. Conforme Street (1984, p. 20-21),

essa é a concepção de letramento denominada de modelo autônomo. Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente como progresso, a civilização, a mobilidade social. A esse modelo autônomo contrapõe o modelo ideológico, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que foi adquirida¹.

Para Street (1984), o modelo autônomo de letramento apresenta uma visão limitada ao presumir que o letramento possui uma única forma de desenvolvimento, vinculada de maneira causal ao progresso e à mobilidade social. Essa perspectiva ignora as diversas práticas e significados que a escrita assume em diferentes contextos, reforçando desigualdades ao privilegiar os usos associados a grupos dominantes. Em contraste, o modelo ideológico reconhece o letramento como plural e situado, sendo social e culturalmente determinado. Essa abordagem valoriza as diferentes práticas de escrita e leitura, promovendo uma educação mais inclusiva e respeitosa à diversidade cultural e social. Portanto, entendemos que ignorar as maneiras pelas quais diferentes grupos sociais utilizam a leitura e a escrita em suas vidas cotidianas e priorizar uma abordagem normativa e descontextualizada, nem sempre é relevante ou inclusiva para todos os alunos.

No modelo autônomo de letramento, a característica de “autonomia”, segundo Kleiman

¹ Tradução livre do original: “This is the conception of literacy called the autonomous model. This conception presupposes that there is only one way for literacy to be developed, and that this way is almost causally associated with progress, civilization, and social mobility. Opposed to this autonomous model is the ideological model, which asserts that literacy practices, in the plural, are socially and culturally determined, and that, as such, the specific meanings that writing assumes for a social group depend on the contexts and institutions in which it is acquired” (Street 1984, p. 20-21).

(1995), refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto autossuficiente, não necessitando do contexto de sua produção para ser interpretada. O processo de interpretação seria determinado pela lógica interna do texto escrito, sem depender (nem refletir) as adaptações estratégicas próprias da oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisam e empregam outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que moldam a forma da mensagem. Isso para a autora, “representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação” (Kleiman, 1995, p. 22).

Aliado às concepções de Kleiman (1995), Street (2014) argumenta que a construção e a interiorização do modelo autônomo de letramento se conseguem por diversos meios,

o distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada com o se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos” – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexilizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia; “privilegiamento” – as maneias como se confere status à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores; e a “filosofia da linguagem” – o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais, frequentemente associadas a ideias sobre lógica, ordem, mentalidade científica e assim por diante (Street, 2014, p. 130).

Street (2014), expõe como o modelo autônomo de letramento se consolida por meio de diversas estratégias que distanciam a linguagem das relações sociais e culturais dos sujeitos, o que reforça ainda mais as desigualdades sociais e culturais, em vez de possibilitar o reconhecimento da diversidade de práticas de leitura e escrita presentes nos diversos contextos. O autor pontua também que, entre os processos institucionais que contribuem para a construção e interiorização da voz pedagógica na escola, está a “rotulação do espaço” e os “procedimentos”.

Considerando esse enfoque, percebemos que a imposição de um modelo específico de letramento ocorre não apenas por meio de formas específicas de discurso e textos, “mas no espaço físico e institucional, que é separado do espaço “cotidiano” para fins de ensino e aprendizagem e que deriva de construções sociais e ideológicas mais amplas” (Street, 2014, p.130). Junto a esse espaço, os “procedimentos representam o modo como as regras para o

engajamento dos participantes como professores e como alunos são continuamente afirmadas e reforçadas dentro de práticas que supostamente têm a ver apenas com usar o letramento e falar dele” (Street, 2014, p.130). Assim, essa imposição de um modelo específico de letramento vai além dos discursos e textos, estendendo-se ao espaço institucional, separado do cotidiano, e reflete construções sociais e ideológicas.

Os procedimentos escolares reforçam as regras de engajamento entre professores e alunos e consolidam práticas carregadas de significados ideológicos. Isso evidencia como o ensino do letramento está permeado por relações de poder. Street (2014, p. 130, grifo do autor) ressalta que “uma mescla de meios orais e letrados, às vezes mencionada como um *continuum* ‘oralidade-letramento’, deve ser observada em todos os processos: os participantes empregam estratégias discursivas tanto orais quanto letradas enquanto interagem”. Essa interação, em casa ou na escola, tende, na prática real, a se ocultar por trás de normas e convenções que tratam as modalidades linguísticas como se fossem completamente distintas, criando a falsa ideia de uma separação rígida entre oralidade e letramento. E é essa visão de letramento que torna o modelo autônomo de letramento interiorizado e disseminado na sociedade contemporânea.

Destacamos que o entendimento do modelo autônomo de letramento, focado nas competências formais e técnicas da escrita, ignora as diversas formas de letramento que são igualmente válidas, mas que são valorizadas de maneira desigual em diferentes contextos sociais. Em contraste, o modelo ideológico de letramento, como proposto por Street (1993, p. 7) que “vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”². Com base nessa perspectiva, esse modelo considera a escrita e a leitura não como processos isolados e neutros, mas como atividades profundamente influenciadas pelas condições e relações de poder presentes em diferentes contextos socioculturais.

Para Rojo (2009, p. 99), “o significado do letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura”, em outras palavras, práticas de letramento, embora reconhecidas de maneiras diversas em contextos distintos, são valorizadas de forma desigual e atribuem diferentes graus de poder aos seus participantes. Segundo Street (1993, p. 9),

qualquer estudo etnográfico de letramento atestará, por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir da interpretação desses conceitos pelo

² Tradução livre do original: “sees literacy practices as inextricably linked to the cultural and power structures of society and recognizes the variety of cultural practices associated with reading and writing in different contexts (Street, 1993, p. 7).

pesquisador. Assim, já que todos os enfoques sobre o letramento terão um viés desse tipo, faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado³.

Street (1993) argumenta sobre a importância de reconhecer os sistemas ideológicos presentes nos estudos de letramento, já que esses estudos estão sempre ligados a questões de poder, classe social e autoridade. Para o autor, o modelo ideológico, portanto, não deve ser visto como uma negação dos resultados obtidos dentro da perspectiva autônoma de letramento. No contexto do nosso estudo, entendemos que os aspectos cognitivos envolvidos na aprendizagem da escrita na escola precisam ser analisados à luz das estruturas culturais e de poder que permeiam o ambiente escolar. Isso porque a aquisição da escrita não ocorre de forma isolada, mas ligada às dinâmicas sociais e às relações de poder que influenciam o processo educacional.

A partir dessa compreensão do letramento como um fenômeno social e culturalmente determinado, buscamos compreender a centralidade da linguagem nesse processo. De acordo com Franchi (1992), como a linguagem é uma atividade constitutiva, torna-se evidente que o letramento é, em essência, uma prática social mediada pela linguagem. Em suas palavras,

a linguagem não fixa um quadro universal, nem – menos – o recupera e reescreve descobrindo-o na natureza das coisas: ela exerce insistentemente sua função “criadora, sendo essa função, em um sentido muito mais profundo” o que unicamente há de “imanente e constitutivo” (Franchi, 1992, p. 28).

Franchi (1992) pontua que a linguagem cria, organiza e dá sentido às experiências humanas. O letramento, a partir dessa visão, reflete a capacidade de engajar-se criticamente com os textos (orais ou escritos) que circulam nos contextos sociais, culturais e históricos. Nessa perspectiva, o autor argumenta ainda que

a linguagem, pois, não é um dado ou um resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias (Franchi, 1992, p. 31-32).

As concepções de Franchi (1992) sobre a linguagem como um trabalho coletivo que

³ Tradução livre do original: Any ethnographic study of literacy will, by implication, attest to its significance for differentiations made on the basis of power, authority, and social class, according to the researcher's interpretation of these concepts. Thus, since all approaches to literacy will have such a bias, it makes more sense, from the perspective of academic research, to acknowledge and reveal from the outset the ideological framework being used, so that it can be openly studied, challenged, and refined (Street, 1993, p. 9).

constrói e organiza o vivido estabelecem um diálogo direto com Soares (2023). A autora destaca que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um meio de reprodução e transformação social, pois, uma vez letrado, o indivíduo ou grupo social adquire um novo estado ou condição como consequência dessa apropriação. Na escola, por exemplo, o domínio da norma-padrão é frequentemente visto como uma ferramenta de ascensão social, mas também atua como um mecanismo de exclusão para aqueles que não compartilham esse repertório linguístico. Com isso, torna-se evidente que ensinar a língua não se resume a transmitir códigos, mas consiste em disputar sentidos sobre quem pode falar, o que pode ser dito e de que maneira, especialmente nos processos que padronizam a escrita.

Nesse contexto, o letramento, que se configura como uma prática social e culturalmente situada, surge como um meio para a construção da autonomia e da identidade individual. Diferentemente da alfabetização, que se limita ao domínio técnico da leitura e da escrita, o letramento abrange práticas sociais que utilizam essas habilidades de forma significativa e contextualizada. Em sociedades multiculturais, assume uma posição ainda mais relevante, pois possibilita que os indivíduos se reconheçam e sejam reconhecidos em suas diferenças culturais.

No Brasil, a estrutura socioeconômica desigual reflete-se nas disparidades no acesso à escrita e às práticas culturais associadas ao letramento. De acordo com Kleiman (1995, p. 161-162),

o fator de letramento tende a ser visto como uma credencial para o sucesso nas várias formas de ação na comunicação através da linguagem, por conseguinte, nas várias formas “civilizadas”, ou legítimas, de exercício de poder e de controle sobre situações e indivíduos.

Nessa perspectiva, como a escola é, e em muitos casos o único, meio de acesso ao letramento valorizado em uma sociedade burocrata, frequentemente, este é associado à escolarização: quanto maior o nível de escolaridade, maior tende a ser o grau de letramento e melhor o desempenho do indivíduo na comunicação social. Por outro lado, níveis mais baixos de escolarização costumam estar relacionados a graus menores de letramento e a uma comunicação social menos eficiente. Com isso, notamos que essa associação direta entre escolarização e letramento, embora comum, é reducionista, pois desconsidera as múltiplas práticas sociais e culturais de leitura e escrita que ocorrem fora do ambiente escolar e que também contribuem para o desenvolvimento dos indivíduos, o que desafia a exclusividade da escola como promotora dessa competência. Kleiman (1995, p. 162) argumenta que

a sobrevivência na escola é comumente vista como sinônimo de aquisição de bens culturais de prestígio – ser “estudado” é ser “educado”, “mais elevado”

– e, ao mesmo tempo, como sinônimo de aquisição dos recursos necessários ao sucesso na ação social de base discursiva, independentemente dos contextos situacionais em jogo – ser “estudado” é saber falar “direito”, é raciocinar/ agir/ avaliar “certo”.

Da mesma forma que o acesso à escola é visto como uma “aquisição de bens culturais de prestígio” o não-acesso ou o fracasso escolar são vistos como déficits desses mesmos bens culturais. Segundo Kleiman (1995, p. 162), “não ser ‘estudado’ é ser ignorante, é não ‘saber das coisas’ – e ao mesmo tempo, como sinônimos de déficit de recursos necessários à ação social de base discursiva”. Não ser educado é não saber se expressar corretamente, estar constantemente vulnerável às diversas situações e interações cotidianas e, por isso, correr o risco de fracassar ao tentar alcançar seus próprios objetivos. Essa visão, no entanto, desconsidera que o conhecimento e a expressão não podem ser limitados ao que é ensinado formalmente, e a educação não deve ser vista como um processo único e restrito à sala de aula.

Mészáros (2008) amplia essa crítica ao pontuar que, nos últimos 150 anos, a educação institucionalizada tem desempenhado a função de fornecer não apenas o conhecimento e os recursos humanos necessários para sustentar a expansão da máquina produtiva do sistema capitalista, mas também de gerar e transmitir um conjunto de valores que legitimam os interesses das classes dominantes. Essa transmissão de valores apresenta o modelo vigente como único e incontestável para a organização da sociedade, seja por meio de sua internalização pelos indivíduos, seja por meio de uma dominação estrutural e de uma subordinação hierárquica e imposta que limita a emancipação dos indivíduos. Em paralelo, Soares (2023, p. 85) afirma que “a escola seleciona seus objetivos segundo os padrões culturais e linguísticos das classes favorecidas, valoriza esses padrões, enquanto desqualifica, ou claramente, ou dissimuladamente, os padrões das camadas populares”. Percebemos que essa prática desvaloriza os saberes e as expressões das classes populares e pode contribuir para a exclusão social e a perpetuação de uma hierarquia cultural.

Bourdieu e Passeron (2008), fazem uma crítica a essa relação entre a escola e a sociedade condizente com a concepção de Soares (2023). Segundo os autores, a escola desempenha o papel de conservar e reproduzir a estrutura social vigente, incluindo as desigualdades e privilégios que favorecem determinados grupos em detrimento de outros, em vez de cumprir a função proclamada de promover a igualdade social e combater discriminações e marginalizações. Em outras palavras, a escola exerce uma “violência simbólica” ao transformar a cultura e a linguagem das classes privilegiadas em conhecimento escolar legitimado, impondo esse padrão aos grupos menos favorecidos. Nesse processo, a linguagem é percebida como um instrumento de “poder simbólico” indissociável da estrutura social da

qual é usada.

Soares (2023) acrescenta que as relações de comunicação linguística são também relações de poder simbólico, já que a língua é um recurso simbólico. Essas relações explicam o porquê de certos usos da linguagem serem valorizados em detrimento de outros, conferindo prestígio e autoridade a algumas formas de expressão, enquanto marginalizam e silenciam outras, definindo quem tem o direito de falar e como. Compreendemos, portanto, que o letramento vai além da habilidade técnica de leitura e escrita; insere-se nas interações sociais e culturais, permitindo que o indivíduo compreenda, questione e participe ativamente das dinâmicas de “poder simbólico” na comunicação.

Segundo Kleiman (2008, p.490), “os Estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita”, porém, os contextos em que essas práticas são mobilizadas evidenciam diversas situações de comunicação, de acordo com demandas, objetivos e necessidades dos participantes. Esse aspecto se torna relevante quando pensamos em espaços institucionais, como a escola, em que muitas vezes ocorre um tensionamento entre a pluralidade dos usos sociais da escrita e a busca por formas padronizadas de produção de texto. Para Volóchinov (2021), na situação comunicativa concreta, o valor da língua para o falante não está na forma fixa, mas na sua adaptação a cada contexto. A comunicação só se realiza quando os signos se ajustam às condições concretas. Assim, a linguagem se mostra flexível e variável conforme a situação. As reflexões de Kleiman (2008) e de Volóchinov (2021) permitem entender que a linguagem, por sua natureza variável, dialógica e socialmente situada, revela um tensionamento estrutural quando submetida a tentativas de normatização e homogeneização da escrita.

Os estudos do letramento, enquanto uma prática social, possibilitam tanto a aquisição de habilidades técnicas quanto o desenvolvimento da autonomia e a constituição identitária, para que os indivíduos participem de forma ativa e consciente na sociedade (Kleiman, 1995; Soares, 2023; Street, 2014;). Sob essa ótica, os modelos autônomo e ideológico de letramento evidenciam duas dimensões do ensino de Língua Portuguesa: enquanto o primeiro enfatiza a aquisição de normas e técnicas de leitura e escrita, o segundo destaca a importância de considerar os contextos sociais, culturais e ideológicos em que essas práticas se inserem. Em nosso estudo, consideramos essa perspectiva para analisar os processos de normatização discursiva que padronizam as redações do Enem, ora funcionando como instrumentos de inclusão, ora de exclusão.

No contexto escolar, essa concepção de letramento pode favorecer uma escrita reflexiva que desafie as normas e representações dominantes, contribuindo para uma sociedade mais justa

e inclusiva. Diante dessa compreensão, é pertinente discutirmos de que maneira o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio pode incorporar essa abordagem de letramento como prática social, especialmente à luz das diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1.3 O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular

A concepção de letramento como prática social salienta a relevância da escola no desenvolvimento de competências técnicas e também na formação de sujeitos autônomos e críticos. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio desempenha uma função de destaque na preparação dos estudantes para uma participação plena e consciente na sociedade. Diante das constantes transformações na educação, urge refletirmos sobre o sentido da escola e a necessidade de adaptar o ensino de Língua Portuguesa às demandas contemporâneas, com base nas orientações estabelecidas pela BNCC, que norteia as diretrizes pedagógicas para a educação básica, incluindo o Ensino Médio.

Nessa perspectiva, para entendermos a BNCC, situamos o contexto educacional brasileiro, especialmente os desafios e avanços vividos nas décadas de 1970, 1980 e 1990, períodos de intensas transformações políticas e sociais que se refletiram diretamente nas práticas pedagógicas. Para refletirmos sobre o controle autoritário e as restrições às liberdades acadêmicas no período que perdurou até o final da ditadura em 1985, recorremos a Cruz (2012). Segundo o autor, a partir dos anos 1970, começaram a surgir movimentos sociais que pressionavam por reformas educacionais, principalmente em busca de maior acesso à educação pública, o que seria fundamental para as transformações educacionais nas décadas seguintes.

Na década de 1970, os moradores dos bairros populares e das periferias das grandes cidades brasileiras emergem como “sujeitos políticos” e assumem protagonismo na luta pelo acesso à educação pública. Cruz (2012) pontua que os conflitos na reprodução social têm as reivindicações pelo acesso à escola como elementos centrais nas lutas populares e refletem as contradições do processo de urbanização vivido, abordados pela literatura de contradições urbanas da reprodução social. Para Rancière (1996, p.68), “o sujeito político não é um grupo que toma consciência de si, se dá voz e impõe seu peso na sociedade. É um operador que junta e separa entidades, as funções, as capacidades que existem na configuração da experiência dada”. Essa visão de Rancière (1996) sobre o sujeito político nos mostra a capacidade desse sujeito em reconfigurar as relações sociais, as estruturas estabelecidas e em refletir sobre as lutas por acesso à educação como expressão das contradições sociais.

Cruz (2012) pontua que, a partir dos anos 1970, a luta pela expansão da escola pública no Brasil conseguiu articular dois elementos aparentemente desconexos: a igualdade de oportunidades defendida pelo liberalismo e a exclusão educacional de uma grande parte da população. Esse movimento, no entanto, encontrou resistência na academia, onde o reconhecimento de que as lutas por acesso à escola, moradia, trabalho e saúde não podiam ser reduzidas a uma agenda partidária levou a uma interpretação simplista de seu real significado político. Com isso, “tudo passou a ‘ser política’ e qualquer atividade coletiva como ‘novas formas de fazer política’” (Cruz, 2012, p.170). Em outras palavras, compreendemos que a escola passou a ser uma instituição em que o funcionamento dependia da articulação com outras esferas de infraestrutura e bem-estar social, como por exemplo, o acesso à água, à energia elétrica, à coleta de lixo, ao transporte público, à pavimentação das vias e à segurança pública, entre outros fatores essenciais à vida comunitária.

Conforme Cruz (2012, p. 168), “no cenário geral dos anos 1980, conhecidos como a década perdida, o Brasil fazia a sua lenta e gradual transição democrática depois de quase 20 anos de regime militar”. O autor destaca que, além da economia estagnada e dos reclames por direitos políticos perdidos durante a ditadura, no campo educacional, a situação era preocupante e apresentava altos índices de analfabetismo, limitada abrangência do Ensino Fundamental e problemas como altas taxas de repetência e evasão escolar, que agravavam ainda mais o quadro. Tudo isso repercutia de forma direta no que costumava se chamar de “estrangulamento do Ensino Médio”, período de transição da educação básica para o Ensino Superior. Assim, percebemos que nesse período, as oportunidades educacionais eram limitadas, perpetuavam a desigualdade social e afetava principalmente os estudantes das camadas mais pobres, marginalizadas das possibilidades de ascensão social e profissional.

A partir da década de 1990, Cruz (2012, p. 172) afirma que “gestão escolar, conselho escolar, eleição de diretores, o projeto político-pedagógico, endossados pela formação de professores, currículos e avaliação são temas muito presentes na educação”. Esses temas vão, aos poucos, interligando-se de forma significativa com as políticas e a legislação educacionais. Ao mesmo tempo em que a luta pela escola ganhava corpo e forma na sociedade brasileira, nos anos 1980, as fronteiras entre as esferas privada e pública se confundiam nesse processo. Gradualmente, novas lideranças surgiram e se fortaleceram, articulando-se além dos limites dos bairros e ganharam visibilidade, força e se instituíram como marcos legais no processo educativo e que embasam a criação futura da BNCC.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como um direito universal. Em seu Artigo 205, reconhece a educação como um direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

Esse artigo da Constituição destaca a função social da educação, que visa ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho e à necessidade de uma formação integral do indivíduo. Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Magna, no Artigo 210, reconhece a importância de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, art. 210). Esse reconhecimento constituiu uma base legal robusta que orientaria as políticas educacionais nos anos seguintes, estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental e expande os caminhos da educação brasileira.

Na década seguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, detalhou as competências da União, dos Estados e dos Municípios. O Artigo 9º, inciso IV estabelece que é responsabilidade da União

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, art. 9º, §IV).

A LDB, no artigo mencionado, define dois conceitos essenciais para o desenvolvimento curricular no Brasil. O primeiro diz respeito à distinção entre o que é básico-comum, que se refere às competências compartilhadas por todos, e o que é diverso, que varia conforme as especificidades regionais e culturais. O segundo conceito foca na orientação do currículo, que deve ser voltado ao desenvolvimento de competências, indo além dos conteúdos mínimos e buscando as aprendizagens essenciais. Esses princípios são fundamentais para a estruturação da BNCC. Essa relação entre o que é básico-comum e o que é diversificado é retomada no Artigo 26 da LDB, o qual determina que

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida

pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, art. 26).

Essa abordagem levou à concepção de um currículo que considera a realidade local, social e individual da escola e de seus alunos, sendo esse o direcionamento das diretrizes curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) durante a década de 1990 e sua revisão em 2000. Posteriormente, para atender essas particularidades, o Conselho Nacional de Educação, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), ampliou esse movimento ao incluir princípios como inclusão, valorização das diferenças e respeito à pluralidade cultural. Esse processo culminou, em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que contemplou a necessidade de

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Consoante os marcos legais anteriores, o PNE aponta a relevância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, enfatizando a aprendizagem como uma estratégia para promover a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com foco nos direitos e objetivos da aprendizagem e desenvolvimento. Com a alteração da LDB em 2017, por meio da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passou a adotar duas novas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação, a saber

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2017, art. 35-A, art. 36. § 1º).

As nomenclaturas propostas, mesmo que diferentes, propõem algo em comum, ou seja, apresentam aquilo que os alunos devem aprender na educação básica. A partir desse momento, a BNCC se estabelece como um marco regulatório, delimitando o que deve ser ensinado e estabelecendo um padrão comum de aprendizagem para todo o Brasil, com base nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

Após a consolidação dos marcos legais e a implementação da BNCC, a área de Linguagens no Ensino Médio, etapa final da educação básica, assume uma relevância bem significativa na formação dos estudantes. Segundo Gonçalves *et al.* (2020), quando os

estudantes chegam ao Ensino Médio, já possuem habilidades linguísticas que permitem a participação ativa em diversas práticas sociais, pois, além de dominar certos gêneros textuais/discursivos do Ensino Fundamental, adquiriram várias habilidades relativas ao uso da linguagem. Nas palavras dos autores,

cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Gonçalves *et al.*, 2020, p. 409).

Embora os autores apresentem uma proposta relevante, vale ressaltar que o Ensino Médio enfrenta limitações estruturais, como a falta de formação adequada dos professores e a escassez de recursos, que podem dificultar a implementação efetiva de uma análise crítica e aprofundada das linguagens. Porém, como é a etapa final da educação básica, além de garantir o acesso universal, busca-se também assegurar a permanência dos estudantes e oferecer aprendizagens que atendam às suas necessidades e expectativas atuais e futuras.

Nesse sentido, quanto ao princípio fundante na área de linguagens, notamos que a BNCC segue alinhada com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), podendo ser uma continuidade destes. Geraldi (2015, p. 384) aponta que, desde a publicação desses parâmetros, assumiu-se oficialmente a concepção de linguagem como “uma forma de ação e interação no mundo”. Uma abordagem oriunda dos estudos bakhtinianos, a partir da qual se propõem, também, as concepções de gêneros do discurso para os documentos oficiais. De acordo com essa perspectiva de linguagem, Geraldi (2015, p. 384) destaca uma visão de sujeito que é claramente evidenciada na BNCC como “constituído pelas práticas de linguagem”. Assim,

a área da linguagem trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos permitem mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos (Brasil, 2015, p. 29).

Segundo Geraldi (2015), a atuação dos sujeitos implica que, no contexto das interações verbais praticadas no mundo, e simultaneamente a elas, ocorre uma ação da linguagem sobre o sujeito, formando sua consciência a partir de um conjunto de signos internalizados nesse

processo. Isso acontece, conforme explicado anteriormente, porque “o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais” (Volóchinov, 2021, p. 95). Em outras palavras, a consciência só se configura e se desenvolve à medida que é moldada pelos signos presentes no processo de interação verbal. No entanto, embora essa abordagem possa oferecer contribuições relevantes para a compreensão da constituição do sujeito na linguagem, sua concretização nas práticas escolares ainda encontra limites. Esses limites, são evidenciados, sobretudo, diante da diversidade linguística que caracteriza o espaço escolar e das barreiras enfrentadas pelos alunos no acesso às variedades legitimadas pela norma-padrão.

Quanto ao princípio metodológico adotado pela BNCC, Geraldi (2015) ressalta o objeto e a forma de trabalho com a linguagem já apontados pelos PCN: em vez de simplesmente propor a descrição de uma variedade da língua, acreditando que a gramaticalização traria apenas conhecimento sobre a língua e seus usos, seja na modalidade oral ou escrita, apontam-se as práticas linguísticas como o caminho mais eficaz para aprender a usar recursos expressivos na compreensão e produção de textos, além de refletir sobre essas ações. Com isso, o princípio metodológico que orienta toda a proposta curricular de Língua Portuguesa se baseia no uso-reflexão-uso, a saber:

a abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita, e não o contrário. Dessa forma, os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos/as estudantes em relação a variedade que eles/as não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem. Conforme o avanço na escolaridade, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem (Brasil, 2015, p. 41).

Nessa metodologia, percebemos que as categorias gramaticais e as convenções da escrita reverberam como ferramentas para aprimorar a compreensão oral e escrita dos estudantes, com foco no uso da língua seguido de reflexão, respeitando as suas variedades linguísticas. Para isso, o ensino da Língua Portuguesa tende a ser gradativo e integrado às práticas discursivas, e não uma mera acumulação de conteúdos desconectados da realidade comunicativa dos alunos. Com base nesse princípio, são escolhidos cinco eixos dentro dos quais se dará toda e qualquer atividade de ensino/aprendizagem na área: “apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise

linguística” (Brasil, 2015, p. 38). Assim, observamos que esses eixos abarcam todas as práticas de linguagem verbal e norteiam a organização das atividades escolares.

Geraldi (2015) afirma que, quando a BNCC adota os princípios fundamentais das práticas de linguagem e o ciclo uso-reflexão-uso, demonstra um avanço significativo nos estudos de linguagem na escola. Porém, não deixa de mencionar que a introdução de novos gêneros discursivos que não condizem com a realidade dos alunos precisa ser debatida, pois “a escola é um espaço de trabalho e como tal de ampliação de horizontes de todos os estudantes” (Geraldi, 2015, p. 388). Embora a BNCC tenha avançado nos estudos de linguagem, a introdução de novos gêneros discursivos também precisa ser cuidadosamente contextualizada, respeitando a realidade sociocultural dos alunos, para que o aprendizado seja significativo e ampliador, sem desconsiderar suas práticas linguísticas cotidianas.

Condizente a esse postulado de Geraldi (2015) sobre o trabalho da escola, Coêlho (2012) define que o objetivo da instituição escolar não é formar trabalhadores para atender às necessidades do Estado e das empresas, mas sim ensinar crianças, jovens e adultos a desenvolverem o pensamento crítico e a construírem uma sociedade mais justa, igualitária, autônoma e livre. Para o autor,

a escola como instituição de formação humana, deve cultivar e ensinar o saber vivo, instituinte, provocante da inteligência, da imaginação e da sensibilidade de docentes, discentes e seres humanos em geral. Fato é que a condição fundamental para o trabalho de ensinar e formar é a existência de professores e alunos que buscam o saber (Coêlho, 2012, p. 77).

A proposição de Coêlho (2012) sobre a escola como um espaço de desenvolvimento humano depende de condições concretas, como a formação contínua de professores e o compromisso dos alunos com o saber. No entanto, as dificuldades enfrentadas pelos docentes, como a falta de recursos e o excesso de trabalho, podem comprometer essa abordagem, assim como a diversidade de realidades dos alunos, que exige um esforço mais amplo para garantir uma educação realmente transformadora. Sobre essa busca pelo saber, percebemos que são exigidas dos estudantes, atividades de leitura constantes e estas não estão restritas apenas ao ensino de Língua Portuguesa, pois estão presentes em todos os componentes curriculares. Um recorte da BNCC destaca essa importância:

as práticas de compreensão e produção de texto são constitutivas da experiência de aprender e, portanto, presentes em todas as áreas. Por isso, cabe à área de Linguagens assegurar o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares, salvaguardando suas singularidades, e pelas práticas de linguagem que se dão no espaço escolar, tais como: participar

em um debate sobre transgênicos, opinar criticamente sobre um documentário ou uma pintura, interagir com hipertextos da Web, buscar soluções para um problema ambiental no seu entorno, dentre outras inúmeras possibilidades (Brasil, 2015, p. 30).

Refletindo sobre esse recorte da BNCC, entendemos que as práticas de leitura e produção de textos precisam acontecer em todas as áreas, mas sua implementação depende da preparação adequada dos professores. Além disso, frequentemente, as escolas culpabilizam os professores de Língua Portuguesa pela deficiência na leitura, desconsiderando a responsabilidade compartilhada entre todas as disciplinas. Geraldi (2015) explica que o acesso ao mundo da escrita se estende por toda a vida dos estudantes, que sempre estarão em contato com os mais variados tipos de textos. Com isso, garantir uma formação de qualidade por meio de ações concretas de um trabalho que une professores e alunos tornará o processo mais inclusivo e eficaz.

De acordo com Coêlho (2012), nesse contexto educacional, o aspecto central do ensino e da aprendizagem não reside apenas no conteúdo, na informação, na novidade ou no conhecimento produzido pelos especialistas, que muitas vezes são transmitidos como verdades imutáveis. Em vez disso, o foco deve ser a forma como o conteúdo é abordado, compreendido e contextualizado, levando em consideração seus pressupostos e implicações, tanto no âmbito escolar quanto social. O aprendizado ocorre quando há reflexão crítica, criação e rigor na interação com livros, ideias e temas. Com efeito, nesse processo de ensino-aprendizagem, a forma é inseparável do conteúdo, já que “constitui e define o significado da aula, do trabalho docente e discente” (Coêlho, 2012, p. 73).

Para Geraldi (2015), no que concerne ao trabalho conjunto de professores e alunos na análise linguística dos textos, não deve haver restrição à descrição gramatical tradicional, que se limita a classificações e não se amplia na direção da compreensão dos textos ou discursos. As gramáticas descritivas disponíveis, ao focarem apenas em frases, não contemplam a análise textual mais ampla. Por sua vez, as análises que partem da concepção dialógica da linguagem, adotam uma perspectiva sociolinguística e reconhecem a linguagem como uma prática constitutiva da consciência dos sujeitos falantes. Essa abordagem, portanto, nos permite uma compreensão mais profunda dos recursos linguísticos usados na construção dos enunciados em suas dimensões comunicativas.

