

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS METROPOLITANO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA ALVES DA COSTA RAMOS

**ENTRELAÇAMENTOS DIALÓGICOS: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DE
PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO ENEM**

INHUMAS

2024

PATRÍCIA ALVES DA COSTA RAMOS

**ENTRELAÇAMENTOS DIALÓGICOS: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DE
PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO ENEM**

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

**INHUMAS
2024**

**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 ressarcimento 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: Patrícia Alves da Costa Ramos

E-mail: patyacramos@gmail.com

Dados do trabalho

Título: Entrelaçamentos dialógicos: uma abordagem discursiva de propostas de redação do Enem.

(X) Dissertação

Concorda com a liberação documento?

[X] SIM [] NÃO

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

Inhumas, 13 de novembro de 2024.

Documento assinado digitalmente
 PATRICIA ALVES DA COSTA RAMOS
Data: 13/11/2024 18:40:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura da autora

Documento assinado digitalmente
 WESLEY LUIS CARVALHAES
Data: 14/11/2024 15:43:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador

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

C837e Costa Ramos, Patrícia Alves
Entrelaçamentos dialógicos: uma abordagem discursiva
de propostas de redação do Enem. / Patrícia Alves Costa
Ramos; orientador Wesley Luis Carvalhaes. -- Inhumas,
2024.
121 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,
Universidade Estadual de Goiás, 2024.

1. Propostas de redação do Enem.. 2. Linguagem.. 3.
Dialogismo.. 4. Bakhtin.. I. Luis Carvalhaes, Wesley,
orient. II. Título.



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS

ATA Nº 01/2024/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 **PATRÍCIA ALVES DA COSTA RAMOS**, ORIENTADA PELO PROF. DR. WESLEY LUIS CARVALHAES.

Aos sete dias do mês de novembro de dois mil e vinte e quatro, a partir das dezoito horas, nas dependências da Unidade Universitária de Inhumas, realizou-se a sessão pública de defesa da dissertação intitulada "**ENTRELAÇAMENTOS DIALÓGICOS: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DE PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO ENEM**". Os trabalhos foram instalados pelo orientador, Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes (Presidente/PPGE-UEG/Inhumas), que apresentou os demais membros da banca examinadora: Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida Cardoso (Membro Interno/PPGE-UEG/Inhumas) e Profa. Dra. Miriam Santos de Cerqueira (Membro Externo/PPGLL-Faculdade de Letras/UFG). O presidente da sessão deu a palavra à discente para a apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, 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 sete dias do mês de novembro de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes - PPGE-UEG/Inhumas (Presidente)

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

Profa. Dra. Miriam Santos de Cerqueira - PPGLL-UFG (Membro Externo)

Prof. Dr. Made Júnior Miranda - PPGE-UEG/Inhumas (Suplente Interno)

Profa. Dra. Alice Toledo Lima da Silveira - FL-UFG (Suplente Externo)



Documento assinado eletronicamente por **WESLEY LUIS CARVALHAES, Docente de Ensino Superior**, em 07/11/2024, às 19:02, 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 **Miriam Santos de Cerqueira, Usuário Externo**, em 07/11/2024, às 19:04, 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 07/11/2024, às 19:03, 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?](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1)
[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **66398467**
e o código CRC **0E68353C**.

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 202400020021027



SEI 66398467

À memória do meu filho, Davi Luís Alves Ramos, que é para mim uma fonte de força e inspiração, e do meu querido pai, Luiz Alves da Costa, a quem sou grata pelo cuidado, pelos ensinamentos e pelo amor.

AGRADECIMENTOS

Nesta dissertação, ecoa uma sinfonia de vozes diversas, entrelaçadas como fios de um bordado rigoroso sobre o tecido do conhecimento. Cada voz, singular e ressonante, doou sua tonalidade única ao coro, para quem agora expresso imensa gratidão.

A Deus, meu mestre soberano, cuja graça e providência estiveram presentes em todos os momentos dessa jornada.

A minha família, especialmente minhas irmãs Érica e Lucélia e meus sobrinhos Isadora e Érick, pelo apoio e encorajamento demonstrados.

A minha mãe, Nilva Alves da Costa, que me ensinou a trilhar o caminho do bem e insistiu para eu compreender que, através da educação, podemos transformar nossas vidas e o mundo a nosso redor. Seu exemplo e determinação foram a bússola norteadora desse trajeto. Obrigada por acreditar no meu potencial e pelo seu apoio incondicional, ele foi o pilar que sustentou meus sonhos e me fez alcançar essa conquista significativa.

A meu amado esposo, Deusley da Silva Ramos, por ser um grande apoiador dos meus estudos. Obrigada por suas palavras de incentivo e por seu apoio, que foram essenciais para que eu pudesse me dedicar plenamente a esse trabalho. Nos momentos de cansaço e incerteza, você esteve ao meu lado, oferecendo seu amor, compreensão, encorajamento e ajuda inestimável com as tarefas da casa. Obrigada por ser meu parceiro, por acreditar em mim, por compreender as horas dedicadas aos estudos e por celebrar cada pequena conquista comigo.

A minhas filhas, Heloísa Alves Ramos e Isabela Alves Ramos. Vocês são minha fonte constante de amor, inspiração e motivação. Agradeço pelos sorrisos, abraços e palavras de encorajamento. Obrigada por me acompanharem nessa “louca jornada familiar” que foi o mestrado. Por entenderem os momentos em que precisei me ausentar para estudar, e por algumas vezes até participar comigo das aulas e dos eventos. Vocês são meus amores, razão pela qual busco ser melhor a cada dia. Inspiram-me a perseverar, a sonhar alto e a nunca desistir, mesmo diante dos desafios mais difíceis. Amo vocês incondicionalmente!

A meu orientador, Dr. Wesley Luis Carvalhaes, pela dedicação e apoio inestimáveis ao longo desta jornada acadêmica. Seu conhecimento, aliado à exigência, franqueza e orientações precisas foram fundamentais para que eu me

dedicasse a cada capítulo desta dissertação, elevando a qualidade do meu trabalho de forma significativa. Obrigada por sua prontidão para discutir ideias, revisar rascunhos e fornecer orientações construtivas de maneira tão generosa.

Aos professores que participaram de minhas bancas de qualificação e defesa agradeço a disponibilidade: Prof.^a Dr.^a Liliane Barros de Almeida e Prof.^a Dr.^a Mirian Santos de Cerqueira, obrigada por contribuírem com a qualidade desse trabalho com suas análises criteriosas e colaborações enriquecedoras. Suas observações e sugestões foram fundamentais para aprimorar o conteúdo e a clareza desta dissertação.

Aos professores do PPGE UEG Inhumas por compartilharem conhecimentos, orientações e ensinamentos que me permitiram ampliar os horizontes da minha pesquisa.

Aos colegas do mestrado, pela troca de experiências, pelo apoio mútuo e pela colaboração ao longo dessa jornada desafiadora e enriquecedora.

A meus alunos, por me permitirem não só compartilhar saberes, mas também por serem a razão de eu querer aprender cada dia mais.

Estou profundamente grata por todas as experiências compartilhadas e lições aprendidas ao longo dessa jornada. Que este trabalho possa contribuir de forma significativa para o avanço do conhecimento e inspirar outros em suas próprias jornadas acadêmicas e profissionais.

“Ser significa ser para o outro,
e através dele para si” (Bakhtin, 2011, p. 341).

RESUMO

Este estudo situa-se na linha de pesquisa Cultura, Escola e Formação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), UnU Inhumas. Considerando que todo enunciado, visto como a língua em ação, exige a análise de suas interconexões com outros enunciados e o contexto em que é gerado, e que a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma das maneiras pelas quais essas relações dialógicas se manifestam, é que a presente pesquisa se desenvolve. Intitulada “Entrelaçamentos dialógicos: uma abordagem discursiva de propostas de redação do Enem”, a investigação se fundamenta na abordagem linguística e dialógica, perspectiva conceitual que tem raízes nas teorias linguísticas desenvolvidas por Bakhtin (2010, 2011) e por filósofos de seu círculo: Volochínov (2006) e Medviédev (2012). O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental de caráter qualitativo, tendo como *corpus* de estudo as propostas de redação do Enem, dos anos 2010, 2013, 2016, 2019 e 2022, a fim de analisar a dinâmica dialógica nelas presentes, destacando a possibilidade de influência dessas na produção escrita dos candidatos. Além disso, a investigação explora como as propostas de redação podem refletir ou contestar as ideias nelas predominantes, promovendo uma reflexão crítica sobre o lugar da educação e da avaliação escrita na formação dos sujeitos discursivos. Entre os principais resultados do trabalho, ressalta-se a percepção de que as interações dialógicas influenciam a construção do texto dos candidatos e a retomada do discurso do outro reflete o repertório sociocultural exigido pelo exame. A pesquisa demonstrou ainda que, apesar de o Enem ter sido criado para promover a inclusão e democratizar o acesso ao ensino superior, na prática, ele reforça as grandes desigualdades sociais já existentes.

Palavras-chave: Propostas de redação do Enem; Linguagem; Dialogismo; Bakhtin.

ABSTRACT

This study is part of the Culture, School and Training research line of the Postgraduate Program in Education (PPGE), at the State University of Goiás (UEG), UnU Inhumas. Considering that every utterance, seen as language in action, requires the analysis of its interconnections with other utterances and the context in which it is generated, and that the writing of the National High School Exam (Enem) is one of the ways in which these relationships dialogues manifest themselves, this research is developed. Entitled "Dialogical intertwinings: a discursive approach to Enem writing proposals", the investigation is based on the linguistic and dialogical approach, a conceptual perspective that has roots in the linguistic theories developed by Bakhtin (2010, 2011) and by philosophers in his circle: Volochínov (2006) and Medviédev (2012). The work is characterized as bibliographical and documentary research of a qualitative nature, using as its study corpus the Enem writing proposals from the years 2010, 2013, 2016, 2019 and 2022, in order to analyze the dialogical dynamics present in them, highlighting the possibility of their influence on the written production of candidates. Furthermore, the investigation explores how writing proposals can reflect or contest the ideas predominant in them, promoting critical reflection on the place of education and written assessment in the formation of discursive subjects. Among the main results of the work, the perception that dialogic interactions influence the construction of the candidates' text and the resumption of the other's speech reflects the sociocultural repertoire required by the exam stands out. The research also demonstrated that, although Enem was created to promote inclusion and democratize access to higher education, in practice, it reinforces the great social inequalities that already exist.

Keywords: Enem writing proposals; Language; Dialogism; Bakhtin.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|---|
| BNCC | BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR |
| CNE | CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO |
| DCN | DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS |
| DCNEM | DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO |
| ENCCEJA | EXAME NACIONAL PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE JOVENS E ADULTOS |
| ENEM | EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO |
| FIES | FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL |
| INEP | INSTITUO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS |
| LDB | LEI DE DIRETRIZES E BASES |
| MEC | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO |
| NIS | NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO SOCIAL |
| PCN | PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS |
| PCNEM | PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO |
| PROUNI | PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS |
| SAEB | SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA |
| SAT | SCHOLASTIC APTITUDE TEST |
| SISU | SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA |
| TRI | TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|----------|---|
| FIGURA 1 | TEMA DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM DE 2010 |
| FIGURA 2 | TEXTOS MOTIVADORES / DE APOIO DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM DE 2010. |
| FIGURA 3 | TEMA DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM DE 2013 |
| FIGURA 4 | TEXTOS MOTIVADORES / DE APOIO DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM DE 2013 |
| FIGURA 5 | TEMA DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM DE 2016 |
| FIGURA 6 | TEXTO MOTIVADOR / DE APOIO DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM DE 2016 |
| FIGURA 7 | A PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM DE 2019 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|----------|--|
| QUADRO 1 | COMPETÊNCIAS DO ENEM PARA A PROVA OBJETIVA. |
| QUADRO 2 | COMPETÊNCIAS DO ENEM PARA A PROVA DE REDAÇÃO. |
| QUADRO 3 | COMPETÊNCIAS I DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM 2023. |
| QUADRO 4 | COMPETÊNCIAS II DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM 2023. |
| QUADRO 5 | COMPETÊNCIAS III DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM 2023. |
| QUADRO 6 | COMPETÊNCIAS IV DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM 2023. |
| QUADRO 7 | COMPETÊNCIAS V DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM 2023. |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 18 |
| CAPÍTULO 1 ENEM: IMPLEMENTAÇÃO E DESDOBRAMENTOS | 22 |
| 1.1 Trajetória histórica | 23 |
| 1.2 O novo Enem: desafios estruturais, fragilidades e perspectivas de aperfeiçoamento | 28 |
| 1.3 Complexidades na redação do Enem: uma análise das competências avaliadas | 34 |
| 1.4 Compreensão do Enem sobre leitura e escrita: uma visão à luz de Bakhtin..... | 43 |
| 1.5 A avaliação no Enem: tensões entre equidade e seleção..... | 45 |
| CAPÍTULO 2 TECENDO CONEXÕES: RELAÇÃO ENTRE OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENEM E A PERSPECTIVA BAKHTINIANA | 52 |
| 2.1 Diretrizes para o Ensino Médio: explorando a LDB 9394/96..... | 52 |
| 2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: o olhar sobre a linguagem | 55 |
| 2.3 Base Nacional Comum Curricular– Diretrizes para a educação brasileira no século XXI..... | 59 |
| CAPÍTULO 3 PRINCÍPIOS BAKHTINIANOS COMO BASE TEÓRICA NA INVESTIGAÇÃO LINGUÍSTICA | 65 |
| 3.1 Linguagem e dialogismo: reflexões a partir do Círculo de Bakhtin | 66 |
| 3.2 Enunciação e discurso: o dialogismo em foco | 70 |
| 3.3 Interação verbal e prática discursiva..... | 77 |
| CAPÍTULO 4 TECENDO PERSPECTIVAS: ANÁLISE DE PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO ENEM | 80 |
| 4.1. Diretrizes para a Realização da Pesquisa | 80 |
| 4.2 Análise da Proposta de Redação do Enem 2010 | 88 |
| 4.3 Reflexões sobre a Proposta de Redação do Enem 2013 | 93 |

| | |
|--|------------|
| 4.4 Ponderações a respeito da Proposta de Redação do Enem de 2016... | 98 |
| 4.5 Considerações sobre a proposta de Redação do Enem de 2019 | 104 |
| 4.6 Um olhar sob a Proposta de Redação do Enem de 2022 | 106 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 110 |
| REFERÊNCIAS | 116 |

INTRODUÇÃO

Como professora de língua portuguesa, mais especificamente de produção textual, sempre me vejo imbuída da responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento dos meus alunos uma postura mais crítica e reflexiva em relação à linguagem, o que envolve pensar a complexidade das interações linguísticas e discursivas que permeiam nossa comunicação. No que se refere à produção textual, busco não apenas ensinar técnicas e normas gramaticais, mas também instigar o pensamento e a escrita crítica e reflexiva. Em 2021, me inscrevi para ser corretora de redações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e ao fazer o curso de preparação, percebi que a abordagem da correção do exame pode desconsiderar as diversas formas de expressão linguística e limitar a valorização da criatividade, da liberdade do pensamento e da capacidade argumentativa. Tal experiência reforçou meu desejo de pesquisar essa temática, assim, aproveitei a oportunidade de me ingressar no mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, cuja linha 2 - Cultura, Escola e Formação, se adequou perfeitamente ao contexto do objeto em questão.

Entendendo que o discurso não é estático, mas dinâmico, e que a compreensão de qualquer enunciado, entendido como a língua em funcionamento, requer considerar suas conexões com outros enunciados e com o contexto em que é produzido, e que a redação do Enem é uma das formas pelas quais essas relações dialógicas se mostram e se desenvolvem, nos propusemos a realizar a presente pesquisa¹.

Partimos do pressuposto de que essas redações são constituídas por discursos de diferentes esferas, tais como: política, social e cultural. Em vista disso, a questão inicial que norteou essa pesquisa foi a seguinte: Como as propostas de redação do ENEM refletem e estabelecem relações dialógicas entre as temáticas abordadas e os contextos histórico, social e cultural? Nosso objetivo geral é discutir a dinâmica dialógica presente nas propostas de redação do Enem dos anos 2010, 2013, 2016, 2019 e 2022, destacando a possibilidade de influência destas na produção escrita dos candidatos. A escolha dessas edições se justifica, pois, permite reflexões abrangentes

¹ *Entrelaçamentos Dialógicos: uma abordagem discursiva de propostas de redação Enem.*

das transformações sociais e culturais que marcaram o Brasil recente. Em 2010, além de ser o primeiro ano de aplicação pós reformulação do Enem, o Brasil vivia um período de crescimento econômico e inclusão social, marcado pelo fortalecimento de políticas públicas e a ampliação do acesso à educação. A proposta focou cidadania e participação social. Em 2013, as manifestações populares levaram à reflexão sobre a importância da participação da sociedade civil. O ano de 2016, marcado por uma crise política, abordou ética e corrupção, exigindo uma análise crítica das práticas sociais. Em 2019, questões de desigualdade e sustentabilidade ganharam destaque, refletindo preocupações com o futuro ambiental. Finalmente, em 2022, ano de início da pesquisa, a proposta focou em direitos humanos e inclusão social, evidenciando a busca por um diálogo respeitoso e um ambiente mais acolhedor.