Nessa mesma direção, mas conduzindo o nosso olhar em outro contexto histórico e social, Bakhtin (2013), em estudos sobre a sintaxe russa, pontua que as orientações metodológicas para o ensino do período composto por subordinação sem conjunção destacam

análises estilísticas baseadas na intuição dos alunos sobre a escolha de uma forma ou outra, disponível no sistema linguístico. Nas palavras do autor,

no estudo das formas sintáticas paralelas e cumulativas, isto é, quando o falante ou o escritor tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas do ponto de vista gramatical. Nesses casos, a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente estilísticas, isto é, pela eficácia representacional e expressiva das formas. (Bakhtin, 2013, p. 25).

Bakhtin (2013) destaca que, em contextos de formas sintáticas paralelas e cumulativas, a escolha entre alternativas corretas é guiada por critérios estilísticos, não pela gramática. Contudo, essa visão pode obscurecer a importância da coerência e da clareza na comunicação, aspectos que também devem ser considerados na produção textual. Nesse sentido, Geraldi (2015, p.392) afirma que as produções de textos devem ser pensadas “como o exercício de escrita, entendido este como construção de autorias, de trabalho entre sujeitos e não apenas entre posições”. Sem esses pilares propostos pelos autores, a escrita perde sua eficácia na troca de ideias, tornando-se difícil para o leitor compreender a mensagem. Essa concepção nos leva a perceber a necessidade de equilibrar estilo e responsabilidade comunicativa.

Partindo dessa perspectiva de autoria e construção de sentidos, observamos que a BNCC se configura como um instrumento de uniformização do ensino no Brasil. Geraldi (2015, p. 393) afirma que “a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social)”. Embora apresentada como uma estratégia ideológica de redução de desigualdades, na prática a uniformização atende às diretrizes do projeto neoliberal de educação, caracterizado pela ênfase na avaliação padronizada, na eficiência e nos interesses de mercado, orientadas por avaliações em larga escala, como o Enem. Esse processo, no nosso entendimento, pode desconsiderar a diversidade regional e social e atender mais aos interesses de mercado do que às necessidades reais das diferentes regiões e contextos educacionais.

Para pensarmos esse enfoque econômico sobre a educação, buscamos a visão crítica de Mészáros (2008). Segundo o autor, a lógica do capital molda e subjuga as instituições de ensino e seus impactos quanto a alienação do indivíduo, a mercantilização do conhecimento e a padronização dos currículos. A educação, sob essa perspectiva, é reduzida a um mero treinamento para o mercado de trabalho, desconsiderando sua função social e política. Nesse sentido, “o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema” (Mészáros, 2008, p. 35). Com base nessa “incorrigível lógica do capital”, pensamos que a educação deixa de ser vista como um direito para o

desenvolvimento humano e passa a ser uma ferramenta a serviço da maximização do lucro e negligencia aspectos fundamentais como o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos alunos.

Nesse processo, os currículos são adaptados para formar trabalhadores que atendam aos requisitos do mercado, negligenciando o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã, capaz de questionar as estruturas de poder. Além disso, a padronização do ensino e as avaliações em larga escala, como o Enem, tornam-se instrumentos de legitimação dessa lógica, ao criar uma medida única de sucesso acadêmico que não leva em consideração as diferentes realidades dos estudantes e suas diversidades linguísticas e culturais. Mészáros (2008) critica como a educação é profundamente influenciada por forças ideológicas e econômicas que moldam seus objetivos e sua forma de implementação. Embora o Enem tenha sido criado com a intenção de democratizar o acesso ao Ensino Superior, se tornou um instrumento central de regulação das práticas pedagógicas no Ensino Médio.

A partir da análise do contexto histórico da educação brasileira, desde os anos 70 até os anos 90, e os marcos legais que possibilitaram a implantação da BNCC, notamos que o documento estabelece diretrizes claras para o ensino de Língua Portuguesa que privilegia competências linguísticas que favorecem a formação crítica dos estudantes. Contudo, as políticas educacionais ainda não garantem a efetivação dessas diretrizes de maneira equitativa, levando em consideração as desigualdades presentes no país, para que o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio cumpra seu propósito de transformação social e de real inclusão educacional.

Ao longo deste capítulo, compreendemos que a apropriação dos letramentos pelos alunos não depende apenas da norma linguística, mas também das práticas sociais e discursivas nas quais estão inseridos. No próximo capítulo, dedicamo-nos ao estudo de texto, gênero discursivo, tipologia textual e texto dissertativo-argumentativo, investigando como eles se articulam no processo de ensino-aprendizagem e contribuem para a formação de sujeitos críticos e letrados.

CAPÍTULO 2

TEXTO E GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A CENTRALIDADE DA DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA NO ENEM

*Os gêneros são formas de ação social,
pois agem sobre o mundo e sobre as pessoas.*
Marcuschi

Estudar os textos e os gêneros discursivos possibilita-nos compreender como a linguagem se concretiza em práticas sociais e comunicativas, articulando forma, função e contexto na produção de sentidos. À luz das contribuições de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008), entendemos que todo enunciado se situa em situações concretas de interação humana, sendo ao mesmo tempo social e histórico. Essa perspectiva evidencia que os textos não são apenas aglomerados de palavras, mas eventos comunicativos nos quais os sujeitos mobilizam linguagem, conhecimento e habilidades cognitivas para cumprir objetivos específicos que reforçam a centralidade dos gêneros na mediação social da escrita.

Estruturamos este capítulo em quatro seções principais para compreender a centralidade do texto dissertativo-argumentativo no ensino de Língua Portuguesa e no contexto do Enem. Na primeira seção, discutimos o conceito de texto e de gêneros discursivos, relacionando esses conceitos ao processo de ensino-aprendizagem, com base em Bakhtin (1988, 2003, 2013, 2016) e Volóchinov (2021). A segunda seção aborda as distinções e interdependências entre gêneros, tipos textuais e domínios discursivos, fundamentando-se nos estudos de Antunes (2009), Coroa (2017) e Marcuschi (2008; 2012). Na terceira seção, enfatizamos a diferença entre dissertação-expositiva e dissertação-argumentativa, segundo Coroa (2017) e Garcez (2017), orientando o ensino da escrita para a construção de textos coerentes, persuasivos e críticos. Por fim, a quarta seção analisa a redação do Enem como gênero escolar normatizado, considerando estudos de Augustini e Borges (2014), Calabria (2020) Oliveira (2016) e Val (2017), examinando sua trajetória, padrões composticionais e argumentativos, mostrando como sua modelização regula a produção textual e limita a criatividade, articulando teoria e prática na Educação Linguística.

2.1 Texto e gêneros discursivos no processo de ensino-aprendizagem

O estudo de gêneros discursivos, compreendido como prática pedagógica dialógica e significativa, constitui um eixo fundamental na formação de sujeitos escritores críticos e atuantes. O ensino da escrita, especialmente no contexto do Ensino Médio, permite ao estudante

entrar em contato com diferentes vozes sociais, modos de argumentar e formas de organizar o discurso, ampliando sua capacidade de compreender e produzir textos em contextos diversos. Por conseguinte, defendemos que o estudo de gêneros pode contribuir para a formação de sujeitos escritores conscientes de seu lugar no discurso e capazes de se posicionar frente às questões sociais que atravessam o texto e a vida.

Em nossa pesquisa, investigamos o texto não apenas como instrumento didático, mas como objeto empírico central da nossa análise. Em face disso, entendemos a necessidade de compreendermos, inicialmente, a perspectiva dialógica de texto, ancorada na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (Volóchinov, 2021) e no ensaio “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, que compõe um capítulo da obra *Estética da Criação Verbal* (Bakhtin, 2003). Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 307),

o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única fonte de onde podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. O texto “subentendido”. Se concebe o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obra de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos.

Bakhtin (2003) considera que, independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa em ciências humanas, só o texto, espaço vivo de sentidos e vozes sociais, pode constituir tanto o ponto de partida quanto o de chegada do pensamento. É dentro desse horizonte teórico que situamos nossa análise, tomando como *corpus* o *Guia a Cartilha do Participante*, documentos que prescrevem modos de dizer e de organizar o discurso, configurando-se, portanto, como enunciados concretos mediados por vozes sociais e intencionalidades específicas. Voltamos o nosso olhar também para duas redações publicadas pelo exame, como exemplos ilustrativos da padronização da escrita promovida por esses materiais oficiais. Segundo o autor, a inter-relação entre a intenção do locutor e a forma como essa intenção se realiza determina o texto como enunciado e configura sua índole discursiva.

De acordo com a índole específica do texto, Bakhtin (2003) pontua que cada texto é construído a partir de um sistema universalmente aceito de signos e da própria linguagem, mas ao mesmo tempo incorpora um número considerável de elementos múltiplos que extrapolam qualquer configuração semiótica e, por isso, não podem ser limitados à investigação humanística. Isso significa que não existem textos “puros” ou inteiramente homogêneos, pois cada produção textual carrega traços técnicos, materiais e contextuais que interferem na

constituição do enunciado. Assim, na base de cada texto, está a estrutura da linguagem como condição de possibilidade de sua existência, mas é na sua manifestação concreta – como enunciado único, individual e irrepetível – que reside seu verdadeiro sentido.

A linguística textual, por sua vez, complementa essa abordagem ao se debruçar sobre a organização interna dos textos e seus modos de construção de sentido. Sob essa ótica, Marcuschi (2012) argumenta que o texto deve ser concebido como uma unidade comunicativa que extrapola a linearidade sintática, sendo constituído por uma rede de significados que articula elementos linguísticos e extralingüísticos, pois “entram na análise geral do texto tanto as condições gerais dos indivíduos como os contextos institucionais de produção e recepção”, o que evidencia que os sentidos textuais estão “comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas” (Marcuschi, 2012, p. 52).

Essa dimensão dialógica e social do texto também se expressa na intertextualidade, compreendida como a relação que um texto mantém com outros textos e discursos. Marcuschi (2012, p. 33) destaca que o texto deve ser visto como “um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas”, o que reforça a necessidade de os textos serem analisados em articulação com as condições históricas e sociais que os produzem. Em sua reflexão, o autor propõe que a abordagem textual que

por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas (Marcuschi, 2012, p. 33).

Conforme pontua Marcuschi (2012), a complexidade textual vai além da organização linear garantida pela coesão gramatical, manifestando-se em diferentes níveis através da coerência e das funções pragmáticas. Essa abordagem amplia a compreensão do texto e confronta visões reducionistas que o concebem como uma simples sequência de frases, desconsiderando sua dimensão interacional e dinâmica. Dessa forma, interpretar um texto exige reconhecer suas relações com outros enunciados, bem como com os contextos sociais e históricos em que se insere.

Para além da dimensão teórica, Marcuschi (2012) também contribui com uma reflexão aplicada à educação, ao defender que o ensino de língua deve priorizar o desenvolvimento da competência textual dos estudantes, ultrapassando a simples memorização de regras gramaticais. É preciso considerar os fatores contextuais, discursivos e ideológicos envolvidos na produção e na interpretação dos textos, de modo a promover uma formação crítica e situada

dos sujeitos. Nesse sentido, Marcuschi (2008) salienta a importância de se compreenderem esses aspectos, uma vez que, em sociedades nas quais a escrita desempenha uma função básica nas atividades cotidianas, especialmente no comércio, na indústria e na produção do conhecimento, há uma ampla diversificação das formas textuais. Essa diversidade impõe desafios aos indivíduos, exigindo deles estratégias de letramento que lhes permitam atuar de forma autônoma e crítica na esfera pública.

Bakhtin (2003, 2013, 2016) e Volóchinov (2021) afirmam que todo produto ideológico, inserido na realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – reflete e refrata uma realidade que ultrapassa os seus limites. Em outras palavras, ele não apenas faz parte do mundo material, mas também carrega em si uma representação transformada de dimensões externas a ele, revelando sentidos ideológicos que transcendem sua forma imediata. Entendemos que o Enem, nesse contexto, pode ser compreendido como um enunciado complexo, pois, mais do que um instrumento avaliativo, ele refrata concepções de educação, linguagem, cidadania e sujeito que moldam as práticas de leitura e escrita dentro e fora da escola.

Os signos, segundo Volóchinov (2021), só adquirem realidade concreta quando se materializam na comunicação social, cuja clareza e plenitude se dão por meio da linguagem. “A palavra é o fenômeno ideológico *par excellence*. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo” (Volóchinov, 2021, p. 98, grifo do autor). Nesse sentido, é precisamente no material da palavra que se revelam as principais formas da comunicação sínica que o autor define como “o material mais usual da comunicação cotidiana. É justamente no campo da ideologia do cotidiano que se encontra a assim chamada linguagem coloquial e suas formas” (Volóchinov, 2021, p. 100). Assim, analisar o texto escrito nos leva a investigar os conflitos, valores e ideologias que permeiam a linguagem em uso.

Nessa perspectiva bakhtiniana, Carvalhaes (2016, p.37), afirma que a ideologia “diz respeito tanto aos sistemas ideológicos institucionalizados, ‘ideologia oficial’, como aos valores não institucionalizados, estabelecidos e partilhados pelos membros do corpo social, ‘ideologia não oficial’”. Essa afirmação reforça a ideia de que todo ato de linguagem, inclusive o escolar, está marcado por valores sociais historicamente construídos. Para diferenciar essas duas ideologias, partimos da delimitação de ideologia do cotidiano de Volóchinov (2021, p. 123):

Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, ideologia do cotidiano, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc. A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e

exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência.

Volóchinov (2021) demonstra que essa dimensão ideológica, embora não sistematizada, orienta percepções, escolhas discursivas e posicionamentos do sujeito. Nessa visão, “a atividade mental é a consciência, socialmente estabelecida, que nos permite atribuir valor a um determinado objeto material, tornando-o signo” (Carvalhaes, 2016, p.37). Nesse processo, destacamos que todo objeto pode tornar-se signo, pois adquire valor a partir das relações ideológicas que o atravessam. Volóchinov (2021, p.91) considera que tudo o que é ideológico e possui uma significação é um signo, logo “onde não há signo também não há ideologia”, pois, “um corpo físico equivale por si só”. Percebemos, com isso, que a ideologia não existe fora da linguagem e da significação. Nas palavras de Carvalhaes (2016, p. 39),

para que uma palavra ou qualquer outro objeto material constitua-se como signo, é necessária a atribuição de um valor ideológico a essa palavra, a esse objeto material. Essa atribuição só é possível na coletividade, já que o signo ideológico é constituído no seio das interações de que tomam parte indivíduos socialmente organizados. Nessas interações, situa-se o fenômeno ideológico, que se materializa no texto.

Nesse sentido, o Enem configura-se como um conjunto de signos ideológicos, pois torna-se um espaço em que se manifestam tanto a influência de discursos oficiais quanto as vozes do cotidiano que dialogam com o processo de letramento. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, em nossa análise, compreendemos o texto como reflexo subjetivo da realidade objetiva, sendo uma expressão da consciência que reflete algo, pois como objeto do nosso conhecimento lidamos com um reflexo do reflexo.

Assumindo a perspectiva bakhtiniana de texto, Barros (2005, p. 26-27), sistematiza de forma instrutiva:

Quanto ao objeto, o texto define-se como:

- a) objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa;
- b) produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural etc. (em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade linguística [empirismo objetivo] ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou interpretam [empirismo subjetivo]);
- c) dialógico: já como consequência das duas características anteriores o texto é, para o autor, constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos;
- d) único, não-reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um objeto único, não-reiterável ou repetível.

A proposta de Barros (2005) organiza de maneira clara os quatro aspectos essenciais que compõem a concepção de texto com base na perspectiva bakhtiniana: a unidade significativa, sua natureza ideológica e enunciativa, sua configuração por meio do diálogo e seu caráter único e irrepetível. Complementando essa compreensão, Carvalhaes (2016, p.42) reforça que

o texto é significativo, pois é um conjunto ordenado de signos que, constituídos nas relações de interação social, refletem e refratam determinada realidade. O texto é constituído em enunciações marcadas social e historicamente. Desse modo, o texto é enunciado e, como tal, extrapola a dimensão linguística, ampliando-se na dimensão de uma dada situação e de um determinado contexto de produção, circulação e recepção. O texto é dialógico, pois emerge das relações entre os interlocutores e das relações que mantém com outros textos, com outros enunciados. O texto é único, pois sua repetição, cópia, reprodução, leitura, releitura e citação configuram sempre um acontecimento novo e singular na vida do texto.

Essa compreensão pontuada por Carvalhaes (2016) orienta a nossa análise, pois nos permite perceber a escrita não como um ato isolado, mas como um produto de interações sociais e ideológicas, evidenciando a necessidade de um trabalho pedagógico com gêneros discursivos que respeite e potencie essa riqueza. Nessa linha, Marcuschi (2008) ressalta que os gêneros não se limitam a estruturas textuais, mas constituem formas de ação linguística em contextos sociocomunicativos específicos, que exigem o uso de textos reais e significativos no ensino.

Inicialmente, salientamos que o estudo dos gêneros textuais possui longa tradição na cultura ocidental, remontando a mais de dois milênios. Conforme aponta Marcuschi (2008), é possível identificar uma observação sistemática dos gêneros já nas obras de Platão, sendo esse percurso consolidado com Aristóteles e retomado ao longo da história por autores como Horácio e Quintiliano, atravessando a Idade Média, o Renascimento e a Modernidade até os primeiros momentos do século XX. Ainda segundo o autor, “seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais” (Marcuschi, 2008, p. 148). De fato, o que se tem atualmente é uma nova abordagem sobre uma noção antiga, agora expandida e redimensionada por diferentes campos do saber.

Tradicionalmente associada aos gêneros literários, a noção de gênero passou a abarcar práticas discursivas muito mais amplas. Como bem observa Swales (1990, p. 33), “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou

escrito, com ou sem aspirações literárias”⁴. Essa ampliação permitiu que o conceito fosse incorporado por áreas diversas, como Etnografia, Sociologia, Antropologia, Retórica e, de forma mais sistemática, pela Linguística, campo em que a nossa pesquisa se insere.

Marcuschi (2008) destaca que a expressão “gênero” tem sido cada vez mais mobilizada por pesquisadores de diferentes disciplinas, desde teóricos da literatura e retóricos até analistas do discurso, tradutores, linguistas da computação e professores de línguas, tornando o estudo dos gêneros um empreendimento genuinamente multidisciplinar. Nesse sentido, o autor enfatiza que “a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral” (Marcuschi, 2008, p. 149). Isso implica compreender os gêneros como manifestações da linguagem em uso, apoiadas nas práticas sociais cotidianas e nas condições de produção e circulação do discurso.

Ainda nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 149) observa que “há muito a discutir e tentar distinguir as ideias de que gênero é: uma categoria cultural; um esquema cognitivo; uma forma de ação social; uma estrutura textual; uma forma de organização social e uma ação retórica”. Essa multiplicidade de entendimentos reflete a complexidade e a riqueza do conceito, bem como a necessidade de abordagens integradas que levem em conta tanto os aspectos formais quanto os funcionais e sociocomunicativos dos textos. O autor afirma que hoje há um consenso entre linguistas teóricos e aplicados para que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas seja viabilizado por meio dos textos. Em suas palavras, com base em textos, podem-se trabalhar:

- a) as questões do desenvolvimento histórico da língua;
- b) a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado;
- c) as relações entre as diversas variantes da linguística;
- d) as relações entre fala e escrita no uso real da língua;
- e) a organização fonológica da língua;
- f) os problemas morfológicos em seus vários níveis;
- g) o funcionamento e a definição de categorias gramaticais;
- h) os padrões e a organização de estruturas sintáticas;
- i) a organização do léxico e a exploração do vocabulário;
- j) o funcionamento dos processos semânticos da língua;
- k) a organização das intenções e os processos pragmáticos;
- l) as estratégias de redação e questões de estilo;
- m) a progressão temática e a organização tópica;
- n) a questão da leitura e da compreensão;
- o) o treinamento do raciocínio e da argumentação;
- p) o estudo dos gêneros textuais;
- q) o treinamento da ampliação, redução e resumo de texto;
- r) o estudo da pontuação e da ortografia;

⁴ Tradução livre do original: “Today, genre is easily used to refer to a distinctive category of discourse of any kind, spoken or written, with or without literary aspirations.”

s) os problemas residuais da alfabetização (Marcuschi, 2008, p. 51-52).

Segundo o autor, os aspectos que podem ser trabalhados a partir dos textos são infinitos. Porém, o tratamento inadequado tem gerado problemas quanto ao ensino, nas formas de acesso e apresentação. Com efeito, “introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas” (Marcuschi, 2008, p. 52). Desse modo, embora o texto tenha sido incorporado como eixo das práticas escolares, sua abordagem, muitas vezes, permanece limitada por metodologias tradicionais, que desconsideram sua complexidade discursiva e seu potencial formativo para os estudantes.

Diante da multiplicidade de gêneros textuais que circulam nas práticas sociais, emerge a indagação sobre a possibilidade de se eleger um gênero mais apropriado para o trabalho pedagógico em sala de aula. Marcuschi (2008) observa que essa questão também representa um desafio para os PCNs, os quais não apresentam diretrizes definitivas quanto à escolha ou abordagem dos gêneros no contexto escolar. Segundo o autor, os gêneros são segmentados em dois grandes blocos funcionais: de um lado, os que se prestam prioritariamente à leitura e à compreensão; de outro, aqueles que se adequam às atividades de produção escrita. Essa separação, ora conduz o aluno à posição de mero receptor, ora o convoca à atuação como produtor do texto.

Percebemos que a visão dos PCNs para o estudo dos gêneros textuais ainda é redutora. Segundo Marcuschi (2008, p. 207) “há mais gêneros na escrita do que na fala, o que é de certo modo surpreendente, mas explicável pela diversidade de ações linguísticas que praticamos no dia a dia na modalidade escrita”. Nesse sentido, percebemos o quanto os documentos curriculares podem limitar o potencial formativo do trabalho com os gêneros em sala de aula.

Consoante essa visão de Marcuschi sobre a diversidade textual, Bakhtin (2016) aponta que os gêneros textuais funcionam como estruturas que orientam a compreensão e tornam mais eficiente a comunicação entre interlocutores. Isso para Marcuschi (2008) repercute na maneira como compreendemos os textos e contribui para a consolidação de formas socialmente construídas de interação e pensamento. Em suas palavras,

a distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade, o que nos faz pensar no estudo sócio histórico dos gêneros textuais como uma das maneiras de entender o próprio funcionamento social da língua. Isto nos remete ao núcleo da perspectiva teórica dos estudos linguísticos sobre o texto e do texto aqui empreendidos, ou seja, a visão interacionista (Marcuschi, 2008, p. 208).

O autor nos explicita que os gêneros textuais não se limitam a estruturas linguísticas e constituem materializações discursivas das práticas sociais, inclusive no ambiente escolar. Essa concepção exige do ensino da língua materna uma abordagem além das formalidades e que reconheça os textos como instrumentos de ação social e histórica. Dentro dessa perspectiva, Antunes (2009) argumenta que os gêneros textuais, ao variarem conforme os contextos de uso, devem ser compreendidos como categorias discursivas que refletem manifestações culturais específicas, possibilitando a compreensão cognitiva do funcionamento da língua, tanto na oralidade quanto na escrita.

Nesse sentido, os gêneros são definidos como modelos mais ou menos estáveis de textos (Bakhtin, 2016) que, para Antunes (2009, p. 210), “especifica e regula os conteúdos, a estrutura de organização e as próprias configurações dos textos”. Por essa razão, ressaltamos que os gêneros pressupõem regularidades que transcendem o que é dito, caracterizando-se por um modo singular e estruturado de enunciação. Segundo a autora,

inscritos no universo cultural de cada grupo, os gêneros fazem parte do conhecimento de mundo desse grupo e constituem, por isso, elementos de seu saber partilhado. Ninguém é totalmente “soberano” no momento de atuar verbalmente. Prevalece o imperativo maior de fazer valer nossa condição de seres sociais, “livremente” submetidos, também, às coerções de modos específicos de organizar nossos discursos (Antunes, 2009, p. 210).

A concepção de Antunes (2009) aponta como os gêneros textuais refletem práticas sociais compartilhadas e orientam a produção verbal dos sujeitos. O ato de escrever, por exemplo, não é totalmente livre, mas condicionado pelas formas históricas e culturais de dizer. Estudá-las, no contexto do ensino de Língua Portuguesa, pode permitir a formação de sujeitos capazes de produzir textos com intencionalidade, criticidade e adequação à situação comunicativa.

Entretanto, na prática, Antunes (2009) observa que os resultados obtidos pelos estudantes no que se refere à produção escrita, muitas vezes, não correspondem aos esforços pedagógicos e aos recursos empregados no ensino da língua materna. A análise de textos produzidos por alunos do final do Ensino Médio revela, com frequência, um desempenho aquém do esperado, que chega a causar certo espanto diante da persistência de dificuldades básicas de estruturação e argumentação textual.

Embora tais resultados sejam amplamente reconhecidos, a tendência tem sido responsabilizar os próprios estudantes, desconsiderando fatores estruturais do sistema educacional. Conforme aponta Antunes (2009, p. 213), muitas vezes, eles são “atribuídos mais aos alunos do que às inadequações do sistema escolar, incluindo aí a formação de professores,

a distribuição do tempo escolar, o número de alunos por sala, a escassez e a pouca qualidade do material didático disponível”. Essa crítica da autora suscita a nossa necessidade de repensar o sentido da escola e das políticas públicas em proporcionar uma aprendizagem efetiva da escrita.

A partir do momento em que foi incluída a prova de redação nas avaliações em larga escala, as escolas foram instadas a providenciar “programas e meios de desenvolver nos alunos a competência para a produção de textos escritos adequadamente a uma situação de avaliação formal” (Antunes, 2009, p.225). Na visão da autora, a prova de redação tornou-se um instrumento privilegiado para medir o desempenho linguístico dos estudantes, além de atuar como uma das forças que impulsionam o ensino em direção aos usos formais da língua escrita. Com isso, a redação foi incorporada formalmente ao currículo escolar, contando com docentes responsáveis e horários definidos para seu ensino.

Esse movimento de valorização do ensino da redação ganhou ainda mais força com a consolidação do Enem como principal via de ingresso ao Ensino Superior, concedendo à redação uma centralidade estratégica dentro do processo avaliativo. Consequentemente, a preparação para essa prova passou a ser orientada pela compreensão do gênero dissertativo-argumentativo e pelo domínio das competências exigidas pela matriz de referência do exame. Isso levou a uma sistematização do ensino nas escolas, com estrutura e docentes específicos, que eleva a importância do estudo dos gêneros discursivos na formação de sujeitos críticos e conscientes de seu posicionamento na linguagem.

2.2 Gêneros, tipos textuais e domínios discursivos: distinções e relações na Educação Linguística

Conforme discutido no tópico anterior, os gêneros concretizam-se nas situações comunicativas por meio dos textos produzidos em contextos diversos. Na presente seção, avançamos na análise, distinguindo gêneros, tipos textuais e domínios discursivos, seguindo a perspectiva de Marcuschi (2008) para compreender como esses elementos se articulam na organização dos textos.

Marcuschi (2008, p. 154) afirma que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Na visão do autor, qualquer manifestação verbal ocorre por meio de textos que se configuram em determinados gêneros. Em outras palavras, a comunicação verbal depende sempre de um gênero textual, o que evidencia a relevância dessa noção na mediação social da linguagem. Essa perspectiva, encontra ressonância no pensamento de Bakhtin (2003), para quem todo enunciado é inseparável de um gênero e só adquire sentido no diálogo com outros enunciados (orais ou

escritos) “concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana” (Bakhtin, 2003, p. 179). Percebemos, na visão desses autores, que a centralidade dos gêneros não só explica a dinâmica da interação verbal, mas também abre espaço para questionarmos os efeitos de sua normatização em contextos avaliativos.

Nessa mesma direção, Marcuschi (2008) esclarece que o domínio de um gênero textual não se reduz ao conhecimento de formas linguísticas; trata-se de compreender como realizar propósitos comunicativos específicos em contextos sociais concretos. Na mesma direção, Bronckart (1999, p. 103) afirma que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, de modo que, no entendimento de Marcuschi (2008), os gêneros textuais podem funcionar como instrumentos de legitimação discursiva, apoiando-se em contextos sócio-históricos e em fontes externas à decisão individual, uma característica que se reflete em documentos institucionais de avaliações em larga escala, a exemplo do Enem, que orientam a produção textual.

Para entendermos e deixar os conceitos explícitos em nosso estudo, buscamos a maneira sistemática como Marcuschi (2008, p. 154-155) define tipo textual, gênero textual e domínio discursivo. Nas palavras do autor:

- a) 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. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descriptivo ou injuntivo.
- b) Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagem abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.
- c) Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos

e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.

Partindo dessas definições teóricas propostas por Marcuschi (2008), podemos pensar no envolvimento social do gênero. Segundo Marcuschi (2008, p. 155), “não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”. Na produção textual, por exemplo, os gêneros assumem posições de destaque, orientando escolhas que não se dão de modo inteiramente livre ou aleatório, seja no plano lexical, no nível de formalidade ou na seleção temática. Ou seja, “os gêneros limitam nossa ação na escrita” (Marcuschi, 2008, p. 155), funcionando como uma imposição que, ao mesmo tempo, restringe e padroniza, ao passo que também orienta escolhas, estilos, criatividade e variações.

Nesse sentido, apesar de serem entendidos como “formas constitutivas do texto em funcionamento” (Marcuschi, 2008, p. 155), o autor ainda ressalta que não se deve pensar na distinção entre gênero e tipo textual de maneira dicotômica, pois constituem aspectos interdependentes da linguagem em uso nas situações comunicativas cotidianas. Sendo, portanto, elementos inseridos na vida social e não apenas sobrepostos a ela.

De acordo com a concepção de Marcuschi (2008, p. 80), “é essencial tomar o texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”, ou seja, o texto não pode ser entendido como uma mera aglomeração de palavras faladas ou escritas. Segundo Palma e Turazza (2014) esse “evento” é o responsável pelo desenvolvimento na oralidade, na leitura e na escrita das “competências linguísticas, textual-discursiva, estratégica semiológica e literária, dando, assim, condições para o desenvolvimento da competência comunicativa, em cujo bojo todas as demais estão abrigadas” (Palma; Turazza, 2014, p. 38). Com base nessas concepções, entendemos que o texto não se reduz à materialidade da linguagem, mas como um processo dinâmico de interação e produção de sentidos.

Palma e Turazza (2014), ressaltam que uma Educação Linguística consistente exige a correspondência entre o modo como se entende gênero, a perspectiva de linguagem assumida e a concepção de língua que fundamenta esse processo. Nessa medida, para as autoras, “a linguagem é concebida como forma de interação entre indivíduos que interatuam socialmente, possibilitando a produção de sentidos em contextos sócio-histórico-ideológicos” (Palma; Turazza, 2014, p. 38). Compreendemos, assim, que a linguagem empreendida em um evento

comunicativo tende a situar o ensino em um campo de disputas de sentido, em que os sujeitos se constituem e podem exercer o seu direito de dizer.

Nessa perspectiva, Palma e Turazza (2014) reforçam que a EL propõe ainda que os conteúdos do ensino de Língua Portuguesa sejam estruturados em dimensões pedagógicas entendidas como propostas metodológicas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos indispensáveis ao domínio da língua pelos aprendentes e ensinantes, de modo a torná-los “poliglotas na própria língua” (Palma; Turazza, 2014, p. 52). Sob essa lógica, o processamento desses conteúdos se dá mediante cinco direções, a saber: “a da pedagogia do oral, a da pedagogia da leitura, a da pedagogia da escrita, a da pedagogia léxico – grammatical, transversal às demais pedagogias e a da pedagogia da literatura” (Palma; Turazza, 2014, p. 52).