Como objetivos específicos, propomos discutir linguagem, língua e dialogismo a partir de Bakhtin e de outros teóricos de seu círculo, problematizar o destaque dado à redação no Enem como objeto de seleção para o ingresso no ensino superior e refletir sobre as relações dialógicas que se desenvolvem em propostas de redações do Enem, observando aspectos a serem considerados no trabalho educativo com o texto no ensino médio.

Nossa investigação se fundamenta na abordagem linguística e dialógica, perspectiva conceitual que tem raízes na teoria linguística desenvolvida por Mikhail Bakhtin (2006, 2011) e por outros teóricos de seu círculo. A ênfase dessa perspectiva recai na compreensão de como as palavras e os discursos são constituídos pelo contexto, pelas perspectivas dos interlocutores e pelas vozes sociais e culturais que permeiam uma conversa, um texto ou quaisquer outras atividades enunciativas. Esses conceitos são indispensáveis para o entendimento e identificação dos vários discursos que se entrelaçam nas propostas analisadas.

Adotamos essa perspectiva teórica partindo do pressuposto de que todo enunciado se desenvolve e gera novos significados a partir da retomada do discurso de outros sujeitos. Quando esse discurso é referenciado, ele ajuda a criar uma variedade de significados ao longo da cadeia enunciativa². Segundo Bakhtin (1993)

² Para Mikhail Bakhtin (2011) a cadeia enunciativa representa a sequência contínua e interligada de enunciados que ocorrem em uma comunicação. Cada enunciado surge como uma resposta a outros enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, provoca novos enunciados futuros. Assim, a cadeia enunciativa reflete a natureza dialógica da linguagem, pois ela não ocorre isoladamente, mas sempre em interação com o que já foi e o que será dito.

todo discurso concreto (enunciação) se depara com o objeto que aborda já imerso em um contexto de críticas, avaliações e influências, seja ele envolvido por uma névoa de contestação ou iluminado pelos discursos prévios de outros, e se interage de forma dialogal fundindo e cruzando com diversas vozes. A natureza dialogal é intrínseca ao discurso, portanto, é impossível criar um texto sem recorrer a outras vozes discursivas e retomar outros discurso. Isso ocorre porque todo ato de comunicação está inserido em um contexto maior de interações e trocas, em que o significado é continuamente negociado e reconstruído com base em influências e referências outras. Assim, cada novo texto é, em essência, um entrelaçamento de múltiplas vozes e perspectivas, refletindo e engajando-se com os discursos prévios. Essa é a perspectiva a qual incorporamos a esse trabalho.

Adotamos a abordagem qualitativa, com viés interpretativo, cuja metodologia é a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa se fundamenta em teóricos que tratam a linguagem e o dialogismo: Bakhtin (2010, 2011) Volochínov (2006), Medviédev (2012), Brait (2005) Faraco (2009), Fiorin (2011), acerca da linguagem e do dialogismo, além de outros conceitos fundamentais para a análise, os quais serão indispensáveis para compreensão e identificação dos vários discursos que se entrelaçam nas propostas analisadas. Dialogamos com os documentos oficiais importantes para educação e para o Enem, além da análise de propostas de redação do Enem dos anos 2010, 2013, 2016, 2019 e 2022. Segundo Minayo (2002), a análise é a fase em que o pesquisador busca concluir seu trabalho, utilizando todo o material coletado e conectando-o aos objetivos da pesquisa e à sua base teórica.

Estruturalmente, o trabalho está dividido em quatro capítulos, além da introdução e das considerações. Na introdução, apresentamos o objeto de estudo, os objetivos (geral e específicos), a justificativa e a metodologia da pesquisa e nos situamos teoricamente. No primeiro capítulo exploramos a implementação e os desdobramentos do Enem, oferecendo uma análise detalhada dos principais aspectos que marcaram sua trajetória e os desafios que enfrenta. Fazemos ainda uma análise crítica das competências avaliadas na redação, explorando seu alinhamento às expectativas educacionais. Nesse parágrafo abordamos ainda a visão sobre como o Enem adota a leitura e a escrita, à luz das teorias do linguista Mikhail Bakhtin, trazendo uma perspectiva teórica sobre as práticas avaliativas do exame, além de discutir as tensões existentes entre a promoção da equidade e a função seletiva do exame.

No segundo capítulo, fazemos uma revisão dos principais documentos que orientam a elaboração e aplicação do Enem, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as diretrizes da Reforma do Ensino Médio, explorando a interseção entre essas diretrizes estruturantes do Enem e a teoria da linguagem de Bakhtin. Examinamos como esses documentos articulam-se com as competências e habilidades exigidas pelo exame e apresentamos as possíveis convergências e tensões entre a abordagem normativa do exame e a visão teórica de Bakhtin, oferecendo uma visão mais profunda das dinâmicas que moldam a avaliação educacional no Brasil.

No terceiro capítulo, apresentamos os princípios bakhtinianos como base teórica na investigação linguística, enfocando o dialogismo como um princípio essencial para a produção e interpretação de textos e exploramos a interação verbal e a prática discursiva, analisando como as práticas comunicativas e as relações sociais moldam e são moldadas pelos discursos na construção do significado.

No quarto e último capítulo, revisamos a literatura, focada nas contribuições de Bakhtin sobre linguagem e dialogismo, fundamentais para compreender como os discursos são moldados pelo contexto social, histórico e cultural, além da análise das propostas de redação do Enem, dos anos de 2010, 2013, 2016, 2019 e 2022, visando não apenas atualizar o conhecimento existente, mas também contribuir para o avanço da pesquisa nesse campo específico

Por fim, há as considerações finais em que mostramos os resultados alcançados, os quais evidenciam que, antes de tudo, as propostas de redações são constitutivamente dialógicas, assim como todo o texto produzido nessa dissertação.

CAPÍTULO 1

ENEM: IMPLEMENTAÇÃO E DESDOBRAMENTOS

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) surgiu em 1998 com a proposta inicial de avaliar o desempenho dos estudantes ao final do Ensino Médio. Embora tenha sido idealizado como uma ferramenta para democratizar o acesso ao ensino superior no Brasil e influenciar a formulação de políticas públicas voltadas para a educação, sua efetividade é questionável, pois, ao invés de nivelar as oportunidades aos estudantes, muitas vezes, reflete as desigualdades sociais e educacionais do país. Essas desigualdades materializam as disparidades do sistema educacional brasileiro, uma vez que o exame marginaliza ainda mais aqueles que já estão em situação de vulnerabilidade. Essa dinâmica demonstra uma estrutura social que privilegia os que têm mais oportunidades, exacerbando as desigualdades existentes em vez de mitigá-las.

Ainda que haja limitações e desafios, o Enem é um sistema de avaliação cuja evolução tem refletido não apenas mudanças nas necessidades educacionais, mas também a adaptação às novas demandas da sociedade e às inovações tecnológicas. Esse capítulo busca explorar a implementação e os desdobramentos desse importante exame, oferecendo uma análise detalhada dos principais aspectos que marcaram sua trajetória e os desafios que enfrenta. Primeiramente, abordamos a evolução do Enem desde sua criação até os dias atuais, destacando as mudanças estruturais e as motivações que o transformou em um importante critério para o acesso ao ensino superior. Em segundo lugar, discutimos sobre as principais dificuldades enfrentadas e os possíveis caminhos para sua melhoria. Fazemos ainda uma análise crítica das competências avaliadas na redação, explorando seu alinhamento às expectativas educacionais. Em seguida, abordaremos a visão sobre como o Enem adota a leitura e a escrita, à luz das teorias do linguista Mikhail Bakhtin, trazendo uma perspectiva teórica sobre as práticas avaliativas do exame. Por fim, discutiremos as tensões existentes entre a promoção da equidade e a função seletiva

do exame, refletindo sobre como essas tensões impactam o acesso à educação superior e as oportunidades oferecidas pelo Enem.

1.1 Trajetória histórica

Criado pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, do Ministério da Educação (MEC), durante a gestão de Paulo Renato Souza como ministro da educação, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, cujo pleito se deu entre 1995 e 2002, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído como um mecanismo para avaliar a educação no Brasil, e assim aprimorar as políticas educacionais, especialmente da rede pública.

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

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

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

III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; (Brasil, 1998, p.178).

Norteados pela Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB nº 9.394/96, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica e Ensino Médio e textos da reforma do ensino médio (1997), o Enem foi implementado como uma avaliação anual, que buscava não apenas medir o desempenho dos estudantes, mas também servir como uma ferramenta para impulsionar mudanças nos currículos, na qualidade do ensino e nas políticas educacionais em geral.

Quando implantado, era composto por uma prova que continha 63 questões divididas em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, além de uma redação. Inicialmente tinha como objetivo regular a qualidade do ensino médio no Brasil. Essa regulação era feita por meio da geração de dados estatísticos obtidos a partir da aplicação compulsória da prova em toda a rede nacional de ensino. O exame objetivava, além de avaliar o desempenho dos estudantes, coletar informações que pudessem ser utilizadas na análise e melhoria da qualidade do ensino no país.

Pela sua complexidade e relevância, a responsabilidade do Enem foi atribuída ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP³), que ficou encarregado de planejá-lo e operacionalizá-lo, transformando-o em uma das maiores provas padronizadas de larga escala do mundo, ficando atrás, a partir de 2015, em número de participantes, apenas da prova aplicada na China. Em sua primeira edição, de acordo com dados do INEP, o Enem registrou 157.221 inscrições⁴ e contou com 115.575 participantes.

Segundo o INEP, em seu documento básico de diretrizes da prova, para estruturar o exame

concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, que são próprias ao sujeito, na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica. Tem como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB [Sistema de Avaliação da Educação Básica] (Brasil, 2002, p. 5-6).

Segundo Castro e Tiezzi (2005), ao adotar uma matriz curricular fundamentada em habilidades e competências, essa abordagem se torna um modelo moderno e alinhado com as tendências pedagógicas disseminadas pelo mundo ocidental, pois permite ao exame avaliar não apenas o conhecimento específico dos estudantes, mas também suas competências e habilidades desenvolvidas ao longo da educação básica, da mesma forma que o fazem outros exames internacionais, a exemplo, o SAT (Scholastic Aptitude Test) nos Estados Unidos, o Baccalaureate na França, entre outros.

São cinco as Competências do Enem, para a prova objetiva, de acordo com o Documento Básico 2002, apresentadas no Quadro 1:

³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (Brasil, 2018). Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/avaliacoes-da-aprendizagem>

⁴ Dados obtidos em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 27 dez. 2023.

Quadro 1 – Competências do ENEM para a prova objetiva.

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Fonte: Brasil, 2002, p. 11.

A cada competência se relaciona um conjunto de “habilidades”, que seriam a demonstração prática dessas competências. Totalizam-se cento e vinte habilidades, sendo trinta para cada uma das quatro grandes áreas que compõem o exame: (Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Redação). A ênfase está centrada nos quatro pilares da educação, conforme Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI para a Unesco (DELORS *et al.*, 1998), a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, que podem ser percebidos na concepção do exame, cujo foco é avaliar a capacidade do aluno de interpretar e contextualizar os problemas do cotidiano e a mera preparação para o mercado de trabalho, o que revela um caráter prático do conhecimento. Nesse sentido, a noção de “competência”, contrapõe-se à noção de conhecimento. Enquanto o segundo é essencial para a formação humana em seu caráter integral, a primeira destaca a capacidade da aplicação eficaz do conhecimento em situações práticas do mundo real. Marcelino e Recena (2012) argumentam que, ao focar o “saber-fazer” baseado em habilidades e competências, o exame legitima o conhecimento não pela sua veracidade, mas pela eficácia medida. Isso permite ao governo exercer controle sobre os currículos escolares e induzir a escola a priorizar a construção de competências e habilidades em detrimento do desenvolvimento de conhecimentos específicos, e, ao fazê-lo, a escola favorece a

manutenção do capitalismo. Nesse sentido, o Enem se torna um provocador de mudanças, à medida que “expressa no que é avaliado aquilo que deveria ter sido ensinado” (Castro; Tiezzi (2005, p.133), projetando claramente, na escola e na prática docente, o alinhamento da formação ligada às tendências internacionais, com foco no trabalho, para um ajustar-se ao mercado e à liquidez do mundo pós-moderno, sobre a qual fala Bauman (2001).

Imbuídos dessa proposta de promover uma educação que prepara os jovens para o mercado de trabalho, agimos governados pela funcionalidade, negando a nós mesmos o direito de vivenciar a emancipação que, segundo Adorno (1995), reside na crítica, na capacidade de refletir e contradizer as normas impostas, e de negar as formas de opressão e alienação inerentes à sociedade capitalista. Conforme Severino (2006), a educação deve ter um compromisso ético-político, cujo função fundamental está no processo de subjetivação, fundamentado não no modelo técnico manipulativo, que considera a transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas, mas no agir mediador da prática política e cultural da sociedade. Uma educação que questione as estruturas de poder e proporcione aos sujeitos as ferramentas necessárias para sua emancipação.

Retomando o histórico do Enem, no ano 2000⁵, as principais universidades públicas do Sudeste do Brasil, começaram a usar os resultados do exame de maneira inicial, como parte das notas de acesso aos cursos superiores.

Conforme o Exame ganhava proporções numéricas impactantes, em um breve espaço de tempo, outras universidades, em todo território nacional, aderem à prova, porém, com ressalvas em relação a sua estrutura, amplitude de conteúdos trabalhados e metodologia (Souza Júnior, 2021, p. 120317).

Em 2001, por meio da Portaria nº. 19 de 01 de março, o governo isentou o pagamento da taxa de inscrição dos participantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Essa mudança tinha como objetivo democratizar o acesso à participação, tornando mais acessível o envolvimento de estudantes provenientes de instituições públicas. Em 2003, foi incluído à prova o questionário socioeconômico, cujo objetivo era enriquecer os dados sobre os participantes, proporcionando informações relevantes acerca do contexto socioeconômico no qual estavam

⁵ “Neste ano, 390.166 concluintes e egressos do ensino médio inscreveram-se para prestar o Enem, que ocorreu em 169 municípios do País, e 182 Instituições de Ensino Superior manifestaram-se formalmente pela utilização dos seus resultados nos seus processos seletivos” (Brasil, 2001, p. 16).

inseridos. A coleta desses dados visa auxiliar na compreensão do desempenho dos participantes, permitindo uma análise mais completa e contextualizada dos resultados obtidos.

Em 2004, com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI⁶) aumentou-se a possibilidade de acesso ao ensino superior, ganhando maior força em 2005, quando o programa é vinculado às condições socioeconômicas dos participantes do exame. Ainda em 2005, a participação do aluno no Enem passa a ser condição para a obtenção de bolsa no Programa Universidade, impactando o número de inscritos, que dobrou, totalizando mais de três milhões.

Conforme resultados divulgados pelo site do Inep (Brasil, 2010) desde a implantação do Enem em 1998, a procura pelo exame aumentou mais de 1.000%, e ultrapassou a marca de 3 milhões de inscritos. Dos cerca de 2,2 milhões que fizeram a prova em 2005, 1,2 milhão concluiu o ensino médio em 2004 e 67% declararam que o principal motivo para realizar a prova era a entrada no ensino superior. Essa procura acirrada se deu, principalmente pelo incentivo do PROUNI, que usa os resultados do Enem como critério de seleção para a distribuição de bolsas. O uso do exame nos processos seletivos de quase 500 instituições de ensino superior brasileiras, fez com que a procura dobrasse entre 2004 e 2005.

Até em 2005, apenas os participantes tinham acesso aos resultados do exame, porém, a partir de 2006, as instituições escolares passaram a ter seus desempenhos avaliados, através da divulgação das notas dos participantes por escola. A classificação das escolas em forma de *rankings*, como faz o “mercado”, fez acirrar uma competição por melhores desempenhos. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), os resultados promovem uma disputa por vagas tanto pelos estudantes quanto pelos profissionais mais competentes. De acordo com essas autoras, “o processo de seleção dos melhores é sutil, a marginalização é dissimulada, um verdadeiro – ‘apartheid educacional’” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 99). Nessa corrida pelas melhores notas, destacou-se a ênfase no resultado, simplificando a educação e distorcendo sua real função, pois “avaliar as escolas com esse objetivo

⁶ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao programa (Brasil, 2018a). Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prouni-sp-1364717183/apresentacao>

não impulsiona a democratização da educação pública e sim o seu desmonte” (Sousa, 1997, p. 281). Adorno (1995, p. 162) argumenta que a competitividade é empregada pela educação para otimizar a eficiência. Sob essa perspectiva, o Enem pode ser percebido como um meio que promete alcançar um destaque. No entanto, o próprio Adorno (1995) critica essa abordagem competitiva, desprovida de reflexão e destaca a importância de reconhecer e confrontar as contradições sociais, demonstrando a necessidade de uma educação que seja intrinsecamente política.

A partir de 2006, o Enem começou a ter uma ampla divulgação pela mídia, o que contribuiu com o aumento da participação dos alunos e a adesão das universidades como critério de acesso do concluinte do ensino médio ao ensino superior. Esse crescimento consolidou-o como política do governo para avaliação do ensino médio, refletindo um movimento em direção à democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. A ampla adesão das universidades ao Enem como critério de seleção não apenas aumentou a equidade no processo de ingresso, mas também promoveu uma avaliação mais abrangente das competências e habilidades dos estudantes, alinhada com as necessidades contemporâneas de formação acadêmica e profissional.

Com a proposta de unificar os vestibulares das universidades federais brasileiras, foi instituído, em 2009, o “novo Enem”, que vigora até os dias atuais. Este novo formato não apenas simplificou o processo de inscrição e aplicação de provas para milhões de estudantes em todo o país, mas também permitiu uma maior transparência e uniformidade nos critérios de avaliação utilizados pelas instituições de ensino superior. A base orientadora para formular e reformular o Enem está fundamentada em documentos educacionais que delineiam as diretrizes curriculares nacionais, as quais visam garantir a qualidade e a coerência do exame com os objetivos educacionais mais amplos do Brasil.

1.2 O novo Enem: desafios estruturais, fragilidades e perspectivas de aperfeiçoamento

Para formular e reformular o ‘Novo Enem’, o INEP se apoia em alguns documentos educacionais orientadores, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e textos da

organização curricular em áreas de conhecimento. No ano 2009, 4,1 milhão de alunos se inscreveram para o exame, que passou a ser utilizado como instrumento para concessão de certificação de conclusão do ensino médio para aqueles que atingiam uma pontuação mínima estabelecida.

Nesse novo modelo, a prova passa a conter 180 questões, distribuídas nas quatro áreas do conhecimento e uma redação. Além disso, foi adotada a Teoria da Resposta ao Item (TRI), que permite que as notas obtidas em edições diferentes do exame sejam comparadas e até mesmo utilizadas para ingresso nas instituições de ensino superior. A TRI é uma abordagem estatística utilizada para avaliar a proficiência, considerando não apenas a pontuação bruta do teste, mas também as características dos itens e as habilidades dos participantes. Essa teoria busca posicionar cada item em uma escala de proficiência com base na dificuldade empírica observada durante a aplicação do teste.

A utilização dessa teoria no Enem abriu a possibilidade de se construir uma série histórica do desempenho dos estudantes e dos egressos do ensino médio brasileiro como é feito com os resultados do SAEB e da Prova Brasil. Isso permitirá o acompanhamento longitudinal do desempenho nas quatro áreas avaliadas construindo excelente indicador para implantação de políticas públicas de melhoria da qualidade de ensino na educação básica (Rabelo, 2013, p. 50).

No contexto do Enem, a TRI permite uma análise mais esmerada dos resultados. Esse enfoque estatístico do exame orienta a implementação de políticas públicas voltadas à educação básica no Brasil.

Outra mudança significativa aconteceu em 2010, ano em que o Ministério da Educação criou o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que possibilitou a utilização da nota do Enem como único meio de ingresso em muitas instituições de ensino superior no país.

O Sistema de Seleção Unificada – Sisu foi instituído em janeiro de 2010. Trata-se de um sistema informatizado, gerenciado pela Secretaria de Educação Superior, por meio do qual instituições públicas gratuitas de educação superior ofertam vagas em cursos de graduação a estudantes, que são selecionados exclusivamente pelas notas obtidas no Enem. O processo seletivo unificado, implementado a partir de 2009, tem por diretriz a democratização do acesso às vagas oferecidas pelas instituições públicas e gratuitas de educação superior (Brasil, 2014, p. 60).

O Sisu reúne, em um sistema eletrônico gerido pelo MEC, as vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior do Brasil, possibilitando um cruzamento de informações de todas as universidades; e o estudante, por sua vez, pleiteia aquela de seu interesse, sem ter que se deslocar até a instituição para fazer uma prova de admissão. Assim, é “possível, por meio de apenas uma inscrição, pleitear vagas em instituições públicas de todo o país” (Barros, 2014, p. 1079). O Sisu também permite mudança na escolha dos cursos com até duas opções no período de inscrição e flexibiliza alterações de escolha, por meio de informação da nota provável de corte dos cursos. Os candidatos são selecionados e classificados em chamadas regulares ou, se não contemplados na primeira ou segunda opção, podem inscrever-se na lista de espera em relação à primeira opção. A classificação é determinada pelas notas obtidas pelos candidatos no Enem. No entanto, para garantir uma seleção mais justa e alinhada com as particularidades de cada curso ou instituição, são aplicadas ponderações de pesos às diferentes questões do Enem. As instituições de ensino superior participantes têm a autonomia para definir esses pesos de acordo com as características e requisitos específicos de cada curso. Cada uma das áreas de conhecimento (Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Redação) pode receber um peso diferente, influenciando assim a pontuação final do candidato.

Ainda em 2010, o INEP começou a coletar dados sobre deficiência ou condição especial dos inscritos e disponibilizou recursos de acessibilidade durante a prova e os resultados passaram a ser adotados pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Em 2012,

integrantes de família de baixa renda com Número de Identificação Social (NIS), com renda de até meio salário-mínimo por pessoa ou renda familiar mensal de até três salários mínimos, passaram a ter isenção da taxa de inscrição em função do Decreto 6135/2007 (Brasil, 2020, s/p.).

Nesse ano, os que ficaram isentos da taxa de inscrição somaram 70% do total de 5.791.066 inscritos. A partir de 2013, os participantes puderam usar a nota do Enem para concorrer a bolsas de estudos do Programa Ciência sem Fronteiras, que visa o aprendizado de línguas estrangeiras e a preparação dos jovens para a economia global, mas principalmente o fortalecimento dos laços do Brasil com outros

países. Em 2014, “as Universidades de Coimbra e Algarve, em Portugal, passaram a aceitar o Enem, marcando o início das parcerias com instituições de ensino superior de Portugal, autorizadas a utilizar as notas do Enem em seus processos seletivos” (Brasil 2024a). A partir de 2015, os estudantes não concluintes do ensino médio, os chamados “treineiros” começaram a ser quantificados.

No ano de 2017, houve mudanças significativas na aplicação do Enem. Após uma consulta pública, o exame começou a ser realizado em dois domingos consecutivos, sendo aplicadas, no primeiro, a redação e as provas das áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e suas Tecnologias, e no segundo domingo as provas das áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e de Matemática e suas Tecnologias. Antes de 2017, devido à observância religiosa que vai do pôr do sol de sexta-feira ao pôr do sol de sábado, os adventistas podiam requerer uma adaptação para realizar o Enem após o término do sábado, geralmente no final da tarde ou à noite. Essa medida era adotada pelo Enem para respeitar o direito religioso dos candidatos. Com a mudança para a realização das provas aos domingos a partir de 2017, não é mais necessário oferecer horário especial para os sabatistas, pois as provas começam apenas após o término do sábado, evitando assim qualquer conflito com suas crenças religiosas. Outras mudanças ocorridas nesse ano é que o exame deixou de ser utilizado como certificação de ensino médio, o que passou a ser competência do ENCCEJA⁷. Houve a estreia da videoprova em Libras para surdos e deficientes auditivos, além da prova personalizada com nome e número de inscrição do participante.

Em 2018, ano em que o Enem fez aniversário de vinte anos, o certame ganhou um logotipo comemorativo, um documentário histórico e uma série de cinco minidocumentários sobre os bastidores da prova. Com o objetivo de diminuir o índice de abstenções e evitar desperdício de recursos públicos, os participantes passaram a ter que solicitar a isenção de taxa antes da inscrição e “os isentos ausentes do ano anterior tiveram que justificar o motivo da falta para garantir a gratuidade novamente” (Brasil, 2024a). Nesse ano, 35 instituições de educação superior portuguesas usaram as notas do Enem.

⁷ Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que objetiva aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou ensino médio na idade adequada. Informação disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/fazer-o-exame-nacional-para-certificacao-de-competencias-de-jovens-e-adultos>

Em 2019, o MEC anunciou a versão digital do exame para 2020. Nessa versão, foi vetada a participação dos treineiros e os recursos de acessibilidade para as provas só foram disponibilizados na segunda edição. Embora nesse formato o exame tenha ocorrido de forma digital, as provas contavam com a mesma composição do Enem impresso: 180 questões objetivas, feitas no computador, e uma redação, escrita à mão. A intenção do MEC era que o Enem fosse digital até 2026, porém, devido à baixa demanda e aos altos custos, ocorreu somente entre os anos 2020 e 2022, sendo assim cancelado.

Em 2022, o Enem voltou à sua versão impressa, sem nenhuma mudança do formato de 2018, e, em 2023, o número de inscritos subiu em 540 mil e totalizou cerca de 3,9 milhões. Entre os problemas relacionados à aplicação da prova estão as longas distâncias em que os alunos foram alocados, excedendo em muito a orientação do Inep, que recomenda que o estudante faça a prova, no máximo, a 30 quilômetros de sua casa e a diminuição do quantitativo de salas, incoerente com o aumento do número de candidatos. Houve ainda uma grande repercussão na mídia relacionada a reclamações da bancada ruralista do Congresso Nacional, alegando que havia, no primeiro dia de prova, questões degradando o agronegócio. Alguns parlamentares e figuras que representam a extrema-direita brasileira também acusaram a prova de ser “ideológica”, com defesa de pautas do atual governo. A instabilidade e o atraso no acesso aos resultados, devido aos problemas de sistema, geraram reclamações e frustrações por parte dos candidatos e familiares. Soma-se a esses problemas, o funcionamento do Sisu em 2024, a saber, demora para a liberação da lista de classificados; erro na alocação de candidatos; adiamento das matrículas na universidade; prorrogação do prazo de inscrições no PROUNI.

O Enem é visto por muitos educadores e especialistas como uma importante ferramenta de avaliação, ao passo que sua abordagem multidisciplinar e a utilização de questões contextualizadas avaliam competências e habilidades de interpretação, raciocínio lógico e capacidade de análise crítica dos estudantes, necessários ao exercício da cidadania. Ademais, permite o acesso à universidade e contribui para uma maior inclusão social, ao adotar políticas afirmativas, como o sistema de cotas, que favorece estudantes negros, indígenas, com baixa renda e de escolas públicas, além de provocar mudanças significativa na prática pedagógica dos docentes que atuam na educação básica. Por outro lado, o exame tem sido duramente criticado por muitos estudiosos, especialistas e profissionais da área da educação, pois, embora

tenha o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior, apresenta uma série de desafios e limitações, pois “nosso país ainda precisa aferir se essa mobilidade estudantil é positiva, visto que há muitas fragilidades em políticas de inclusão” (Oliveira, 2014, p. 55). Entre essas fragilidades, que impactam diretamente os estudantes estão desde desafios estruturais, como a distância entre a realidade educacional dos alunos e a complexidade das provas, evidenciando uma deficiência na qualidade da educação básica, até questões mais substanciais como a disparidade social entre os candidatos, o que reflete as desigualdades de oportunidades e acesso a recursos preparatórios; a abordagem conteudista das questões, que pode desfavorecer alunos com diferentes oportunidades educacionais; a escassez de vagas no ensino superior em comparação com o expressivo número de inscritos, o que cria um cenário de competição acirrada e exacerbada e a falha no sistema de seleção. Existe ainda, como já citado anteriormente, a concorrência entre escolas, intensificando a pressão sobre os estudantes, que se veem sobrecarregados com uma quantidade excessiva de conteúdos e a ênfase exagerada em testes e simulados, muitas vezes, desviando o foco do aprendizado para uma busca incessante por resultados. Esses aspectos combinados contribuem para as fragilidades do Enem, apontando a necessidade de revisão e aprimoramento do sistema de avaliação e acesso ao ensino superior no país.

Sob essa ótica, o Enem reflete e reforça princípios neoliberais na educação, uma vez que se traduz em um modelo que valoriza a eficiência, a produtividade e a competição entre os indivíduos, em vez de priorizar a equidade e o acesso universal à educação de qualidade.

Há, inclusive, uma luta incansável dos neoliberais contra governos ou políticos que implementem projetos para garantir direitos aos excluídos e que lutem pela justiça social. A perspectiva neoliberal acaba deixando cada cidadão à deriva de suas próprias realizações. O cidadão, nesse modelo econômico, é o indivíduo, aquele que tem a liberdade e a obrigação de ser bem-sucedido na concorrência da vida, que se assemelha cada vez mais da concorrência do mercado (Stoffels, 2023, p. 37).

Esse enfoque reflete uma abordagem educacional a favor da classe dominante, que valoriza a formação voltada para a eficiência e a adaptabilidade ao ambiente profissional, inviabilizando assim uma educação libertadora, da construção da cidadania e realmente emancipadora. Para Severino (2006) no neoliberalismo, a orientação do comportamento social perde suas referências ético-políticas, colocando

a educação em descrédito, manipulando os valores e critérios, pondo fim as utopias e esperanças de futuro, prevalecendo os critérios de eficiência e produtividade, opressão da vida social e alienação cultural. Essa lógica de educação “compromete o reconhecimento e a reafirmação dos valores universais de igualdade, da justiça e da equidade, referências necessárias para uma concepção mais consistente da humanidade, alicerçada no valor básico da dignidade humana” (Severino, 2006, p.305).

Outro aspecto que reforça a lógica neoliberal é a proposição da avaliação do Enem com ênfase nas competências e habilidades. Para Mendes Silva (2023), o Enem, ao possibilitar ao estudante realizar escolhas com base na avaliação de suas competências e habilidades, acaba se configurando mais como um exame de seleção do que como um processo avaliativo, temática a ser tratada no tópico a seguir.

1.3 Complexidades na redação do Enem: uma análise das competências avaliadas

Sobre a redação no Enem, tema de maior interesse deste estudo, o exame exige do candidato a escrita de um texto dissertativo-argumentativo, na modalidade formal da língua portuguesa, sobre um tema-problema de relevância social, norteado por textos motivadores, com argumentos que respeitem os Direitos Humanos, além de ser estruturado com coerência e coesão, revelando domínio da norma-padrão da língua escrita. Para Carvalho (2005, p. 113), essas características são importantes, porque têm o intuito de

avaliar o desempenho do participante como produtor de um texto no qual ele demonstre capacidade de reflexão sobre o tema proposto. [...] O modo como é elaborada a proposta, envolvendo diferentes textos que tratam de temas atuais, em diferentes linguagens e sob uma ótica também diversa, resulta em uma prova que avalia conhecimentos de diferentes áreas.

O exame exige o cumprimento das competências da matriz de referência, que determinam os critérios para a avaliação do texto. O Documento do Enem (Brasil, 1998, p. 178) assim define competências e habilidades:

Competências – são modalidades estruturais e estruturantes da inteligência, ou melhor, são ações e operações mentais (“saber aprender”) que realizamos, ao estabelecer relações com objetos, situações, fenômenos e pessoas, assim como as relações entre eles.

Habilidades – são ações e operações práticas decorrentes dos saberes transformados em competências.

Enquanto as competências estão associadas a capacidades mentais mais amplas – “saber aprender”, as habilidades são expressões práticas dessas capacidades – “saber fazer”. Ambos são aspectos essenciais no desenvolvimento, e sua distinção é fundamental para compreender como os conhecimentos teóricos se traduzem em ações práticas no contexto da aprendizagem e aplicação de habilidades. Assim, ao avaliar as competências, o Enem procura medir além do conhecimento factual, a capacidade da aplicabilidade das habilidades do estudante em situações práticas, relacionando informações e produzindo textos coerentes e argumentativos. O candidato alcança nota máxima na redação se conseguir dominar as cinco competências, conforme Matriz de Referência, elencadas na Cartilha do Participante de 2023, ano desta pesquisa, conforme quadro 2.

Quadro 2 – Competências do ENEM para a prova de redação.

| | |
|-----------------|--|
| Competência I | Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. |
| Competência II | Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. |
| Competência III | Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. |
| Competência IV | Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. |
| Competência V | Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. |

Fonte: Brasil, 2023, p. 05.

Na Competência I da redação do ENEM, o participante é avaliado quanto ao domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, abrangendo o conhecimento das convenções da escrita. Essa avaliação não se limita apenas às regras gramaticais, mas também considera a fluidez da elaboração textual, que pode ser afetada pela construção sintática. O avaliador corrige a redação levando em conta possíveis problemas de construção sintática e a presença de desvios, abrangendo convenções da escrita, questões gramaticais, escolha de registro e vocabulário.

Assim, busca-se garantir que o participante demonstre competência na produção de textos escritos que atendam aos padrões da norma-padrão da língua portuguesa, assegurando clareza, coesão e correção linguística em sua produção textual. O quadro abaixo explicita os seis níveis de desempenho que foram utilizados para avaliar a Competência I nas redações do Enem 2023 com suas respectivas notas.

Quadro 3 – Competências I da prova de redação do Enem 2023.

| | |
|------------|---|
| 200 pontos | Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência. |
| 160 pontos | Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita. |
| 120 pontos | Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita. |
| 80 pontos | Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. |
| 40 pontos | Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. |
| 0 ponto | Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa. |

Fonte: (Brasil, 2023, p. 10).