Entendemos a necessidade de que os aprendentes de Língua Portuguesa se tornem “poliglotas na própria língua”, e que para essa concretização, deve haver um trabalho em conjunto das cinco direções. No entanto, em nossa pesquisa, nos ateremos à pedagogia da escrita para a análise dos documentos que normatizam o discurso e padronizam um “modelo de escrita” nas redações do Enem. Nas palavras das autoras:

a pedagogia da escrita tem por objetivo desenvolver a competência escritora dos aprendentes-ensinantes, concebendo a escrita como um processo cognitivo-sócio-interacional. Visa ainda à formação do escritor competente a qual deve ocorrer por meio de aprendizagem significativa, devendo o estudante compreender que a produção escrita deve ser uma atividade conscientemente planejada, que envolve quatro etapas: o planejamento ou pré-estrutura, a escritura, a revisão contínua e a reescrita do texto em elaboração. As propostas de produção textual devem focalizar diferentes situações comunicativas, exigindo por parte do produtor a adequação da linguagem em relação ao gênero solicitado e ao contexto de produção (Palma; Turazza, 2014, p. 53).

Essa concepção da pedagogia da escrita evidencia que a formação do escritor competente vai além do domínio formal da língua, envolvendo a compreensão das etapas do processo de escrita e a capacidade de adaptar-se a diferentes contextos comunicativos. Nesse sentido, podemos retomar as definições de Marcuschi (2008) sobre tipo, gênero e domínio discursivo, que, segundo o autor, “são mais operacionais do que formais e seguem de perto a posição bakhtiniana” (Marcuschi, 2008, p. 159). Essa perspectiva reforça que a análise textual deve considerar não apenas a forma linguística, mas também as funções sociais e discursivas do texto, alinhando-se à ideia de que a escrita se configura como prática social e comunicativa.

Conforme salienta Marcuschi (2008), a noção de tipo textual se orienta principalmente pela identificação de sequências linguísticas que estruturam o texto; a noção de gênero textual privilegia critérios relacionados a padrões comunicativos, intenções, propósitos e contextos

sócio-históricos; e os domínios discursivos não se referem a textos isolados, mas a formações históricas e sociais que dão origem aos discursos. Quando articuladas à pedagogia da escrita, essas definições fornecem uma base teórica para compreender como o ensino da escrita deve contemplar tanto a estrutura textual quanto os usos sociais da linguagem, preparando os aprendentes para atuar criticamente em diferentes contextos.

No caso específico do texto dissertativo-argumentativo, consolidado como “gênero Enem”, essa articulação teórica torna-se ainda mais relevante, pois a produção textual é orientada por documentos que prescrevem normas e “modelos” de escrita. Ao compreendermos a definição de tipos, gêneros e domínios discursivos nos possibilita analisar como a normatização influencia escolhas linguísticas, estilos e estratégias argumentativas, ao mesmo tempo em que evidencia as tensões entre autonomia do sujeito e padronização institucional do discurso.

A partir das concepções elencadas nessa seção, entendemos que tipos, gêneros e domínios discursivos constituem dimensões interdependentes da linguagem em uso, articulando-se à pedagogia da escrita para orientar escolhas comunicativas e sociais. Na próxima seção, voltamos o nosso olhar ao tipo de texto dissertativo-argumentativo e como ele se configura no contexto de uma avaliação em larga escala, no gênero “redação do Enem”.

2.3 O Texto dissertativo-argumentativo

Retomando as definições propostas por Marcuschi (2008), podemos compreender que os gêneros textuais se caracterizam pela diversidade, pois respondem às múltiplas situações sociocomunicativas, enquanto os tipos textuais, se organizam segundo critérios linguísticos e se restringem a um conjunto limitado de categorias. Apesar dessa distinção, ambos se articulam de forma complementar na produção de sentidos, revelando a interdependência entre forma e função na materialização do texto. Nesse mesmo sentido, Antunes (2009, p. 209-210) destaca que o “fato de cada tipo de texto ser caracterizado pela predominância de determinadas marcas linguísticas de superfície não deixa de ter suas raízes mais remotas em aspectos de sua dimensão contextual”. Assim, é possível considerarmos que forma e contexto tendem a se constituir de modo interdependente na prática social da linguagem.

Pensando nessa interdependência entre forma e função, concentramo-nos no texto dissertativo-argumentativo, buscando caracterizá-lo enquanto tipo textual e compreender como uma de suas variantes se consolidou como gênero “redação do Enem” (assunto que aprofundaremos na próxima seção). Nesse sentido, Garcez (2017) apresenta-nos a dissertação como um tipo textual que pode tanto se inclinar apenas à exposição de ideias e situações,

caracterizando-se como uma dissertação-expositiva, ou pode direcionar-se à argumentação, configurando-se como dissertação-argumentativa (tipo dissertativo-argumentativo), inserida no domínio comunicativo da discussão de problemas sociais controversos, promovendo no sujeito o desenvolvimento das habilidades de sustentar, refutar e negociar posições.

Coroa (2017) explicita que, quando abordamos o tipo textual argumentativo, levamos em conta que sua classificação é mais complexa do que a tipologia narrativa, descriptiva ou injuntiva, por exemplo. Conforme a autora, há uma grande diversidade de classificações nos trabalhos que discutem sobre o tema, os quais apresentam títulos como tipo argumentativo, tipo expositivo ou mesmo tipo dissertativo. Assim, dissertar, nessa perspectiva, seria desconsiderar as distinções entre os dois tipos textuais, que se desdobrariam em duas subdivisões: a dissertação-expositiva e a dissertação-argumentativa.

No contexto da sistematização do ensino e da aprendizagem, Coroa (2017) pontua que diferenciar esses dois tipos de texto dissertativo permite esclarecer quando é necessário convencer o leitor sobre uma tese, por meio de articulações lógicas robustas entre os significados (tipo argumentativo) ou quando basta apenas apresentar ideias e conceitos, sem a exigência de persuasão intensa (tipo expositivo). Nas palavras da autora,

nas nossas práticas sociais e culturais, o tipo expositivo é o mais indicado para informar ou para explicar relações entre processos ou acontecimentos, gêneros textuais que têm a finalidade de informar ou explicar são os que mais nele se realizam. Por isso, é um tipo muito comum nas práticas pedagógicas, seja na oralidade (em aulas), seja na escrita (nos livros didáticos) (Cora, 2017, p. 69).

Ao contrário do tipo expositivo, que apenas informa ou ensina, Coroa (2017) pontua que o tipo argumentativo organiza as ideias em relações lógicas com o objetivo de convencer o leitor sobre a veracidade de uma tese. Nele, conceitos e fenômenos funcionam como tese e argumentos, e a persuasão depende da articulação consistente desses elementos. Esse tipo de texto é comum em editoriais, textos publicitários e em qualquer produção textual que busque induzir um posicionamento ou adesão do leitor a determinado ponto de vista.

Conforme essa classificação proposta por Coroa (2017), e também com base nas discussões sobre gêneros e tipos textuais propostas por Antunes (2009) e Marcuschi (2008), Garcez (2017, p. 58) destaca a relevância de se esclarecer, no contexto escolar, “qual é o seu objetivo, qual o seu funcionamento pragmático, em que prática comunicativa ocorre, quais são as suas características essenciais, de quais sequências é formado, quais as habilidades de linguagem que exige”. Entendemos, assim, que essas definições orientam o ensino da escrita ao esclarecer finalidades, contextos de uso e habilidades de linguagem envolvidas.

Nessa direção, sistematizamos as reflexões apresentadas em um quadro adaptado que organiza os seguintes aspectos: situações discursivas ou domínios discursivos, tipo textual predominante, habilidades de linguagem dominantes e gêneros orais ou escritos.

Quadro 1
Dissertação expositiva e Dissertação argumentativa

Situações discursivas ou domínio discursivo	Tipo textual predominante	Habilidades de linguagem dominantes	Gêneros orais ou escritos
Transmissão e construção de saberes	Dissertação expositiva	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	Aula, texto expositivo, conferência, artigo enciclopédico, texto explicativo, tomada de notas, resumos, resenhas, relatório científico, registro de experiências científicas.
Discussão de problemas sociais controversos	Dissertação argumentativa	Sustentação, refutação e negociação de posicionamento.	Texto de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, editorial, discurso de defesa, requerimento, ensaio, resenha crítica.

Fonte: adaptação de quadro retirado de Garcez e Corrêa (2017, p. 56).

Ao observar essas diferenciações, percebemos também que a própria *Cartilha do Participante* (Brasil, 2017), analisada de forma detalhada no capítulo 4, reforça uma concepção restritiva do texto dissertativo-argumentativo, pois o reduz à defesa de um ponto de vista vinculado de forma rígida ao tema proposto. Embora destaque a necessidade de ir além da simples exposição de ideias, fatos e dados, a *Cartilha* delimita a produção ao convencimento e estabelece a aplicação de penalização severa, como a nota zero, para textos que “fujam” dessa

tipologia ou do tema proposto, evidenciando a ênfase normativa que padroniza e controla a escrita.

Por esse ângulo, entendemos como fundamental a compreensão sobre a situação de produção das redações do Enem e o viés avaliativo por que passam tais textos. Vale dizer que se trata de textos moldados por orientações prescritivas, desde a *Cartilha do Participante* até a própria proposta de redação apresentada no dia do exame, que combinam instruções expositivas e injuntivas. Logo, a escrita dos participantes emerge de fortes restrições formais, o que reforça o caráter avaliativo e enfraquece, a nosso ver, a dimensão livre, autêntica e autoral que se espera de uma produção textual. Em muitos casos, a redação do Enem se aproxima de um “gênero-receita”, em que o cumprimento de instruções pré-determinadas garante o resultado esperado. Tal configuração é decorrente das condições de produção e de recepção do exame em larga escala, que busca reduzir ao mínimo a subjetividade dos participantes em nome de uma padronização objetiva da avaliação.

Em síntese, a compreensão do tipo dissertativo-argumentativo evidencia tanto a sua relevância para o desenvolvimento das habilidades de escrita e reflexão crítica, quanto a complexidade de sua classificação e aplicação no contexto escolar. Constatamos que, mesmo havendo uma diversidade de gêneros que podem assumir caráter argumentativo ou expositivo, o Enem adota uma concepção restritiva e normativa, que reduz a produção a um modelo único, centrado na defesa de uma tese previamente delimitada pelo tema proposto. No próximo tópico, pretendemos entender de forma mais ampla como essa concepção se consolidou e se instituiu como parâmetro avaliativo. Para isso, observaremos a trajetória histórica da redação no exame e o processo de sua “modelização” como gênero específico.

2.4 A redação do Enem: do histórico à “modelização” do gênero

Em nossa sociedade, a redação do Enem ocupa hoje um lugar central, sendo produzida anualmente por milhões de participantes e, ao mesmo tempo, debatida, estudada e problematizada em diferentes esferas. Considerando a concepção restritiva e normativa do texto dissertativo-argumentativo no Enem, buscamos compreender como a redação do exame se constituiu historicamente e foi gradualmente “modelizada” como um gênero específico. Nesse movimento, encontramos na esfera acadêmica vários estudos que nos oferecem contribuições relevantes para entendermos esse processo, marcado por prescrições normativas e por influência ideológica. Entre os trabalhos, destacamos em nossa pesquisa, os de Augustini e Borges (2014), Garcez (2017) Oliveira (2016), Garcez (2017) e Val (2017) e, mais recentemente, Calábria (2020).

De acordo com Oliveira (2016), a redação do Enem é amplamente reconhecida, por suas características linguístico-discursivas, como um gênero textual que se diferencia de outros. Embora tenha sua origem na dissertação escolar, adquire elementos próprios que a consolidam como gênero particular. Calabria (2020, p. 146) complementa essa perspectiva ao afirmar que, “ainda que o contexto de produção e recepção da Redação do Enem não seja o espaço de sala de aula, é no ambiente escolar que os alunos a estudam, analisam e se desenvolvem na prática de produção textual em torno do modelo Redação do Enem”. Entendemos, portanto, que a caracterização desse gênero, situada no campo da Educação Linguística, pode ser ancorada nos elementos da enunciação, como conteúdo temático, construção composicional e estilo propostos por Bakhtin (2003), bem como na estrutura composicional do texto, considerando a sequência argumentativa discutida por Marcuschi (2008) e Palma e Turazza (2014).

No decorrer dos anos, em função das políticas públicas voltadas à Educação, o Enem consolidou-se como um exame de grande relevância no âmbito nacional, sobretudo após se tornar a principal forma de ingresso de inúmeros estudantes no Ensino Superior, tanto em instituições públicas quanto privadas. Seu prestígio ampliou ainda mais quando as universidades federais aderiram ao exame, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Tal centralidade fez com que escolas de diferentes redes, públicas e privadas, direcionassem seus esforços para o exame, ajustando práticas pedagógicas, materiais didáticos e processos avaliativos internos. A partir desse ambiente de aprendizagem, Augustini e Borges (2014), consideram a redação do Enem como uma prática de linguagem marcada pela institucionalização da escrita. Assim, nesse contexto surge a produção textual do exame e se estabelece como atividade socialmente situada e de grande repercussão.

Para abordarmos essa prova, apresentamos brevemente o Enem, considerando-o como o principal impulsionador dessa prática de escrita, para então discutirmos de modo mais específico o gênero textual redação do Enem. Observamos que, desde a sua origem, a prova de redação do exame compõe sua estrutura impondo os mesmos limites, conforme é apresentado no documento:

a proposta para a Redação do Enem tem sido sempre elaborada de forma a possibilitar que os participantes, a partir de subsídios oferecidos, realizem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social, cultural ou científica, em uma tarefa identificada como uma situação-problema (Brasil, 2002, p. 17).

Esse enunciado evidencia que, desde os primeiros anos de aplicação do exame, a redação foi pensada como um exercício de posicionamento crítico, em que o estudante deveria mobilizar estratégias argumentativas diante de temas de relevância social. Sob esse viés e

definida como uma situação-problema, o exame já sinalizava um modelo de escrita normatizado, direcionado para a construção de argumentos para “defender” um ponto de vista discursivo sobre a questão proposta. Para compreender de que maneira essa concepção se consolidou e ganhou centralidade na educação brasileira, retomaremos o contexto histórico que possibilitou a criação do Enem.

A década de 1990 foi marcada por intensos desafios no campo educacional brasileiro, caracterizada por desigualdades regionais e socioeconômicas, altas taxas de evasão e repetência escolar, baixa qualidade do ensino, dificuldades de financiamento, além de reformas estruturais e pressões advindas da globalização e das novas exigências do mercado de trabalho. Em resposta a esses desafios, o Ministério da Educação (MEC) criou o Enem como uma ferramenta para avaliar a qualidade do Ensino Médio no país e fornecer uma referência para a autoavaliação dos estudantes. A formalização do exame ocorreu com a publicação da Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998, assinada pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza.

Com base nessa regulamentação, a portaria instituiu oficialmente o Enem como um instrumento voltado à aferição do desempenho dos estudantes ao término da educação básica, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade educacional, à certificação e até mesmo para à seleção para o Ensino Superior, conforme a descrição:

Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, resolve:

Art. 1º Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com os seguintes objetivos:

- I - Avaliar o desempenho do estudante ao final da escolaridade básica;
- II - Subsidiar políticas públicas de melhoria da qualidade da educação básica;
- III - Contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio, da educação profissional e da educação superior;
- IV - Promover a certificação no nível de conclusão do Ensino Médio;
- V - Subsidiar processos de seleção para o ingresso na educação superior (Brasil, 1998).

Esse documento revela-nos que, em sua concepção inicial, o exame apresentava um caráter eminentemente diagnóstico e formativo, orientado para a avaliação de competências consideradas fundamentais ao exercício da cidadania. No entanto, ao longo dos anos, esse escopo foi sendo ampliado, de modo que o Enem passou a assumir funções cada vez mais relevantes nas políticas educacionais e no acesso ao Ensino Superior brasileiro.

Em sua fase inicial, o Enem era aplicado em um único dia previamente estabelecido no calendário anual e composto por 63 questões de múltipla escolha, além de uma proposta de redação (Brasil, 2002). A aplicação costumava ocorrer no último domingo de agosto, com

duração de cinco horas, a partir das 13h, no horário de Brasília. Com o passar dos anos, entretanto, o exame foi sendo ressignificado e assumindo funções cada vez mais abrangentes. Em 2005, passou a integrar o Programa Universidade para Todos (ProUni), ampliando seu papel como instrumento de inclusão social.

Em 2009 surge o “Novo Enem” (Brasil, 2002), pois o exame sofreu uma profunda reformulação e tornou-se a principal via de acesso às universidades públicas, por meio do SiSU, além de incorporar a função de certificação do Ensino Médio. Entre 2010 e 2013, o exame ganhou maior abrangência e credibilidade, com o fortalecimento de mecanismos de segurança, a adoção de recursos de acessibilidade e a vinculação a programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Ciências sem Fronteiras, período em que a maioria das universidades federais também aderiu ao modelo.

Nos anos seguintes, novas medidas reforçaram a dimensão social do exame: em 2014, o Enem passou a incorporar de forma sistemática as políticas de cotas; em 2015 e 2016, ampliou os recursos de acessibilidade, incluindo provas em braille e em Libras, além de permitir o uso do nome social e da coleta biométrica. Paralelamente, o exame começou a ter reconhecimento internacional, como em instituições de Ensino Superior em Portugal (Brasil, 2002). No ano de 2017, foi reorganizado em dois domingos consecutivos e recebeu investimentos na elaboração da *Cartilha do Participante*, documento que passou a apresentar de forma mais detalhada os critérios de correção e exemplos de redações nota mil. Quando completou 20 anos de existência, em 2018, houve a transferência da função de certificação do Ensino Médio para o Encceja. Já entre 2019 e 2023, o Enem enfrentou os efeitos da pandemia, com adiamentos e protocolos de segurança, além da implementação experimental do Enem Digital, posteriormente retomando o modelo tradicional (Brasil, 2002).

Todo esse percurso histórico nos esclarece o modo como o exame, originalmente concebido como instrumento diagnóstico, foi progressivamente alçado à condição de principal mecanismo de acesso ao Ensino Superior brasileiro, o qual se articula ainda a programas de financiamento, inclusão social e políticas de avaliação. Nesse processo, destacamos a criação do *Guia* e da *Cartilha do Participante*, documentos fundamentais, em nossa pesquisa, os quais retomaremos no quarto capítulo, para entendermos a normatização da produção da redação, a partir de critérios avaliativos e exemplos considerados “modelares”.

A partir desse breve panorama histórico, voltamos o nosso olhar para a perspectiva da recepção e da produção de textos. Segundo o Documento Básico, Brasil (2002) o participante é compreendido como “escritor do mundo” e também “leitor do mundo”. Tal concepção, para Calabria (2020, p. 148), nos faz “ratificar o caráter interacional que subjaz o documento basilar

do certame e que norteia todas as suas ações”. Nesse sentido, é possível observar que o exame, ao menos teoricamente, não se limita à aferição de habilidades técnicas de escrita, mas se ancora em uma visão dialógica da linguagem (Bakhtin, 2003) que valoriza a relação entre sujeito, texto e contexto. Assim, considerando o participante “escritor do mundo”, o documento destaca:

na redação ou produção de texto, o participante é considerado como escritor, autor de um texto que atende à proposta feita por outros interlocutores. Uma situação-problema é proposta e pretende-se que cada participante selecione o recorte apropriado de seu acervo pessoal, reorganizando os conhecimentos já construídos com o apoio da escola para enfrentar o desafio proposto, transcrevendo-o em seu projeto de texto (Brasil, 2002, p. 14).

Vale observar, nesse documento, a atribuição de “autor” ao participante. Entretanto, tal autoria é concebida em um espaço regulado, uma vez que a proposta delimita previamente o tema, o formato e as condições de produção. Dentro dessa lógica, mensuramos também que o participante deve enfrentar uma “situação-problema”, recorrendo a um repertório baseado nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação⁵. A esse respeito, Oliveira (2016) argumenta que a redação do Enem teve origem na redação escolar⁶, mas se diferencia ao exigir que o participante adote um posicionamento crítico e tenha seu texto avaliado por, no mínimo, dois avaliadores, seguindo os critérios da Matriz de Referência e da Grade de Correção das Competências.

Pensando no ponto de vista formal desse texto, podemos nos fundamentar em Bakhtin (2016), quando afirma que os gêneros são identificáveis por padrões recorrentes de organização temática. Dentro dessa organização, em cada esfera de atividade social, vão se cristalizando formas padronizadas de produção discursiva: que vinculam determinadas situações de interação humana a temas específicos, a procedimentos compostionais próprios e ao emprego característico de recursos linguísticos. Reconhecer um gênero, portanto, requer um olhar atento não só ao tema, mas à configuração composicional e ao repertório linguístico que o institui. Esse entendimento abre espaço para que Val (2017), esclareça de maneira mais sistemática essa forma de organização dos gêneros. Nas palavras da autora:

⁵ Essa exigência ao participante está contida na proposta de redação do Enem de todas as edições: “A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação...” Brasil (2023, p.19).

⁶ Marcuschi (2007, p. 64) considera que a redação escolar se configura como um “macrogênero” que abrange as subcategorias “redação endógena ou clássica” – que nasce e circula quase que exclusivamente dentro da escola – e “redação mimética” – que traz para a sala de aula modelos de gêneros que circulam externamente à escola e os toma como objetos de ensino, mas numa situação que apenas imita sua efetiva trajetória e suas funções.

- a) os gêneros estabelecem pautas temáticas e formas típicas de tratamento do tema: nas diferentes instâncias de uso da linguagem, estabelecem-se diferentes expectativas quanto ao leque de assuntos pertinentes ou impertinentes, permitidos ou proibidos, e quanto ao grau de autenticidade/fidedignidade e exaustividade de sua abordagem. [...]
- b) os gêneros estabelecem padrões de estrutura composicional (construção composicional, tipo de estruturação e de conclusão do todo), que se pode entender como as partes que usualmente compõem os textos pertencentes a determinado gênero e a organização modelar dessas partes. [...]
- c) os gêneros definem o estilo, orientando o processo de seleção de recursos lexicais e morfossintáticos intra e interfrasais (Val, 2017, p. 75-76).

Em nosso entendimento, essa sistematização proposta por Val (2017) reforça que os gêneros funcionam como mecanismos de regulação discursiva, já que delimitam conteúdos, formas e estilos, configurando o espaço em que o sujeito pode se manifestar. A autora complementa ainda que “a natureza sócio-histórica dos gêneros e sua função tipificadora das práticas de linguagem, nas diversas esferas de atividade humana, possibilitam o surgimento de padrões textuais que servem à organização e ao funcionamento de diferentes instituições” (Val, 2017, p. 77). Assim, “a instituição social escola produz gêneros que organizam e controlam seu funcionamento administrativo e pedagógico” (Val, 2017, p. 77). Em outras palavras, os gêneros orientam a atuação dos sujeitos na escola.

Nessa perspectiva, Val (2017) observa que o ensino da redação escolar enfatiza fortemente a conformidade aos padrões formais, limitando o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito de linguagem capaz de perceber as condições de sua enunciação, escolher o gênero textual mais adequado e articular com clareza os objetivos comunicativos que deseja atingir junto aos interlocutores. Em vista disso, “a redação escolar é um gênero que só funciona na escola, para cumprir objetivos pedagógicos em geral unilaterais: o professor manda, e o aluno escreve por obrigação” (Val, 2017, p. 78).

No contexto do Enem, Calabria (2020, p. 150) destaca que “as redações que são bem avaliadas nesse certame funcionam como textos modelizadores das futuras práticas de produção textual, utilizadas por escolas, divulgadas na mídia, nos sítios da Internet e, tradicionalmente, na própria Cartilha do Participante”. Assim, os textos produzidos em sala de aula como preparação para o exame se configuram como gêneros escolares modelo redação do Enem, cujo objetivo é desenvolver nos alunos as competências necessárias para a escrita proficiente do gênero exigido pelo exame. Lembrando que aqui mudam os interlocutores: o modelo Enem “manda” e os alunos escrevem, também por “obrigação”, para “treinar” e atingir um bom resultado no dia da prova.

Desde quando o Enem foi criado, em 1998, são impostos limites à produção, relacionados à tipologia textual - dissertativo-argumentativa - e ao tema proposto, que é a tão famosa “surpresa” que mobiliza toda a comunidade escolar. Oliveira (2016) nos esclarece que a redação do Enem exige atenção à estrutura composicional, à articulação das ideias e à organização da argumentação. Além disso, todos os temas propostos se vinculam a uma situação-problema, demandando uma reflexão escrita sobre questões de ordem política, social, cultural ou científica. Conforme a autora, a produção textual mantém o formato dissertativo típico da redação escolar tradicional, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Dessa maneira, percebemos que essa prova, aplicada ao final da educação básica em uma avaliação em larga escala, segue as características de um gênero escolar.

Considerando essa mesma direção, Calabria (2020) salienta que gênero redação do Enem, à luz de uma concepção que compreende a escola como espaço central de estudo, análise e prática de produção textual, adquire “um status de gênero textual escrito e institucionalizado, dada sua natureza: a) singular; b) avaliativa; c) pontual; d) regular e; e) limitada” (Calabria, 2020, p. 167). Para entendermos esse “status do gênero” analisamos os cinco ingredientes indicados pelo autor que prescrevem essa “receita”.

De acordo com Calabria (2020), o gênero redação do Enem apresenta características que o distinguem e delimitam sua produção. Em primeiro lugar, é singular, pois se estrutura a partir da dissertação escolar, mas incorpora a proposta de intervenção, organizando-se, segundo a Cartilha do Participante, em “tema – tese – argumentos – proposta de intervenção” (Brasil, 2019, p. 5). Em segundo lugar, é um gênero avaliativo, produzido em um contexto cujo objetivo é atribuir uma nota. Da mesma forma que acontece na redação escolar tradicional, na qual o professor é o principal interlocutor, no Enem o texto é lido por pelo menos dois avaliadores, que julgam a produção à luz das competências estabelecidas. Em terceiro lugar, é pontual, pois ocorre em um momento único e delimitado, no dia da prova, sob tempo cronometrado e regras rígidas de extensão textual.

Calabria (2020) pontua, em quarto lugar, que redação do Enem é regular, pois sua aplicação ocorre anualmente e mantém um formato relativamente estável, variando apenas o tema de cada edição. Por fim, em quinto lugar, é limitada, uma vez que impõe restrições quanto à tipologia textual (exige o dissertativo-argumentativo), ao número de linhas e à vinculação temática a uma situação-problema de ordem política, social, cultural ou científica. A partir desses cinco “ingredientes” apontados pelo autor, percebemos que a redação do Enem se estabelece como uma receita infalível: cada passo é prescrito, cada medida é controlada e qualquer desvio pode resultar em um “fracasso”. Isso nos mostra o quanto a prova restringe o

direito de dizer e transforma a escrita em um ato de conformidade com a normatização discursiva estabelecida pelo próprio exame.

A redação do Enem, conforme destacam Augustini e Borges (2014), Calabria (2020) e Oliveira (2016), se constitui como um gênero textual escrito com características bem definidas, tanto externas quanto internas. Externamente, apresenta traços específicos que a diferenciam de outras produções escolares, como o suporte institucionalizado do exame, o espaço físico delimitado para a escrita, o tempo restrito de produção, a ausência de interlocução efetiva e a destinação exclusiva à avaliação. Já internamente, se diferencia pelo conteúdo temático, pela organização da argumentação, pelo estilo e, sobretudo, pela estrutura composicional, em que se destacam o plano de texto e a sequência predominantemente argumentativa.

Portanto, a partir das concepções de texto e gênero, percebemos como a redação do Enem se consolida como um gênero escolar específico, cuja produção é rigidamente regulamentada e orientada por normas institucionais que delimitam tipologia, tema, estrutura e critérios de avaliação, configurando uma normatização discursiva. A análise das características apontadas por Calabria (2020) evidencia que cada etapa do processo, desde a composição até a correção, segue prescrições precisas e podem transformar a escrita em um exercício de conformidade, restringindo consideravelmente o espaço para criatividade e o pleno exercício do “direito de dizer”. Essa compreensão histórica e teórica do gênero nos oferece a base para nos dedicarmos à fundamentação metodológica e aos caminhos da análise no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E CAMINHOS DA ANÁLISE

*Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
Geraldo Vandré*

Neste capítulo, traçamos os caminhos metodológicos que orientam nosso percurso investigativo, entendendo a pesquisa como um processo em movimento, atravessado por escolhas teóricas, históricas e discursivas. Apresentamos, assim, a fundamentação metodológica que sustenta a análise empreendida e situamos o *corpus* da pesquisa: os documentos oficiais do Enem, em especial o *Guia* e a *Cartilha do Participante*, e, de modo complementar, duas redações selecionadas como exemplos ilustrativos da padronização discursiva.

Optamos por uma abordagem qualitativa por entendermos que ela nos possibilita captar a complexidade e a historicidade dos fenômenos sociais. Para sustentar nossa escolha, recorremos a Minayo (2012), que a define como um caminho capaz de apreender os fenômenos em sua profundidade, considerando suas contradições e múltiplos sentidos. Na mesma direção, Goldenberg (2004) evidencia que esse tipo de investigação qualitativa é particularmente adequado para interpretar valores, significados e práticas, pois contempla as dimensões simbólicas e culturais que estruturam as ações humanas em contextos específicos, como o Enem. Complementando esse quadro, Tuzzo e Braga (2016) ressaltam a relevância da abordagem qualitativa para a análise crítica de práticas discursivas e os modos pelos quais estas produzem e veiculam sentidos na sociedade. Nesse horizonte, a análise volta-se para os documentos oficiais do Enem, compreendidos não apenas como textos normativos, mas como práticas discursivas que organizam modos de dizer e orientam práticas pedagógicas.

Como técnica, adotamos a análise documental, reconhecida por sua pertinência em pesquisas que buscam interpretar documentos como construções sociais e discursivas. Gomes (2004) observa que esse procedimento permite examinar os textos em sua materialidade e em suas condições de produção. Na mesma linha, Ludke e André (1986) destacam, também, que os documentos devem ser compreendidos como expressões de práticas institucionais, vinculadas a contextos históricos, culturais e ideológicos mais amplos.

Nosso percurso analítico ancora-se, ainda, no materialismo histórico-dialético (MHD), compreendido a partir de Marx (1982) e Netto (2011), como método que possibilita interpretar a realidade em sua totalidade dinâmica, contraditória e histórica. Com esse referencial, não analisamos os documentos oficiais do Enem de forma isolada, mas como parte de um processo social mais amplo, marcado por disputas ideológicas e por práticas de normatização discursiva. Para aprofundar esse olhar, articulamos o MHD com a concepção de dialogismo, em Bakhtin (2003; 2016) e Volóchinov (2021), que entendem a linguagem como prática social, constituída pela relação entre vozes, sentidos e posições de poder.

A partir desse aporte teórico-metodológico, estruturamos o capítulo em três seções: na primeira, apresentamos a abordagem qualitativa, que fundamenta nossa escolha metodológica; na segunda, explicitamos o materialismo histórico-dialético em diálogo com a teoria do dialogismo; e, na terceira, descrevemos os procedimentos de coleta e análise de dados, que contemplam a seleção, a leitura e a interpretação dos documentos oficiais, bem como o uso das redações exemplares como ilustração dos efeitos da padronização discursiva. Desse modo, o percurso aqui delineado oferece os subsídios para a análise crítica a ser desenvolvida no capítulo subsequente.

3.1 Abordagem qualitativa da pesquisa

A pesquisa é uma atividade da ciência, responsável por questionar e construir conhecimento sobre a realidade. Ela não só alimenta a prática do ensino, mas também a atualiza em resposta às transformações do mundo, permitindo uma compreensão crítica dos fenômenos sociais e educacionais. Diante desse horizonte, dedicamos esta seção à abordagem qualitativa, que fundamenta nossa escolha metodológica e orienta o modo como conduzimos a análise. Essa opção se respalda no reconhecimento de que os fenômenos educacionais e discursivos, especialmente aqueles relacionados ao Enem, não podem ser reduzidos a números ou categorias fixas, mas exigem a compreensão de processos complexos, atravessados por contradições históricas e tensões significativas.

Nesse sentido, as questões investigativas estão profundamente conectadas aos interesses e condições sociais, refletindo a posição do pesquisador no contexto real no qual essas questões ganham sentido e direção. Para Goldenberg (2004, p. 12) “a pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância”. Sob essa perspectiva, compreendemos que a pesquisa implica equilibrar o possível e o impossível, situando-nos como

intérpretes das condições sociais e históricas que moldam os documentos do Enem e as questões investigativas, conferindo-lhes direção, significado e relevância no contexto educacional.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por seu foco na compreensão profunda de fenômenos sociais, culturais e históricos, que são frequentemente complexos e subjetivos. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que busca mensurar e quantificar variáveis de maneira objetiva, a abordagem qualitativa visa explorar o sentido atribuído pelas pessoas aos seus comportamentos, ideias e contextos. Segundo Minayo (2012, p. 20),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser qualificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Minayo (2012) evidencia que compreender a realidade social exige mais do que mensuração: requer captar os sentidos e valores que orientam as ações humanas. Nesse modelo investigativo, tanto o contexto quanto a subjetividade dos participantes são elementos centrais, pois contribuem diretamente para a produção de um conhecimento mais profundo e significativo. Assim, a abordagem qualitativa permite aos pesquisadores observar as interações e os significados que emergem nas situações de pesquisa, valendo-se de estratégias diversas que possibilitam a coleta de dados detalhados e contextualizados. Nesse mesmo sentido, Goldenberg (2004) afirma que a pesquisa qualitativa busca, prioritariamente, compreender os sentidos que os sujeitos atribuem às suas vivências e ao contexto em que estão inseridos, em vez de se limitar à quantificação ou categorização dos fenômenos. Desse modo, a pesquisa qualitativa amplia a compreensão dos fenômenos sociais, pois valoriza a complexidade dos sujeitos e desafia visões reducionistas da realidade.

A partir dessa perspectiva, a nossa escolha por uma abordagem qualitativa é justificada pela natureza do *corpus* desta pesquisa, que compreende os documentos oficiais do Enem, o *Guia* e a *Cartilha do Participante*, e, de modo complementar, duas redações selecionadas como exemplos ilustrativos da padronização discursiva. Entendemos que esse *corpus* não pode ser analisado apenas em termos de conteúdo explícito ou de estruturas formais, pois exige uma investigação que considere os sentidos produzidos nos textos, as orientações normativas que organizam a escrita dos estudantes e as influências ideológicas presentes nas práticas de letramento que eles refletem. Segundo Goldenberg (2004), a análise qualitativa permite que o

pesquisador comprehenda as razões e intenções que moldam as escolhas discursivas, o que se aplica diretamente ao estudo dos documentos oficiais do Enem. O *Guia* e a *Cartilha do Participante* não são apenas textos normativos, pois, configuram práticas discursivas que orientam a produção escrita dos estudantes, estabelecem critérios de padronização e refletem orientações ideológicas e educacionais. Nesse sentido, as redações selecionadas funcionam como exemplos ilustrativos do efeito dessas normas, mostrando como os modos de dizer e escrever são mediados pelas instruções e recomendações dos documentos oficiais. Como sinaliza o certame, o comando das propostas de redação solicita que o texto seja produzido “a partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação” (Brasil, 2023, p. 19), evidenciando a articulação entre orientação normativa e prática discursiva.

O Enem, como exame de avaliação de competências no Brasil, organiza a produção escrita dos estudantes a partir de critérios normativos expressos em documentos oficiais, como o *Guia* e a *Cartilha do Participante*. Esses materiais definem os padrões de correção e orientação da redação e se constituem em práticas discursivas que transmitem valores, normas e orientações ideológicas sobre a forma como o texto deve ser estruturado e como os argumentos devem ser articulados. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa se mostra particularmente adequada, pois permite compreender os sentidos e intenções que esses documentos produzem e circulam, revelando aspectos que poderiam permanecer ocultos em abordagens exclusivamente quantitativas. Tal como ressalta Minayo (2012), a aplicação da abordagem qualitativa possibilita analisar os textos de forma mais profunda, considerando como eles orientam a construção de significados e influenciam a interpretação e a produção discursiva dos estudantes.

Conforme as ideias expressas por Tuzzo e Braga (2016, p. 142),

enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques, sugere que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.

Os autores ressaltam que a pesquisa qualitativa não se limita a estruturas rígidas, pois valoriza a criatividade e o olhar sensível do pesquisador. Nesse sentido, essa flexibilidade

metodológica amplia as possibilidades de interpretação dos fenômenos sociais, no caso os documentos oficiais do Enem.

Sintetizando, a abordagem qualitativa revela-se adequada para investigar as sutilezas, contradições e complexidades presentes nos documentos oficiais do Enem - *Guia e Cartilha do Participante* - que orientam a produção textual dos estudantes. Essa perspectiva permite uma leitura ampliada, considerando as normas e orientações expressas nos textos e, também, os condicionantes socioculturais, pedagógicos e ideológicos que atravessam as práticas de letramento promovidas pela avaliação em larga escala. Dessa forma, torna-se possível compreender como os modelos de letramento – autônomo e ideológico – se articulam nas instruções e recomendações dos documentos, enquanto as redações selecionadas funcionam como exemplos ilustrativos desses efeitos. No entanto, interpretar criticamente tais fenômenos nos exige um método capaz de abranger suas múltiplas determinações e historicidades. Por essa razão, adotamos na pesquisa o materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico, por entender que somente a partir da totalidade concreta e contraditória da realidade é possível compreender a constituição social da linguagem e da educação no contexto de uma avaliação em larga escala.

3.2 Materialismo histórico-dialético

Ao contrário da arte e da poesia, que frequentemente se ancoram na inspiração e na espontaneidade criativa, a pesquisa se configura como um trabalho artesanal, construído com rigor, paciência e método, e que se realiza por meio de uma linguagem com ritmo próprio e intencional. Nesse sentido, compreender os documentos oficiais do Enem apenas como instrumentos técnicos ou normativos poderia reduzir sua complexidade e desconsiderar as múltiplas dimensões sociais, culturais, históricas e ideológicas que orientam sua produção. Cada diretriz, orientação ou critério presente no *Guia* e na *Cartilha do Participante* pode refletir disputas epistemológicas, circular sentidos hegemônicos e indicar condições materiais e simbólicas que estruturam a prática de avaliação em larga escala.

Partindo dessa perspectiva, assumimos que a redação do Enem constitui um gênero do discurso, na concepção de Bakhtin (2003; 2016) e Volóchinov (2021), enquanto prática social historicamente situada, organizada por normas e expectativas institucionais. Complementando essa visão, Antunes (2009) e Marcuschi (2008) enfatizam que os gêneros, por eles denominados gêneros textuais, se definem por finalidades comunicativas, repertórios linguísticos e contextos sociais específicos, permitindo compreendermos cada produção textual como resultado da interação entre convenções sociais e escolhas individuais. Dessa forma, cada redação, longe se

ser somente uma manifestação pessoal, materializa o efeito da articulação entre o percurso formativo do estudante, os discursos sociais hegemônicos e as orientações institucionais. Analisar a redação como gênero do discurso/gênero textual leva-nos a reconhecer que as normas, as instruções e os critérios presentes nos documentos orientam modos de dizer, de argumentar e de organizar o conhecimento. Dentro desse contexto, salientamos que as redações que selecionamos servem apenas como exemplos ilustrativos dos efeitos normativos e ideológicos produzidos pelos documentos oficiais.

Para analisar essa complexidade de maneira consistente, adotamos o materialismo histórico-dialético como referencial epistemológico desta pesquisa. Esse método permite apreender a realidade educacional em sua totalidade dialética e contraditória, considerando as dimensões históricas, sociais e ideológicas que atravessam os documentos oficiais e suas repercussões na produção textual dos estudantes. Como observa Netto (2011), a abordagem marxista possibilita interpretar a realidade além de sua aparência imediata, captando sua essência e sustentando a análise crítica das práticas discursivas e das relações de poder que se manifestam nos documentos do Enem.

Complementando a observação de Netto (2011), Minayo (2012, p. 25) destaca que “a importância de trabalhar com a complexidade, a especificidade e as diferenciações internas dos nossos objetos de pesquisa, precisam ser, ao mesmo tempo, contextualizados e tratados em sua singularidade”. Ou seja, a análise não se limita à superfície textual, mas busca compreender as mediações sociais e ideológicas que atravessam a produção escrita, evidenciando como o letramento se constitui em meio às contradições da formação dos sujeitos na escola e na sociedade. Dessa forma, o método escolhido permite articular rigor analítico e sensibilidade à historicidade e às dimensões socioculturais do *corpus* estudado.

Como ponto de partida para compreendermos a relevância do materialismo histórico-dialético como método de análise, retomaremos suas origens no pensamento marxiano do século XIX. Formulado por Karl Marx a partir de suas reflexões sobre a economia política, esse método surgiu como uma crítica à abordagem abstrata e descontextualizada da economia clássica, propondo uma análise da sociedade baseada nas condições materiais de produção e nas contradições que impulsionam o desenvolvimento histórico. Nessa ótica, considerando que as relações sociais estão enraizadas na base econômica, Marx (1982) inaugura uma forma de interpretação que articula estrutura e superestrutura, revelando como os aspectos econômicos, sociais, políticos e ideológicos se entrelaçam na dinâmica do capitalismo.

Segundo Netto (2011, p. 17),

é, porém, com o estímulo provocado pelas formulações do jovem Engels acerca da economia política que Marx vai direcionar as suas pesquisas para a análise concreta da sociedade moderna, aquela que se engendrou nas entradas da ordem feudal e se estabeleceu na Europa Ocidental na transição do século XVIII ao XIX: a sociedade burguesa. De fato, pode-se circunscrever como o problema central da pesquisa marxiana, a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista.

O autor destaca que o método marxiano não se restringe a abordagens teóricas abstratas; ao contrário, baseia-se nas condições materiais e históricas concretas para compreender o funcionamento da sociedade burguesa e as estruturas de classe que a sustentam. É a partir desse método que Marx (1982, p. 21) constrói a ideia de que “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e espiritual em geral”, enfatizando a interação dialética entre a base econômica e a superestrutura. Assim, o materialismo histórico dialético emerge como um método capaz de compreender a história como um processo de transformação constante, fundamentado nas contradições materiais e nas lutas de classes, que Marx (1982) identificou por meio de sua análise metodológica da economia política.

Para Marx (2009, p. 125),

as relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. O moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano; o moinho a vapor dá-nos a sociedade com o capitalista industrial.

Nesse exemplo, Marx (2009) demonstra que as transformações tecnológicas não se limitam a influenciar a esfera econômica, mas também provocam alterações profundas nas estruturas de poder e nos vínculos sociais, reforçando o princípio marxista de que a base material é determinante para as superestruturas ideológicas, políticas e culturais de uma época. Com isso, percebemos que os mesmos indivíduos que organizam suas relações sociais com base na produtividade material também criam os princípios, ideias e categorias que correspondem a essas relações sociais. Assim, “essas ideias, essas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios” (Marx, 2009, p. 126).

Nesse contexto, a dialética materialista de Marx (2009) propõe que as condições materiais de existência são a base que molda todas as dimensões da vida social, incluindo as ideológicas e culturais, e, por consequência, a linguagem. Para Marx (1982), a linguagem não é um fenômeno isolado ou meramente reflexivo, mas uma prática social profundamente enraizada nas relações de produção. Em sua concepção, o autor afirma que as ideias dominantes

em uma sociedade são, na verdade, aquelas das classes dominantes, e a linguagem emerge como um instrumento para a manutenção dessas ideias, tal qual um veículo de ideologia.

À luz do pensamento de Marx (1968, p. 4), “na produção das condições materiais da vida social, a produção determina o consumo” e opera segundo “uma totalidade estruturada e articulada”, uma vez que a superestrutura, que inclui a cultura, a religião, a política e a própria linguagem, é moldada pela base econômica e pelas relações de produção existentes. Nesse sentido, a linguagem, longe de ser neutra, reflete as estruturas de poder e as relações materiais que definem a organização social (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2021).

Alinhado à reflexão sobre a relação entre linguagem e as condições materiais da vida social, Volóchinov (2021) aprofunda a ideia de que a linguagem é inseparável das relações sociais e ideológicas. Segundo o autor, “tudo o que é ideológico possui uma significação; ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo, também não há ideologia” (Volóchinov, 2021, p. 91). Ou seja, os signos linguísticos refletem a realidade social, mas também a refatam já que são parte material dessa mesma realidade e participam ativamente da luta de classes e da transformação das relações materiais.

Nesse processo, entendemos que os interesses das distintas classes sociais desempenham uma função determinante, pois além de orientar, também influenciam a configuração das materialidades simbólicas presentes na linguagem. Em suas palavras, Volóchinov, 2021, p. 56) afirma que:

a palavra, por sua vez, é uma expressão de comunicação social, da interação de personalidades materiais e dos produtores. As condições dessa comunicação inteiramente material determinam e condicionam a definição temática e construtiva que a personalidade interior receberá em uma dada época e em um dado ambiente, como ela receberá a si mesma, quão rica e segura será essa autoconsciência, como ela motivará e avaliará os seus atos (Volóchinov, 2021, p. 56).

Para o autor, a linguagem não é autônoma e universal, pois os fenômenos linguísticos são sempre históricos e sociais. Nessa perspectiva, a palavra está sempre carregada de intenções sociais e marcada pela ideologia da classe que a utiliza. Todas as características da palavra que podem ser examinadas - sua natureza como signo puro, sua aparente neutralidade ideológica, sua função na comunicação cotidiana, sua possibilidade de se manifestar como palavra interior e, ao mesmo tempo, sua presença indispensável em qualquer ato ideológico consciente: “tudo isso faz da palavra um objeto basilar da ciência das ideologias” (Volóchinov, 2021, p. 101). Essa compreensão reforça que a linguagem, e a língua como uma de suas formas, é um campo

de disputa ideológica, no qual diferentes forças sociais disputam significados e sentidos, e refletem as contradições materiais da sociedade.

Nesse sentido, à luz da concepção marxista de que a superestrutura é moldada pela base econômica, Volóchinov (2021) posiciona a linguagem como uma prática social e histórica, profundamente entrelaçada com as condições materiais e ideológicas da sociedade. Essa visão permite compreender que os discursos e textos, principalmente no contexto de uma avaliação em larga escala como o Enem, longe de serem neutros ou universais, estão inseridos em uma complexa rede de relações sociais e ideológicas, sendo, assim, ferramentas fundamentais para a análise crítica da sociedade.

Como decorrência desse postulado, reconhecemos que os signos ideológicos se concretizam em formas específicas - os gêneros do discurso e os gêneros textuais - (já discutidos no segundo capítulo), que se organizam conforme práticas sociais, culturais e históricas. Segundo Bakhtin (2016), os gêneros discursivos têm uma relação intrínseca com a ideologia e o poder, pois carregam valores culturais, sociais e políticos que moldam sua produção e recepção. O autor enfatiza que: “todo enunciado - oral ou escrito, primário ou secundário e também em qualquer campo de comunicação discursiva - é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (Bakhtin, 2016, p. 17). Com isso, percebemos que os enunciados estão impregnados de vozes discursivas que os atravessam e demonstram que a linguagem nunca é neutra, mas um espaço de diálogo e confronto de ideias.

Sob a perspectiva materialista histórica e dialética, a articulação entre os estudos dos gêneros e da linguística textual oferece fundamentos teóricos e metodológicos para entendermos como os textos são construídos, estruturados e interpretados socialmente, considerando elementos como coerência, coesão e intencionalidade. Essa abordagem nos fornece subsídios para a análise dos documentos oficiais do Enem, o *Guia* e a *Cartilha do Participante*, compreendidos aqui como materialidades linguísticas e ideológicas situadas historicamente, que instituem critérios, orientações e normas de produção textual.

De acordo com Bakhtin (2016), os gêneros discursivos refletem e reproduzem as condições sociais de sua produção, sendo inseparáveis das estruturas ideológicas que os atravessam. Esses gêneros organizam a comunicação verbal e “refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social” (Bakhtin, 2003, p. 268). Essa concepção, portanto, reforça que os gêneros do discurso são formas historicamente situadas de interação verbal, moldadas pelas transformações sociais e ideológicas de cada contexto comunicativo.

À luz do materialismo histórico-dialético, compreendemos que os discursos refletem e refratam as contradições que atravessam a vida em sociedade (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2021), funcionando como expressões das relações de poder e dos valores que sustentam determinadas formações sociais (Bakhtin, 2016). Nessa perspectiva, a articulação entre esse referencial teórico-metodológico e os estudos da linguística textual, na perspectiva marcuschiana, permite investigar como os documentos oficiais do Enem e as redações padronizadas constituem materialidades linguísticas e ideológicas no campo educacional.

De acordo com Batistel *et al* (2016, p. 301), “o discurso imiscui-se à estrutura social, portanto, deve ser analisado a partir do que se estabelece no processo de dialogização entre os sujeitos”, os quais fazem parte de instituições e grupos que compõem a sociedade como um todo. Nesse sentido, o ensino e a análise da Língua Portuguesa, fundamentado por um viés dialético, devem ir além de uma abordagem formalista e estruturalista para considerar os discursos em sua materialidade ideológica e nas condições históricas e sociais de sua produção. No contexto do Enem, isso significa compreender que os textos dos estudantes seguem um modelo normativo, incorporam discursos dominantes e representam posicionamentos subjetivos mediados por valores escolares, sociais e institucionais.

Considerando esse aporte teórico, entendemos que o discurso se transforma em um lugar privilegiado de investigação social, permitindo que a análise textual revele as estruturas de dominação e as estratégias de subjetivação que emergem no ambiente escolar. Volóchinov (2021) aprofunda essa concepção e afirma que a linguagem só pode ser compreendida dentro das condições materiais de existência e que o discurso é o terreno onde se refratam as forças sociais em conflito. Dentro dessa lógica, os documentos oficiais do Enem, o *Guia* e a *Cartilha do Participante*, além de se constituírem como objetos de análise, também podem ser compreendidos, na nossa pesquisa, como instrumentos metodológicos para apreensão das contradições sociais que atravessam a educação formal. Desse modo, os textos institucionais, em sua materialidade discursiva, assumem uma dupla função: são, simultaneamente, objeto empírico e via de acesso às mediações ideológicas que estruturam o campo educacional. Assim, ao interpretarmos os documentos, partimos do princípio de que eles registram normas e orientações, mas condensam posicionamentos, marcas históricas, vozes sociais em disputa e estratégias discursivas produzidas em contextos institucionalizados.

Essa compreensão dialoga com o que Bakhtin (2003, p. 307) propõe ao afirmar que “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”, em que o texto é entendido como “qualquer conjunto coerente de signos”. Para o autor, o texto é tanto expressão das convenções

linguísticas de um dado momento quanto manifestação singular de uma intenção comunicativa. Logo, por trás de cada texto, está o sistema de linguagem delineado pelo autor:

cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. Em relação a esse elemento, tudo o que é suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio. Em certa medida, isso ultrapassa os limites da linguística e da filosofia" (Bakhtin, 2003, p. 309-310).

Bakhtin (2003) ressalta a necessidade de se compreender o texto para além de sua estrutura formal, destacando-o como um espaço privilegiado de sentido, no qual as dimensões estética, ética e histórica se entrelaçam. Essa particularidade é relevante na análise de textos escolares, como as redações do Enem, pois nelas o sujeito se expressa por meio de uma linguagem verbal e revela sua posição no mundo. Essa perspectiva legitima o texto como chave de leitura da realidade, uma vez que compreender os textos leva, também, à compreensão dos sujeitos que os produzem, das instituições que os regulam e dos discursos que os conformam. Dessa forma, o texto ultrapassa sua dimensão estritamente linguística e se configura como um ponto de acesso privilegiado para a análise da sociedade.

Nessa direção, a perspectiva bakhtiniana rompe com tradições formalistas da linguística, como o estruturalismo e o gerativismo, que privilegiaram a frase isolada como unidade de análise (Chomsky, 2015; Saussure, 1969). Ao contrário, Bakhtin (2003) e Volóchinov (2021) entendem que é no texto oral, escrito, literário ou cotidiano que a língua se materializa, o discurso se concretiza e os sentidos se atualizam na interação. O pesquisador, portanto, não se detém em abstrações para estudar a linguagem, mas parte do enunciado concreto, no qual se articulam dimensões linguísticas, sociais, históricas e axiológicas. Por isso consideramos que o texto, em sua integridade, não é somente o objeto, mas o método: é nele que se revelam valores, contradições e relações sociais.

Esse ponto é decisivo para a nossa pesquisa, pois permite pensar o *Guia* e a *Cartilha do Participante* como materialidades que condensam uma dimensão ética, ao prescreverem modos de dizer e interditarem outros; e, também, uma dimensão estética, ao estabelecerem formas, estilos e gêneros reconhecidos como legítimos. Em termos bakhtinianos, todo texto é um ato responsável (Bakhtin, 2017), e nos documentos do Enem, esse ato se traduz em orientações que produzem efeitos éticos (ao responsabilizar os candidatos por determinadas escolhas discursivas) e estéticos (ao delimitar formas de organização textual aceitáveis). Nessa direção, Koch (2024) destaca a noção de aceitabilidade, proposta pela linguística textual, que essa

dimensão estética ao afirmar que um texto só cumpre sua função comunicativa quando é produzido de modo a ser compreendido e aceito em seu contexto de uso. Nas palavras da autora:

a aceitabilidade é a contraparte da intencionalidade. Refere-se à concordância do parceiro em entrar num “jogo de atuação comunicativa” e agir de acordo com suas regras, fazendo o possível para levá-lo a um bom termo, [...]. Em sentido restrito, refere-se à atitude dos interlocutores de aceitarem a manifestação linguística do parceiro como um texto coeso e coerente, que tenha para eles alguma referência. Desse modo, mesmo que o texto contenha incoerências locais ou pareça a princípio incoerente, o leitor/ouvinte fará o possível para atribuir-lhe um sentido (Koch, 2024, p. 51).

As palavras da autora permitem compreender que, nos documentos do Enem, a dimensão estética do texto deixa de ser apenas uma condição de inteligibilidade e passa a operar como padronização de um modelo de escrita, o que reforça a normatização discursiva e restringe a multiplicidade de vozes possíveis. Por essa razão, compreender a linguagem sob a ótica bakhtiniana exige partir da análise de textos concretos, nos quais se condensam valores, contradições e relações sociais. Assim, ao assumir o texto como unidade concreta de análise, entendemos que ele é simultaneamente objeto e método, ou seja, o meio pelo qual a linguagem se torna vida real.

Sob essa ótica, entendemos que o método dialético se aplica ao plano teórico e se concretiza na análise dos enunciados enquanto materialidades ideológicas que revelam contradições. No caso específico do nosso objeto de estudo, a proposta metodológica consiste em lê-los como instrumentos técnicos ou normativos e como fenômenos sociais que expressam formas de regulação e de mediação ideológica da produção textual dos estudantes, em um contexto de escolarização altamente padronizado.

No momento em que relacionamos a linguística textual com os fundamentos da dialética materialista, nossa pesquisa defende que o texto é mais do que um objeto empírico de estudo: é também método, pois pode oferecer as condições concretas para que se acessem e se analisem as determinações sociais e ideológicas que constituem os sujeitos e suas práticas discursivas. É a partir dessa compreensão que voltamos nosso olhar para o *corpus* desta pesquisa, constituído por documentos oficiais do Enem, o *Guia*, a *Cartilha do Participante*, e pelas redações selecionadas, entendidas aqui como materialidades linguísticas, marcadas por contradições, disputas e mediações ideológicas em sua historicidade.

Para consolidar nossa investigação, partimos da teoria social e metodológica marxiana, fundamentada em categorias analíticas organizadas em dois conjuntos: categorias metodológicas e categorias de conteúdo. No que se refere às categorias metodológicas,

consideramos: a totalidade, a contradição, a historicidade, a mediação, a práxis, a linguagem como prática social e o texto como objeto e método. Essas categorias configuram, em nossa perspectiva, formas de interação entre o pesquisador e o objeto de estudo que orientam tanto o olhar analítico quanto o percurso interpretativo da pesquisa. A seguir, apresentamos um quadro-síntese que descreve cada categoria metodológica do MHD e suas aplicações específicas ao *corpus* desta investigação.

Quadro 2
Categorias Metodológicas do MHD

Categorias metodológicas	Descrição	Aplicações ao <i>corpus</i> (Guia, Cartilha e redações do Enem)
Totalidade	A realidade deve ser apreendida em sua complexidade, articulando múltiplas dimensões (históricas, sociais, ideológicas, culturais).	Os documentos do Enem não são apenas instrumentos técnicos, mas condensam valores, disputas epistemológicas e interesses institucionais que incidem sobre a produção textual.
Contradição	A sociedade se move pelas tensões entre forças sociais opostas. O discurso reflete e refrata essas contradições.	As redações materializam a tensão entre a voz singular do estudante e as exigências normativas impostas pelos documentos oficiais.
Historicidade	Todo fenômeno social deve ser compreendido como produto histórico, situado em tempo e espaço.	O Guia e a Cartilha refletem concepções de linguagem e letramento construídas historicamente e vinculadas a políticas educacionais específicas.
Mediação	A realidade social só pode ser compreendida por meio das mediações (signos, discursos, instituições).	Os documentos oficiais funcionam como mediadores ideológicos que orientam e delimitam modos de dizer, argumentar e organizar o texto.
Práxis	Unidade entre teoria e prática: a análise deve articular interpretação crítica e transformação social.	A leitura crítica dos documentos e das redações permite compreender os efeitos de normatização discursiva e problematizar modelos de escrita padronizados.
Linguagem como prática social	A linguagem é material e ideológica, inseparável das relações de produção e das disputas sociais.	Os documentos e as redações revelam como a linguagem é regulada, legitimada e avaliada em um contexto de avaliação em larga escala.
Texto como objeto e método	O texto é simultaneamente objeto de análise e via de acesso às contradições sociais.	Os documentos e as redações são materialidades discursivas que permitem observar valores, vozes e relações de poder que atravessam o Enem.

Fonte: Elaboração própria a partir de Bakhtin (2003; 2017; 2016), Koch (2024), Marx (1982; 2009), Minayo (2009), Netto (2011) e Volóchinov (2021).

No que se refere às categorias de conteúdo, consideramos: a normatização discursiva, os modelos de letramento, os critérios de correção, as disputas ideológicas, a perda do “direito de dizer” e as formas e estilos textualizados. Essas categorias correspondem aos elementos

empíricos extraídos do *corpus* desta pesquisa, representando as particularidades definidas a partir do objeto investigado, da finalidade da análise e da exposição proposta. Serão examinadas à luz das categorias metodológicas, funcionando como temas centrais emergentes do estudo dos documentos oficiais do Enem e das redações selecionadas, permitindo compreender as dimensões discursivas, ideológicas e pedagógicas que orientam a produção textual nesse contexto. A seguir, apresentamos um quadro-síntese que descreve cada categoria de conteúdo do MHD e suas aplicações específicas ao *corpus* desta investigação.

Quadro 3
Categorias de conteúdo do MHD

Categoria de Conteúdo	Descrição	Aplicação ao <i>corpus</i> (Guia, Cartilha e redações do Enem)
Normatização discursiva	Conjunto de regras, orientações e critérios que organizam e delimitam a produção textual, estabelecendo formas consideradas legítimas de expressão.	Analizar como o Guia e a Cartilha do Participante estabelecem parâmetros normativos para a redação, definindo padrões linguísticos, estruturas textuais e procedimentos avaliativos.
Modelos de letramento	Concepções teóricas e práticas que orientam o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita em contextos sociais específicos.	Investigar como os documentos oficiais do Enem articulam concepções de letramento (autônomo e ideológico) e suas implicações para a produção e avaliação textual dos estudantes.
Critérios de correção	Parâmetros explicitados para avaliação das produções textuais, que evidenciam concepções sobre linguagem, ensino e competência discursiva.	Examinar a grade de correção do Enem, identificando critérios normativos e seus limites, especialmente no que tange à diversidade linguística, cultural e discursiva.
Disputas ideológicas	Conflitos e tensões presentes nas práticas discursivas, refletindo diferentes interesses sociais e formas de poder.	Analizar como os documentos oficiais do Enem expressam posições ideológicas sobre o que deve ser considerado correto ou legítimo em termos de produção textual, evidenciando a relação entre linguagem, poder e normatização.
Perda do “direito de dizer”	Restrição ou limitação das formas legítimas de expressão e participação discursiva, imposta por práticas normativas e institucionais.	Investigar como a normatização discursiva do Enem interfere na diversidade de vozes e na possibilidade dos estudantes assumirem posições críticas ou originais em suas produções.
Formas e estilos textualizados	Características linguísticas e composticionais reconhecidas como legítimas em contextos específicos, estruturadas segundo normas e convenções discursivas.	Analizar como os documentos oficiais do Enem orientam a organização textual, estabelecendo modelos de estrutura, estilo e argumentação, e como isso impacta a produção discursiva dos estudantes.

Fonte: Elaboração própria a partir de Bakhtin (2003), Koch (2024), Marcuschi (2008), Marx (1982), Netto (2011), Street (1984) e Volóchinov (2021).

Orientando-nos pelas categorias do MHD, entendemos que a reprodução intelectual consiste em reconstruir mentalmente o objeto de estudo por meio de uma reflexão sobre a realidade empírica, ou seja, como o nosso objeto se apresenta e das abstrações produzidas pelo nosso pensamento, como teorias e conhecimentos. Esse processo possibilita a construção do “concreto pensado”, uma compreensão aprofundada da essência do objeto investigado. Nesse percurso, as categorias, entendidas como “objetivas, reais, históricas e transitórias” (Netto, 2011, p. 46), oferecem instrumentos para interpretar os fatos, a sociedade, a humanidade e o objeto de investigação em suas interrelações complexas. Trata-se de um movimento dialético do pensamento, sustentado pela análise materialista histórica, capaz de revelar as determinações sociais construídas ao longo da trajetória humana.

No contexto da nossa pesquisa, esse movimento dialético orienta a análise dos documentos oficiais do Enem, o *Guia* e a *Cartilha do Participante* e as redações selecionadas como *corpus*. As categorias metodológicas aqui apresentadas oferecem instrumentos para reconstruir mentalmente o objeto, articulando a reflexão sobre sua realidade empírica e as abstrações teóricas que a atravessam. Esse movimento de “concreto pensado” possibilita compreender como a normatização discursiva se constitui como prática social historicamente situada, expressa em diretrizes, critérios e formas de avaliação que influenciam modos de dizer, argumentar e organizar o texto. Assim, a aplicação das categorias metodológicas ao objeto investigado viabiliza uma interpretação crítica que articula teoria e prática, permitindo apreender a normatização discursiva não como um fenômeno isolado, mas como parte de um processo social mais amplo, em constante transformação.

Na próxima seção, detalhamos os procedimentos de coleta e análise de dados que operacionalizam esse referencial metodológico, interpretados à luz da abordagem enunciativo-dialética.

3.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

Após a apresentação da abordagem qualitativa e da fundamentação metodológica ancorada no MHD, explicitaremos de que forma tais referenciais se traduzem em instrumentos concretos de análise. Para essa concretude, definimos as categorias operacionais que orientarão a leitura do *corpus* e funcionarão como uma ponte entre o plano teórico-metodológico e a realidade empírica da nossa investigação. Nesse sentido, para que pudéssemos compreender como a normatização discursiva do Enem se materializa nos documentos oficiais e contribui para a padronização das redações e a “perda do dizer” dos estudantes, delineamos um conjunto

de categorias linguístico-discursivas capazes de articular, de um lado, os princípios da linguística textual e, de outro, a dimensão dialógica e ideológica da linguagem.