Os aspectos a serem avaliados na Competência II são essenciais na elaboração do texto dissertativo-argumentativo. Avalia-se a capacidade do participante em respeitar os limites estruturais do gênero textual, garantindo não apenas uma exposição de ideias, mas sim uma argumentação que defenda uma tese ou ponto de vista de forma assertiva e clara. Essa tese deve estar intimamente relacionada ao tema proposto, que constitui o núcleo das ideias abordadas e serve como base para a organização argumentativa do texto. É fundamental que o participante compreenda e mantenha-se dentro do recorte temático definido, evitando assim desenvolver um tema distinto do apresentado pela proposta de redação. Outro aspecto fundamental avaliado é a presença de referências a outras áreas do conhecimento, conhecido como repertório sociocultural. Isso envolve a inclusão de informações, fatos, citações ou experiências vividas que contribuam como

argumentos para a discussão proposta no texto. Ao incorporar elementos de diferentes campos de conhecimento, o participante enriquece sua argumentação, demonstrando uma compreensão mais ampla e profunda do tema. Essas referências não apenas fortalecem os argumentos apresentados, mas também evidenciam uma visão multidisciplinar e uma capacidade de conectar ideias de diversas áreas para sustentar o ponto de vista defendido. O quadro abaixo demonstra os seis níveis de desempenho que foram utilizados para avaliar a Competência II nas redações do Enem 2023 com suas respectivas notas.

Quadro 4 – Competências II da prova de redação do Enem 2023

| | |
|------------|---|
| 200 pontos | Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. |
| 160 pontos | Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. |
| 120 pontos | Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. |
| 80 pontos | Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão. |
| 40 pontos | Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais. |
| 0 ponto | Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Nestes casos, a redação recebe nota zero e é anulada. |

Fonte: (Brasil, 2023, p. 15).

O foco da avaliação na Competência III está na capacidade do participante em selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos para sustentar o ponto de vista defendido em seu texto. O participante, ao elaborar seu texto, deverá expor com clareza a ideia a ser defendida, acompanhada de argumentos que justifiquem sua posição sobre a temática proposta. A Competência III se concentra na compreensibilidade da redação, ou seja, na coerência e razoabilidade entre as ideias apresentadas, assegurada pelo planejamento prévio à escrita, que inclui a elaboração de um projeto de texto. Portanto, é fundamental demonstrar habilidade em organizar as ideias de forma lógica e articulada, a fim de garantir a compreensão e a consistência do texto como um todo.

O quadro abaixo demonstra os seis níveis de desempenho que foram utilizados para avaliar a Competência III nas redações do Enem 2023 com suas respectivas notas.

Quadro 5 – Competências III da prova de redação do Enem 2023

| | |
|------------|---|
| 200 pontos | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista. |
| 160 pontos | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista. |
| 120 pontos | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista. |
| 80 pontos | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista. |
| 40 pontos | Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista. |
| 0 ponto | Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista. |

Fonte: (Brasil, 2023, p. 17).

Na Competência IV são avaliados os aspectos relacionados à estruturação lógica e formal entre as partes do texto. A organização textual requer que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequência coerente do texto e a interdependência entre as ideias apresentadas. Essa articulação é alcançada por meio da utilização de recursos coesivos, especialmente operadores argumentativos, responsáveis por estabelecer efeitos semânticos ao longo do texto dissertativo-argumentativo, como relações de igualdade, adversidade, causa-consequência e conclusão. As preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais desempenham um papel fundamental na coesão do texto, ao estabelecerem inter-relações entre orações, frases e parágrafos. Cada parágrafo é composto por um ou mais períodos articulados, e cada nova ideia precisa estar relacionada às anteriores, garantindo assim a coesão e a fluidez do texto como um todo. O quadro abaixo demonstra os seis níveis de desempenho que foram utilizados para avaliar a Competência IV nas redações do Enem 2023 com suas respectivas notas.

Quadro 6 – Competências IV da prova de redação do Enem 2023

| | |
|------------|--|
| 200 pontos | Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos. |
| 160 pontos | Articula as partes do texto, com poucas inadequações, e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos. |
| 120 pontos | Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos. |
| 80 pontos | Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos. |
| 40 pontos | Articula as partes do texto de forma precária. |
| 0 ponto | Não articula as informações. |

Fonte: (Brasil, 2023, p. 20).

O aspecto avaliado na Competência V refere-se à apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado, com o compromisso de respeitar os direitos humanos. Essa etapa requer que o participante não apenas identifique e discuta o problema proposto pelo tema, mas também sugira uma iniciativa concreta para enfrentá-lo. Como os temas geralmente abordam questões complexas e multifacetadas, com questões desafiadoras para proposição de resolução, a elaboração de uma proposta de intervenção não é apenas um exercício de habilidades argumentativas, mas também uma oportunidade para que o participante demonstre sua capacidade de contribuir para a sociedade, agindo em consonância com os princípios fundamentais dos direitos humanos e promovendo uma abordagem ética e cidadã diante dos desafios contemporâneos. Considerando o projeto de texto avaliado na Competência III, a proposta de intervenção para o problema abordado deve ser coerente tanto com a tese desenvolvida quanto com os argumentos utilizados ao longo do texto. Isso significa que a proposta deve estar alinhada com a posição defendida pelo participante e com as justificativas apresentadas para sustentar essa posição. Deve haver uma conexão lógica e coesa entre a análise do problema, a defesa da tese e a sugestão de intervenção, de modo que a proposta represente uma extensão lógica e prática dos argumentos discutidos anteriormente. Assim, a coerência entre a proposta de intervenção e o restante do texto contribui para a solidez e a consistência global da argumentação apresentada pelo participante.

O quadro abaixo demonstra os seis níveis de desempenho que foram utilizados para avaliar a Competência V nas redações ENEM 2023 com suas respectivas notas:

Quadro 7 – Competências V da prova de redação do Enem 2023

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

Fonte: (Brasil, 2023, p. 20).

O INEP justifica a presença dessas competências como necessárias ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento da capacidade de analisar e compreender questões sociais, culturais, políticas e científicas, promovendo o pensamento crítico e a participação responsável na sociedade. Sinaliza a necessidade de vincular a educação básica a esse propósito, “já que considera o jovem cidadão exercendo dois papéis distintos, porém complementares: o de ‘leitor’ e o de ‘escritor’ do mundo que o cerca” (Brasil, 2002, p. 14).

Quanto à correção da redação, é feita pelo método analítico, no qual dois examinadores avaliam conforme as competências estabelecidas, e atribuem uma nota entre 0 e 200 pontos para cada uma dessas competências, podendo o aluno atingir um escore máximo de 1.000 pontos. Se houver uma diferença entre as apreciações destes dois primeiros juízes maior que 200 pontos no geral ou maior que 80 pontos por competência, um terceiro juiz é chamado a compor a banca examinadora da avaliação. Alcançará nota zero a redação que, conforme a Cartilha do Participante, apresentar:

- fuga total ao tema;
- não obediência ao tipo dissertativo-argumentativo;
- extensão de até 7 (sete) linhas manuscritas, qualquer que seja o conteúdo, ou extensão de até 10 (dez) linhas escritas no sistema braille;

- cópia de texto(s) da Prova de Redação e/ou do Caderno de Questões sem que haja pelo menos 8 linhas de produção própria do participante;
- desenhos e outras formas propositais de anulação em qualquer parte da Folha de Redação (incluindo os números das linhas na margem esquerda);
- números ou sinais gráficos sem função evidente em qualquer parte do texto ou da Folha de Redação (incluindo os números das linhas na margem esquerda);
- parte deliberadamente desconectada do tema proposto;
- impropérios e outros termos ofensivos, ainda que façam parte do projeto de texto;
- assinatura, nome, iniciais, apelido, codinome ou rubrica fora do local devidamente designado para a assinatura do participante;
- texto predominante ou integralmente escrito em língua estrangeira;
- Folha de Redação em branco, mesmo que haja texto escrito nas Folhas de Rascunho;
- texto ilegível, que impossibilite sua leitura por dois avaliadores independente (Brasil, 2023, p. 6).

Segundo Cordeiro (2014), embora o Inep utilize metodologias modernas para calcular a nota objetiva do Enem e adote um método adequado para avaliar as redações, a média final de proficiência dos candidatos não considera as diferentes medidas sem os ajustes necessários para colocá-las numa escala uniforme. Para o autor,

se um dos motivos principais para a adoção da TRI no Enem, em 2009, foi exatamente a vantagem que esse modelo apresenta no sentido de permitir que diferentes avaliações possam ser comparadas, por estarem calibradas em uma métrica única, é altamente questionável a combinação dessas duas notas de forma livre. Além disso, aberrações na distribuição de notas de redação [...] contribuem para o argumento de que as notas de redação não deveriam ser combinadas de forma alguma com a prova objetiva, independentemente do instrumento de medida dessa prova. Considerando, ainda, a quase impossibilidade de garantir a homogeneidade da correção das redações nesse processo, questiona-se a validade da inclusão dessa nota a qualquer tipo de avaliação, individual ou coletiva. (Cordeiro, 2014, p. 312).

Com base no exposto, entendemos que as distorções na distribuição da nota se dão pela possibilidade das variações nas interpretações dos corretores; pela subjetividade da avaliação; pelas inconsistências na aplicação dos critérios de correção e pela quase impossibilidade de assegurar a homogeneidade na correção, o que contribui para a tese de que as notas de redação não deveriam ser integradas de forma indiscriminada com a prova objetiva, pois isso pode invalidar a equidade do processo de avaliação.

A divulgação dos resultados do Enem 2023 revelou que 60 alunos alcançaram a nota máxima na redação. Contudo, uma análise mais profunda demonstra uma

disparidade alarmante: apenas quatro desses estudantes provêm da rede pública de ensino, apesar de 40% do total de participantes do exame nacional pertencer a essa mesma rede, evidenciando um distanciamento persistente entre as instituições educacionais. Essas disparidades revelam as discrepâncias estruturais e de recursos disponíveis a cada grupo de estudantes, além de escancarar as fragilidades do novo ensino médio, que flexibiliza o currículo, retira disciplinas fundamentais, não qualifica professores, entre outros. São obstáculos significativos que prejudicam a construção de uma base educacional sólida e contribui para a perpetuação de desigualdades, já que dificultam o acesso dos estudantes de escolas públicas a uma formação de qualidade, que os prepare para os desafios acadêmicos e profissionais futuros.

Pensar sobre o foco nas competências e habilidades do Enem, cujo objetivo principal é preparar os indivíduos para o mercado de trabalho e para a execução eficiente de tarefas profissionais, vai na contramão de uma educação que busca a formação humana. É uma abordagem que tende a se concentrar em resultados imediatos e mensuráveis, negligenciando a complexidade das dimensões emocionais, morais e éticas, além de uniformizar o processo educativo, reduzindo a individualidade e a diversidade das experiências e perspectivas dos alunos. Distoa da visão de uma educação voltada para a formação integral do ser humano, que busca cultivar não apenas habilidades técnicas, mas também aspectos essenciais da vida humana, como o pensamento crítico, a empatia, a ética e a criatividade. Uma educação que promova o desenvolvimento de um caráter moral, a compreensão das complexidades da condição humana e a capacidade de refletir e contribuir para a sociedade de maneira significativa.

É importante considerar que, embora as competências e habilidades sejam indubitavelmente importantes para a eficácia profissional, vale ressaltar que a verdadeira educação deve cultivar a totalidade do ser humano, preparando-o não apenas para o trabalho, mas para uma vida plena e significativa. A integração equilibrada desses elementos pode levar a uma abordagem educacional mais rica e abrangente, capaz de atender tanto às demandas práticas do mundo moderno quanto às necessidades mais profundas do desenvolvimento pessoal e social. Nesse viés, a concepção do Enem sob a visão de Bakhtin acerca de leitura e escrita, pode enriquecer a compreensão da necessidade de uma educação que atenda não apenas às demandas práticas, mas também desenvolva o potencial dos alunos em um contexto social e pessoal mais amplo.

1.4 Compreensão do Enem sobre leitura e escrita: uma Visão à luz de Bakhtin

A compreensão do INEP para o Enem, sobre os papéis de leitor e escritor, como basilares ao desenvolvimento da capacidade de analisar e compreender questões sociais, culturais, políticas e científicas encontra eco nos princípios teóricos de Bakhtin, que enfatiza a importância do diálogo na construção do conhecimento e na formação das identidades. Sob essa perspectiva, o Enem reconhece que a interação entre leitor e texto não se limita a uma simples decodificação linguística, mas envolve um complexo processo de construção de significados, permeado por elementos sociais, históricos e culturais. A visão bakhtiniana ressoa no entendimento de que a leitura não é apenas uma atividade passiva de decifrar palavras, mas sim um ato ativo de diálogo, no qual o leitor se envolve em um intercâmbio constante com as vozes presentes no texto, assim como elas estão presentes em todos os aspectos da vida. Nesse sentido, para Bakhtin, “nós vivemos em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...]” (Bakhtin, 2011, p. 373).

Ao exercer o lugar de leitor, o indivíduo busca compreender o mundo e os diversos discursos que se materializam nas atividades socialmente estabelecidas. É um mecanismo de interação no processo de comunicação, que acontece pela ação recíproca entre interlocutores que se constituem no texto. O leitor se constitui ativamente no processo da leitura a partir do próprio conhecimento, de suas experiências cognitivas, linguísticas e culturais. Por outro lado, o texto é mais do que palavras escritas; é um espaço em que as vozes dos autores e dos leitores se encontram e interagem. Segundo Bakhtin (2011), por não ser o texto um objeto, há nele uma dimensão subjetiva, uma consciência envolvida, que transcende a sua mera existência física. Devido à sua natureza dialógica, é impossível eliminar ou neutralizar as múltiplas interpretações que surgem quando diferentes leitores se encontram no texto. Bakhtin enfatizava que essa interpretação não é passiva, mas sim um processo ativo de envolvimento com as vozes presentes nos textos. A construção dos sentidos no momento da leitura não depende somente do texto em sua materialização verbal, que extrapola a mera decodificação linguística, pelo contrário, há elementos extraverbais que constituem os sentidos que serão produzidos a partir da leitura. É uma prática em que a construção de significados e a atribuição de sentidos ocorrem por meio do processo histórico da humanização. Isso confere à leitura e à escrita um caráter sócio-histórico e dialógico. Ao interagir com o texto, o leitor expande seu

horizonte de compreensão e cria um espaço discursivo no qual leitores e autores se confrontam e se definem mutuamente.

A partir dessas condições, se configura o processo da escrita. Concebida não apenas como uma transmissão de ideias, mas como um espaço de interação em que diferentes perspectivas se encontram, dialogam e se definem mutuamente. Como produtor de textos, o indivíduo participa ativamente da sociedade, contribuindo com seu ponto de vista e se engajando em diálogos e interações sociais. Portanto, cada candidato que produz a redação do Enem tem o poder de influenciar e transformar a sociedade por meio de suas palavras, o que implica responsabilidade social e ética na construção do texto. Para Bakhtin (1997) a vida só pode ser realizada plenamente através de uma responsabilidade concreta. Uma filosofia de vida verdadeira necessariamente se torna uma filosofia moral. Somente podemos compreender a vida como um evento em constante desenvolvimento, não como um estado dado. Uma vida que negligencia a responsabilidade não pode sustentar uma filosofia; seria, por natureza, casual e sem raízes.

A relação entre a concepção do Enem e o texto de Bakhtin reside na ênfase da responsabilidade ética e da visão participativa e ativa do indivíduo em relação ao mundo ao seu redor. Bakhtin enfatiza que a consciência atuante do indivíduo é central para a percepção do mundo como um todo arquitetônico, de modo que o agir ético começa a partir do eu. Essa visão se relaciona com a concepção do Enem sobre leitura e escrita, pois a responsabilidade ética na produção escrita é fundamental, considerando os efeitos sociais das palavras e o compromisso com o diálogo e a interação genuína com os leitores e diferentes vozes.

A responsabilidade ética na produção escrita está relacionada ao cuidado com as consequências e efeitos sociais que as palavras traduzem, isso inclui a preocupação com a forma como o texto pode influenciar, afetar e interagir com os leitores e as diversas perspectivas presentes na sociedade. Em essência, é sobre assegurar que a escrita não apenas transmita informações, mas também respeite e considere a diversidade de vozes e contextos, engajando-se de maneira respeitosa e construtiva com o interlocutor. A avaliação deve, idealmente, não apenas identificar habilidades acadêmicas, mas valorizar a capacidade de engajamento ético e responsável com questões sociais.

1.5 A Avaliação no Enem: tensões entre equidade e seleção

Segundo Sobrinho (2003, p. 136), “a avaliação é uma construção histórica, social, inserida nos núcleos do poder, portanto dinâmica e atravessada de contradições”. Ou seja, a avaliação não é um processo estático ou objetivo, aliás, é uma construção que reflete as influências e valores da sociedade em um determinado momento histórico. Moldada pelos interesses dos grupos dominantes e pelos contextos políticos, econômicos e culturais em que está inserida, é portanto dinâmica, sujeita a mudanças e contradições, e não pode ser vista como uma medida absoluta ou neutra de desempenho. É importante reconhecer essas complexidades ao interpretar e utilizar os resultados da avaliação, buscando sempre uma abordagem crítica e reflexiva sobre seu significado e impacto.