De acordo com Goldenberg (2004, p. 14), “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”. A afirmação da autora reforça a importância da definição do objeto de estudo, uma vez que é ele que orienta o foco analítico do pesquisador e delimita as escolhas metodológicas mais pertinentes.

Como já dissemos, este estudo busca compreender a normatização discursiva presente nos documentos oficiais do Enem e seus efeitos sobre a produção textual dos estudantes. A coleta e a análise dos dados seguem uma abordagem qualitativa, pautada na articulação entre análise linguístico-discursiva e perspectiva histórico-dialética. A investigação não envolve trabalho de campo; os dados são obtidos a partir de fontes primárias, como documentos institucionais, o *Guia* e da *Cartilha do Participante*, disponibilizados pelo INEP, bem como duas redações selecionadas como ilustrações. Esses materiais constituem o *corpus* da pesquisa e são decisivos para orientar o olhar investigativo, pois permitem examinar como orientações, critérios e concepções sobre linguagem se materializam nos textos e configuram práticas de ensino e de avaliação em larga escala, revelando dimensões ideológicas e sociais presentes na avaliação da produção textual.

Para a seleção do *corpus* da pesquisa, consideramos tanto os documentos institucionais quanto as produções textuais que representam os padrões avaliativos. Nesse sentido, incluímos como *corpus* prioritário os documentos orientadores, o *Guia* e a *Cartilha do Participante*, pela sua função normativa, por estabelecerem diretrizes e critérios para a produção textual e por configurarem materialidades discursivas capazes de revelar concepções de linguagem, critérios avaliativos e modelos de letramento. Para complementar a análise documental, selecionamos duas redações como ilustrações, escolhidas por sua relevância histórica e pelas condições singulares de sua produção. A primeira é do Enem de 2019, ano subsequente à comemoração dos 20 anos de aplicação do exame, configurando-se como um marco para observar como se consolidavam as orientações e práticas avaliativas naquele contexto. A segunda é do Enem de 2024, período pós-pandemia em que o exame registrou a menor quantidade de redações com nota máxima, totalizando apenas doze textos, devido a possíveis alterações nas orientações e nos critérios avaliativos. Essa escolha intencional possibilita identificar permanências e transformações nas práticas discursivas ao longo do tempo, e também analisar como diferentes contextos históricos e institucionais se refletem nas produções textuais.

Para conduzir a análise documental, adotamos alguns princípios discutidos por Gomes (2004). Segundo o autor, “ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que diferencia dentro de um mesmo meio social” (Gomes, 2004, p. 80). Isso significa que a análise qualitativa deve assumir uma postura interpretativa que considere o contexto histórico e social dos objetos estudados, sem negligenciar as relações de poder e as contradições presentes no campo investigativo. Em particular, ao analisar o *Guia* e a *Cartilha do Participante*, priorizamos a identificação das dimensões linguístico-discursivas e ideológico-sociais presentes em suas orientações e critérios, em que buscamos compreender como tais normatizações discursivas configuram práticas avaliativas e moldam os modos de produção textual exigidos pelo exame. Para tanto, adotamos procedimentos articulados de análise linguística-textual, integrados à análise discursiva (ideológica e social), de modo a apreender esses documentos como materialidades discursivas e instrumentos de regulação no contexto da avaliação em larga escala.

A partir desses dois procedimentos de análise, apresentamos, inicialmente, a análise linguística-textual, que considera aspectos como coerência, coesão e estrutura argumentativa, com base em obras de autores como Antunes (2009), Bakhtin (2003; 2016) e Marcuschi (2008, 2012). Essas perspectivas teóricas permitem identificar as estratégias linguísticas empregadas pelos estudantes e analisar como essas estratégias dialogam com as expectativas do exame. Por outro lado, a análise discursiva (ideológica e social) adota uma abordagem materialista histórico-dialética, buscando compreender as mediações ideológicas presentes nos documentos e nas produções textuais. Nesse âmbito, damos atenção especial às contradições sociais que emergem das escolhas linguísticas e temáticas dos textos, com o objetivo de evidenciar como as questões sociais e históricas influenciam a produção discursiva dos estudantes.

A análise dos documentos coletados não se limita à identificação de conteúdo explícitos, pois busca compreender os sentidos que emergem das práticas discursivas institucionalizadas pelo Enem. Nas palavras de Ludke; André (1986, p. 39),

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde pode ser retirada evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Os autores ressaltam a centralidade dos documentos como fontes legítimas e contextualmente situadas, capazes de oferecer evidências concretas que fundamentam as

interpretações do pesquisador. Não se configuram somente como fontes “naturais” de informações, mas como práticas discursivas constitutivas, que participam ativamente da construção e regulamentação do campo avaliativo do exame. Nesse sentido, a análise documental ultrapassa o simples entendimento de conteúdo explícito, pois tende a revelar as condições sociais, ideológicas e institucionais que lhes conferem sentido e efetividade. Tal abordagem torna-se indispensável para compreendermos as inter-relações entre ensino, avaliação e formação discursiva no contexto da avaliação em larga escala.

Com base nos procedimentos metodológicos descritos, delimitamos um caminho de investigação qualitativa fundamentado na análise linguístico-discursiva integrada à perspectiva histórico-dialética, cujo objetivo é compreender como a normatização discursiva presente no *Guia* e na *Cartilha do Participante* do Enem contribui para a padronização das redações e a perda do “direito de dizer” dos estudantes? Esse percurso metodológico foi escolhido por possibilitar a identificação das orientações e critérios contidos nos documentos e, também, a apreensão das dimensões ideológicas e sociais que lhes conferem sentido.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese que descreve as categorias operacionais, a descrição de cada uma e os critérios de análise.

Quadro 4
Categorias operacionais da análise

Categoria Operacional	Descrição	Critérios de Análise
Análise Documental	Investigação do <i>Guia</i> e da <i>Cartilha do Participante</i> como materialidades discursivas, compreendendo-os como fontes situadas e produtoras de sentido.	Identificação de normatizações discursivas; funções regulatórias; intertextualidade; evidência de princípios avaliativos; análise do contexto institucional.
Análise Textual	Identificação de elementos de coerência, coesão, estrutura argumentativa e estratégias discursivas presentes nos documentos e nas redações.	Uso de conectores; sequenciamento lógico; organização textual; repertório linguístico; tipos de argumentação; relações interdiscursivas.
Análise Discursiva	Compreensão das mediações ideológicas e sociais presentes nas orientações e critérios avaliativos, considerando o contexto histórico-institucional.	Identificação de concepções de linguagem; valores implícitos; ideologias presentes; contradições sociais e políticas; efeitos sobre práticas de escrita e avaliação.

Fonte: Elaboração própria a partir de Antunes (2009), Bakhtin (2003; 2016), Gomes (2004), Ludke & André (1986) e Marcuschi (2008; 2012).

A partir do exposto, nessa seção, buscamos sistematizar os procedimentos de coleta e análise de dados, indicando a possibilidade de articular uma abordagem qualitativa com a

perspectiva histórico-dialética. Sob esse viés analítico, consideramos que as categorias operacionais definidas como análise documental, análise textual e análise discursiva, podem ser entendidas como recursos metodológicos que procuram aproximar teoria e *corpus*. Isso nos possibilita a abertura de caminhos para leituras que considerem tanto aspectos formais quanto dimensões ideológicas e sociais.

O quadro-síntese que apresentamos ao final dessa seção pode ser compreendido como um encaminhamento para a análise empírica, a ser desenvolvida no quarto capítulo. Nesse momento, as categorias delineadas poderão ser mobilizadas na observação de como a normatização discursiva se configura no contexto do Enem. Trata-se, assim, de uma passagem do plano metodológico para o analítico, em que pretendemos problematizar, a partir de três eixos: a perda do “direito de dizer”, a grade de correção da redação e os modelos de letramento. Nessa direção, buscamos considerar de que modo as práticas avaliativas podem ser interpretadas tanto como instâncias de produção de normatizações quanto como espaços de tensionamento em relação aos horizontes formativos dos estudantes no âmbito da avaliação em larga escala.

CAPÍTULO 4

NORMATIZAÇÃO DISCURSIVA E LETRAMENTO CRÍTICO COMO HORIZONTE FORMATIVO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DO ENEM

*Perdi muito tempo até aprender que
não se guarda as palavras, ou você as fala,
as escreve, ou elas te sufocam.*
Clarice Lispector

As palavras de Clarice Lispector nos remetem à dimensão vital do dizer, um gesto que inscreve o sujeito no mundo e o constitui como ser de linguagem (Bakhtin, 2003; 2016; Volóchinov, 2021). Entretanto, esse gesto não se realiza em um vazio: ele é atravessado por normas, discursos e valores que delimitam o que se pode dizer, como se deve dizer e a partir de quais posições enunciativas esse dizer é legitimado. No contexto do Enem, tais atravessamentos parecem intensificar-se, pois a escrita, além de uma prática de expressão, pode também ser convertida em objeto de regulação e medida de competência, evidenciando diferentes concepções de letramento (Street, 1984; Kleiman, 1995; Soares, 2023).

Neste capítulo, retomamos o percurso metodológico delineado anteriormente, avançando para o plano analítico com o propósito examinar, sob uma perspectiva dialógica e materialista, como a normatização discursiva se manifesta nos documentos oficiais do Enem e de que modo essas práticas podem incidir sobre o direito de dizer e sobre os horizontes formativos dos sujeitos-escritores. Em nossa análise, partimos da compreensão da linguagem como prática social e do pressuposto de que todo discurso emerge de relações históricas e ideológicas concretas, conforme postulam Bakhtin (2003; 2016) e Volóchinov (2021). Assim, o Enem é aqui compreendido como instrumento avaliativo e como um espaço de produção e de circulação de sentidos que orienta modos de dizer e de se constituir como sujeito no campo educacional.

Fundamentando-nos no materialismo histórico-dialético (Marx, 1982; Netto, 2011) e em uma concepção de linguagem que reconhece o caráter intersubjetivo e ideológico dos enunciados, buscamos, neste capítulo, refletir sobre as tensões entre a padronização da escrita e a possibilidade de construção de um letramento crítico (Street, 1984; Kleiman, 1995; Soares, 2023). Sob essa ótica, situamos a análise na interface entre discurso, ideologia e educação, em

que pretendemos compreender de que maneira a normatização discursiva produz efeitos de sentido sobre a formação dos estudantes e sobre as práticas pedagógicas orientadas pelo exame.

Organizamos o capítulo em três seções interdependentes. Na primeira, problematizamos a normatização discursiva e a perda do “direito de dizer” a partir de uma abordagem analítica do *Guia* e da *Cartilha do Participante*, investigando como esses documentos institucionalizam um modelo de escrita e de sujeito autorizado a dizer. Na segunda, analisamos a grade de correção da redação do Enem, discutindo seus critérios, limites e possíveis desdobramentos para a constituição da autoria e da argumentação. Por fim, na terceira seção, discutimos os modelos de letramento e suas articulações com o letramento crítico como horizonte formativo a partir de duas redações tidas como exemplares da padronização da escrita configurada no exame. Nessa última parte, buscamos refletir sobre como as práticas avaliativas, ao mesmo tempo em que normatizam, também podem tensionar e reconfigurar os horizontes formativos propostos pela escola. O percurso analítico que delineamos não busca formular verdades conclusivas, mas propor possibilidades interpretativas sobre as relações entre linguagem, poder e formação no contexto do Enem.

4.1 A normatização discursiva e a perda do “direito de dizer”: uma análise do *Guia* e da *Cartilha do Participante*

A criação e a sistematização do *Guia* e da *Cartilha do Participante*⁷, representaram mudanças significativas na forma como o Enem orienta e forma discursivamente seus participantes. Mais do que simples materiais informativos sobre a estrutura da prova e os critérios de avaliação, percebemos que essas publicações assumem uma posição ativa que reverbera na construção das expectativas discursivas dos candidatos, contribuindo para consolidar um modelo de escrita socialmente legitimado. Desde sua implementação, considerando também as revisões realizadas ao longo dos anos, esses documentos tornaram-se instrumentos diretos de apoio à preparação dos estudantes para o Enem, refletindo, assim, as diretrizes pedagógicas “propagadas” pelo exame.

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa, por meio da análise desses enunciados, permite-nos um olhar investigativo e crítico sobre o nosso objeto de estudo. Conforme explica Cellard (2008), o termo “documento” abrange uma variedade de significados

⁷ A *Cartilha do Participante* foi sistematizada em 2017, com revisão na estrutura e nas informações oferecidas. Passou a contar com mais detalhes sobre os critérios de correção da redação, incluiu exemplos de redações nota mil e orientações mais claras sobre como estruturar a produção do texto. Já o *Guia do Participante – Entenda sua Nota no Enem* foi revisado em 2021, com o objetivo de esclarecer as dúvidas dos participantes sobre o processo de correção das provas, utilizando a Teoria de Resposta ao Item (TRI) (Brasil, 2021).

e conteúdo, comumente definido como instrumento escrito que, legalmente, atesta, registra e legitima fatos ou acontecimentos. O autor destaca que

o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Para Cellard (2008), o documento escrito deve ser compreendido como testemunho histórico e social, o que exige do pesquisador uma leitura crítica e contextualizada. Sob essa ótica, entendemos que o *Guia* e a *Cartilha do Participante* configuram-se como documentos institucionais, que, ao mesmo tempo em que apresentam informações técnicas sobre o exame em relação à estrutura da prova, aos critérios de avaliação e às orientações gerais, também veiculam diretrizes pedagógicas e ideológicas. Ou seja, mesmo não realizando observações diretas em sala de aula, a análise das orientações contidas nesses textos permite-nos pensar em atividades de ensino mobilizadas nas escolas, pois esses documentos orientam e condicionam as estratégias didáticas adotadas pelos docentes na preparação dos estudantes para a redação do Enem.

Nessa mesma direção, Le Goff (1996) adverte que os documentos não devem ser lidos somente como fontes de informação, mas como monumentos, pois condensam valores, intenções e discursos de uma época. Compreendemos, assim, que o *Guia* e a *Cartilha* ultrapassam a função de simples manuais explicativos: são textos que mediam a relação entre as políticas avaliativas e a realidade escolar, podendo contribuir para a reconfiguração do ensino de Língua Portuguesa e para a consolidação de determinados modos de dizer e de escrever.

Em vista disso, pretendemos compreender de que maneira tais orientações oficiais incidem sobre a formação discursiva dos estudantes, especialmente no que se refere ao ensino da produção textual e à constituição da autoria. A seguir, analisamos como as orientações do *Guia* e da *Cartilha* operam os efeitos de normatização discursiva sobre o direito de dizer no contexto educacional brasileiro.

Desde sua criação, o Enem tem sido aperfeiçoado pelo Inep com o objetivo de garantir uma avaliação pretensamente mais justa e transparente. Durante esse percurso, surgiram dúvidas recorrentes entre os participantes acerca da metodologia de correção das provas: “Como é calculada a minha nota no Enem? Por que acertei mais questões este ano do que no ano anterior e minha nota é menor? Qual é o peso de cada questão no Enem? Por que quem

acerta todas as questões não recebe nota 1000 ou os que erram todas não têm nota 0? ” (Brasil, 2021, p. 5). Em resposta a tais questionamentos, o Inep atualizou a cartilha criada em 2012 e lançou, em 2021, o *Guia do Participante – Entenda sua Nota no Enem*, com o intuito de explicar, de forma didática, o funcionamento da Teoria de Resposta ao Item (TRI), consolidando um modelo explicativo e legitimador das práticas avaliativas do exame.

O *Guia* apresenta-se organizado em seis seções principais, que explicitam o funcionamento técnico e pedagógico do exame⁸:

1. “calculando a nota”: explica como a nota do Enem é determinada, abordando o uso da TRI para avaliar o desempenho dos participantes.
2. “entendendo outros aspectos do modelo de TRI”: apresenta detalhes adicionais sobre a metodologia da TRI, incluindo como ela considera a dificuldade das questões e a consistência das respostas.
3. “procedimentos de correção”: descreve o processo de correção das provas, destacando como as respostas são avaliadas e pontuadas.
4. “processo de criação das questões”: aborda como as questões do exame são elaboradas, garantindo que avaliem adequadamente as competências dos participantes.
5. “principais dúvidas sobre a nota do Enem”: responde às perguntas mais frequentes dos participantes, esclarecendo pontos comuns ao surgimento de confusão.
6. “entendendo tecnicamente a nota da TRI”: fornece uma explicação técnica sobre como a TRI calcula a nota final, incluindo os parâmetros de discriminação, dificuldade e acerto casual.

A organização desse *Guia* materializa um discurso que busca assegurar a transparência e a legitimidade técnica do exame, ao mesmo tempo em que reforça um lugar de autoridade institucional sobre o modo como o conhecimento deve ser mensurado e comunicado. Trata-se de um documento técnico que detalha o cálculo das notas a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI), consolidando um modelo avaliativo que combina tecnicismo, cientificidade e controle. Segundo o próprio *Guia*, “medir é avaliar algo por meio de um instrumento de medida e comparar com um padrão” (Brasil, 2021, p. 7). Essa definição, “aparentemente neutra”⁹, revela-nos como a lógica da mensuração é transposta para o campo educacional, e pode converter o

⁸ Adaptação própria a partir do documento disponível: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Entenda a sua nota no Enem:** guia do participante. Brasília, DF: INEP, 2021.

⁹ Enunciado assim porque, para Bakhtin (2017), o enunciado é sempre responsável e valorado.

conhecimento, um fenômeno simbólico, histórico e social, em um dado quantificável e comparável dentro de uma escala padronizada. Inclusive, vai tratar o texto como um grande item.

Quando essa noção de “medida” é aplicada a um objeto abstrato, como o conhecimento expresso nas competências e habilidades previstas nas Matrizes de Referência do Enem, institui-se a necessidade de sua materialização em um instrumento concreto: a prova. É a partir dela que se estrutura a escala de proficiência, que orienta a interpretação pedagógica e estatística dos resultados, conforme ilustrado na figura:

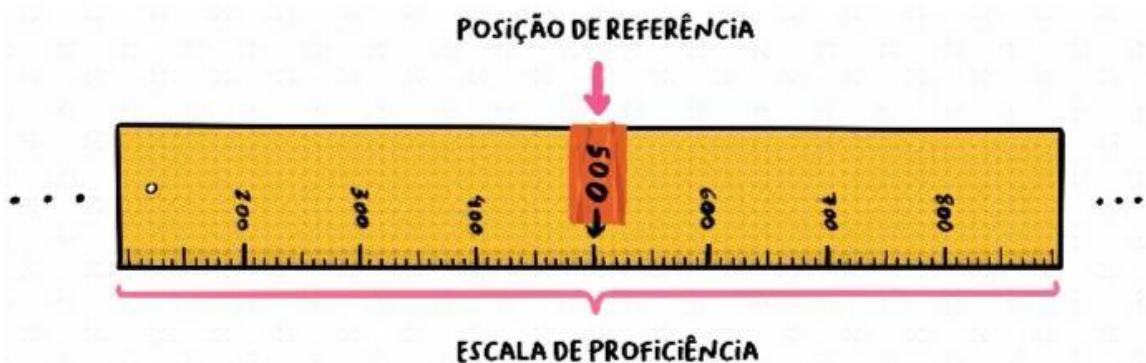


Figura 1: Escala de Proficiência do Enem – Escala de Proficiência do Enem (Inep, 2021, p. 10).

Essa escala, aplicada a cada área do conhecimento, constitui o eixo central da TRI e evidencia o modo como os participantes são posicionados em relação a um padrão nacional de desempenho. As questões são distribuídas entre níveis de dificuldade, definidas como fáceis, médias e difíceis, e, assim como os candidatos, são alocadas na mesma “régua” de proficiência. Ao observar essa lógica, percebemos que o discurso de objetividade e rigor técnico que sustenta o modelo tende a silenciar dimensões mais amplas da aprendizagem e da produção de sentidos, reduzindo-as a parâmetros quantificáveis, de acordo com as concepções de Marcuschi (2008) e Antunes (2009). Precisamos questionar, portanto, se essa “régua” realmente mensura de forma efetiva o conhecimento, ou se opera como um dispositivo de normatização discursiva que estabiliza o que se entende por saber legítimo e delimita quem tem o “direito de dizer” nesse espaço avaliativo.

Segundo o Inep (Brasil, 2021), esse seria o grande diferencial da metodologia, uma vez que possibilita a comparação entre diferentes edições e participantes do exame. No entanto, ao uniformizar desempenhos e enquadrar sujeitos em uma lógica comparativa e hierarquizante, o modelo também reforça um caráter normativo e padronizador do dizer e do saber, restringindo os espaços de singularidade e autoria. É nesse movimento que podemos compreender como o

Inep constrói discursivamente as imagens do participante, do avaliador e da própria escrita no contexto da avaliação em larga escala. Com isso, configura-se um evento em que a objetividade técnica se instaura como forma de regulação discursiva e pedagógica.

Sob a perspectiva de Bakhtin (2016, p. 46-47), “todo enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido”, o que nos leva a reconhecer que todo dizer é socialmente situado e atravessado por vozes, relações de força e orientações ideológicas. Nessa direção, o *Guia do Participante* pode ser compreendido como um enunciado institucional que participa da construção de sentidos sobre o que é avaliar e ser avaliado na redação do Enem. Esses critérios, competências e escalas de proficiência explícitos no documento, orientam determinadas formas de compreender o desempenho dos participantes. Percebemos que o documento descreve tecnicamente o funcionamento da TRI e apresenta a escala de proficiência como um instrumento de mensuração do conhecimento que atribui valor a um modelo técnico-científico de aferição. Essa forma de enunciar que “aparentemente” seria apenas “informativa”, tende a naturalizar uma visão normativa de competência e sucesso escolar nos participantes.

Quando consideramos os propósitos que orientaram a criação do Enem como a democratização do acesso à Educação Superior, a avaliação da qualidade da educação básica, o estímulo ao estudo e à preparação dos estudantes, bem como a promoção da inclusão social e da mobilidade acadêmica, percebemos que o exame se sustenta em um discurso de valorização do mérito e da conquista individual. Sob essa lógica, alcançar bons resultados pode estar associado a um sentimento de realização e felicidade, socialmente legitimado como sinônimo de sucesso educacional. Agamben (2009, p. 43-44) lembra: “na raiz de todo o dispositivo está deste modo, um desejo demasiadamente humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo, numa esfera separada, constituem a potência específica do dispositivo”. O Enem, nesse sentido, pode ser compreendido como um dispositivo que captura esse desejo de felicidade e o converte em instrumento de regulação, capaz de moldar condutas e expectativas dos estudantes por meio de discursos institucionais que vinculam o êxito individual ao cumprimento de parâmetros normativos de desempenho.

Percebemos que essa “potência”, que gera a subjetivação do “desejo de felicidade” pontuada por Agamben (2009), não garante equidade a todos os participantes. Destacamos aqui que os sujeitos avaliados são estudantes de contextos sociais, econômicos e educacionais profundamente desiguais, com trajetórias e oportunidades de aprendizagem distintas. No entanto, todos realizam a mesma prova, são posicionados na mesma régua e utilizam a mesma escala de proficiência modelada pela TRI para o cálculo das notas. Entendemos que não são

consideradas as diferenças existentes de acesso a uma educação de qualidade no país. Assim, em nossa concepção, essa uniformização, disfarçada de neutralidade técnica, camufla as disparidades sociais e educacionais dos participantes, naturalizando uma visão normativa de competência e sucesso escolar. Em outras palavras, o sucesso no exame reflete uma conquista individual e refrata a adesão a um modelo normativo de desempenho educacional que, segundo Agamben (2005, p. 13), caracteriza o exame como um dispositivo. Em suas palavras,

chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc., cuja conexão com o poder é em certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar.

Percebemos, a partir das palavras de Agamben, que o exame e tudo o que é disponibilizado no *Guia do Participante*, exemplifica o que o autor entende por dispositivo: um mecanismo que captura desejos e molda subjetividades sob uma lógica institucional padronizada. Nesse sentido, o Enem se transforma em um dispositivo adaptável que perpetua formas de controle e regulação no sistema educacional. Para Moruzzi (2017, p. 290), “uma civilização é formada quando os indivíduos passam a falar em conformidade com o dispositivo do momento, sem que haja, necessariamente, um esforço ou uma violência física; os indivíduos passam a se constituir no interior desses dispositivos”. Isto é, entendemos que o dispositivo é o que concebe o sujeito em toda a sua dimensão subjetiva de si próprio, pertencente a uma civilização onde emanam o poder, o pensamento e a liberdade. Assim, esse dispositivo atua de forma geradora dentro da sociedade, à semelhança do funcionamento do poder.

Diante dessa visão, Bourdieu (1999) amplia um pouco mais a nossa compreensão sobre como o Enem, sob o discurso de mérito e inclusão, reforça estruturas de dominação simbólica. O autor destaca que, quanto maior o capital cultural exigido pelos instrumentos de produção, como ocorre nas provas do Enem, maior tende a ser a influência daqueles que o detêm. Vemos que essa força é fragmentada pela própria lógica das instituições escolares e dos concursos, que colocam os sujeitos em constante competição. Isso significa dizer que, ao invés de promover igualdade, o exame reproduz desigualdades ao selecionar e legitimar trajetórias já marcadas por assimetrias de acesso ao capital cultural, naturalizando diferenças de desempenho como se fossem apenas individuais, e não estruturais.

Agamben (2009) complementa que essa é uma estratégia de poder que produz subjetividades e formas de vida que constituem o dispositivo. No *Guia do Participante*, as pressões e ansiedades que os candidatos enfrentam por essa lógica de desempenho e competição, criam subjetividades que os disciplinam e modelam. Conforme os objetivos do exame, isso se configura como poder e controle de forma implícita nos enunciados discursivos oficiais. A TRI é apresentada no guia como uma ferramenta justa e precisa, ou seja, “um método confiável e largamente utilizado em avaliações e exames educacionais em diversos países” (Brasil, 2021, p. 13), porém, percebemos que o que é silenciando, camufla a realidade de que estudantes de contextos sociais e econômicos variados enfrentam dificuldades para a concretude de seu “desejo de felicidade”.

Em síntese, entendemos que o *Guia do Participante – Entenda sua Nota no Enem* atua como como um documento em que há explicação técnica sobre os procedimentos adotados no exame, mas também como um dispositivo ideológico que naturaliza desigualdades ao apresentar a TRI como neutra e justa. Conforme Agamben (2009), o Enem captura o desejo de felicidade e o transforma em mecanismo de controle, moldando subjetividades. Dialogando com essa perspectiva, Volóchinov (2021) nos lembra que todo signo ideológico reflete e refrata a realidade, nesse movimento, no momento em que a escola se adapta às exigências do exame, acaba refratando um sujeito voltado ao desempenho e não à crítica, o que reforça a lógica de competição e a manutenção de uma avaliação padronizada.

Além do *Guia*, a *Cartilha do Participante – A Redação no Enem* configura-se como outro documento fundamental para a nossa compreensão das diretrizes pedagógicas e avaliativas do exame, sobretudo no que se refere à produção textual. Criada em 2012 e reformulada em 2017, a *Cartilha* passou a exercer uma função central nas práticas escolares, orientando professores e estudantes quanto aos critérios de correção da redação e se consolidando como um instrumento normativo que modela o ensino da escrita dissertativo-argumentativa.

Desde a sua reformulação em 2017, essa cartilha passou a ser publicada anualmente, incorporando redações nota 1000 como modelos exemplares, que contemplam todos os critérios máximos de correção pelos diferentes avaliadores, e detalhando os cinco critérios utilizados no processo. Esse aperfeiçoamento caracterizou uma maior transparência dada ao processo avaliativo, mas também fortaleceu o caráter normativo do documento pela indicação precisa de um tipo de texto considerado ideal. Assim, embora a *Cartilha* tenha uma proposta de orientar os participantes sobre como alcançar um bom desempenho na prova, também atua como

dispositivo pedagógico que regula a produção escrita nas escolas brasileiras e estabelece uma matriz discursiva de sucesso que é replicada nas práticas docentes.

Assim como o *Guia do Participante*, a *Cartilha do Participante* também é organizada de forma didática e acessível. Para essa análise, utilizamos a última versão do documento, publicada em 2024. Nela é apresentado, inicialmente, o tipo de texto exigido no exame, quem vai avaliar e como as notas são atribuídas, desde o zero até a nota 1000. Em seguida, aborda-se a matriz de referência e o detalhamento das cinco competências avaliadas, com explicações e critérios de pontuação. Após as competências, são apresentadas amostras de redações nota mil com comentários da banca acerca dos textos. O documento encerra-se com orientações sobre a importância da leitura para uma boa escrita. Todas essas informações são dispostas em uma linguagem clara e com recursos gráficos que facilitam a compreensão.

A maneira como as informações são organizadas e apresentadas na cartilha nos permite compreendê-la como parte de um dispositivo. Segundo Agamben (2009, p. 28) “o dispositivo está sempre ligado a uma estratégia de poder” e, a partir do momento em que é naturalizado, sua propagação se torna inapreensível e ao mesmo tempo dócil aos olhos institucionais. Com isso, percebemos que o ato de escrever, mediado pelos documentos do Inep, torna-se uma performance regulada por critérios objetivos e mensuráveis, moldando condutas discursivas conforme os parâmetros institucionalizados. Esse modo de organização reforça, conforme Bakhtin (2003) e Volóchinov (2021), o caráter ideológico da linguagem, uma vez que os enunciados refletem relações sociais e hierarquias de poder. Na cartilha, o enunciado institucional antecipa sentidos e regula respostas, transformando a linguagem em instrumento de controle, já que assim se dirige ao candidato:

a prova de redação exigirá de você a produção de um texto dissertativo-argumentativo, em modalidade escrita formal da língua portuguesa, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas ao longo de sua formação, ou seja, ao final do Ensino Médio. Nessa redação, você deverá defender um ponto de vista – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Para tanto, deverá selecionar, organizar e relacionar, também de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa do seu ponto de vista. Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto. Por fim, essa proposta deve respeitar os direitos humanos (Brasil, 2024, p. 5).

Aparentemente, embora essa proposta “pareça” valorizar a argumentação e o pensamento crítico, percebemos que a redação do Enem é moldada por um conjunto de exigências normativas que reduzem a escrita a uma performance técnica. Isso evidencia o

caráter disciplinador do dispositivo, que valoriza a forma em detrimento do conteúdo. Podemos afirmar, com base em Coêlho (2012, p. 62), que esse movimento faz da escola “instrumento, meio para que a economia e os indivíduos alcancem seus objetivos e metas”. Em outras palavras, quando a escola privilegia apenas os aspectos formais da escrita, ela se distancia de sua função social e formadora, subordinando o pensamento à lógica da padronização e do desempenho.

Com base nessa lógica de disciplinamento e tecnificação da escrita, conseguimos relacionar o pensamento de Street (2014) sobre a distinção entre os dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Para o autor, o modelo autônomo vê o letramento como uma competência formal e técnica da escrita, enquanto o modelo ideológico o entende como uma prática cultural situada, impregnado de relações de poder e disputas simbólicas. Nesse sentido, a padronização de um modelo textual que abarque uma forma específica de argumentação, estrutura e linguagem, conforme é proposto pela *Cartilha*, reforça o modelo autônomo de letramento, apesar do discurso de uniformização da escrita aos participantes de todo o país. Com isso, vozes que não se encaixam nesse padrão, perdem o “direito de dizer” e reduzem a multiplicidade discursiva que caracterizam a linguagem. Nessa dinâmica discursiva, entendemos que o “direito de dizer” é substituído pela obrigação de reproduzir. A palavra, que em Bakhtin (2003) é espaço de encontro e confronto de vozes, torna-se monológica e vazia de interlocução real. Vale destacar que a materialidade histórica desse processo nos revela, de acordo com o MHD (Marx, 1982; Netto, 2011), que as formas discursivas também são determinadas pelas condições sociais e pelos interesses de classe que as sustentam.