Nessa perspectiva, Vasconcelos (2005, p. 53) compreende que a avaliação é

um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Esse é o olhar que lançamos sobre o Enem, importante para assentir suas potencialidades e contradições e nas possibilidades de tomadas de decisões. Ao longo das edições do Enem, o processo de avaliação do aluno tem sido alvo de questionamentos. As críticas direcionadas à forma como o exame avalia os candidatos resultaram em várias reformulações ao longo do tempo. Essas constantes mudanças indicam a instabilidade da política avaliativa de um exame que busca avaliar em larga escala. O foco está na reflexão sobre a política avaliativa do exame, especialmente no que se refere à sua consistência e instabilidade, que produz a aprovação de uns ao mesmo tempo que exclui outros.

O Enem, desde sua origem, incorporou uma diversidade de conceitos avaliativos que se sobrepõem, incluindo meritocracia, equidade, avaliação formativa, multidimensionalidade e transparência. No entanto, ao longo do tempo, um desses conceitos pode ter assumido maior destaque em detrimento dos outros, sem uma clara explicitação dos critérios subjacentes. Essa falta de clareza compromete os desdobramentos do Enem, gerando interpretações diversas sobre sua função e impacto na educação, enfraquecendo sua e legitimidade como instrumento de avaliação educacional. Ainda mais, se tomarmos como referência a avaliação como

processo de identificação, coleta e análise de informação relevantes – que poderão ser quantitativas ou qualitativas –, de maneira sistemática, rigorosa, planejada, dirigida, objetiva, confiável e válida para emitir juízos de valor baseados em critérios e referenciais preestabelecidos para determinar o valor e o mérito do objeto educativo em questão, a fim de tomar decisões que ajudem a otimizar o mencionado objeto (Lukas Mujica. *et al*, 2009, p. 92).

Essa abordagem visa a emitir juízos de valor baseados em critérios e referenciais preestabelecidos para determinar o valor e o mérito do objeto educativo em questão. Isso significa que o processo deve ser conduzido de maneira organizada e precisa, com o objetivo de fornecer uma avaliação imparcial e fundamentada. Os resultados obtidos devem ser utilizados para tomar decisões que visam otimizar o objeto educativo, seja ele um programa, um curso, uma política educacional ou qualquer outro aspecto do sistema educacional.

Para o entendimento do Enem enquanto uma das políticas públicas do Sistema Nacional de Avaliação, importa ressaltar que em sua própria nomenclatura está explicitado o termo “exame” cujo “objeto de estudo” é o Ensino Médio. “Exame é na realidade, um espaço de convergência de inúmeros problemas, que aparecem atualizados, só em sua dimensão técnica. Como espaço social e técnica educativa, o exame é depositário de inúmeras expectativas” (Barriga, 2000, p. 56). A palavra “exame” não necessariamente nos conduz à avaliação, haja vista que esta demanda um juízo e requer um processo mais elaborado de análise e julgamento. Como uma ferramenta educacional, carrega consigo uma série de expectativas e aspirações, tanto por parte dos indivíduos que o realizam quanto da sociedade como um todo. Essas expectativas podem estar relacionadas ao acesso à educação superior, à equidade no sistema educacional, à qualidade da educação oferecida, entre outros aspectos importantes. Assim, se torna um ponto de convergência, preocupações e aspirações sociais, muito além de suas funções técnicas de avaliação. Ele acaba sendo um processo avaliativo não só dos alunos, mas também das escolas e dos professores.

Na relação com o conceito de avaliação, as matrizes do Enem atreladas ao modelo de avaliação, sinalizam às escolas a (re)adoção de práticas avaliativas mais semelhantes às adotadas pelo Enem, além de (re)conduzir o processo ensino aprendizagem. Sobre o trabalho da escola, e a vinculação com o processo de avaliação Machado (1999, p. 298), um dos formuladores da Matriz de Competências do ENEM afirma que

a avaliação educacional nunca deveria ser referida a um único instrumento, nem restrita a um só momento, ou a uma única forma. Constituem instrumentos importantes nos processos de avaliação tanto uma observação contínua, ao longo de um correspondente período escolar, como a concentrada, nos momentos das provas ou exames; [...]. Somente um amplo espectro de múltiplos componentes pode possibilitar canais adequados para manifestação de múltiplas competências.

É imprescindível destacar a importância de considerar o Enem como um processo avaliativo que reflete o papel do Estado enquanto avaliador no contexto das políticas educacionais. O conceito de “Estado-Avaliador” proposto por Alves (2009) enfatiza o papel ativo do Estado na avaliação educacional e na implementação de estratégias para aprimorar a qualidade e a eficiência do sistema educacional. Isso significa que o Estado não é apenas um regulador passivo, mas desempenha um papel proativo na definição de padrões, na elaboração de políticas e na avaliação dos resultados do sistema educacional. Sobrinho (2003) ressalta que, quando o Estado assume a função de avaliador ou interveniente na educação, ele geralmente adota uma abordagem de avaliação que é predominantemente controladora e organizadora, com foco na distribuição de recursos. “Em geral, são avaliações externas, somativas, orientadas para o exame de resultados, realizadas ex post e seguem prioritariamente os paradigmas objetivistas e quantitativistas” (Sobrinho, 2003, p. 60). Essa avaliação é tipicamente externa e somativa, o que significa que ela se concentra na avaliação final e nos resultados alcançados. Além disso, é uma abordagem orientada para examinar os resultados de maneira objetiva e quantitativa, enfatizando números e métricas mensuráveis. Esse tipo de avaliação tem o efeito de mediar e segmentar o nível de ensino-aprendizado em todo o país. Na avaliação do Enem o Estado a faz não apenas para avaliar o desempenho educacional, mas também para classificar e comparar o desempenho das escolas e dos alunos em uma escala nacional. Assim, atrelada a uma perspectiva classificatória e burocrática, é uma avaliação que segue “um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento” (Hoffman, 2013, p. 25). Em outras palavras, é uma avaliação que se concentra em categorizar e dividir o conhecimento em partes distintas, em vez de considerá-lo como um todo integrado.

A avaliação precisa exercer a dupla função de problematizar e intervir na realidade educacional. Ao problematizar, permite identificar áreas de melhoria e desafios, permitindo que questões importantes sejam levantadas e discutidas. Por

meio da intervenção, não apenas aponta problemas, mas busca soluções e promove mudanças efetivas na prática educacional. Essa capacidade de abrir as portas para a mudança a torna crucial em um contexto global. Além disso, a avaliação não é neutra, mas parte integrante das relações de poder, capaz de provocar rupturas com o status quo estabelecido. Ao lidar com contradições e trabalhar dentro de relações de poder, a avaliação exerce influência significativa sobre as políticas e práticas educacionais, destacando sua tarefa fundamental na transformação do sistema educacional. Ela se estabelece como uma ferramenta especialmente importante para fornecer oportunidades contínuas de aprendizado e desenvolvimento, cuja função é alimentar, sustentar, informar e orientar a prática pedagógica.

Avaliação é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão, porque educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente (Gadotti, 1984, p.90).

Alinhado a essa perspectiva o Enem, em seu documento oficial, propôs como uma de suas finalidades, fornecer informações sobre o Ensino Médio para intervir e promover nessa etapa de ensino, mudanças significativas. Porém, ao longo dos anos de sua existência, tem sido uma avaliação

de uma medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de 'competências' ou 'incompetências' nos alunos" (Souza; Oliveira, 2003, p. 884).

Ao se concentrar apenas no resultado do desempenho do aluno, esse formato de avaliação desconsidera as influências do sistema de ensino em seu desenvolvimento. Ao interpretar os resultados de maneira individualizada, há o risco de ignorar as condições mais amplas que podem influenciar o aprendizado dos alunos, como recursos educacionais disponíveis, qualidade do ensino, suporte familiar, entre outros fatores. Essa abordagem pode levar a uma visão simplificada e injusta do desempenho do aluno, rotulando-os como competentes ou incompetentes sem levar em conta o contexto mais amplo em que estão inseridos. Enquanto perspectiva individualizada, o Enem está permitindo a autoavaliação do participante, porém os resultados do exame deveriam ser utilizados pelo próprio estudante para refletir sobre seu desempenho e identificar áreas de conhecimento que precisam de

mais atenção e estudo. No entanto, mesmo que os resultados fossem retroativos, eles poderiam carecer de interpretações pedagógicas específicas, ou seja, apenas saber os resultados não seria suficiente para entender onde estão as dificuldades do estudante e como ele poderia melhorar seu aprendizado. Seria necessário um sistema educacional que oferecesse recursos e oportunidades para que cada indivíduo superasse suas deficiências de aprendizado, o que envolveria políticas públicas mais amplas voltadas para a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis.

Outro aspecto a se considerar na avaliação do Enem, é a predominância da redação como sua nota principal. Embora a produção de textos seja, sem dúvida, uma habilidade indiscutivelmente importante, atribuir relevância excessiva à redação pode levar a obscurecer outras habilidades dos estudantes, principalmente se levarmos em conta que, pelo peso significativo da redação, há uma pressão sobre os alunos que ao se prepararem excessivamente para a redação, negligenciam o preparo para as outras disciplinas, igualmente importantes. Além de que, a subjetividade inerente à correção da redação levanta preocupações quanto à sua consistência e imparcialidade, por que depende dos critérios e dos corretores, e associada às desigualdades socioeconômicas que influenciam o acesso a recursos adicionais de preparação, coloca em xeque a equidade do processo de avaliação, pois aumenta as desigualdades entre os candidatos. Embora a redação seja uma habilidade importante, é imprescindível garantir que o sistema de avaliação seja justo, equitativo e reflita adequadamente as habilidades e conhecimentos dos estudantes em todas as áreas do currículo escolar.

Em relação ao ensino de redação como preparação para o Enem, o “treino” amplamente adotado é muitas vezes eficaz no sentido de promover resultados quantitativos, porém, não necessariamente desenvolve habilidades de pensamento crítico e argumentação sólida, aspectos essenciais para uma boa formação. Primeiramente, ao focar excessivamente na estrutura não promove habilidades de escrita mais amplas e criatividade textual. Em segundo lugar, ao focar o formato padronizado da prova, com uma abordagem mecânica, prioriza a reprodução de fórmulas e modelos pré-estabelecidos em detrimento da expressão autêntica do aluno e da capacidade criativa e de análise crítica dos alunos. Por fim, o foco expressivo na redação pode negligenciar outras habilidades linguísticas importantes, como leitura, compreensão e expressão oral.

Para Vasconcelos (2005), a formação integral do aluno não se dá através do 'treinamento', do condicionamento, e da seleção precoce. Ao invés de priorizar habilidades específicas para a prova, é imperioso oferecer uma educação que valorize o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de análise e a resolução de problemas, a fim de preparar os alunos não apenas para enfrentar os desafios acadêmicos, mas também para lidar com as complexidades da vida em sociedade.

Portanto, nos cabe questionar se o Enem, como está configurado, tem cumprido sua função de transformação do sistema educacional, especialmente considerando as disparidades ainda existentes. Embora tenha sido projetado com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes e servir como uma ferramenta para promover a equidade educacional, ainda existem desafios significativos a serem enfrentados. Primeiramente, as disparidades socioeconômicas e regionais afetam a preparação e o desempenho dos alunos, criando um cenário onde certos grupos têm mais recursos e oportunidades do que outros. Além disso, questões relacionadas à qualidade do ensino, acesso a recursos educacionais adequados e desigualdades estruturais podem influenciar os resultados do exame. Além do mais, o próprio formato do Enem, com sua ênfase em habilidades específicas e estratégias de teste, pode não refletir o espectro completo de competências e conhecimentos adquiridos ao longo da educação básica. Isso pode resultar em uma avaliação que não capta adequadamente as habilidades e potenciais de todos os estudantes. Por fim, apesar das diretrizes políticas estabelecidas, os efeitos e contradições de sua aplicação ressaltam a necessidade de um diálogo democrático, aberto e inclusivo na definição dos objetivos a serem alcançados pelos sistemas educacionais. Portanto,

a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos (Luckesi, 2005, p. 32).

Especialmente em uma sociedade como a nossa, caracterizada pela tecnologia e globalização, onde uma parcela significativa da população não tem acesso aos benefícios proporcionados por esses avanços, como oportunidades de emprego e o pleno exercício da cidadania, o debate democrático se torna ainda mais crucial, a fim de garantir que as necessidades e interesses de todos os grupos da sociedade sejam considerados, e que o sistema educacional trabalhe para reduzir

as disparidades e promover oportunidades equitativas para todos.

Nesse capítulo abordamos a implementação e os desdobramentos do Enem, revisamos sua trajetória histórica, analisamos os desafios estruturais e as fragilidades do exame e discutimos as complexidades envolvidas na redação e na avaliação das competências. Observamos também como o Enem compreende a leitura e a escrita à luz da teoria bakhtiniana, bem como as tensões entre equidade e seleção que permeiam a avaliação. Esses aspectos nos oferecem um panorama das dinâmicas e das dificuldades enfrentadas pelo exame. Para dar sequência a essa análise, faremos a intersecção entre o Enem e os documentos que orientam a educação no Brasil, conectando suas diretrizes à perspectiva bakhtiniana

CAPÍTULO 2

TECENDO CONEXÕES: RELAÇÃO ENTRE OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENEM E A PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Nesse capítulo exploraremos a interseção entre essas diretrizes estruturantes do Enem e a teoria da linguagem de Bakhtin. A análise começará com uma revisão dos principais documentos que orientam a elaboração e aplicação do Enem, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as diretrizes da Reforma do Ensino Médio, já que Documento Básico do Enem (2000) afirma que as matrizes que explicitam as competências e habilidades associadas aos conteúdos tem “como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento” (Brasil 1999, p.5). Em seguida, examinaremos como esses documentos articulam-se com as competências e habilidades exigidas pelo exame. Utilizando a perspectiva bakhtiniana, que enfatiza a importância do diálogo e das práticas discursivas na construção do conhecimento, investigaremos como os princípios teóricos do círculo de Bakhtin podem enriquecer a compreensão dos objetivos e das práticas do Enem. Esse percurso analítico visa revelar possíveis convergências e tensões entre a abordagem normativa do exame e a visão teórica de Bakhtin, oferecendo uma visão mais profunda das dinâmicas que moldam a avaliação educacional no Brasil.

2.1 Diretrizes para o ensino médio: explorando a LDB 9394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) criada em 1961 e editada em 1971, é o principal instrumento normativo que orienta o trabalho educacional no Brasil. Visa garantir o direito ao acesso à educação gratuita e de qualidade, prima a valorização dos profissionais da educação e estabelece o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública. Trata também da formação do professor, que deve atender aos requisitos mínimos exigidos para exercer a atividade docente. Entre as mudanças nela ocorridas ao longo dos anos, vale ressaltar o novo olhar lançado ao ensino médio. Além da garantia de

universalização do ensino médio gratuito, especificou em seu artigo 35, quatro finalidades para essa etapa de ensino:

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, p. 14).

Essas finalidades são fundamentais pois refletem uma nova abordagem para o Ensino Médio, com o objetivo de garantir uma formação mais integral e adequada aos desafios contemporâneos. Em primeiro lugar, a LDB 9394/96 consolidou o Ensino Médio como a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos. Essa consolidação representa o reconhecimento da importância dessa fase na formação dos estudantes, preparando-os para a continuidade dos estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho, importante para o exercício da cidadania. Essa finalidade visa garantir que os estudantes desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também competências sociais e éticas que sejam essenciais para sua atuação no mundo profissional e para sua participação ativa na sociedade.

Outro aspecto fundamental estabelecido pela LDB é o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Essa finalidade reconhece a importância de uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos, buscando formar cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seu propósito na sociedade.

Por fim, destaca a importância de compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. Essa finalidade visa preparar os estudantes para um mundo cada vez mais tecnológico e globalizado, fornecendo-lhes as habilidades necessárias para compreender e participar ativamente dos avanços científicos e tecnológicos.

Em suma, as mudanças propostas pela LDB 9394/96 buscam garantir uma formação integral do estudante do ensino médio, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto social, emocional e ético. Busca desenvolver, além do exercício da cidadania, habilidades que os tornem sujeitos críticos e reflexivos da sociedade em que vivem.

A fim de atender às demandas e requisitos estipulados no artigo 35, foi estabelecido por meio da Lei nº 9.394/96 um processo de avaliação do desempenho escolar em nível nacional para todos os estágios de ensino. Esse processo resultou na criação de duas formas de avaliação conhecidas como Saeb⁸ e Enem.

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, Lei nº 9.394/96, art. 9).

Essa mudança legal contribuiu para viabilizar o Enem como um instrumento de avaliação relevante. Isso ocorreu porque a LDB desvinculou o ensino médio do modelo tradicional de vestibular, permitindo que as instituições de ensino superior tivessem mais autonomia na definição de critérios e métodos de avaliação para admissão de estudantes.