Esse discurso institucional sobre “a padronização de um modelo textual uniforme a todos os participantes”, pode ser pensado com Bourdieu (1999, p. 71-72) quando destaca que,

em se tratando de avaliar os benefícios do investimento escolar, só lhes resta se interrogar sobre a rentabilidade das despesas com educação para a “sociedade” em seu conjunto ou sobre a contribuição que a educação traz à “produtividade nacional”. Essa definição tipicamente funcionalista das funções da educação, [...], encontra-se, de fato, implicada, desde a origem, numa definição do “capital humano” que, apesar de suas conotações “humanistas”, não escapa ao economicismo e ignora, dentre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural [...].

A análise de Bourdieu (1999) nos mostra como o discurso da eficiência e da produtividade, associado à lógica do capital humano, transforma a educação em instrumento de reprodução das desigualdades sociais. Isso reforça a ideia de que o sucesso na redação depende essencialmente do esforço individual e ignora, portanto, as disparidades no acesso ao capital

cultural. Em nossa compreensão, alcançar a nota máxima na redação ultrapassa o valor numérico e assume uma função simbólica e estratégica na trajetória educacional do candidato, ampliando suas chances de acesso ao Ensino Superior, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas.

Semelhantemente ao que mencionamos na análise do *Guia do Participante* anteriormente, a *Cartilha do Participante - A Redação no Enem* também pode ser vista como um enunciado, como um conjunto de signos ideológicos, já que o documento “reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites” (Volóchinov, 2021, p. 91). Ou seja, o significado social da nota da redação para os participantes, refrata as relações de poder que ultrapassam o campo educacional. Tomando o que Bakhtin (2016) explica sobre dialogismo, podemos afirmar que é nesse entrelaçamento de vozes que a *Cartilha* se institui como um enunciado regulador. A partir disso, práticas discursivas hegemônicas podem ser instauradas para a construção desse ideal de escrita.

É nesse contexto que se inserem as competências avaliativas da redação. Fundamentadas na Matriz de Referência do Enem, a qual, por sua vez, se ancora nos princípios e diretrizes estabelecidos pela BNCC, essas competências definem os parâmetros que orientam os avaliadores e condicionam as práticas escolares de ensino da escrita. São cinco ao todo, e cada uma delas corresponde a um aspecto específico da produção textual, conforme é detalhado pela *Cartilha*¹⁰:

1. competência I – Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.

Avalia se o (a) participante domina a modalidade escrita formal da língua portuguesa, o que inclui o conhecimento das convenções da escrita, entre as quais se encontram as regras de ortografia e de acentuação gráfica regidas pelo atual Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa. Além disso, o domínio da modalidade escrita formal é observado na adequação do texto em relação às regras gramaticais e à construção sintática

2. competência II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das áreas de conhecimento para o desenvolvimento do tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.

Avalia a compreensão da proposta de redação composta por um tema específico a ser desenvolvido na forma de texto dissertativo-argumentativo – ou seja, a proposta exige

¹⁰ Adaptação própria a partir do documento disponível: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Cartilha do Participante**. Brasília, 2024. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2025.

que o (a) participante escreva um texto dissertativo, que é um texto em que, por meio de argumentação, se faz a defesa de uma ideia ou de um ponto de vista. Trata-se, portanto, de uma competência que avalia as habilidades integradas de leitura e escrita.

3. competência III – Selecionar, organizar, relacionar, interpretar e defender pontos de vista sobre o tema proposto.

Nessa competência, é avaliado a forma como o candidato, em seu texto, seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista escolhido. O texto deve apresentar claramente uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida pelo candidato em relação à temática proposta na redação. A competência III trata da inteligibilidade do texto frente à elaboração de um projeto de texto que depende dos seguintes fatores: a seleção de argumentos; a relação de sentido entre as partes do texto; a progressão adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são, pouco a pouco, apresentadas de forma organizada; e, o desenvolvimento dos argumentos, com explicação da relevância das ideias apresentadas para a defesa do ponto de vista definido.

4. competência IV – Demonstrar domínio da argumentação, com a utilização de elementos da língua que garantam a coerência e a coesão do texto.

Aqui, a avaliação diz respeito à estruturação lógica e formal entre as partes da redação. 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. Essa articulação é feita mobilizando-se recursos coesivos, em especial operadores argumentativos, que são os principais termos responsáveis pelas relações semânticas construídas ao longo do texto dissertativo-argumentativo.

5. competência V – Propor uma solução para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

O quinto aspecto a ser avaliado no texto é a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos, o que significa sugerir uma iniciativa que busque enfrentá-lo. Essa elaboração representa uma ocasião para que o candidato demonstre seu preparo para exercitar a cidadania e atuar na realidade em consonância com os direitos humanos. Assim, a proposta de intervenção precisa estar relacionada ao tema e integrada ao projeto de texto.

Ao analisarmos as competências do Enem, percebemos um processo de avaliação que busca aferir a capacidade técnica dos estudantes e estabelece uma “normatização discursiva”,

ou seja, um modelo específico de como um texto dissertativo-argumentativo deve ser estruturado e desenvolvido. Isso gera o surgimento de modelos fixos de estrutura nas práticas escolares, como uma introdução que apresente uma tese explícita, dois parágrafos argumentativos e uma conclusão com uma proposta de intervenção. Conforme destaca Street (2014, p. 129), “as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia”, demonstram uma distância considerável entre a língua e os sujeitos. Entendemos que essa concepção, presente nas orientações da cartilha, considera que a boa escrita pode ser ensinada e avaliada de forma técnica e uniforme, ignorando as trajetórias socioculturais dos estudantes.

Nessa perspectiva, a competência I, por exemplo, que exige o “domínio da norma padrão”, assume a existência de um único modelo legítimo de língua escrita. Como observa Rojo (2009, p. 107), “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramento) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Nesse sentido, a exigência do domínio da norma padrão como critério de excelência demonstra uma “violência simbólica”, na acepção de Bourdieu (1999), pois valoriza um repertório linguístico específico, normalmente mais acessível às camadas médias e altas da sociedade.

Para Soares (2023), o ensino da língua materna nas escolas brasileiras tem se afastado de suas dimensões sociais e sociolinguísticas. Embora seja relevante essa abordagem psicolinguística, é fundamental adicionar uma perspectiva social que considere os aportes integrados da Sociologia, da Sociologia da Linguagem e da Sociolinguística. A partir desse alicerce teórico, é permitido desenvolver uma prática pedagógica fundamentada nas relações entre linguagem, sociedade e escola, comprometida com a superação das desigualdades sociais.

Outro ponto importante a ser observado é a própria estrutura esperada do texto dissertativo-argumentativo, que não contempla as múltiplas formas legítimas de organização textual. Conforme descrito, o candidato precisa escrever um texto cujo o objetivo é “convencer o (a) leitor (a) de que determinado ponto de vista é acertado e relevante. Para tanto, deve-se mobilizar informações, fatos e opiniões, à luz de um raciocínio coerente e consistente” (Brasil, 2024, p. 19). Apesar de a competência II sugerir a aplicação de conhecimentos de diversas áreas, os exemplos apresentados na *Cartilha* induzem à reprodução de fórmulas argumentativas padronizadas, que privilegiam o conteúdo escolar e o discurso racional homogêneo. Marcuschi (2008, p. 30), considera que o texto “é resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas”. Assim, compreendemos que limitar a produção à

estrutura da redação do Enem pode empobrecer a formação discursiva dos alunos, na medida em que desconsidera a diversidade de práticas sociais de linguagem e reduz o texto a um modelo funcional e descontextualizado.

As competências III e IV também induzem o emprego de estruturas argumentativas fixas que reforçam práticas de letramento alinhadas ao modelo autônomo, conforme aponta Street (2014). Nesse sentido, quando a competência III exige que o candidato selecione, organize e relate argumentos de forma lógica e consistente, pressupõe o domínio de uma linha argumentativa, baseada em estruturas homogêneas de persuasão e que são ensinadas como fórmulas fixas. Já a competência IV, que exige o uso dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação, valoriza a coesão textual por meio do emprego adequado de conectores, pronomes e outros recursos gramaticais. Em outras palavras, a competência III avalia a profundidade do texto; já a competência IV avalia a superfície do texto. Entendemos que esses critérios são importantes para garantir a clareza do texto, porém, aplicá-los na correção, tende a reduzir a linguagem a um conjunto de elementos mensuráveis que desconsidera a dimensão dialógica e social (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2021)

Entre todas as competências, a competência V é a que mais se aproxima do modelo ideológico de letramento, por exigir a elaboração de uma proposta de intervenção social, que presuma engajamento e consciência cidadã. No entanto, mesmo esse critério é atravessado por uma lógica de formulação técnica (agente + ação + modo/meio + efeito + detalhamento), o que demonstra que até a dimensão mais crítica da produção é convertida em fórmula avaliativa, pois cada elemento recebe um valor de quarenta pontos. Com isso, a proposta de intervenção se torna um item a ser “preenchido”, e não necessariamente um exercício de reflexão profunda sobre os problemas sociais que assolam a realidade brasileira.

Bakhtin (2016, p. 62-63) afirma que

um traço essencial (constitutivo) do enunciado é a possibilidade de seu direcionamento a alguém, de seu endereçamento. [...] Todas as modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a qual tal enunciado se refere.

A concepção de Bakhtin (2016) sobre o fato de o enunciado estar sempre endereçado e inserido em um campo específico de atividade, deixa em evidência que a redação do Enem não é neutra. Tal como exigido pela *Cartilha*, esse texto se inscreve numa cadeia discursiva institucional que antecipa o tipo de resposta esperada, limita a diversidade de posicionamentos e a polifonia que caracteriza os discursos sociais. A voz do aluno, nesse processo, é abafada

pela voz do avaliador implícito. Pedagogicamente, percebemos que isso tem efeitos direto no cotidiano escolar. De acordo com Kleiman (1995, p. 20),

pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

A autora denuncia a lógica escolar que transforma o letramento em mera decodificação técnica, despolitizando a prática e limitando sua função emancipadora. Em sua concepção, o apego ao modelo autônomo de letramento é de responsabilidade estrita das instituições escolares, que negam outros modos de apropriação do conhecimento. No contexto da redação do Enem, observamos que a *Cartilha do Participante*, utilizada como matriz didática, produz e reproduz visões de ensino centradas na repetição de estruturas e “fórmulas de sucesso”, o que empobrece o trabalho com a linguagem como prática social.

Essa dinâmica voltada ao desempenho, institucionalmente mediada pela cartilha, se articula ao que Chauí (2014, p. 19) denomina de “discurso competente” – aquele que é considerado verdadeiro não por seu conteúdo, mas pela posição social e simbólica de quem o profere. Segundo a autora, “o discurso competente é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado”, emitido por alguém legitimado, por meio da ideologia da competência, como um especialista detentor do saber e da autoridade. Em se tratando da redação do Enem, esse discurso se materializa na figura dos professores-celebridades, influenciadores digitais e cursos preparatórios que, com grande visibilidade nas redes sociais, prometem ensinar “redações nota 1000” por meio de modelos prontos, fórmulas mágicas e macetes de argumentação. Que celebram e são os propagadores desse controle discursivo e, ao mesmo tempo, estão a serviço do capital e dos demais discursos sociais. Podemos relacionar essa lógica de ensino, pautada na eficácia e no resultado, com a mercantilização da educação analisada por Mészáros (2008), pois a formação escolar transforma-se em mercadoria, reproduz relações de produção e consolida práticas de ensino voltadas ao lucro, em detrimento da formação crítica, da autonomia e do desenvolvimento integral dos estudantes.

No contexto desta análise, aplicamos o conceito de “discurso competente” de Chauí à compreensão da *Cartilha do Participante*, porque compreendemos que esta funciona como um enunciado institucional em que a linguagem é organizada de forma a legitimar determinados modos de dizer e avaliar a redação do Enem. Nas palavras da autora,

não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. [...] um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (Chauí, 2014, p. 19).

A autora analisa que o discurso instituído seleciona quem pode falar, o que pode ser dito e em que condições, reforçando uma pedagogia da obediência discursiva. Percebemos que isso se aplica aos “especialistas” que se transformam e se consagram como intérpretes legítimos da *Cartilha* e mediadores da voz institucional. Para isso, os critérios de correção são naturalizados à ideia de que escrever bem seja dominar a técnica e imitar os exemplos aprovados. Como consequência, a escrita é domesticada a uma performance que leve à aprovação, e não à expressão crítica frente aos temas polêmicos.

Na nossa percepção, essa pedagogia também está alinhada ao que Agamben (2005) descreve como a função do dispositivo: capturar desejos (no caso, a ascensão social via Enem) e moldá-los sob formas socialmente aceitáveis e previsíveis. O desejo dos candidatos de “tirar 1000 na redação” é transformado em um mercado simbólico, em que os saberes críticos são substituídos por plataformas de ensino que ditam “como escrever a redação perfeita”. Nesse processo, percebemos a urgência de retomar a discussão sobre o verdadeiro sentido da escola, não como reproduutora da lógica da mercadoria, mas como espaço de formação crítica. Na visão de Coêlho (2012, p. 66), “cabe à escola ensinar crianças, jovens e adultos a pensarem e a criarem uma sociedade diferente, fundada na permanente busca da igualdade, autonomia, liberdade e justiça”, ou seja, ela deve ser uma instituição formativa que cultive a interrogação, o saber e a crítica.

A partir dessa análise, reafirmamos o entendimento de que a *Cartilha do Participante*, ao instituir uma forma única de escrita, confirma o que Bakhtin (2003) e Volóchinov (2021) compreendem como processo de monologização da linguagem no momento em que o discurso oficial busca silenciar outras vozes sociais. Esse silenciamento, inscrito em um contexto material de produção da vida (Marx, 1982), reflete a apropriação ideológica da palavra por um sistema técnico e meritocrático, que transforma a linguagem em mercadoria simbólica. O que se apresenta como orientação pedagógica torna-se, de fato, um dispositivo de controle discursivo e social. Desse modo, reafirmamos a importância de pensar uma educação que promova uma virada nessa “técnica imposta” e uma escola que seja um espaço real de criação de sentidos e de exercício da liberdade, como deseja Coêlho (2012).

Se entendemos que, na *Cartilha*, a normatização discursiva se manifesta pela prescrição de modos únicos de dizer, precisamos analisar, na grade de correção, como esses critérios se materializam ao quantificar e hierarquizar os dizeres, consolidando a padronização da escrita. No próximo tópico, examinaremos esses critérios e seus limites impostos pela grade de correção da redação do Enem.

4.2 A grade de correção da redação do Enem: critérios e limites

Após discutirmos como a *Cartilha do Participante* orienta e normatiza a produção escrita no Enem, voltamos o nosso olhar para o mecanismo técnico que operacionaliza essas orientações: a grade de correção da redação. Essa grade constitui-se como o instrumento para a atribuição das notas, em que as competências prescritas pela *Cartilha* são traduzidas em parâmetros quantificáveis e hierarquizados que levam à padronização da avaliação. A análise desse dispositivo nos permite compreender como se materializa o julgamento da performance escrita dos candidatos, bem como os limites e tensões que esse modelo avaliativo impõe no que se refere à justiça, à equidade e à dimensão simbólica da nota.

Na prática, o processo de correção da redação no Enem é realizado em duas etapas, com base em duas grades distintas: a grade de situações que levam à nota zero e a grade das competências avaliadas, cada uma com sua função específica no julgamento do texto. Inicialmente, toda redação passa por uma triagem técnica, na qual o avaliador verifica se o texto incorre em uma das situações previstas para atribuição de nota zero, delimitadas como um conjunto de critérios que desclassificam o candidato caso ele apresente qualquer falha grave, conforme é descrito na figura 2:

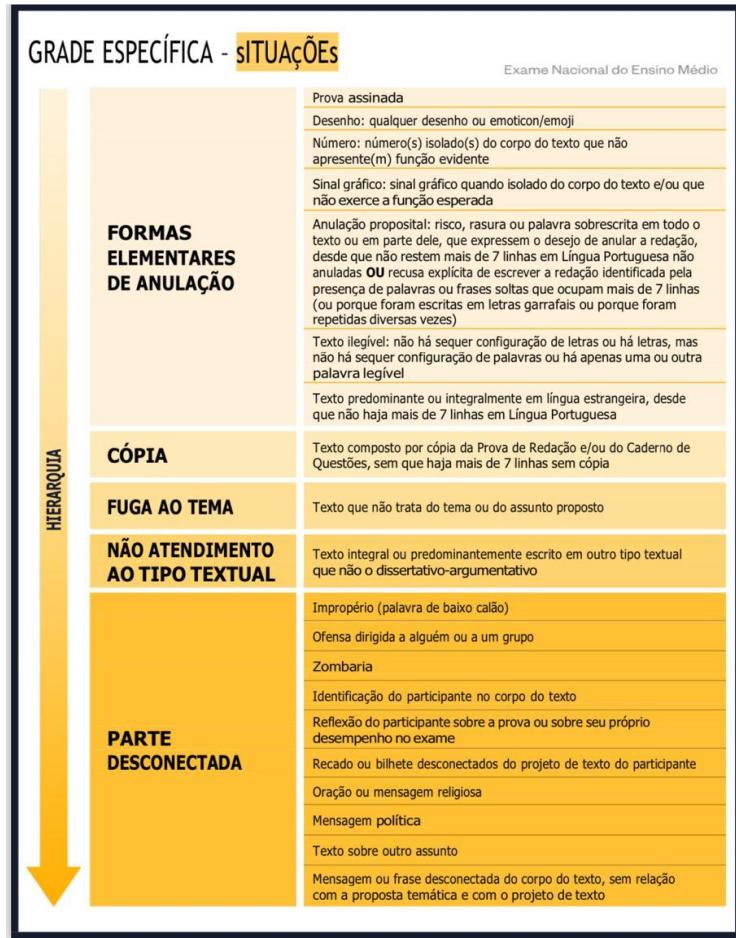


Figura 2: Grade Específica das Situações (Adaptação a partir da Cartilha do Participante).

Caso a redação não se enquadre em nenhuma dessas situações, ela é automaticamente encaminhada para a etapa de correção pelas competências, cada uma valendo 200 pontos, totalizando até 1000 pontos possíveis, conforme é descrito na figura 3:

GRADE ESPECÍFICA DE CORREÇÃO			
Exame Nacional do Ensino Médio			
COMPETÊNCIA I			
0 Estrutura sintática inexistente (Independentemente da quantidade de desvios)			
1 Estrutura sintática deficitária COM muitos desvios			
2 Estrutura sintática deficitária OU muitos desvios			
3 Estrutura sintática regular E alguns desvios			
4 Estrutura sintática boa E poucos desvios			
5 Estrutura sintática excelente (no máximo, uma falha) E , no máximo, dois desvios			
COMPETÊNCIA II			
1 Tangência ao tema	OU	→ Texto composto por aglomerado caótico de PALAVRAS OU → Traços constantes de outros tipos textuais	
2 Abordagem completa do tema	E	→ 3 partes do texto (2 delas embrionárias) OU → Conclusão finalizada por frase incompleta	<i>Redações que apresentam muitos trechos de cópia não devem ultrapassar este nível</i>
3 Abordagem completa do tema	E	3 partes do texto (1 delas pode ser embrionária)	→ Repertório baseado nos textos motivadores E/OU → Repertório não legitimado E/OU → Repertório legitimado, MAS não pertinente ao tema
4 Abordagem completa do tema	E	3 partes do texto (nenhuma delas embrionária)	Repertório legitimado E pertinente ao tema, SEM uso produtivo
5 Abordagem completa do tema	E	3 partes do texto (nenhuma delas embrionária)	Repertório legitimado E pertinente ao tema, COM uso produtivo
COMPETÊNCIA III			
0 Aglomerado caótico de palavras, independentemente da abordagem do tema (tangenciamento ou abordagem completa)			
1 Projeto de texto sem foco temático ou com foco temático distorcido			<i>Textos tangentes não devem ultrapassar este nível</i>
2 Projeto de texto com muitas falhas	E	Sem desenvolvimento ou com desenvolvimento de apenas uma informação, fato ou opinião	<i>Textos que apresentam contradição grave não devem ultrapassar este nível</i>
3 Projeto de texto com algumas falhas	E	Desenvolvimento de informações, fatos e opiniões com algumas lacunas	
4 Projeto de texto com poucas falhas	E	Desenvolvimento de informações, fatos e opiniões com poucas lacunas	
5 Projeto de texto estratégico	E	Desenvolvimento de informações, fatos e opiniões em todo o texto	<i>Aqui se admitem deslizes pontuais, sejam de projeto e/ou de desenvolvimento</i>
COMPETÊNCIA IV			
0 Ausência de articulação: palavras e/ou períodos desconexos ao longo de todo o texto			
1 Presença rara de elementos coesivos intra e/ou interparágrafos E/OU excessivas repetições E/OU excessivas inadequações			
2 Presença pontual de elementos coesivos intra e/ou interparágrafos E/OU muitas repetições E/OU muitas inadequações			<i>Textos em forma de monólogo não devem ultrapassar este nível</i>
3 Presença regular de elementos coesivos intra e/ou interparágrafos E/OU algumas repetições E/OU algumas inadequações			
4 Presença constante de elementos coesivos intra e interparágrafos* E/OU poucas repetições E/OU poucas inadequações *De tipo “operador argumentativo”, entre parágrafos em, pelo menos, 01 momento do texto			
5 Presença expressiva de elementos coesivos intra* e interparágrafos* E raras ou ausentes repetições E sem inadequações *De tipo “operador argumentativo”, entre parágrafos em, pelo menos, 02 momentos do texto e, pelo menos, 01 elemento coesivo de qualquer tipo dentro de todos os parágrafos			
COMPETÊNCIA V			
0 Ausência de proposta	OU	Proposta de intervenção que desrespeita os direitos humanos	OU Proposta de intervenção não relacionada sequer ao assunto
1 Tangenciamento do tema	OU	Apenas elemento(s) nulo(s)	OU 1 elemento válido
2 2 elementos válidos		<i>Estruturas condicionais com 2 ou mais elementos válidos não devem ultrapassar este nível</i>	
3 3 elementos válidos			
4 4 elementos válidos			
5 5 elementos válidos			

Figura 3: Grade Específica de Correção (Adaptação a partir da Cartilha do Participante).

Quando o texto chega à segunda etapa da correção, ou seja, o momento em que será abordado com base na grade das cinco competências, é avaliado por dois corretores independentes que atribuem notas ao mesmo texto, e, se não houver discrepância, é feita uma média entre as duas notas na qual o resultado será a nota final do participante. Com esse procedimento, percebemos a materialização da padronização da escrita: cada competência funciona como um critério normativo que quantifica e hierarquiza os modos de dizer prescritos pela *Cartilha*. O que se apresenta como um processo técnico e objetivo de correção, na verdade, reduz o potencial dialógico e social da linguagem, pois, conforme afirma Bakhtin (2003), esta é compreendida como um espaço de interação entre vozes e valores sociais. Observamos que há um impedimento dessa relação dialógica na avaliação de cada competência, já que a voz do aluno é silenciada diante de uma voz normatizada que se impõe por meio de critérios quantificáveis. Portanto, o participante não tem a liberdade de se expressar de maneira plena e autônoma e deve adequar seu enunciado aos critérios impostos por cada competência.

Destacamos, nesse contexto, uma peculiaridade relevante da Competência II, que avalia

a compreensão do tema e a adequação ao gênero: a não admissão da nota zero, já que textos que se afastam do tema ou do gênero são previamente eliminados na etapa anterior. Assim, a pontuação varia entre 40 e 200 pontos, sendo o mínimo atribuído ao participante que apenas tangencia o tema, evidenciando como a lógica avaliativa do Enem orienta a produção textual dentro de limites estreitos, restringindo a criatividade e a pluralidade de vozes na escrita, aproximando do que alertam Bakhtin (2003) e Volóchinov (2021) sobre os processos de monologização e apropriação ideológica da linguagem.

Percebemos que esse critério reforça o peso simbólico da Competência II, que está diretamente relacionada ao alinhamento entre forma e conteúdo, pois é nessa competência que se revela o grau de adesão do candidato ao modelo discursivo idealizado pelo exame. Em nossa leitura, trata-se de uma competência que mede menos a capacidade de argumentar e mais o grau de conformidade do sujeito às expectativas institucionais. Nesse sentido, ressaltamos aqui o processo de normatização discursiva e de padronização da escrita, conforme discutimos anteriormente, na medida em que define quais modos de dizer são legítimos e quais são excluídos do espaço do discurso “autorizado”, como observa Chauí (2014). Dentro desse processo, notamos que a grade de correção se institui como um discurso de autoridade e limita a autoria e a criatividade do participante: o sujeito não fala do seu próprio lugar, mas dentro dos limites de uma moldura discursiva pré-determinada.

Por outro lado, as demais competências I, III, IV e V, embora distintas em seus critérios, também são avaliadas com notas que variam entre 0 e 200 pontos. Para cada uma delas, a pontuação é distribuída conforme o grau de domínio da norma-padrão, da coerência, da coesão e da proposta de intervenção. Compreendemos que esses critérios tendem a reproduzir a lógica da padronização da escrita, já que transformam dimensões discursivas complexas em indicadores mensuráveis (para cada nível, há um valor de 40 pontos, assim as notas variam em intervalos de 40 em 40 pontos)¹¹. Nesse sentido, o que se avalia não é apenas a qualidade argumentativa ou linguística do texto, mas a aderência do candidato ao modelo de dizer legitimado pelo exame.

Não podemos deixar de destacar um elemento específico da Competência V: ela exige do participante a elaboração de uma proposta de intervenção social que respeite os direitos

¹¹ Cabe aqui um esclarecimento acerca da composição da nota final da redação. Embora a pontuação de cada competência varie em intervalos de 40 pontos, observa-se que muitas notas finais, como 980, não seguem essa lógica linear. Isso ocorre porque o texto é avaliado por dois corretores independentes e, na ausência de discrepância superior a 80 pontos em uma mesma competência ou a 100 pontos entre competências distintas, procede-se à média aritmética das notas atribuídas. Assim, por exemplo, se um corretor atribui 960 pontos e o outro 1000, a nota final do participante será 980 pontos. Esse cálculo, aparentemente técnico e neutro, é parte do mecanismo de objetivação da avaliação, reforçando a pretensão de precisão e justiça do exame.

humanos e contemple cinco elementos específicos: ação, agente, modo/meio, finalidade e detalhamento. Apesar de essa exigência apresentar um discurso de valorização do exercício da cidadania dos participantes, para nós, na verdade configura-se como um dispositivo de normatização discursiva, uma vez que define quais posicionamentos são aceitáveis e quais são silenciados. O respeito aos Direitos Humanos, por exemplo, convertido em critério avaliativo, ultrapassa a esfera ética e se transforma em uma forma de regulação do dizer, já que qualquer transgressão a esse parâmetro leva à anulação total da competência¹². Nesse ponto, podemos retomar o que discutimos no primeiro capítulo e recorrer a Bakhtin (2016) para afirmar que o exame delimita o campo de possibilidades enunciativas do sujeito, instaurando um espaço de fala condicionado por valores institucionalizados. Para Bakhtin (2016, p. 11), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”, ou seja, o que se espera como produção legítima não é apenas avaliado, mas também pré-formatado e restringe a pluralidade de vozes e a autonomia do participante na construção de sentidos.

Nesse sentido, se as competências avaliativas evidenciam como o discurso avaliativo regula os modos de dizer e restringe o campo de possibilidades enunciativas do sujeito, precisamos observar também quem operacionaliza essa regulação. Afinal, o dispositivo de controle não se limita ao texto da prova, mas se estende aos agentes encarregados de fazer cumprir as normas discursivas estabelecidas.

Os avaliadores responsáveis pela correção das redações são professores de Língua Portuguesa, graduados em Letras ou Linguística, que passam por um treinamento específico para garantir o enquadramento do dizer e a consequente padronização das notas. Porém, como ocorre com qualquer processo avaliativo, há uma margem de subjetividade, particularmente visível nas discrepâncias de notas que podem surgir entre avaliadores diferentes. Nessa lógica, se houver uma diferença superior a 100 pontos na nota final ou de 80 pontos em qualquer competência entre os dois avaliadores, o texto é encaminhado a um terceiro corretor, cuja nota prevalecerá se não houver consenso. Persistindo a divergência, o texto é encaminhado para a quarta banca, composta por um supervisor e dois auxiliares para definir a nota final. Apesar da

¹² Para a avaliação das redações, o Enem considera os seguintes princípios norteadores dos direitos humanos, pautados no artigo 3º da Resolução nº. 1 de 30 de maio de 2012, o qual estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; sustentabilidade socioambiental. Na prova de redação do Enem, quaisquer que sejam os temas propostos para o desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo, constituem desrespeito aos direitos humanos propostas que incitam à violência, ou seja, aquelas em que transparece a ação de indivíduos na administração da punição – por exemplo, as que defendem a “justiça com as próprias mãos” (Brasil, 2024, p. 30-31).

criação desse sistema para a garantia de maior equidade, isso reflete o caráter normativo da correção e a função do avaliador como executor de uma política linguística institucional

Considerando essa dinâmica de avaliação, entendemos que os avaliadores ocupam uma posição de mediação entre os critérios institucionais e a produção discursiva dos candidatos, que situa a correção em uma dimensão ética e política da educação, pois a leitura dos textos é orientada por expectativas e representações legitimadas pelo exame. De acordo com Chauí (2014), o discurso autorizado é aquele previamente delimitado por normas, lugares e interlocutores reconhecidos como legítimos. A correção das redações, nesse contexto, institui um padrão ideal de texto, reforça a lógica da seleção discursiva que não é neutra e evidencia a prevalência do modelo de letramento autônomo. Segundo as concepções de Street (1984), já discutidas no capítulo primeiro, o modelo autônomo de letramento é aquele que concebe a escrita como um conjunto de habilidades neutras e universais, desvinculadas dos contextos sociais e ideológicos em que se produzem. Nessa direção, Kleiman (1995) observa que a escola tende a privilegiar esse tipo de letramento, técnico e normativo, em detrimento de práticas sociais de leitura e escrita mais amplas, o que acaba por reproduzir desigualdades em vez de enfrentá-las.

Em síntese, a análise da grade de correção da redação do Enem, em suas competências, critérios, discrepâncias e na importância social avaliadores, evidencia-nos que o exame se apresenta como instrumento de possível inclusão e democratização do acesso ao Ensino Superior, mas também como um dispositivo de uniformização discursiva e de padronização dos modos de dizer. A exigência de que os participantes se adequem a um modelo específico de texto, visto que o Enem mobiliza uma competência discursiva institucionalizada, que incorpora valores acadêmicos, culturais e políticos legitimados, ao mesmo tempo, reduz o espaço de autoria e de pluralidade enunciativa. Contudo, a existência de discrepância nas notas e a necessidade de constantes mecanismos de controle e mediação nos levam a questionar as fissuras desse sistema, em que a pretensa objetividade técnica convive com dimensões subjetivas e ideológicas do ato avaliativo. Nesse sentido, a grade de correção não apenas mensura o desempenho linguístico, mas produz sentidos sobre o que é escrever bem, instituindo fronteiras simbólicas entre o dizer autorizado e o dizer interditado que, no nosso entendimento, impacta o direito de dizer dos sujeitos e contribui para a manutenção de um modelo de letramento hegemônico no contexto educacional brasileiro.

Compreender esses mecanismos nos permite avançar para a observação de seus efeitos na produção textual dos participantes. Na próxima seção, discutiremos os modelos de letramento e o horizonte crítico, examinando duas redações que alcançaram nota mil como

exemplos da padronização discursiva, para discutir de que forma os critérios institucionais se traduzem em textos concretos e uniformizados.

4.3 Modelos de letramento e o horizonte crítico: desafios da padronização no Enem

Dando continuidade à análise, nesta seção, direcionamos o nosso foco para a produção textual dos participantes, examinando duas redações que alcançaram a pontuação máxima, apresentadas na *Cartilha do Participante*, como exemplos concretos da padronização discursiva. A partir das categorias operacionais já definidas no terceiro capítulo, como a análise documental, a análise linguístico-textual e a análise ideológica/social, buscamos identificar como os critérios institucionais se traduzem em exemplos de escrita escolar e como os modelos de letramento autônomo e ideológico se manifestam na produção dos alunos.

Inicialmente, consideramos a situação concreta de produção a qual os participantes são inscritos: escrevem sob condições controladas, com tempo restrito, supervisão e normas claras sobre formato, tema e estrutura do texto. Entendemos que essa situação institucionalizada orienta a escrita e também delimita o campo de possibilidades enunciativas do aluno, configurando um espaço em que sua voz individual é condicionada por critérios externos de avaliação. Assim, a produção textual deixa de ser apenas um exercício argumentativo e se torna também um ato de adequação a expectativas e regras impostas, como destaca Bakhtin (2016).

Conforme discutimos no segundo capítulo, Bakhtin (2003) pontua que o texto constitui o principal instrumento da comunicação verbal e é o elemento central na construção da realidade ideológica, espaço no qual se confrontam diferentes discursos e pontos de vista. Partindo dessa perspectiva, podemos compreender o texto da redação do Enem como a língua em funcionamento, mediando a interação entre o sujeito e a situação comunicativa institucionalizada. Nesse contexto, o participante produz a redação a partir da proposta apresentada pelo exame, que inclui instruções, textos motivadores e o tema a ser desenvolvido. Assim, percebemos que o texto, além de refletir a competência linguística do candidato, também se situa em um campo de tensões ideológicas, regulado pelas orientações institucionais que delimitam como e o que pode ser dito.

A partir dessa perspectiva, conduzimos a análise com base em dois procedimentos complementares já citados no capítulo três: de um lado, uma leitura linguístico-textual, orientada por Antunes (2009), Bakhtin (2003; 2016) e Marcuschi (2012), que enfoca aspectos como coerência, coesão, estrutura argumentativa e estratégias enunciativas; de outro, uma abordagem ideológico-social, de orientação materialista histórico-dialética, que busca evidenciar as contradições sociais e ideológicas presentes nas escolhas linguísticas e temáticas

dos estudantes. Nossa análise também se sustenta nos estudos sobre letramento propostos por (Kleiman, 1995; Soares, 2023; Street, 1984, 1993, 2014) que foram discutidos no capítulo um, os quais nos permitem compreender como as práticas de leitura e escrita se organizam em contextos sociais e ideológicos diversos, revelando de que forma as práticas avaliativas podem tensionar ou reconfigurar os horizontes formativos propostos pela escola.

Com esses procedimentos complementares, é possível compreendermos que a escrita dos estudantes não ocorre em isolamento, mas em um espaço educativo interativo, no qual se mobilizam relações entre normas institucionais, práticas de leitura e escrita e a agência do sujeito. Nesse sentido, as reflexões de Nascimento e Carreira (2022, p. 129) nos ajudam a evidenciar a dimensão social e formativa dessa produção:

ora, o ambiente educacional, independentemente do nível de ensino, movimenta experiências interativas em que os sujeitos docente e estudante, por meio da língua, instauram um lugar para se significarem discursivamente. Esse fato se sobreleva, quando relacionado ao ensino de língua materna, uma vez que, no processo de ensino, o professor tem como objeto de trabalho a língua e os recursos linguageiros, permeados por gêneros de discursos didático-pedagógicos, que funcionam como instrumento de mediação.

A visão dos autores nos revela que, mesmo em um contexto normatizado como o do Enem, a produção textual do estudante não se reduz a um exercício de adequação a regras externas, mas se constitui como um espaço de interação e mediação em que ele pode mobilizar estratégias de letramento crítico. Nesse espaço, o participante encontra um “lugar de dizer”, ou seja, um momento para se significar discursivamente, tensionar a padronização e evidenciar sua agência como sujeito-escritor.

A seguir, apresentamos a análise da primeira redação selecionada. O texto integra a *Cartilha do Participante* do Enem 2020 e corresponde a uma produção textual nota 1000 do exame de 2019, elaborada por Augusto Sereno¹³, cujo tema foi a “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”¹⁴. Escolhemos essa redação por nos permitir examinar de forma concreta os efeitos da padronização discursiva, bem como a manifestação de modelos de letramento e estratégias argumentativas que contribuem para a obtenção da pontuação máxima.

Para o filósofo escocês David Hume, a principal característica que difere o ser humano dos outros animais é o poder de seu pensamento, habilidade que o permite ver aquilo que nunca foi visto e ouvir aquilo que nunca foi ouvido.

¹³ Nome fictício de criação própria para se referir ao candidato. O texto pode ser encontrado em: BRASIL. **Cartilha do Participante** – Redação no Enem 2020. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/>. Acesso em: 26 maio 2025.

¹⁴ Proposta de redação em Anexo.

Sob essa ótica, vê-se que o cinema representa a capacidade de transpor para a tela as ideias e os pensamentos presentes no intelecto das pessoas, de modo a possibilitar a criação de novos universos e, justamente por esse potencial cognitivo, ele é muito relevante. É prudente apontar, diante disso, que a arte cinematográfica deve ser democratizada, em especial no Brasil – país rico em expressões culturais que podem dialogar com esse modelo artístico –, por razões que dizem respeito tanto à sociedade quanto às leis.

Em primeiro lugar, é válido frisar que o cinema dialoga com uma elementar necessidade social e, consequentemente, não pode ser deixada em segundo plano. Para entender essa lógica, pode-se mencionar o renomado historiador holandês Johan Huizinga, o qual, no livro “*Homo Ludens*”, ratifica a constante busca humana pelo prazer lúdico, pois ele promove um proveitoso bem-estar. É exatamente nessa conjuntura que se insere o fenômeno cinematográfico, uma vez que ele, ao possibilitar a interação de vários indivíduos na contemplação do espetáculo, faz com que a plateia participe das histórias, de forma a compartilhar experiências e vivências – o que representa o fator lúdico mencionado pelo pensador. É perceptível, portanto, o louvável elemento benfeitor dessa criação artística, capaz de garantir a coesão da comunidade. Em segundo lugar, é oportuno comentar que o cenário do cinema supracitado remete ao que defende o arcabouço jurídico do país. Isso porque o artigo 215 da Constituição Federal é claro em caracterizar os bens culturais como um direito de todos, concebidos com absoluta prioridade por parte do Estado. Contudo, é desanimador notar que tal diretriz não dá sinais de plena execução e, para provar isso, basta analisar as várias pesquisas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que demonstram a lamentável distribuição irregular das práticas artísticas – dentre elas, o cinema –, uma vez que estão restritas a poucos municípios brasileiros. Vê-se, então, o perigo da norma apresentada findar em desuso, sob pena de confirmar o que propunha Dante Alighiere, em “*A Divina Comédia*”: “As leis existem, mas quem as aplica? ”. Esse cenário, certamente, configura-se como desagregador e não pode ser negligenciado.

Por fim, caminhos devem ser elucidados para democratizar o acesso ao cinema no Brasil, levando-se em consideração as questões sociais e legislativas abordadas. Sendo assim, cabe ao Governo Federal – órgão responsável pelo bem-estar e lazer da população – elaborar um plano nacional de incentivo à prática cinematográfica, de modo a instituir ações como a criação de semanas culturais nacionais, bem como o desenvolvimento de atividades artísticas públicas. Isso pode ser feito por meio de uma associação entre prefeituras, governadores e setores federais – já que o fenômeno envolve todos esses âmbitos administrativos –, os quais devem executar periódicos eventos, ancorados por atores e diretores, que visem exibir filmes gratuitos para a comunidade civil. Esse projeto deve se adaptar à realidade de cada cidade para ser efetivo. Dessa forma, o cinema poderá ser, enfim, democratizado, o que confirmará o que determina o artigo 215 da Constituição. Assim, felizmente, os cidadãos poderão desfrutar das benesses advindas dessa engrandecedora ação artística (Brasil, 2020, p. 33).

No plano textual, temos uma estrutura argumentativa alinhada ao formato exigido pelo Enem: introdução com tese explícita, desenvolvimento em dois parágrafos argumentativos e conclusão com proposta de intervenção. Essa configuração evidencia o domínio da macroestrutura dissertativa, conforme aponta Marcuschi (2012, p. 52) ao afirmar que “o texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem [...]. Com isto, entram na análise geral

do texto tanto as condições gerais dos indivíduos como os contextos institucionais de produção e recepção”. Ou seja, o olhar sobre um texto deve considerar não apenas sua organização formal, deve ir além dessa composição padronizada e abarcar “os processos sociais e configurações ideológicas” (Marcuschi, 2012, p. 52).

A argumentação é desenvolvida com base em um repertório sociocultural legitimado e pertinente ao tema proposto: o estudante mobiliza as vozes de David Hume, Johan Huizinga, Dante Alighieri, além de dados institucionais (IPHAN) e da Constituição Federal (artigo 215). Do ponto de vista bakhtiniano, essa apropriação de discursos alheios evidencia a natureza dialógica da linguagem: os enunciados do autor do texto não são isolados, mas constroem sentido em interação com outros discursos sociais, fundamentados em áreas do conhecimento. Esse gesto de incorporar múltiplas vozes reverbera uma atitude responsiva ativa e produtiva no texto, de acordo com os pressupostos de Bakhtin (2017). Entendemos que o participante responde ao tema do exame e se posiciona eticamente diante da questão social discutida. Desse modo, a escrita assume um caráter valorativo, em que o dizer do estudante manifesta sua autoria e sua responsabilidade pelo ato de enunciar. Entretanto, esse movimento dialógico pode ser compreendido como efeito de um controle normativo do dizer, uma vez que a mobilização de vozes consagradas, como Hume e Huizinga, parece menos relacionada à experiência singular do sujeito e mais alinhada à exigência de um repertório sociocultural previamente legitimado pela matriz avaliativa do Enem, sustentada pela TRI. Sob essa ótica, a autoria se constrói em um espaço tensionado, no qual a liberdade do dizer se vê atravessada por parâmetros que regulam e hierarquizam os discursos considerados válidos.

Quanto aos elementos coesivos, Marcuschi (2012, p. 53) considera que “a coesão ao nível de microestrutura, envolve os procedimentos da conexão superficial do texto e estabelece as condições da cotextualidade e inclui a formação sintática do texto nas suas relações gramaticais”. A partir dessa concepção, percebemos que o autor do texto analisado, mantém a coesão tanto por mecanismos referenciais (uso adequado de pronomes e sinônimos) quanto por conectores argumentativos e explicativos que organizam os enunciados logicamente (“em primeiro lugar”, “em segundo lugar”, “por fim”). Antunes (2009) complementa que o domínio dos elementos coesivos remete a uma competência linguística necessária para as avaliações em larga escala.

Tais recursos atuam em dois planos: intraparágrafo, ao garantir a fluidez entre as frases dentro de um mesmo parágrafo, e interparágrafo, ao estabelecer a progressão lógica entre os parágrafos do texto. Esse encadeamento interno, ou cotextualidade, como define Marcuschi (2012), institui a microestrutura textual e contribui para o desenvolvimento unidade do texto

dissertativo-argumentativo. Assim, esses elementos “superficiais” revelam a “profundidade” do texto e garantem a coerência global, marcada por uma progressão temática clara, cuja proposta de intervenção retoma e conclui as ideias desenvolvidas de forma coesa.

Em relação à abordagem ideológico-social, à luz do materialismo histórico-dialético, compreendemos que o texto é produto de múltiplas determinações sociais: é uma resposta a uma exigência institucional (o exame), mas também um espaço de expressão do sujeito social que se posiciona diante de contradições históricas, como a desigualdade de acesso aos bens culturais. A menção ao artigo 215 da Constituição, por exemplo, não é apenas informativa: ela é usada como base para criticar a inefetividade das políticas culturais, revelando uma compreensão crítica das relações entre cultura, Estado e desigualdade social. Nesse sentido, a pergunta retórica inspirada em Dante Alighieri - “As leis existem, mas quem as aplica?” - denuncia uma contradição social concreta: a existência de leis que garantem o acesso à cultura, mas que não se efetivam na prática. Isso, a nosso ver, reforça o aspecto contestador do texto, que se distancia da mera reprodução de conteúdo e se aproxima da prática de linguagem como ação social.

Nesse ponto, percebemos uma relação dialógica entre os modelos de letramento. Conforme Kleiman (1995), essas duas concepções não são mutuamente excludentes, mas frequentemente coexistem em práticas pedagógicas híbridas. A redação de Augusto Sereno nos expressa essa duplicidade: ao mesmo tempo em que cumpre com exatidão as exigências técnicas da avaliação (modelo autônomo), também dá lugar a um discurso socialmente situado, politizado, com marcas de autoria e posicionamento (modelo ideológico).

Complementando a análise que fizemos, consideramos, também, o comentário da banca avaliadora do Inep sobre essa redação, que reforça o domínio formal e estrutural manifestado pelo participante. Conforme a avaliação oficial:

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

Com relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, percebe-se que a redação do participante apresenta introdução em que dá início à discussão, desenvolvimento com justificativas que comprovam seu ponto de vista e conclusão que encerra a discussão, demonstrando excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. O tema é abordado de forma completa já no primeiro parágrafo, no qual o participante aponta que a arte cinematográfica deve ser democratizada. Há, também, repertório sociocultural utilizado de maneira produtiva e pertinente à discussão no primeiro parágrafo, com a referência ao que é postulado pelo

filósofo David Hume para relacionar o poder de pensamento do ser humano a sua capacidade de transpor ideias por meio do cinema, por exemplo. No segundo parágrafo, o participante aborda o potencial lúdico do cinema, mencionando a obra de Johan Huizinga. Por fim, no terceiro parágrafo, ele se vale da Constituição Federal para afirmar que todos têm direito aos bens artísticos, o que não ocorre na prática, de acordo com pesquisas do IPHAN. O projeto de texto apresentado ao longo da redação é considerado estratégico porque há uma organização clara e um desenvolvimento consistente da redação. Isso se deve ao fato de que o participante apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto para defender seu ponto de vista de que o acesso ao cinema deve ser democratizado, por razões relacionadas tanto à sociedade quanto às leis. Em relação à sociedade, o participante aponta a importância do cinema como elemento lúdico, que proporciona bem-estar e coesão da comunidade. Já em relação às leis, ele apresenta o artigo 215 da Constituição Federal, segundo o qual o acesso a bens culturais é um direito de todos. No entanto, ele afirma que esse direito não é garantido, uma vez que existe uma distribuição irregular das práticas artísticas, incluindo o cinema. Por fim, propõe uma solução para alcançar a democratização efetivamente.

Quanto à coesão, observa-se, nessa redação, um repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. Há articulação tanto entre os parágrafos (“Em segundo lugar”, “Por fim”) quanto entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (como “Sob essa ótica”, “de modo a” e “Diante disso”, no 1º parágrafo; “o qual”, “pois” e “portanto”, no 2º parágrafo; “Contudo” e “uma vez que”, no 3º parágrafo; e “Sendo assim” e “Dessa forma”, no 4º parágrafo). Por fim, o participante elabora proposta de intervenção muito boa: concreta, detalhada, articulada à discussão desenvolvida no texto e que respeita os direitos humanos. A proposta apresentada reforça o papel do Governo de garantir o direito previsto na Constituição, propondo que seja elaborado um plano de incentivo à prática cinematográfica (Brasil, 2020, p. 35).

A banca avaliadora do Inep descreve como o texto do estudante foi mensurado de forma qualitativa e quantitativa dentro das cinco competências da grade de correção do Enem. Esse parecer nos mostra, com clareza, a conformidade da banca com o modelo autônomo de letramento (Street, 2014), pois valoriza aspectos formais, organizacionais e o uso de repertório legitimado. O foco na norma-padrão, na estrutura clássica do texto dissertativo-argumentativo e na coerência coesiva revela a prioridade dada à competência técnica, segundo os parâmetros institucionais do exame.

No entanto, essa avaliação, embora reconheça a qualidade e a relevância da proposta de intervenção e da mobilização do repertório sociocultural, pouco destaca o posicionamento crítico e ideológico expresso pelo estudante no texto, elementos que, segundo uma perspectiva de letramento ideológico, nos levam a compreender a produção textual como prática social e política. Assim, o destaque ao modelo autônomo assumido pela banca pode limitar a valorização plena dos discursos contestatórios críticos presentes.

Nesse ponto, recorremos à reflexão de Antunes (2009, p. 209), que entende que “escrever é simultaneamente inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse

contexto uma forma particular de interação verbal”. Nesse sentido, percebemos que escrita não é apenas uma atividade técnica, pois, quando o estudante produz o seu texto, assume um posicionamento frente ao tema proposto e desenvolve suas ideias de forma coerente, coesa e gramaticalmente correta.

A autora ainda complementa que “além das determinações do sistema linguístico, a interação verbal por meio da escrita está sujeita também às determinações dos contextos socioculturais em que essa atividade aparece” (Antunes, 2009, p. 209). Ou seja, a produção textual precisa ser entendida como uma prática atravessada por valores, ideologias, tensões e disputas simbólicas. Sob essa perspectiva, compreendemos que, embora a avaliação do Enem privilegie critérios do modelo autônomo, há traços discursivos no texto do estudante que se inscreve na prática de letramento ideológico. Esses traços aparecem, por exemplo, na forma como o autor mobiliza referências socioculturais para sustentar uma crítica à inefetividade das políticas culturais: a citação do artigo 215 da Constituição e o questionamento, por meio de Dante Alighieri. Nesse momento, percebemos que o participante não fica preso a simples exposições de informações, pois assume uma posição crítica diante da contradição entre o direito garantido e a realidade social.

Além disso, a escolha lexical e a construção argumentativa evidenciam um sujeito que não considera o cinema apenas como um produto de entretenimento, mas o interpreta como um espaço de coesão social e de partilha simbólica. Essa leitura amplia o campo semântico do tema e a consciência das reverberações sociais e políticas da cultura. Tais movimentos discursivos constituem o que Street (2014) denomina “dimensão ideológica do letramento”, pois o estudante utiliza a escrita como prática social situada, manifestando-se responsivamente ao tema proposto e evidenciando sua visão de mundo particular. A redação, dentro dessa situação de produção, atende às exigências normativas da avaliação (modelo autônomo de letramento), e se inscreve em uma prática discursiva que expressa valores, posicionamento e consciência crítica (modelo ideológico de letramento).

Dando continuidade à análise, apresentamos a segunda redação selecionada, integrante da *Cartilha do Participante* do Enem 2025. O texto, de autoria fictícia de Clara Luz¹⁵, corresponde a uma produção nota 1000 do exame de 2024, cujo tema foi “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil”¹⁶. Escolhemos esse texto para examinar, de forma

¹⁵ Nome fictício de criação própria para se referir ao candidato. O texto pode ser encontrado em: BRASIL. **Cartilha do Participante** – Redação no Enem 2024. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 outubro 2025.

¹⁶ Proposta de redação em Anexo.

concreta, se repetem os efeitos da padronização discursiva observados na análise anterior, bem como identificar as manifestações dos modelos de letramento e das estratégias argumentativas que contribuem para a obtenção da pontuação máxima. Além disso, justificamos a seleção dessa redação por um dado particularmente significativo: entre os doze participantes que alcançaram a nota máxima em 2024, esse é o único texto proveniente de uma aluna de escola pública. Tal dado não pode ser considerando apenas como um detalhe estatístico, pois nos leva a refletir sobre o indício do potencial da escola pública enquanto espaço de resistência e de produção de saberes, em que, mesmo diante das desigualdades estruturais e das normatizações impostas pelos sistemas de avaliação, os estudantes podem construir possibilidades de significação e de autoria. Percebemos, com isso, que a escola pode ser compreendida como um espaço em que se entrecruzam diferentes vozes sociais: institucionais, docentes e discentes, as quais dialogam com a concepção bakhtiniana de linguagem como arena de disputas e de diálogo entre discursos (Bakhtin, 2003). Por meio dessa leitura, reforçamos aqui a ideia de que a escrita escolar, mesmo atravessada por mecanismos de padronização discursiva, tende a ser um espaço de resposta ativa e de resistência simbólica frente aos discursos hegemônicos da avaliação em larga escala.

No período colonial brasileiro, a cultura dos indivíduos escravizados foi suprimida para facilitar a dominação e a exploração desse grupo pelos europeus. Apesar do lapso temporal, a desvalorização da herança africana permanece sendo uma realidade presente no país, assim como no contexto escravocrata, o que se configura como um problema que agrava a exclusão social dos cidadãos negros. Diante desse cenário, é essencial analisar a inoperância governamental e a falha do sistema educacional como fatores que intensificam tal revés.

Nessa perspectiva, o escasso interesse estatal se configura como um desafio para a resolução dessa problemática. Isso ocorre, porque, tal qual abordado pelo teórico Raymundo Faoro, o governo, muitas vezes, prioriza seus próprios interesses em detrimento das necessidades do povo. Em conformidade com Faoro, os políticos em exercício, ao se preocuparem apenas com seus proveitos pessoais, não tomam medidas efetivas para valorizar a herança africana, como investir na criação de espaços destinados a exposições culturais e artísticas dos cidadãos afrodescendentes. Sendo assim, a ineficácia governamental acarreta a marginalização social desse grupo, já que suas manifestações são negligenciadas e silenciadas, em um contexto que, mesmo após décadas da abolição da escravidão, continua perverso para a população negra.

Além disso, a falha do modelo educacional acentua a desvalorização das raízes da África no país. Nesse sentido, o sociólogo Émile Durkheim afirma que a escola é o segundo mecanismo de socialização do indivíduo, que molda seus hábitos e seus comportamentos. No entanto, as instituições de ensino promovem um ensinamento que aborda apenas a perspectiva eurocêntrica da história nacional e não retratam a contribuição do patrimônio africano para o desenvolvimento do Brasil. Dessa forma, a manutenção desse sistema de educação enfraquece o sentimento de pertencimento dos cidadãos afro-brasileiros e a formação de laços identitários, uma vez que perpetua o

apagamento da memória negra ao não ensinar suas crenças e suas tradições. Portanto, é necessária a adoção de medidas para combater os desafios para a valorização da herança africana. Logo, o Poder Executivo, responsável pelo bem-estar social, deve aumentar a visibilidade de exposições culturais dos cidadãos afro-brasileiros, por meio da criação de espaços públicos para essas manifestações, a fim de erradicar a exclusão social desse grupo. Ademais, as escolas devem inserir conteúdos que ensinem as crenças e as tradições dos negros para fortalecer seu sentimento de pertencimento. A partir dessas ações, o patrimônio desse grupo deixará de ser suprimido no Brasil como foi no período colonial (Brasil, 2024, p. 65).

Do ponto de vista textual, observamos que a redação apresenta estrutura alinhada ao modelo dissertativo-argumentativo esperado pelo Enem: introdução contextualizando o tema e apresentando a tese, desenvolvimento em parágrafos que fundamentam a argumentação e conclusão com proposta de intervenção. Clara Luz já inicia o texto, apontando a continuidade histórica da desvalorização da herança africana no Brasil e sua relação com a exclusão social, o que nos revela um olhar crítico da estudante sobre a persistência de desigualdades estruturais. No momento em que a estudante menciona o contexto colonial e a supressão da cultura afro-brasileira, percebemos um enquadramento histórico que fundamenta seu ponto de vista, este pode ser abordado a partir da concepção de Marcuschi (2012) sobre a necessidade de se considerar o contexto social e ideológico em que os textos são produzidos.

A estudante mobiliza o repertório sociocultural de forma estratégica: cita Raymundo Faoro para discutir a ação governamental, ressaltando que o governo, frequentemente, prioriza interesses próprios em detrimento das necessidades da população. Essa mobilização do pensamento de Faoro indica uma apropriação dialógica de discursos alheios, conforme é discutido por Bakhtin (2003), em que o enunciado da estudante dialoga com perspectivas acadêmicas reconhecidas, reforçando a natureza social da linguagem. Para falar sobre a falha do sistema educacional, Clara Luz recorre a Émile Durkheim e destaca a função da escola como agente de socialização e formação de hábitos. Observamos que essa articulação da estudante nos evidencia seu posicionamento crítico, pois segundo a visão dela, a perspectiva eurocêntrica da educação contribui para o apagamento da memória negra e enfraquece o sentimento de pertencimento da população afro-brasileira. Assim, a escrita da candidata nos revela indícios de sua autoria, ao assumir um “lugar de dizer” para a expressão do seu ponto de vista, mesmo que limitado.

Sob a perspectiva bakhtiniana e também em diálogo com a obra *Para uma filosofia do ato responsável* (Bakhtin, 2017), podemos compreender que a apropriação de vozes de Faoro e Durkheim não é mecânica: Clara Luz responde ao tema do exame de forma ativa e ética, posicionando-se diante de um problema social, assumindo responsabilidade pelo ato de

enunciar. Em nossa compreensão, esse gesto destaca a presença de autoria e de letramento crítico, em que a estudante não apenas reproduz informações, mas constrói significado e tensão ideológica. Dentro de um contexto normatizado como o do Enem, a escrita da candidata manifesta agência e posicionamento, tensionando a padronização (modelo autônomo de letramento) e incorporando elementos de crítica social (modelo ideológico de letramento).

Quanto aos elementos coesivos, o texto mantém padrões semelhantes aos observados na redação de Augusto Sereno. Conforme Marcuschi (2012), a coesão envolve tanto a conexão superficial quanto a cotextualidade do texto. Clara Luz utiliza conectores argumentativos (“diante desse cenário”, “nessa perspectiva”, “portanto”), recursos referenciais e encadeamento lógico entre parágrafos, garantindo fluidez intraparágrafo e interparágrafo. Antunes (2009) enfatiza que esse domínio da microestrutura textual é essencial em avaliações em larga escala, pois permite que o estudante organize seu discurso de forma coerente, atendendo às expectativas institucionais, sem perder a dimensão social e crítica do texto.

No plano ideológico-social, em consonância com o MHD, observamos um texto que resulta de múltiplas determinações: responde a exigências institucionais, mas também se constitui como espaço de expressão do sujeito social. A análise crítica feita pela estudante sobre as falhas do governo e do sistema educacional, fundamentada em autores de seu repertório sociocultural, Faoro e Durkheim, nos mostra uma compreensão das relações entre Estado, educação e desigualdade, como podemos visualizar nos trechos: “Isso ocorre, porque, tal qual abordado pelo teórico Raymundo Faoro, o governo, muitas vezes, prioriza seus próprios interesses em detrimento das necessidades do povo.” (Questionamento da ação governamental); “No entanto, as instituições de ensino promovem um ensinamento que aborda apenas a perspectiva eurocêntrica da história nacional e não retratam a contribuição do patrimônio africano para o desenvolvimento do Brasil.” (Contestação do modelo educacional); “Sendo assim, a ineficácia governamental acarreta a marginalização social desse grupo, já que suas manifestações são negligenciadas e silenciadas.” (Crítica à marginalização cultural). Assim, percebemos que a discussão ideológica evidenciada nos exemplos citados não apenas coloca em pauta o caráter social do texto, mas também revela a constituição do sujeito que escreve, reconhecendo-se como agente crítico e assumindo explicitamente sua posição diante das desigualdades sociais e culturais abordadas.

A proposta de intervenção da estudante, detalhada e articulada aos argumentos, demonstra a responsabilização ética do enunciador (Bakhtin, 2017), ao sugerir ações concretas para visibilizar manifestações culturais afro-brasileiras e fortalecer o sentimento de pertencimento dos cidadãos afrodescendentes. Porém, observamos que a redação segue o

modelo imposto pelo exame, contemplando os cinco elementos exigidos: agente, identificado como o “Poder Executivo”, que “deve aumentar a visibilidade de exposições culturais dos cidadãos afro-brasileiros” (ação), “por meio da criação de espaços públicos para essas manifestações” (modo/meio), “a fim de erradicar a exclusão social desse grupo” (finalidade), com detalhamento que inclui a sugestão de que “as escolas insiram conteúdos que ensinem as crenças e tradições dos negros, fortalecendo o sentimento de pertencimento”.

Assim como na primeira redação, constatamos uma coexistência dialógica dos modelos de letramento: o cumprimento rigoroso das normas formais e estruturais do exame (modelo autônomo) convive com a manifestação de um discurso socialmente engajado e politizado (modelo ideológico). Clara Luz respeita a macroestrutura dissertativa exigida pelo Enem, mas, ao mesmo tempo, tenta produzir significado crítico e tensionar a padronização da escrita mesmo que forma limitada.

Para complementarmos a análise que fizemos, consideramos, também no texto de Clara Luz, o comentário da banca avaliadora do Inep sobre essa redação, que reforça o domínio formal e estrutural da participante. De acordo com a avaliação oficial:

A redação revela a existência de um projeto de texto bem delimitado, no qual as informações, os fatos e os argumentos estão articulados com clareza e coerência ao tema proposto. A introdução delimita o recorte temático e apresenta as causas a serem discutidas. O desenvolvimento argumentativo é consistente e fundamentado em repertório sociocultural produtivo. A conclusão retoma os principais pontos do texto e apresenta soluções viáveis, detalhadas e relacionadas ao desenvolvimento, garantindo unidade à composição.

No que se refere à estruturação do texto dissertativo-argumentativo, o tema é abordado de maneira completa e aprofundada nos quatro parágrafos. Na introdução, a participante delimita o problema central — a persistência da desvalorização da herança africana no Brasil — e apresenta duas causas responsáveis pela permanência desse quadro: a inoperância governamental e a falha do sistema educacional. Aliás, “a inoperância governamental” (fator social) e a “falha do sistema educacional” (fator educacional) são apresentadas como partes que compõem o projeto de texto, que será desenvolvido no segundo e no terceiro parágrafos. No segundo parágrafo, desenvolve-se o primeiro argumento, fundamentado pela referência ao pensamento de Raimundo Faoro, que denuncia o desinteresse governamental diante das demandas sociais, o que dificulta investimentos em espaços culturais destinados à valorização da cultura afro-brasileira. Já o terceiro parágrafo aprofunda a discussão sobre o papel do sistema educacional, com o respaldo teórico de Émile Durkheim, ao destacar que a escola, como agente socializador, reproduz uma perspectiva eurocêntrica da história nacional, negligenciando a contribuição africana. Por fim, o quarto parágrafo apresenta duas propostas de intervenção articuladas com as causas discutidas anteriormente: a criação de espaços públicos para exposições culturais e a inserção, no currículo escolar, de conteúdos que valorizem as tradições e crenças afro-brasileiras.

No que se refere aos aspectos linguísticos, destaca-se o excelente domínio das convenções da escrita formal. A estrutura sintática está adequada, com períodos bem construídos, vocabulário variado e pertinente ao contexto tipológico dissertativo-argumentativo. Quanto aos períodos, estão bem distribuídos ao longo dos parágrafos, que são compostos por vários deles. Não há, portanto, a ocorrência de parágrafos com apenas um período: as informações estão adequadamente distribuídas. Em relação ao vocabulário, nota-se um repertório diversificado de palavras e expressões relacionadas ao tema do texto, como, por exemplo, “escravizados”, “dominação”, “exclusão social”, “cidadãos negros”, “contexto escravocrata”. Essas características contribuem para a construção da redação, a partir da temática solicitada. Há apenas um desvio linguístico: as vírgulas inadequadas isolando a conjunção “porque” em “Isso ocorre, porque, tal qual”.