A perspectiva de formação integral do estudante, especificada no artigo 35 da LDB está alinhada com a visão de Bakhtin sobre o desenvolvimento humano. Embora esse filósofo não apresente propriamente uma teoria sobre desenvolvimento, defende uma visão totalizante, não-fragmentada da realidade, compreendendo o homem como um conjunto de relações sociais. A concepção de dialogismo, conceito central de sua obra, contém a ideia da relatividade da autoria individual e, por conseguinte, o destaque do caráter coletivo e social da produção de discursos. Para Bakhtin e Volochínov (2010), é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro, eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” (Bakhtin; Volochínov, 2010, p. 323). É através interações sociais e no diálogo com os outros que o indivíduo forma sua identidade e sua consciência individual.

Sobre a concepção e desenvolvimento dos termos habilidades e competências, nos quais se fundamenta a matriz curricular do Enem, está alinhada à LDB que,

⁸ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>).

embora não apresente uma definição formal do que seja um currículo orientado por competências, destaca a necessidade de uma educação que promova o desenvolvimento integral do indivíduo, que vá além da mera transmissão de conhecimentos. Assim, fica imbuída a importância da formação de habilidades e competências com o objetivo de preparar os alunos para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo. No entanto, essa ênfase nas habilidades e competências pode, por vezes, gerar uma tensão com a proposta de uma formação integral do homem, que busca não apenas o desenvolvimento técnico e acadêmico, mas também a formação ética, cultural e social do indivíduo, promovendo uma visão holística do ser humano. Assim, o foco exclusivo em competências específicas e habilidades práticas pode inadvertidamente limitar a abordagem educacional ao preparo para o mercado de trabalho, em vez de cultivar um ser humano completo, capaz de refletir criticamente sobre a sociedade e participar de maneira significativa na vida comunitária. Portanto, cabe a nós questionarmos se a ênfase nas competências e habilidades está adequadamente equilibrada com a necessidade de uma educação que fomente o desenvolvimento integral, ou se ajustes são necessários para garantir que a formação proporcionada pelo Enem efetivamente atenda a todos os aspectos do potencial humano.

A respeito da linguagem, a LDB a reconhece como um componente fundamental da educação, destacando sua importância para o processo de ensino e aprendizagem, para a valorização da diversidade cultural e para a inclusão de todos os estudantes. Ela reflete e perpetua a cultura em constante movimento. No contexto do ensino médio, a atividade discursiva dos estudantes se manifesta por meio da linguagem, pois é através dela que eles interagem com os outros e se posicionam no campo social. A interação discursiva possibilita o diálogo, permitindo que ideias sejam expressas e compartilhadas, e que os indivíduos participem ativamente na sociedade. Assim, a linguagem é fundamental não apenas para a comunicação, mas também para a construção de identidades, a expressão de pontos de vista e a participação social. Essa questão ganha ainda mais relevância quando analisamos, no próximo tópico, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e seu olhar sobre a linguagem.

2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: o olhar sobre a linguagem

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabeleceram diretrizes para a Educação Básica, incluindo a

regulamentação de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Os PCN são documentos de caráter facultativo que oferecem orientações para a formulação dos currículos em todas as fases da educação básica. Por outro lado, as DCN são normas compulsórias que fornecem diretrizes para o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, sendo estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCNEM) representam uma iniciativa do governo para reformar o currículo, aprovada pelo CNE e alinhada aos princípios estabelecidos na LDB - Lei 9394/96. Em outras palavras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível de ensino (DCNEM) foram desenvolvidas para refletir as intenções legais e os fundamentos pedagógicos e filosóficos da LDB. Enquanto isso, os PCNEM foram criados para oferecer aos professores recursos que possam auxiliar na implementação da reforma educacional proposta pelo MEC.

Os componentes do novo modelo curricular para o ensino médio, em resposta às demandas da sociedade contemporânea, estão baseados na realidade vivenciada pelos alunos e professores, nos variados contextos, na qualidade das informações, na introdução de modelos conceituais, na evolução da ciência, na prática experimental, na construção gradual do conhecimento e na abordagem interdisciplinar.

Os PCN adotam uma concepção de linguagem que se articula à ideia de dialogismo defendida por Bakhtin e o Círculo. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto não é uma entidade isolada, pelo contrário, é parte de um contexto social e cultural mais amplo.

Como somos sujeitos cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico, as nossas atividades de uso da língua e da linguagem, que assumem propósitos distintos e, conseqüentemente, diferentes configurações, são sempre marcadas pelo contexto social e histórico (Brasil, 2006, p. 24).

De acordo com os PCN, o texto dialoga com outros textos, o que significa que ele está em constante interação com outras formas de expressão e conhecimento, proposição que se alinha à perspectiva de Bakhtin de que um discurso é sempre construído com base em outros discursos existentes.

Sobre do uso da linguagem e do texto, os PCN asseguram:

O espaço da Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal, fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o social; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano, mesmo que, no jogo comunicativo, haja avanço/retrocessos próprios do uso da linguagem; enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos (Brasil, 2000, p.22-23).

O espaço da língua portuguesa na escola, segundo os PCN, deve reconhecer a linguagem enquanto atividade capaz de transformar e reforçar aspectos sociais e culturais. Isso envolve aceitar a diversidade humana e valorizar as diferentes formas de expressão, mesmo diante dos desafios e contradições inerentes ao processo comunicativo. Além disso, desenvolver nos alunos a consciência de que eles são parte de um contexto mais amplo de interação textual, estimulando o diálogo constante com outras produções linguísticas e culturais.

O desenvolvimento da competência linguística [...], dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes (Brasil, 2000, p. 11).

Essa proposta está embasada na concepção interacionista e sociocultural da linguagem, “assim, ao ensino-aprendizagem, passam a interessar os usos linguísticos, ou seja, a língua viva, autêntica e dinâmica” (Gomes; Souza, 2015, p. 90-91). Os PCN orientam ainda que “toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além do seu aspecto formal” (BRASIL, 2000. p. 6-7). A linguagem reflete uma visão de mundo específica, carregando consigo significados e significações que estão profundamente enraizados em sua estrutura e uso. Cada palavra, frase ou discurso carrega pressupostos, valores, crenças e ideologias que refletem a cultura, a sociedade e o contexto em que são produzidos. Portanto, entender a linguagem vai além de apenas decodificar suas estruturas formais; também requer uma compreensão mais profunda das implicações culturais, sociais e ideológicas incrustadas nas palavras e nos discursos. “As palavras são tecidas a partir de uma a multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin, 2010, p. 41).

Os PCN enfatizam a natureza dinâmica e contestável dos significados na interação social. De acordo com essa visão, o espaço em que os significados são produzidos e contestados é simultâneo, o que significa que está em constante fluxo e mudança.

Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Nesse, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz Bakhtin, a arena de lutas daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de forças entre interlocutores (Brasil, 2000, p. 6).

A linguagem não é apenas um sistema estático de regras, mas um meio dinâmico através do qual os indivíduos expressam suas perspectivas e experiências, e onde ocorrem lutas pelo controle e interpretação dos significados. Implica compreender a linguagem como fenômeno sociocultural e interativo. Os PCN incentivam a análise e reflexão sobre as múltiplas facetas da linguagem, superando as limitações impostas pelo texto estudado e promovendo mudanças nas práticas discursivas e nas reflexões linguísticas dos estudantes. No âmbito da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, propõem diretrizes que visam promover a criticidade dos estudantes em relação à sua língua materna e à diversidade de possibilidades nela contidas. Essas sugestões enfatizam a importância da leitura e do texto como elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, tanto para a expressão oral quanto para a escrita. Reconhecem que as atividades linguísticas ocorrem em diversos contextos comunicativos, e que é por meio da interação com diferentes tipos de texto que o aluno pode desenvolver seu conhecimento de forma plena. Nesse sentido, assente os eventos de leitura como interações significativas entre o aluno e os autores, discursos e vozes presentes nos textos. “O texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor” (Brasil, 2006, p. 21). Isso permite as múltiplas interpretações e a construção de diversos significados. Nesse contexto, a argumentação se desenvolve em diálogo com diferentes áreas do conhecimento, incorporando e dialogando com ideias, teorias e diversidade de perspectivas.

Visando integrar e articular o aprendizado em todas as áreas do conhecimento, os PCNEM assumiram a responsabilidade de oferecer uma educação básica completa em todas as suas modalidades, com foco na preparação dos estudantes para a vida

de forma abrangente. Isso significa não apenas fornecer conhecimentos específicos, mas também desenvolver habilidades e competências que sejam úteis tanto para a cidadania ativa quanto para o prosseguimento dos estudos ou para a inserção no mercado de trabalho.

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (Brasil, 2007, p. 52).

Essa abordagem, proposta pelos PCNEM e assentida pelo Enem está em consonância com os princípios fundamentais da teoria bakhtiniana. Busca desenvolver no aluno, a partir das aulas de língua portuguesa, habilidades críticas, percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística e capacidade de leitura eficaz de diversos textos culturais. Em vez de focar apenas na memorização mecânica de regras gramaticais ou características de movimentos literários específicos, o objetivo é dar aos alunos meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser aplicadas em diversas situações de uso da língua. Isso inclui contextos familiares, interações sociais entre amigos, ambiente escolar e o mundo profissional. A ênfase está em desenvolver habilidades práticas e aplicáveis, capacitando os alunos para a comunicação eficaz e a participação ativa em diferentes contextos sociais e profissionais. Essas são competências que a BNCC enfatiza como essenciais para preparar os alunos para um mundo em constante transformação, tema que trataremos no tópico a seguir.

2.3 BNCC – Diretrizes para a educação brasileira no século XXI

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido uma das principais pautas nas discussões sobre educação no Brasil. As discussões têm mobilizado opiniões diversas de apoiadores e críticos, tanto educadores quanto agentes políticos e refletem as preocupações contemporâneas relacionadas ao âmbito escolar. Esse diálogo se tornou mais intenso devido ao contexto político em que o documento foi

elaborado e aprovado, resultando em numerosas polêmicas e questionamentos em todos os níveis do sistema educacional. No entanto, é fundamental reconhecer a importância da BNCC, considerando a necessidade de garantir direitos educacionais às pessoas no país.

A necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é respaldada pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) e pelo Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE/2014). A Constituição Federal de 88 estabeleceu a obrigatoriedade de conteúdos mínimos em nível nacional, juntamente com conteúdos específicos adaptados às realidades locais e regionais. Já a LDB/96 enfatizou a importância de uma base comum nacional, que seja equilibrada com conteúdos específicos, considerando a diversidade étnica, geográfica e cultural do Brasil. O PNE, aprovado em 2014, reafirmou essa necessidade por meio de metas e estratégias a serem alcançadas até 2024.

A primeira edição da BNCC foi publicada em 2015, seguida pela segunda versão em 2016 e a versão final em 2017. No entanto, as discussões sobre a base começaram a ganhar destaque em 2013, quando Guiomar Nano de Mello, na época presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) e ex-consultora do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), emergiu como figura central no desenvolvimento e na aplicação de estudos sobre a relação entre o desempenho dos professores, seus salários e os sistemas de avaliação.

O conteúdo da BNCC refere-se ao pacto federativo que define a estrutura da república brasileira, às significativas disparidades sociais e à considerável diversidade presente no país. Essa referência é feita para enfatizar que a busca pela equidade na educação requer currículos adaptados e adequados às particularidades de cada sistema, rede e instituição escolar. Nesse sentido, propõe-se alcançar a equidade através de um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento que são direitos de todos. Dessa forma, destaca-se a importância da integração entre a BNCC e os currículos locais, bem como a necessidade de uma colaboração intensa entre todos os envolvidos no cenário educacional.

A BNCC é

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017, p. 7).

As aprendizagens essenciais para a Educação Básica, definidas na BNCC, devem garantir aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, “que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p.8). Nesse documento, a competência é definida como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p.8).

As dez competências gerais, propostas pela BNCC, que devem nortear o trabalho pedagógico são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento

ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 9-10).

Um ensino baseado em competências é visto como uma abordagem que valoriza a aplicação prática do conhecimento em contextos autênticos e a capacidade dos alunos de resolver problemas reais. Essa abordagem pode se alinhar com a ênfase de Bakhtin na interação social e na construção conjunta de significado, desde que leve em conta os aspectos do contexto cultural, histórico e social do indivíduo. Porém, ao supervalorizar o mundo do trabalho, a fim de formar um indivíduo cada vez mais produtivo em um mundo tecnológico e globalizado, subentende-se que a escola deve agir com foco na lógica do capital, da exploração e da opressão no contexto do trabalho. Esse pensamento está alinhado ao viés político-econômico neoliberal, que ao nosso ver, limita, restringe e frustra o potencial de uma educação centrada no desenvolvimento humano. Embora não sendo esse o objeto de análise desta pesquisa, defendemos o que propõe Mézaros (2008), de que “é necessário acirrar o debate acerca da possibilidade da superação da lógica do capital, e o estabelecimento de estratégias de transição para outra sociedade, onde a educação seja para além do capital. [...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mézaros, 2008, p.27).

No que diz respeito à linguagem, um dos fundamentos teóricos norteadores da BNCC, é assumida no documento como comunicação,

pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo (Brasil, 2017, p. 59).

Conforme Geraldi (2015), essa perspectiva de linguagem é a mesma orientadora do PCN, que trata a linguagem como interação, perspectiva teórica do filósofo russo Mikhail Bakhtin e de outros estudiosos de seu Círculo. A língua tem a propriedade de ser dialógica e os enunciados são proferidos por vozes, pois o discurso de alguém se encontra com o discurso de outrem, participando, assim, de uma interação viva.

A língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos (Fiorin, 2011, p. 21).

Em uma abordagem linguística e dialógica, a ênfase recai na compreensão de como as palavras e os discursos são influenciados pelo contexto, pelas perspectivas dos interlocutores e pelas vozes sociais e culturais que permeiam uma conversa, um texto ou quaisquer outras atividades enunciativas. Em vez de ver a linguagem como uma expressão individual, a perspectiva dialógica a considera como um espaço de encontro, negociação e construção de significados compartilhados. No âmbito do ensino, a ênfase no dialogismo é crucial para preparar os alunos para enfrentarem os desafios de uma sociedade cada vez mais diversa e interconectada.

A BNCC destaca o texto como elemento central para o ensino de língua portuguesa, enfatizando sua importância como unidade de trabalho na sala de aula.

O documento

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2017, p. 67).

O texto é percebido não apenas como um conjunto de palavras, mas como uma forma de expressão que reflete tanto as circunstâncias em que foi criado quanto as condições em que é recebido e interpretado. Sua expressão enunciativa e discursiva, é inseparável das condições de sua produção e recepção. O desenvolvimento de habilidades com textos objetiva preparar os alunos para uma participação crítica na sociedade, através de atividades que abrangem leitura, escrita, escuta e fala em diferentes mídias e contextos, promovendo uma ampliação dos letramentos e uma compreensão mais profunda das práticas comunicativas. Ao propor atividades que envolvam a produção de textos em diversos contextos e gêneros, a BNCC busca proporcionar aos estudantes oportunidades de desenvolver sua capacidade de expressão escrita, bem como de compreender e atuar de forma eficaz em diferentes situações comunicativas.

Por fim, é importante ressaltar que embora a proposta do ensino de língua portuguesa, orientada nos documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil, esteja voltado para o entendimento de que a linguagem é assumida como processo de interação, é imperioso garantir que na prática do trabalho escolar, essa abordagem seja de fato garantida.

Analisamos nesse capítulo a finalidade e a estrutura dos documentos oficiais que norteiam o Enem (LDB, PCN e BNCC). As competências e habilidades exigidas pelo exame são analisadas à luz dessas diretrizes, destacando como a avaliação nacional busca alinhar-se com os princípios que ocasionalmente colidem com a visão mais holística de educação. Essa tensão é examinada em termos de como a abordagem normativa do Enem pode limitar a formação integral dos alunos, focando mais na preparação para o mercado de trabalho do que no desenvolvimento ético e crítico.

No próximo capítulo abordaremos os princípios bakhtinianos e sua relevância para a investigação linguística, articulando como a teoria de Bakhtin pode oferecer uma base teórica robusta para entender e enriquecer a abordagem do Enem e a educação em geral. A teoria de Bakhtin, com seu foco no dialogismo e na construção do conhecimento por meio de práticas discursivas, é aplicada para aprofundar a compreensão das dinâmicas educacionais e avaliar como as diretrizes do Enem e outros documentos curriculares podem ser ajustados para melhor refletir a complexidade e a interação dos discursos na formação dos estudantes.

CAPÍTULO 3

PRINCÍPIOS BAKHTINIANOS COMO BASE TEÓRICA NA INVESTIGAÇÃO LINGUÍSTICA

Antes de tecer aprofundamentos sobre os pressupostos bakhtinianos como base teórica da nossa pesquisa, consideramos importante apresentar alguns dados sobre o Círculo de Bakhtin, que, conforme observa Faraco (2009) é um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta do final do século XIX) que se reunia regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo (à época rebatizada de Leningrado). O grupo era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais. Seus componentes eram o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V Pumpianski, o filósofo Pavel N. Medvedev, o músico, linguista, filósofo e crítico literário Valentin N. Voloshinov, e o que mais interessa a esta pesquisa: Mikhail M. Bakhtin, pesquisador e filósofo russo, cujo nome foi dado ao grupo.

Como se percebe, esse grupo de intelectuais configura o que hoje podemos chamar de multidisciplinar. Essa constituição plural do grupo, em nossa perspectiva, é o que torna possível a variada gama de temas sobre os quais se desenvolvem as investigações do Círculo de Bakhtin. Entre esses muitos temas, destaca-se a discussão sobre a linguagem (e sobre a língua) entendida como uma atividade, não como um produto (Carvalhoes, 2016, p. 30)

Mikhail Bakhtin, conhecido principalmente por suas contribuições como teórico da literatura, dedicou grande parte de sua reflexão ao funcionamento da linguagem. Sua colaboração com Volochínov em obras como *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Baktin; Volochinov, 2006) revela uma abordagem profunda e filosófica que amplia nossa compreensão da linguagem para além de suas manifestações literárias. Sua abordagem se concentra na linguagem como uma prática social, destacando a importância do contexto social e cultural na produção de significado e destaca a linguagem não apenas como um sistema abstrato, mas como uma atividade social concreta, enraizada em interações humanas e relações sociais. Mais do que palavras e estruturas gramaticais, a linguagem reflete e molda a experiência humana, mediando nossas interações e relações sociais.

A ênfase de Bakhtin na natureza social da linguagem nos leva a considerar como os significados são negociados e construídos em diferentes contextos sociais e culturais. Suas ideias nos incentivam a olhar para além das formas linguísticas isoladas e considerar o propósito das relações de poder, identidade e ideologia na produção e interpretação dos discursos. É a partir desse olhar que direcionamos nossa pesquisa. Assumimos a concepção de língua como interação verbal, baseada nas ideias desses teóricos, como fundamento para entender o texto enquanto unidade significativa, cuja base é a interação verbal, noção bakhtiniana, da qual trataremos nesse capítulo. Inicialmente, abordaremos a relação entre linguagem e dialogismo a partir das reflexões do Círculo de Bakhtin, destacando como a interação entre os diferentes discursos constrói o sentido textual. Em seguida, discutiremos a enunciação e o discurso, enfocando o dialogismo como um princípio essencial para a produção e interpretação de textos. Por fim, exploraremos a interação verbal e a prática discursiva, analisando como as práticas comunicativas e as relações sociais moldam e são moldadas pelos discursos na construção do significado.

3.1 Linguagem e dialogismo: reflexões a partir do Círculo de Bakhtin

O círculo de Bakhtin concebe o homem não como ser individual, nem tão pouco o reduz a um produto passivo do meio em que vive, aliás, ele é aquele que se constitui através das interações sociais e culturais. Essas interações entre homem e mundo são mediadas pela linguagem, sendo esta não apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um meio pelo qual as pessoas expressam, interagem, compreendem, compartilham e constroem significados. Ela é um fenômeno complexo que molda a vida em sociedade e é moldado por ela. Além de ser um meio de conexão com o mundo e um reflexo da historicidade, a linguagem desempenha importante função na formação sociopolítica e nos sistemas ideológicos. Médviédev (2012), em diálogo com a tradição marxista propõem-se empreender a natureza material e simbólica da ideologia.

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas 'almas' das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem (Medviédev, 2012, p.48-49).

Dessa forma, a ideologia não é algo estático ou limitado à mente individual; ela se materializa e se torna visível através da interação social e da sua incorporação em diferentes formas de expressão e prática cotidiana. É resultado das estruturas sociais, materializada pela interação e pelas vozes que participam do diálogo, sendo a linguagem um campo social em que ela é expressa, contestada e transformada. Para o Círculo de Bakhtin, a ideologia reflete as crenças, valores e estruturas sociais. Cada expressão ideológica tem origem em uma realidade, seja ela natural ou social, carrega consigo um significado e aponta para algo externo a si mesma, configurando-se assim um signo, que são unidades de significado na linguagem. [...] tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia [...] O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico (Bakhtin; Volochínov, 2006, p. 29). Os signos possuem valor semiótico, ou seja, têm a capacidade de representar algo e transmitir significados e envolvem sempre uma dimensão axiológica, de atribuição de valores, pois não apenas refletem a realidade, mas também a interpretam e a influenciam. Entender essa relação significa reconhecer a multiplicidade de ideias e perspectivas que emergem dessa interação entre linguagem e sociedade e das complexas relações que se solidificam nos discursos.

Bakhtin; Volochínov, (2006, 2010), discutem a natureza social e ideológica da linguagem. Para esses filósofos, ela não é apenas um meio de comunicação, mas um fenômeno social e interativo, profundamente enraizado no contexto cultural e histórico. É uma atividade pela qual as ideologias são expressas, negociadas e contestadas. Nesse sentido, é através da linguagem que diferentes ideias, valores e perspectivas se confrontam e se entrelaçam. Esse entrelaçamento, conceito chave da abordagem bakhtiniana, está diretamente relacionado ao dialogismo, princípio constitutivo da linguagem, portanto, inerente à comunicação.

A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal etc. (Bakhtin, 2011, p. 348, grifo do autor).

Essas relações dialógicas da língua não se reduzem ao diálogo face a face, mas transcendem as interações imediatas entre falantes a contextos mais amplos. Portanto, o conceito de diálogo se amplia na direção todas as formas de interação comunicativa, não só por meio da escrita e da leitura, mas também por qualquer outra materialidade semiótica por meio da qual se estrutura a linguagem. Isso inclui, por exemplo, a interação entre diferentes textos, discursos ou manifestações linguísticas e por outras semioses que coexistem na sociedade. Nas interações sociais, as pessoas constroem seus próprios discursos usando as palavras de outros indivíduos, não apenas as palavras da língua que já estão impregnadas de ideologia. Essas palavras adotadas adquirem significado no discurso pessoal de quem as utiliza e, ao mesmo tempo, estimulam respostas que refletem as falas dos outros. Essas respostas, por sua vez, influenciam o discurso original do outro, criando um ciclo contínuo de troca verbal e influência mútua.

O dialogismo não é apenas um modo de comunicação, mas um princípio fundamental da linguagem e da interação humana; um processo ativo e dinâmico, no qual as vozes se encontram em uma relação viva e criativa.

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda vida da linguagem, qualquer que seja seu campo de emprego, está impregnada de relações dialógicas (Bakhtin, 2010, p. 209).

O dialogismo, portanto, reflete a natureza dinâmica da linguagem, que permanece viva nas reproduções discursivas, especialmente nas relações entre o eu e o outro nos processos discursivos historicamente estabelecidos pelos sujeitos. Segundo Brait (2005, p. 95), “nas relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos “. Ao examinar o sujeito e seu texto-enunciado em uma pesquisa, é fundamental considerar o discurso como impregnado de outras vozes que nele se instauram e se reenunciam. Do mesmo modo, o texto-enunciado produzido pelo pesquisador é sustentado por outras vozes e discursos. Essas vozes, ao se projetarem no novo contexto enunciativo, provocam efeitos de sentido que são validados por meio de sua reenunciação.

O princípio dialógico produz alteridade como aquilo que constitui o ser humano e seus discursos. Reconhecer a dialogia implica aceitar e valorizar a

diferença, uma vez que é a palavra do outro que nos faz acessar e compreender o mundo exterior.

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. [Elas] introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade (Bakhtin; 2011, p. 295/298).

A palavra possui uma natureza ideológica e é capaz de moldar nossa compreensão do mundo. Ela não apenas descreve a realidade objetiva, mas também a interpreta de maneiras variadas, dependendo do contexto, das crenças e valores do falante, e das intenções comunicativas. Ela é “como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. [...] Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação.” (Bakhtin; Volochínov, 2006, p.135). Entendida como o principal signo ideológico, a palavra também funciona como o meio dialógico que conecta, ao mesmo tempo, o subjetivo, o intersubjetivo e o social. Textos e discursos são construções carregadas de perspectivas, pontos de vista e interpretações. Cada autor os produz a partir de uma posição ideológica, explicitando como interpretam e apresentam a realidade. A linguagem não é apenas um conjunto de palavras e regras, mas também uma ação intersubjetiva e uma prática social. Ela reflete e molda nossas interações sociais, nossas crenças e valores, e é fundamental para dar sentido ao mundo ao nosso redor. À medida que novas informações e perspectivas são adicionadas ao nosso conhecimento, elas interagem com nosso acervo existente de referências, influenciando e sendo influenciadas por ele. Esse entendimento da linguagem como uma prática social e a produção de sentido como um processo complexo e dinâmico são fundamentais para a compreensão da comunicação humana e da construção do conhecimento.

A partir dessas considerações, podemos perceber, sob o ponto de vista dialético e dialógico de Bakhtin, que a palavra não é uma forma abstrata da língua à espera de um falante que a empregue individualmente, atualizando seu sentido e devolvendo-a para o fluxo contínuo da linguagem. Segundo o teórico russo, a palavra é sempre interindividual e reúne vozes de todos aqueles que a utilizam ou a têm utilizado historicamente. Ela é indissociável do discurso (Bagatini, 2018, p.199).

A palavra é moldada pela interação entre os indivíduos que a utilizam, refletindo as diversas vozes e perspectivas que contribuíram para seu desenvolvimento. Além disso, ela é indissociável do discurso, ou seja, só adquire seu verdadeiro significado quando inserida em um contexto comunicativo mais amplo, no qual as interações sociais, culturais e históricas desempenham fundamental importância. Assim, compreender a palavra e o discurso é essencialmente compreender a complexidade das relações sociais e culturais que os envolvem.

Ao se referir sobre a interiorização da palavra do outro, Stella (2012), baseada em Bakhtin, destaca uma visão diferente da concepção tradicional. Ao invés de simplesmente considerar a palavra como uma unidade linguística isolada, ela é vista como um elemento concreto de construção ideológica. Isso significa que a palavra não é apenas uma expressão individual ou um meio de comunicação, mas é também um reflexo das ideias, valores e perspectivas do contexto cultural e social em que é utilizada. A autora destaca a dinâmica entre o pensamento individual (a fala interior) e a expressão pública (o mundo exterior). Mais do que uma unidade linguística, a palavra se revela como discurso, carregando consigo todo um conjunto de significados, intenções e contextos que vão além das palavras individuais.

Segundo Menegassi (2009, p. 155),

o processo de transformação da palavra do outro em palavra minha palavra assinala, mais uma vez, o caráter eminentemente responsivo das práticas sociais efetivadas pela língua, visto que é a resposta à palavra do outro que produz a minha palavra.

Dessa forma, a minha palavra não é a reprodução da palavra do outro, aliás ao ser ouvida, pode ser internalizada e tornada em palavra daquele que a ouviu, por um processo de reelaboração, passando a ser então a “minha palavra”.

3.2 Enunciação e discurso: o dialogismo em foco

Para Bakhtin e Volochínov (2010), o discurso não é a expressão de um indivíduo isolado, pelo contrário, em sua constituição há um engendramento de vozes a partir da interação entre individual e social. Faraco (2009) explica que, para o Círculo de Bakhtin, o sujeito constitui-se discursivamente por meio de relações socioideológicas, à medida que assimila as vozes sociais. Há “uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonâncias (Faraco, 2009, p. 84). Assim, há um diálogo contínuo entre a própria voz e as vozes dos outros,

e ao fazê-lo acrescentamos ao discurso nossa subjetividade, nosso juízo de valor e as adaptações relativas à atividade enunciativa. Ao participar desse diálogo, adicionamos nossa própria subjetividade, ou seja, nossas próprias experiências, perspectivas e opiniões, que influenciam a forma como interpretamos e respondemos ao que está sendo comunicado. Outrossim, aplicamos nossos próprios julgamentos de valor, o que significa que não apenas compreendemos o que está sendo dito, mas também avaliamos sua importância, validade ou relevância. Além disso, o processo de enunciação, ou seja, a forma como expressamos nossas ideias, também é influenciado por esse diálogo contínuo.

De acordo com o Círculo de Bakhtin, a enunciação é um evento comunicativo concreto que envolve a interação entre o exterior e o interior, o coletivo e o individual, o locutor e o interlocutor, o linguístico e o extralinguístico. Sendo a interação um fenômeno visto como o ponto no qual as significações se desenvolvem, influenciadas por situações comunicativas sociais, há sempre uma alteridade entre o eu e o outro, constituindo futuros discursos, num processo de responsividade. “Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto” (Faraco, 2009, p. 25). A responsividade permite que a interação aconteça, e ancora-se no fato de que todo enunciado é repleto de respostas às circunstâncias em que o enunciado é feito, como o contexto cultural e social. Isso significa que nossas palavras são influenciadas pela cultura na qual estamos imersos e pelos valores que internalizamos. Quando falamos ou escrevemos algo, estamos necessariamente tomando uma posição dentro desse contexto. Isso implica que nossas palavras não são neutras; elas refletem nossa visão de mundo, nossas crenças e nossas atitudes em relação ao ambiente cultural em que vivemos.

Essa compreensão da enunciação nos faz entender a heterogeneidade do discurso, orientada pelo princípio constitutivo da linguagem, isto é, o dialogismo. Nas palavras de Bakhtin (1993, p. 86),

todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado discursos de outrem, de julgamentos e de entonações.

Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico.

O discurso, ao se orientar para esse objeto, se mistura com as vozes prévias e se entrelaça com outras perspectivas, se cruza com outros julgamentos, formando assim uma teia complexa de interações. Essa interação influencia não apenas o conteúdo do discurso, mas também sua forma e estilo. Todas essas influências torna o discurso mais complexo e multifacetado e permite a compreensão da enunciação como um processo dialógico e complexo que nos ajuda a perceber a riqueza e a multiplicidade de significados que estão presentes em qualquer ato de comunicação.

Para Bakhtin (2011), o enunciado é um ato humano de comunicação, portanto não pode ser isolado do contexto social e histórico em que é produzido. Como parte de um processo dialógico, é influenciado pela interação entre os sujeitos falantes e outros enunciados. Embora seja ancorado na realidade e na língua, seus valores e significados não são estáticos, aliás, são moldados e reinterpretados pela interação dialógica entre falantes e pelos contextos em que ocorrem.

O discurso conecta linguagem, pensamento e mundo, funcionando como um processo simbólico e ideológico que gera, reproduz e transforma significados. Na proposta de redação do Enem, a materialização do discurso refere-se ao processo de transformar pensamentos e visões de mundo em texto escrito. Quando os participantes são confrontados com uma situação-problema, eles têm a oportunidade de revelar suas próprias compreensões e conhecimentos, ou explorar novas ideias e perspectivas que podem não lhes ser familiares. Contudo, essa dinâmica também pode levar à simples reprodução de discursos predominantes, o que pode resultar no silenciamento de outras formas de entendimento e expressão. Dessa forma, a redação do Enem serve tanto como um reflexo das competências individuais do candidato quanto como um espelho das influências culturais e sociais que moldam seu pensamento. Elas não são pensadas para que os participantes se reconheçam como sujeitos-autores responsáveis por suas próprias produções discursivas. Pelo contrário, promove saberes que derivam de uma formação discursiva dominante, moldando as configurações sócio-histórico-ideológicas de maneira a perpetuar as relações de dominação inerentes à nossa sociedade capitalista.

De acordo com Bakhtin (2011), o discurso se materializa em textos-enunciados, em que o sujeito valida sua intenção comunicativa, fundamentando sua intenção enunciativa. No entanto, sendo social, molda seu discurso a partir do contexto, refletindo as ideologias, valores e verdades resultantes de sua formação cultural. Ao utilizar o texto-enunciado, é preciso considerar o sujeito e o contexto que o envolve, incluindo o lugar, o momento histórico de produção, os interlocutores, as motivações, os interesses e os valores que influenciam sua expressão. A realidade que envolve o sujeito e seu discurso é revelada no texto-enunciado por ele produzido.

Sendo o texto é a única realidade imediata da qual derivam disciplinas e pensamentos, “nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado e pronto [...] sempre cria algo que antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível, algo que está relacionado com um valor” (Bakhtin, 2011, p. 326). Esse trecho reflete a dualidade intrínseca à criação, ou seja, algo já existente introduz algo novo e único. O texto resultante não é uma mera reprodução do que o inspirou, mas sim uma criação que acrescenta algo original ao mundo, algo que nunca existiu antes e que carrega consigo um valor próprio. Assim, transcende a simples imitação ou expressão direta do que o precedeu, tornando-se uma contribuição única.

O texto também se manifesta dentro de um gênero específico, carregando consigo uma entonação e expressividade próprias que contribuem para seu significado. No entanto, esse significado só se revela plenamente quando situado dentro de um contexto particular. Bakhtin (2011) concebe o gênero como a forma típica e relativamente consistente de estruturação dos enunciados produzidos por um indivíduo. As variações observadas nos diferentes gêneros surgem em resposta às circunstâncias, posição social e relacionamento entre os interlocutores. A singularidade de um enunciado emerge dessas condições sempre distintas e únicas, embora não seja uma criação completamente livre dos signos da língua, refletindo também uma vontade individual. Nossa escolha de gênero é influenciada pelo contexto histórico e social. Os gêneros consistem precisamente nos enunciados organizados em relação às possibilidades - ou aos campos de atividade humana - do processo discursivo. Em resumo, são manifestações específicas de discurso, adaptadas de acordo com o contexto situacional em que são produzidos e os participantes envolvidos.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso, que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 2011, p. 262).