Em relação à coesão, o texto apresenta continuidade temática e faz uso adequado de mecanismos coesivos, que promovem encadeamento eficiente entre as ideias e entre as partes do texto. Os recursos de coesão aparecem no nível nominal, com o uso de expressões sinônimas ou equivalentes (“esse grupo”, “os cidadãos afrodescendentes”, “patrimônio africano”, “tradições”, “crenças”), e também no nível sequencial, com operadores argumentativos e conectivos bem empregados (“Diante desse cenário”, “Isso ocorre, porque, ”, “Sendo assim”, “Além disso”, “Dessa forma”, “Portanto”, “Logo”, “Ademais”, “A partir dessas ações”).

Sobre a proposta de intervenção, o texto finaliza com duas soluções articuladas às causas discutidas, respeitando os direitos humanos. Essas propostas estão detalhadas, com indicação clara do agente executor, detalhamento, ação, modo/ meio e finalidade/efeitos esperados. Além disso, dialogam diretamente com os problemas desenvolvidos ao longo do texto, conferindo-lhe sentido de fechamento e completude argumentativa.

Avalia-se, portanto, que a participante contemplou integralmente e com excelência todas as competências necessárias à construção da redação, demonstrando domínio da escrita formal, competência argumentativa e capacidade de propor soluções para o problema discutido (Brasil, 2024, p. 66-67).

Seguindo o mesmo parâmetro avaliativo, a banca avaliadora do Inep descreve como o texto da estudante foi mensurado de forma qualitativa e quantitativa dentro das cinco competências da grade de correção do Enem. De acordo com o parecer, observamos que a redação de Clara Luz evidencia o domínio formal e estrutural da participante e se alinha com o modelo autônomo de letramento, pois privilegia a norma culta, a organização clássica do texto dissertativo-argumentativo e a coesão. O comentário oficial destaca que o projeto de texto está bem delimitado, com introdução que apresenta o tema e as causas do problema, desenvolvimento consistente fundamentado em repertório sociocultural (Faoro e Durkheim) e conclusão que articula soluções detalhadas. No plano linguístico, é destacado o uso apropriado de períodos bem construídos, vocabulário diversificado e mecanismos coesivos, demonstrando atenção à microestrutura textual e ao encadeamento lógico das ideias (Brasil, 2024, p. 66-67).

No entanto, se compararmos com a análise crítica realizada para o primeiro texto, percebemos paralelos significativos que repetem os efeitos da padronização discursiva do

Enem. Tal como observamos na redação de Augusto Sereno sobre cinema, Clara Luz também organiza o texto de acordo com os passos prescritos pela cartilha do participante: introdução com tese e delimitação do problema, dois parágrafos de desenvolvimento fundamentados em repertório sociocultural legitimado, e conclusão com proposta de intervenção detalhada, contemplando os cinco elementos exigidos pelo exame (agente, ação, modo/meio, efeito/finalidade e detalhamento). Entendemos que essa estrutura rígida é a que garante a pontuação máxima, porém, podemos afirmar a estudante perde parte do “direito de dizer”, uma vez que precisa subordinar toda sua voz discursiva às normas e formatos instituídos pelo exame. Sua tentativa em mostrar um pensamento crítico, um posicionamento, uma contestação frente a um problema proposto pelo tema, é enquadrada em um modelo padronizado de escrita.

Em nossa leitura, dentro desse modelo de escrita padronizada, identificamos elementos de letramento ideológico: a estudante articula criticamente as falhas do governo e do sistema educacional, mobilizando as vozes de Faoro e Durkheim de forma dialógica (Bakhtin, 2003) e demonstrando responsabilidade ética no ato de enunciar (Bakhtin, 2017), conforme pontuamos anteriormente. Compreendemos que os apontamentos feitos sobre a inoperância estatal e a perspectiva eurocêntrica da escola, a estudante demonstra sua compreensão crítica das relações entre Estado, educação e desigualdade social, e assume um posicionamento ativo que tensiona a padronização formal.

Por todos os apontamentos descritos pela banca do Inep em seu parecer, observamos um texto estruturado rigidamente segundo o modelo do Enem. Porém, percebemos indícios de que a apropriação de discursos acadêmicos, a argumentação fundamentada e a proposta de intervenção articulada mostram que pode ser possível incorporar um olhar crítico e socialmente situado, mesmo sob restrições normativas. Em comparação com o primeiro texto, nota-se que ambos seguem o mesmo formato prescritivo e mobilizam repertório sociocultural legitimado, mas, enquanto o texto sobre cinema demonstra mais liberdade na interpretação do tema, a redação de Clara Luz evidencia a tensão entre criatividade, posicionamento ideológico e exigências normativas, reforçando o argumento de que a padronização do exame limita o “direito de dizer” dos participantes.

A seguir, temos um quadro-síntese com as categorias observadas nas duas redações, quanto aos aspectos formais, repertório sociocultural, mecanismos de coesão, letramento autônomo, letramento ideológico e os efeitos da padronização discursiva.

Quadro 5

A tensão entre normatização e direito de dizer nas redações do Enem

Critérios	Redação 1 (Cinema)	Redação 2 (Herança Africana)	Observações Comparativas
Aspectos formais	<p>Estrutura clássica do texto dissertativo-argumentativo: introdução com tese, dois parágrafos de desenvolvimento e conclusão com proposta de intervenção que contempla os cinco elementos exigidos pelo exame. Dentro dessa estrutura, texto apresenta quatro parágrafos, sendo estes distribuídos na seguinte quantidade de períodos: 3-4-4-4 respectivamente.</p>	<p>Estrutura normativa igualmente organizada: introdução com recorte temático, dois parágrafos de desenvolvimento e conclusão com proposta detalhada que contempla os cinco elementos exigidos pelo Enem. Dentro dessa estrutura, texto apresenta quatro parágrafos, sendo estes distribuídos na seguinte quantidade de períodos: 3-4-5-6 respectivamente.</p>	<p>Ambos seguem o modelo estrutural prescrito pela <i>Cartilha</i>, demonstrando domínio técnico, mas margem limitada para inovação e autoria. Apesar dos dois textos apresentarem a mesma quantidade de parágrafos, diferem na quantidade de períodos em que são divididos.</p>
Repertório sociocultural	<p>Cita Hume, Huizinga, Dante e a Constituição Federal; repertório legitimado e produtivo, articulado à crítica sobre o acesso à cultura.</p>	<p>Mobiliza Faoro e Durkheim para discutir desigualdade e exclusão cultural; repertório pertinente e crítico, voltado ao apagamento da memória afro-brasileira.</p>	<p>O segundo texto amplia o engajamento social e histórico, mas ambos recorrem a vozes de autoridade reconhecidas, evidenciando a centralidade da legitimação institucional.</p>
Mecanismos de coesão	<p>Uso de conectores típicos do modelo Enem (“Em segundo lugar”, “Por fim”, “Contudo”), promovendo progressão e linearidade textual.</p>	<p>Uso de conectores semelhantes (“Diante desse cenário”, “Além disso”, “Portanto”), garantindo encadeamento temático e textual.</p>	<p>A coesão em ambos os textos é previsível e modelar, reforçando a homogeneidade discursiva imposta pelo exame.</p>
Letramento autônomo	<p>Evidencia domínio da norma culta e adequação às convenções formais.</p>	<p>Cumpre rigorosamente a norma culta e segue o modelo dissertativo exigido, com vocabulário técnico e ausência de marcas de subjetividade.</p>	<p>Ambos se inscrevem no modelo autônomo de letramento, centrado na competência técnica e na correção formal, como exigido pela banca do Inep.</p>
Letramento ideológico	<p>Questiona a ineficácia das políticas culturais e a contradição entre lei e</p>	<p>Questiona a marginalização cultural e o eurocentrismo educacional, articulando</p>	<p>O letramento ideológico aparece em ambos, mas tensiona os limites da</p>

Critérios	Redação 1 (Cinema)	Redação 2 (Herança Africana)	Observações Comparativas
	prática social, assumindo posicionamento crítico.	crítica social e ética enunciativa.	padronização. O texto de Clara Luz expressa maior densidade social e ideológica.
Efeitos da padronização discursiva	Segue o modelo institucional, reduzindo a autoria e a singularidade do dizer.	Também segue o modelo institucional, mas evidencia maior esforço de autoria ao problematizar desigualdades.	Ambos os textos revelam o tensionamento entre o “direito de dizer” e o controle discursivo imposto pela normatização avaliativa.

Fonte: Elaboração própria a partir de Antunes (2009), Bakhtin (2003, 2017), Marcuschi (2012) e Street (2014).

Diante das análises desses dois textos que escolhemos como exemplos ilustrativos da padronização discursiva, compreendemos que as redações de alto desempenho do Enem, publicadas como “modelos” na *Cartilha do Participante*, demonstram um domínio técnico e formal da escrita exigida pelo exame, mas também possibilidades de tensionamento e ressignificação das normas, mesmo limitada. Isso nos é perceptível quando o participante mobiliza sua voz social e se posiciona criticamente diante das contradições que atravessam o tema proposto. Nesse sentido, é possível afirmar que o horizonte formativo que se deseja para a Educação Linguística ultrapassa o domínio de competências estruturais e comunicativas e se aproxima da concepção de letramento crítico, conforme é defendido por Street (1984, 1993, 2014), para quem o letramento não se restringe a um conjunto de habilidades neutras, mas constitui uma prática social situada, permeada por valores, ideologias e relações de poder.

À luz do MHD, percebemos que essa dinâmica reflete uma contradição própria das práticas sociais: o sujeito que escreve é, ao mesmo tempo, produto e produtor da realidade ideológica que o atravessa. No contexto do Enem, essa contradição se materializa no conflito entre expressar-se como sujeito e submeter-se às exigências institucionais do modelo de redação. Se o participante seguir o padrão imposto, corre o risco de tornar-se alienado de sua própria experiência discursiva e social, perdendo a autonomia sobre o próprio dizer. Por outro lado, romper com esse modelo, se vê ameaçado de perder o reconhecimento institucional e, concretamente, a possibilidade de ingresso no Ensino Superior. Com isso, percebemos que a perda de autonomia não é apenas simbólica, mas real, pois envolve o tensionamento entre o direito de dizer e o direito de ascender. Trata-se, portanto, de uma contradição dialética, na qual

estudante, mesmo condicionado, encontra brechas para resistir e significar afirmativamente que todo ato de linguagem é também um ato político.

Sintetizando, compreendemos que reconhecer a escrita como espaço de significação e resistência seria deslocar o foco de uma “simples adequação normativa”, existente desde 1998, para a formação de sujeitos capazes de ler e intervir criticamente nas práticas discursivas que os interpelam. No contexto do nosso estudo, entendemos que o letramento crítico, portanto, pode se configurar como horizonte ético e político da Educação Linguística, pois articula o domínio das convenções de gênero à compreensão das condições de produção e das ideologias que regulam o “dizer” em contextos institucionalizados, como o Enem. Ainda assim, a presença de vozes dissonantes e de traços de autoria nos textos analisados evidencia que, mesmo em meio à normatização, há brechas e tensionamentos possíveis, em outras palavras, espaços de resistência que reafirmam a linguagem como campo de disputa e de produção de sentidos. Essa constatação nos conduz à reflexão final sobre o papel da linguagem, da escola e da avaliação nas lutas simbólicas que atravessam a formação dos sujeitos e a própria noção de letramento na contemporaneidade, questões que serão retomadas nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação brasileira, o Enem é considerado um fenômeno social que atravessa a história e materializa tensões entre democratização, controle e produção de sentidos sobre o que é ser um “bom escritor”. Desde sua criação, em 1998, o exame vem se consolidando como uma das mais expressivas políticas públicas voltadas para o ingresso no Ensino Superior e para a avaliação da educação básica. Sua relevância ultrapassa os limites de uma simples prova, pois o desempenho na redação pode redefinir trajetórias, abrir possibilidades de mobilidade social e impactar diretamente os projetos de vida de milhares de estudantes. Contudo, em nosso estudo, entendemos que o Enem também se constitui como uma prática discursiva regulada por políticas de linguagem que expressam as contradições de um sistema educacional que busca, simultaneamente, democratizar o acesso e normatizar os modos de dizer. Nesse sentido, documentos oficiais que o orientam, como o *Guia* e a *Cartilha do Participante* emergem como produções discursivas atravessadas por uma complexa rede de interesses políticos, econômicos e ideológicos, em que se entrelaçam a atuação reguladora do Estado, as demandas da escola e o ideal de sujeito competente que se deseja “formar” e “avaliar”.

Inicialmente, apresentamos, neste trabalho, as noções teóricas que sustentam este estudo, situando o dialogismo como princípio ético, estético e político da linguagem. Partindo das contribuições de Bakhtin (2003; 2016; 2017) e Volóchinov (2021), destacamos que o dizer não é um ato neutro, mas um gesto de posicionamento, pelo qual o sujeito se inscreve no mundo e interage com múltiplas vozes sociais e históricas. Nessa perspectiva, compreendemos a linguagem como espaço de tensão, na qual se confrontam vozes sociais, ideológicas e históricas, e que todo enunciado é sempre resposta e antecipação de outros dizeres.

Além disso, discutimos o conceito de letramento, com base em Kleiman (1995), Soares (2023) e Street (1984; 2014), ressaltando que a apropriação dos letramentos pelos alunos envolve práticas sociais e discursivas que vão além do domínio da norma linguística. Por fim, articulamos essas reflexões ao contexto educacional brasileiro, evidenciando que, embora a BNCC (Brasil, 2017) proponha diretrizes para a formação de sujeitos críticos e letrados, persistem desafios relacionados às desigualdades estruturais e à efetivação das políticas públicas no Ensino Médio.

Em seguida, aprofundamos a nossa compreensão sobre textos e gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa, evidenciando a centralidade do texto dissertativo-argumentativo no contexto do Enem. Compreendemos, assim, que texto é qualquer conjunto coerente de signos (Bakhtin, 2003), e os gêneros textuais são suas manifestações em situações comunicativas

recorrentes, com padrões sociocomunicativos e objetivos enunciativos próprios, moldados por contextos históricos, sociais e institucionais (Marcuschi, 2008). Analisamos, nesse momento, como os gêneros atuam como formas de ação social, articulando forma, função e contexto na produção, fundamentando nos estudos de Antunes (2009), Bakhtin (2003, 2016), Coroa (2017), Marcuschi (2008, 2012) e Volóchinov (2021).

Quando examinamos todo o processo histórico e normativo da redação do Enem, nos atentamos ao fato de que há uma configuração do exame como instrumento de democratização do acesso ao Ensino Superior, porém, sua estrutura normativa e a modelização do gênero dissertativo-argumentativo funcionam como mecanismos de regulação e homogeneização dos modos de dizer. A “redação do Enem”, em seu formato exigido pelo exame, seguindo critérios de tipologia, tema, estrutura e avaliação, emerge como um espaço em que a criatividade e o pleno exercício do “direito de dizer” dos estudantes podem ser restringidos e tornar-se um exercício de expressão e de conformidade (Augustini; Borges, 2014; Calabria, 2020; Oliveira, 2016; Val, 2017).

Escolhemos uma metodologia que delineasse o percurso da nossa análise: articulamos uma abordagem qualitativa com o materialismo histórico-dialético (Marx, 1982; Netto, 2011) e a concepção dialogista de linguagem (Bakhtin, 2003; 2016; Volóchinov, 2021). A partir desse caminho, selecionamos como *corpus* da pesquisa o *Guia* e a *Cartilha do Participante*, complementados por duas redações exemplares que ilustram a padronização discursiva. Detalhamos os procedimentos de coleta e organização dos dados, bem como a definição das categorias operacionais: a análise documental, a análise linguístico-textual e a análise ideológica-social, articuladas de forma que pudéssemos aproximar a teoria e o *corpus*.

Com o objetivo de compreender de que forma a normatização discursiva presente no *Guia* e na *Cartilha do Participante* contribui para a padronização das redações e para a perda do “direito de dizer” dos estudantes, este delineamento metodológico conduziu toda a investigação analítica. Com isso pudemos observar de que forma tais normas, os modelos de letramento e os critérios avaliativos se manifestam na prática do exame e influenciam a experiência dos estudantes na produção textual.

Voltamos o olhar analítico para os documentos que orientam o participante do Enem e para as redações exemplares e percebemos o quanto a normatização discursiva não se restringe ao campo linguístico, mas se estende à constituição do próprio sujeito que escreve. Observamos que o *Guia* e a *Cartilha* instituem um modelo de escrita pautado em critérios de clareza, objetividade e neutralidade, que, sob o discurso da competência, tendem a legitimar uma única

forma de dizer. Esse processo induz a padronização dos textos e silencia a pluralidade discursiva de vozes, experiências e saberes que poderiam emergir no ato de escrever.

Identificamos nos documentos e nas redações ditas “modelares”, um tensionamento entre dois projetos de formação: de um lado, a lógica da homogeneização discursiva, sustentada pela necessidade de mensuração e comparabilidade dos resultados; de outro, a possibilidade de um letramento crítico (Street, 1984; 1993; 2014), que reconhece a escrita como prática social e como espaço de resistência. Com base em nossa percepção, reafirmamos que o Enem, ao prescrever o que e como se deve dizer, acaba produzindo efeitos de silenciamento e restringe o exercício pleno da autoria e do pensamento crítico dos participantes.

A reflexão que emerge ao final deste percurso transcende o campo da avaliação para tocar as dimensões ética, política e cidadã da formação humana. Recentemente, em setembro de 2025, a ministra do Supremo Tribunal Federal, Carmen Lúcia, ao proferir seu voto condenatório contra o ex-presidente Jair Bolsonaro, recordou que as mulheres foram silenciadas por mais de dois mil anos, privadas de voz em espaços de poder e decisão. Em plena democracia brasileira, suas palavras ressoam como um chamado à consciência sobre o valor da expressão e da autonomia. Nesse sentido, ressaltamos que esse eco histórico e simbólico dialoga diretamente com o contexto do Enem: até quando estudantes, sujeitos de direitos, histórias e linguagens diversas, continuarão sendo tolhidos por normas que ditam o que podem dizer e como devem se expressar? É importante lembrarmos que escrever é sempre um gesto de posicionamento, de resistência e de afirmação da própria presença no mundo.

Chegamos à compreensão de que a normatização discursiva que priva o estudante em seu “direito de dizer” configura-se como um tipo de violência simbólica, pois nega a legitimidade de suas vozes e experiências. O silenciamento, seja ele histórico, político ou discursivo, é visto como um apagamento do sujeito e de controle de sua palavra. É justamente por isso que o “direito de dizer” se afirma como um princípio ético e formativo para a constituição de sujeitos críticos e autônomos. Defendemos, assim, a necessidade de que os estudantes sejam reconhecidos como “sujeitos de linguagem”, cujas palavras são atravessadas por experiências, memórias, afetos e lugares sociais que não podem ser apagados em nome de uma suposta neutralidade textual.

Não pretendemos negar a importância da escrita normativa ou dos critérios de avaliação, mas de problematizar os modos como esses critérios são construídos e aplicados. Uma educação comprometida com o letramento crítico deve abrir espaços para a multiplicidade de vozes e valorizar a potência do dizer em sua diversidade. Como nos lembra Clarice Lispector, “não se guardam as palavras ou você as fala, as escreve, ou elas te sufocam”. À luz dessa reflexão, cabe

à escola e às políticas públicas garantir que os sujeitos não sejam obrigados a guardá-las, mas possam pronunciá-las em sua diferença, em sua força e em sua humanidade.

Em nossa pesquisa ressaltamos algumas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Quando fizemos uma leitura crítica dos documentos que normatizam e padronizam a escrita no contexto da avaliação do Enem, nosso estudo amplia o debate sobre a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem a reprodução de modelos e promovam a autoria e o pensamento crítico. A partir da perspectiva do dialogismo e dos letramentos, compreendemos que ensinar a escrever é formar sujeitos capazes de se posicionar no mundo e de compreender a dimensão ética e política da linguagem. Assim, a principal contribuição deste trabalho reside em recolocar a linguagem no centro da formação humana e cidadã, oferecendo subsídios teórico-metodológicos que possam inspirar práticas docentes mais dialógicas, sensíveis às vozes e experiências dos estudantes.

Por outro lado, reconhecemos que o nosso estudo apresenta limites. O *corpus*, composto pelo *Guia* e a *Cartilha do Participante* e apenas duas redações exemplares, não permite generalizações sobre o conjunto total das práticas avaliativas. Além disso, a ausência de observações empíricas em sala de aula também restringiu a nossa compreensão sobre como professores e estudantes vivenciam a padronização discursiva no cotidiano escolar. Tais limites, contudo, apontam-nos caminhos de continuidade: pesquisas futuras podem articular a análise documental à investigação de práticas pedagógicas, de natureza etnográfica ou de intervenção didática, buscando compreender de que modo o letramento crítico pode ser efetivamente promovido na escola e tensionar o modelo de escrita imposto pelo exame.

A partir do que expusemos, reforçamos que a nossa pesquisa não teve a pretensão de oferecer respostas conclusivas, mas de lançar olhares sobre as complexas relações entre linguagem, poder e formação no contexto do Enem. O percurso analítico delineado nos permitiu compreender que a luta pelo “direito de dizer” é, sem dúvidas, uma luta pelo direito de existir na linguagem, melhor dizendo, de afirmar-se como sujeito em meio às forças que tentam silenciar ou normalizar as vozes dissonantes. Que esta reflexão possa, assim, contribuir para debates sobre os rumos da educação brasileira e inspirar práticas pedagógicas que devolvam à escrita o que ela tem de mais essencial: o gesto de criação, de autoria e de liberdade.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEM, Giorgio. O que é um dispositivo? Trad. Nilcéia Valdati. **Outra Travessia**, Santa Catarina, n. 5, p. 9-16. 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>>. Acesso em: 26. abr. 2025.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso:** introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola, 2004.
- AGUSTINI, Cármem Lúcia Hernandes; BORGES, Selma Zago da Silva. Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. **Letras & Letras**, v. 29, n. 2, p. 1-18, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Teoria do discurso:** fundamentos semióticos. São Paulo: Atual, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de estilística no ensino da língua.** Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.
- BATISTEL, Silmara Siqueira et al. O trabalho pedagógico na disciplina de língua portuguesa na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Claudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares:** contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. São Paulo: Cortez, 2016. p. 297-334.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2005. p. 25-36.
- BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. In: CATANI, Afrânio; CATANI, Maria Alice (org.). **Escritos de Educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 71-79.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 maio 1998. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. ENEM: documento básico. Brasília: INEP/MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.021, de 19 de dezembro de 2013. Define normas específicas para a elaboração e a divulgação da Cartilha do Participante, com o objetivo de padronizar as informações e garantir a transparência do processo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2013-2018/2013/Port/Port_1021.htm. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União: Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, BF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTAÇÃO.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a reforma do ensino médio, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Entenda a sua nota no Enem: guia do participante. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório de desempenho do ENEM. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 18 abr. de 2025.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Exame Nacional do Ensino Médio 2023: caderno de questões. Brasília: INEP, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **ENEM 2019 a 2023: Relatórios e Dados Oficiais**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Edital n. 51, de 10 de maio de 2024. **Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2024**. Diário Oficial da União: seção 3, Brasília, DF, p. 28. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2024/05/enem-edital-dou-mai2024.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Cartilha do Participante**. Brasília, 2024. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Cartilha do Participante**. Brasília, 2025. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Histórico do ENEM**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CALABRIA, Victor Flávio Sampaio. **O ensino e a aprendizagem do gênero textual redação do Enem**: os mecanismos enunciativos na construção da autoria na argumentação. 2020. 416f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CARVALHAES, Wesley Luis. **O livro didático de português**: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto. 2016. 174 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAUI, Marilena de Souza. O discurso competente. In: CHAUI, Marilena de Souza. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 2014. p. 3-25.

CHOMSKY, Noam. **Estruturas sintáticas**. Trad. Gabriel de Ávila Othero e Sérgio de Moura Menuzzi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da Escola? In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 59-86.

COROA, Maria Luiza. O texto dissertativo-argumentativo. *In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (org.). Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 59-72.

CRUZ, José Adelson da. Educação, escola, sujeito político e domesticação da diferença. *In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). Escritos sobre os sentidos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 155-188.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2024.

FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 22, p. 9-39, 1992.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Gênero e tipo de texto. *In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (org.). Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 51-58.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul. /dez. 2015.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In: MINAYO, Maria Cecília (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-29.

GONÇALVES, Bianca Siqueira *et al.* **Base Nacional Comum Curricular**: tudo sobre habilidades, competências e metodologias ativas na BNCC: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, Ângela (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis) curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KOCH, Ingênore Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2024.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão *et al.* 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne (org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 59-72.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: classificação e análise. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

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

MARX, Karl. O método da economia política. In: MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968. p. 14-19.

MARX, Karl. O Capital. In: MARX, Karl. **Crítica da economia política**. Trad. Edgard Malagodi *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1982. p. 1-10.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-29.

MORUZZI, Andreia Braga. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, mai./ago. 2017.

NASCIMENTO, Jarbas Vargas; CARREIRA, Rosângela Aparecida Ribeiro. Interação e interdiscursividade no ensino de leitura e escrita em Língua Portuguesa. In: ALMEIDA, Micheline Mattedi Tomazi; SESSA, Ariel (org.). **Discursos Contemporâneos**: saúde, educação, política e interseccionalidades. 1. ed. Campinas: Pontes, 2022. v. 1, p. 129-155.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Gabriel Melo Caldas. Redação nota 1000 – ENEM 2019. In: BRASIL. **Cartilha do Participante** – Redação no Enem 2020. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/>. Acesso em: 26 maio 2025.

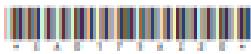
OLIVEIRA, Flávia Cristina Cândido de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM**. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva. Educação Linguística: reinterpretações do ensino-aprendizagem por novas práticas pedagógicas. In: PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva (org.). **Educação linguística e o ensino de língua portuguesa**: algumas questões fundamentais. São Paulo: Terracota, 2014. p.7-62.

PETTER, Margarida. Linguagem, Língua e Linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística**. vol. 1. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2024. p. 11-23.

- RANCIÈRE, Jacques. **O desenvolvimento: política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística geral**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2024.
- STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- STREET, Brian. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- SWALES, John Malcolm. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- TUZZO, Simone Antoniaci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 4, n. 5, p. 140-158, 2016.
- VAL, Maria das Graças Costa. Redação escolar: um gênero textual. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (org.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 73-81.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

ANEXOS



enem2019

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas descontado para a contagem de linhas.
4. Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
 - 4.1. tiver até 7 (sete) 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.
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

No dia da primeira exibição pública de cinema — 28 de dezembro de 1895, em Paris —, um homem de teatro que trabalhava com mágicas, Georges Méliès, foi falar com Lumière, um dos inventores do cinema; queria adquirir um aparelho, e Lumière desencorajou-o, disse-lhe que o "Cinematógrafo" não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para reproduzir o movimento e só poderia servir para pesquisas. Mesmo que o público, no início, se divertisse com ele, seria uma novidade de vida breve, logo cansaria. Lumière enganou-se. Como essa estranha máquina de austeros cientistas virou uma máquina de contar estórias para enormes plateias, de geração em geração, durante já quase um século?

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é Cinema*. In: BERNARDET, Jean-Claude; ROSSI, Clóvis. *O que é Jornalismo, O que é Editora, O que é Cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TEXTO II

Edgar Morin define o cinema como uma máquina que registra a existência e a restitui como tal, porém levando em consideração o indivíduo, ou seja, o cinema seria um meio de transportar para a tela o universo pessoal, solicitando a participação do espectador.

GUTFREIND, C. F. *O filme e a representação do real*. *E-Compõe*, v. 6, 11, 2008 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.melocameras.com.br.
Acesso em: 12 jun. 2019 (adaptado).

TEXTO IV

O Brasil já teve um parque exibidor vigoroso e descentralizado: quase 3 300 salas em 1975, uma para cada 30 000 habitantes, 80% em cidades do interior. Desde então, o país mudou. Quase 120 milhões de pessoas a mais passaram a viver nas cidades. A urbanização acelerada, a falta de investimentos em infraestrutura urbana, a baixa capitalização das empresas exibidoras, as mudanças tecnológicas, entre outros fatores, alteraram a geografia do cinema. Em 1997, chegamos a pouco mais de 1 000 salas. Com a expansão dos shopping centers, a atividade de exibição se reorganizou. O número de cinemas duplicou, até chegar às atuais 2 200 salas. Esse crescimento, porém, além de insuficiente (o Brasil é apenas o 60º país na relação habitantes por sala), ocorreu de forma concentrada. Foram privilegiadas as áreas de renda mais alta das grandes cidades. Populações inteiras foram excluídas do universo do cinema ou continuam mal atendidas: o Noroeste e o Nordeste, as periferias urbanas, as cidades pequenas e médias do interior.

Disponível em: <https://cinemaperiodicodevoca.ancine.gov.br>.
Acesso em: 13 jun. 2019 (fragmento).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Democratização do acesso ao cinema no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relate, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 (trinta) linhas.
- A redação que apresentar cópia das folhas da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
- Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
 - tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente";
 - fugir ao tema ou não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;
 - apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto;
 - apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTO I

Herança – o legado de crenças, conhecimentos, técnicas, costumes, tradições, transmitido por um grupo social de geração para geração; cultura.

HOAIS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009 (adaptado).

TEXTO II

As culturas africanas e afro-brasileiras foram relegadas ao campo do folclore com o propósito de confiná-las ao gueto fossilizado da memória. Folclorizar, nesse caso, é reduzir uma cultura a um conjunto de representações estereotipadas, via de regra, alheias ao contexto que produziu essa cultura.

OLIVEIRA, E. D. A epistemologia da ancestralidade. *Entrelaçar: revista de sociopolítica e aborigens*, v.1, 2009.

TEXTO III



PAULINO, R. Anda a lamentar. In: GONÇALVES, A. M. *Um desafio de cor: romance*. Rio de Janeiro: Record, 2024 (adaptado).

TEXTO IV

História afro-brasileira nas escolas: professoras comentam avanços e dificuldades

As aulas sobre escravidão eram motivo de vergonha para uma professora quando ela estudava em uma escola municipal na zona sul de São Paulo. "Era o meu pior momento na escola", lembra a ex-aluna. Naquela época, a história da população negra no Brasil era reduzida ao horror do período escravocrata. Não se falava na escola sobre temas como a história e a cultura afro-brasileira, muito menos sobre as grandes personalidades negras do país, como Luiz Gama e Carolina Maria de Jesus.

A pedagoga, que é negra, tem orgulho de oferecer uma experiência diferente da que viveu em sala de aula para seus alunos. Agora os livros infantis levados para as turmas têm protagonistas pretos. Temas como a beleza do cabelo crespo e o combate ao racismo fazem parte do dia a dia da escola.

Disponível em: <https://jornal.unesp.br>. Acesso em: 3 jun. 2024 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a valorização da herança africana no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relate, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO V

Histórias para ninar gente grande
G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira
(samba-enredo de 2019)

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu dengo
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tambores, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati
Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marisa, Mahins, Marielles, malha

Disponível em: www.mangueira.com.br.
Acesso em: 30 maio 2024 (fragmento).

TEXTO VI

Alunos de escola municipal conhecem pontos de Rio que retratam relação com a África



Foto: Bruno Carvalho / O Globo

Alunos admiram grafite de Zumbi dos Palmares na Pedra do Sal.

Disponível em: www.globo.com. Acesso em: 29 maio 2024 (adaptado).