Assim como as atividades humanas são infinitamente diversas, os gêneros discursivos também o são, pois se multiplicam e se diversificam a cada vez que são empregados para responder a uma situação social específica de interação. Cada contexto comunicativo apresenta demandas únicas e sutis, o que leva à emergência de novos gêneros discursivos ou à adaptação dos existentes para atender às necessidades comunicativas específicas da situação. Portanto, a variedade e a flexibilidade dos gêneros discursivos refletem a riqueza e a complexidade das interações humanas e das atividades sociais.

Cabe salientar que, há uma relação intrínseca entre o domínio de uma língua e a habilidade de dominar os diversos gêneros do discurso presentes nela. Quanto mais profundo é o conhecimento e a fluência linguística de um falante, mais ele se torna capaz de compreender, produzir e manipular os diferentes tipos de textos e discursos que constituem essa língua. Isso ocorre porque o domínio da língua implica familiaridade não apenas com suas estruturas gramaticais e vocabulário, mas também com as convenções e normas sociais que governam a produção e a interpretação dos diversos gêneros discursivos. Assim, quanto maior for a proficiência linguística de um indivíduo, maior será sua capacidade de navegar efetivamente através dos diversos registros e estilos de discurso, adaptando-se de forma adequada às diferentes situações comunicativas. Essa capacidade permite que os enunciados produzidos por outros indivíduos dialoguem com aqueles que estão escrevendo. Isso implica que, ao produzir um texto ou fala, o sujeito não o faz de maneira independente, mas em relação aos enunciados que já foram feitos por outros e àqueles que podem ser feitos em resposta. Durante o diálogo, tanto o emissor quanto o receptor não devem ser vistos apenas como destinatários passivos ou emissores isolados de mensagens. É essencial reconhecê-los como indivíduos completos, influenciados não apenas por suas habilidades comunicativas, mas também pelos valores derivados de suas interações com o mundo externo e a sociedade em geral.

De acordo com Bakhtin (2011), a análise do texto não pode se restringir à abstração, mas deve se concentrar nas formas de relação dialógica, nos aspectos extralinguísticos e no sentido que ele transmite. Assim o estudo do texto não pode se

limitar ao aspecto linguístico, pois este é apenas o aspecto material do texto e não pode iniciar uma verdadeira relação dialógica por si só. Assim, compreender um texto requer considerar não apenas suas características linguísticas, mas também o contexto em que ele é produzido e recebido, bem como as interações sociais e culturais que o cercam. Assim,

ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (Bakhtin, 2011, p. 282)

A partir desse ponto de vista sociológico e ideológico, Bakhtin (2006) faz rigorosas críticas às duas tradições do pensamento linguístico vigente em seu tempo; o subjetivismo idealista⁹ e o objetivismo abstrato¹⁰. As críticas feitas centram-se principalmente na incapacidade dessas duas correntes do pensamento linguístico de perceber a realidade dinâmica, heterogênea e dialógica da linguagem, porque adotam uma posição incompatível com a natureza social e histórica da língua.

Ao considerar que só o sistema linguístico pode dar conta dos fatos da língua, o objetivismo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala como sendo individual. Como dissemos, é esse o proton pseudos, a “primeira mentira”, do objetivismo abstrato. O subjetivismo idealista, ao contrário, só leva em consideração a fala. Mas ele também considera o ato de fala como individual e é por isso que tenta explicá-lo a partir das condições de vida psíquica individual do sujeito falante. E esse é seu proton pseudos (Bakhtin, 2006, p. 111).

Pelo viés teórico bakhtiniano, a língua não é vista como algo estático e formal, como um sistema linguístico abstrato ou uma estrutura invariante. Pelo contrário, ela vive e evolui nas práticas de comunicação verbal concretas, ou seja, nas interações reais entre as pessoas em contextos sociais e culturais específicos. É profundamente dialógica, enredada em um processo interativo e dinâmico, e é impossível compreendê-la adequadamente sem levar em consideração a diversidade de vozes, perspectivas e interações sociais que a constituem.

Bakhtin (2011) enfatiza a relevância de reconhecer a natureza do texto-enunciado no estudo da língua e a interconexão entre linguagem e prática social,

⁹ Abordagens estruturalistas, que se concentravam apenas nos aspectos formais e estruturais da linguagem.

¹⁰ Abordagens behavioristas, que consideravam a linguagem como um comportamento condicionado.

sublinhando que os textos não são isolados, mas sim parte de um contexto mais amplo que influencia sua forma e significado. “O processo de materialização das enunciações se dá por meio da palavra” (Bagatini, 2018, p. 197). Essa materialização é influenciada pelo contexto social, cultural e histórico em que ocorre. As palavras não têm um significado fixo e acabado por si mesmas, mas são moldadas e significadas a partir do contexto das interações sociais. Os significados vão sendo construídos e negociados na interação verbal entre os falantes. A língua é social, mutável heterogênea, ideológica e construída por meio das interações interpessoais. É por meio dessas interações que os indivíduos constroem suas identidades, negociam significados e participam da construção social do conhecimento. As enunciações, ou expressões linguísticas específicas, só podem ser compreendidas plenamente quando são consideradas dentro do contexto das interações sociais em que ocorrem. Logo, é imperioso compreender a língua considerando os aspectos sociais e ideológicos que a constituem.

O enunciado é marcado por posicionamentos ideológicos, portanto não pode ser repetido e reiterado, é

um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra ‘resposta’ é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se nestes, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (Bakhtin, 2011, p. 348).

Se no enunciado está presente ‘os ecos e lembranças de outros enunciados’, é preciso pensar, como dito anteriormente, a alteridade na definição do Homem, isto é, para a sua concepção o outro torna-se imprescindível, dada a impossibilidade de se pensar o ser humano isolado das relações que o vinculam ao outro. Para Bakhtin (2011), a essência humana é definida pela alteridade, pois a presença do outro é fundamental para compreendê-la: é inconcebível considerar o ser humano sem os vínculos que o conectam ao outro. “O outro é tudo o que circunda o eu: o meio social em que vive, a história do indivíduo e a história de seu meio, os textos com os quais

este indivíduo já teve contato, as várias vozes trazidas por esses textos, os textos com os quais ele ainda terá contato” (Figueiredo, 2005, p.12).

O enunciado apresenta um autor, possui um todo de sentido, é dirigido a outrem com a finalidade de interação, é formado a partir da relação com o interlocutor e os outros enunciados, portanto é dialógico, e embora as diversas vozes que o compõem nem sempre se revelem de forma clara, é construído sócio historicamente nos diferentes campos da atividade humana, em situações reais de uso da língua. De acordo com a teoria bakhtiniana, a apropriação do discurso só ocorre quando o sujeito recria, reinterpreta, reconstrói a ideia alheia. Essa apropriação se dá através do uso da língua, que vive e evolui na comunicação verbal concreta e não no sistema abstrato das formas do sistema linguístico, tampouco no psiquismo individual dos falantes.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou enunciações (Bakhtin, 2010, p. 123).

A língua é inerente à comunicação verbal, ou seja, não é um instrumento acabado, mas está em permanente constituição. Bakhtin e Volochínov (2010) enfatizam o papel central das interações na constituição da língua e da consciência. Nessa perspectiva, a consciência individual e a língua são inseparáveis e são moldadas pelas interações sociais e pelos signos que são utilizados nessas interações. Língua e linguagem devem ser consideradas como fenômeno social e ideológico complexo, enraizado nas interações sociais e culturais dos falantes. Dessa forma, a interação verbal e a prática discursiva no contexto do Enem são reflexos das interações sociais e culturais dos estudantes, moldando tanto sua percepção individual da língua quanto sua capacidade de participação crítica na sociedade.

3.3 Interação verbal e prática discursiva

Sendo a língua fundamentalmente social, a compreensão da linguagem deve levar em consideração aquilo que é central e constitutivo da língua, a interação verbal. “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (Bakhtin, 2006, p. 125). Evidenciada como categoria essencial da concepção bakhtiniana de linguagem, a característica básica da interação verbal é seu caráter dialógico. Essas interações verbais não são apenas trocas de palavras, mas também de significados,

intenções, valores e perspectivas. Envolve elementos que incluem a situação comunicativa, o contexto histórico-social, as condições específicas de produção e os papéis sociais desempenhados pelos interlocutores. Assim, o discurso não é apenas uma expressão individual, mas uma prática social que é moldada pelas circunstâncias e pelos elementos contextuais. Cada enunciado implica aqueles que o precederam e todos os que o seguirão; assim, um enunciado é apenas um elo em uma cadeia e só pode ser compreendido dentro dessa cadeia.

Segundo Bakhtin (2006), a palavra assume a função de um signo ideológico no fluxo da interação verbal, e ao modificar o significado reflete os diferentes contextos em que é utilizada. Assim, a palavra revela um espaço em que os valores primordiais de uma sociedade se manifestam e contrapõem. Nesse sentido, o texto nos confronta com a visão de mundo que idealizamos e construímos, seja destacando seus aspectos negativos ou estigmatizados, seja apresentando sua capacidade crítica e transformadora em relação à ordem estabelecida. O texto é

um instrumento fundamental para adquirir conhecimento, capacidade produtiva, comunicativa e de estruturação gramatical, tendo em vista sua ampla possibilidade de fazer o ser social assimilar e compreender a partir das palavras, estabelecendo a ponte entre a linguagem e a vida, pois produzir um texto seja oral ou escrito, É dialogar com outrem, É instaurar o elo entre o sujeito e o mundo onde vive, através da intertextualidade e da intersubjetividade (Fontão, 2008, p. 135).

Sob essa abordagem, o texto é reconhecido como um produto em constante desenvolvimento, um conjunto coeso de significados, no qual o sentido de cada parte depende das outras. Este texto, seja verbal, visual ou uma combinação de ambos, é produzido por um indivíduo em um contexto específico, refletindo suas ideias, aspirações e vínculos sociais. A produção textual torna-se motivada pelo prazer de escrever, tornando o texto uma ferramenta essencial na construção do conhecimento e da identidade pessoal, e na interação com o mundo e a sociedade. A interação

nos termos do círculo é condicionada pela situação pessoal, social e histórica dos participantes e pelas condições materiais e institucionais – imediatas e mediatas – em que ocorre o intercâmbio verbal. Todos esses elementos condicionam o discurso, tanto por meio da interdiscursividade [...] como por meio da relação dialógica entre os sujeitos do discurso (Sobral, 2009, p.44).

Esse intercâmbio verbal se desenrola com base na extensão e na crescente amplitude que resultam do contato entre os indivíduos em diferentes contextos situacionais e períodos de tempo, além das condições materiais e institucionais envolvidas. Em outras palavras, a variedade e a profundidade das trocas verbais são influenciadas pela amplitude das interações sociais e pela diversidade de experiências compartilhadas entre os participantes, que são moldadas pelos ambientes físicos, culturais e estruturais em que estão inseridos. Esses fatores contextualizam e enriquecem o processo de comunicação, contribuindo para a complexidade e a dinâmica do intercâmbio verbal.

Nesse contexto, a interação entre os participantes, os tipos de discurso e seus elementos constituintes (tema, conteúdo, forma e estilo) implica uma análise minuciosa dos enunciados em diversas situações comunicativas, pois esses elementos são partes fundamentais de todo o processo de interação linguística. A interligação desses aspectos tem uma grande influência na maneira como as mensagens são elaboradas, transmitidas e compreendidas, refletindo não apenas os aspectos linguísticos, mas também os contextos sociais, culturais e situacionais nos quais as interações verbais ocorrem. Portanto, entender a dinâmica desses elementos é crucial para uma compreensão completa e precisa da comunicação humana.

Neste capítulo abordamos os conceitos fundamentais de Bakhtin e sua importância para a pesquisa linguística, destacando como sua teoria pode fornecer uma base sólida para compreender e enriquecer a abordagem do Enem e da educação em geral. No capítulo a seguir, exploraremos como esses princípios teóricos podem ser aplicados para interpretar e avaliar as propostas de redação do Enem, examinando como a teoria do dialogismo de Bakhtin pode enriquecer a compreensão das dinâmicas discursivas presentes nessas propostas.

CAPÍTULO 4

TECENDO PERSPECTIVAS: ANÁLISE DE PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO ENEM

É inegável a importância do Enem como avaliação dos estudantes na etapa final da educação básica. Nesse exame, a redação tem maior destaque, pois representa um peso significativo na composição da pontuação total, podendo influenciar decisivamente a classificação do candidato e impactar diretamente suas chances de acesso à universidade. Propomos, nesse capítulo, explorar a redação do Enem sob uma perspectiva teórica fundamentada na abordagem linguística e dialógica de Bakhtin e seu Círculo. A metodologia adotada é qualitativa, embasada na pesquisa bibliográfica e documental. Será realizada uma revisão crítica da literatura, especialmente focada nas contribuições de Bakhtin sobre linguagem e dialogismo, fundamentais para compreender como os discursos são moldados pelo contexto social, histórico e cultural. Isso será feito a partir de uma análise documental das propostas de redação do Enem, dos anos 2010, 2013, 2016, 2019 e 2022, visando não apenas atualizar o conhecimento existente, mas também contribuir para o avanço da pesquisa nesse campo específico. A “metodologia científica é muito mais do que algumas regras de como fazer uma pesquisa. Ela auxilia a refletir e propicia ‘novo’ olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo”, (Goldenberg, 2013, p. 11).

4.1 . Diretrizes para a realização da pesquisa

De acordo com a fundamentação teórica apresentada, a metodologia utilizada para a realização deste trabalho é a pesquisa qualitativa com viés interpretativo. Faremos uma revisão bibliográfica, a partir de diversos teóricos e principalmente Bakhtin e seu Círculo, que tratam a linguagem e o dialogismo, conceitos fundamentais para a presente pesquisa. A pesquisa bibliográfica realiza-se, segundo Severino (2007, p.) pelo

registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Portanto, faremos a revisão, levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa. Desta forma para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Por fim, faremos a pesquisa documental pela análise de propostas de redação do Enem dos anos 2010, 2013, 2016, 2019 e 2022. Segundo Tozoni-Reis (2009, p. 41)

a pesquisa documental tem como principal característica o fato de que a fonte dos dados, o campo onde se procederá a coleta dos dados, é um documento (histórico, institucional, associativo, oficial etc.). Isso significa dizer que a busca de informações (dados) sobre os fenômenos investigados é realizada nos documentos, que exigem, para a produção de conhecimentos, uma análise.

Segundo Minayo *et al.* (2002, p. 81), a análise é o “momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica”. A escolha para a análise a partir de 2010 se deu pelo fato de ser o ano seguinte à reformulação da estrutura e organização do Enem. Já a proposta de 2022 foi escolhida como fim do intervalo de análises por esse ser o ano em que se deu o início a essa investigação. A base teórica para essa pesquisa apoia-se na abordagem linguística e dialógica de Bakhtin e teóricos de seu Círculo, cuja ênfase recai na compreensão de como as palavras e os discursos são influenciados pelo contexto, pelas perspectivas dos interlocutores e pelas vozes sociais e culturais que permeiam uma conversa, um texto ou quaisquer outras atividades enunciativas. Essa abordagem permite uma análise mais profunda das interações comunicativas, considerando não apenas a estrutura do texto, mas também as intenções e as relações de poder que permeiam o ato de escrever e se comunicar. Isso significa que os processos interativos entre os sujeitos envolvidos na comunicação são construídos a partir da compreensão ativa do leitor em relação ao texto. Tendo o texto-enunciado como ponto de partida, a atenção é direcionada aos sujeitos que, em um determinado contexto sócio-histórico e ideológico, fundamentam suas intenções enunciativas, validando o projeto de expressão. Em outras palavras, a compreensão do texto

depende da interação entre quem escreve (enunciador) e quem lê (enunciatário), e é influenciada pelo contexto social, histórico e cultural em que ocorre essa interação. Portanto, não se pode desvincular o estudo das condições em que o texto-enunciado foi produzido, considerando a posição social de cada sujeito e a realidade que o circunda. No caso do Enem, envolve o candidato que, pleiteando uma vaga no ensino superior, produz o texto seguindo critérios estipulados pela Cartilha do Participante, validado pelo corretor-avaliador que corrige o texto com base em uma grade de avaliação, bem como as influências do contexto em que o exame é realizado.

Entendemos que o discurso não é estático, mas dinâmico, e que a compreensão de qualquer enunciado, entendido como a língua em funcionamento, requer considerar suas conexões com outros enunciados e com o contexto em que é produzido, e que a redação do Enem é uma das formas pelas quais essas relações dialógicas se mostram e se desenvolvem. Esses conceitos são indispensáveis para o entendimento e identificação dos vários discursos que se entrelaçam nas propostas que serão analisadas na presente pesquisa.

Partindo do princípio de que toda enunciação envolve interação verbal entre interlocutores, podemos afirmar que o enunciado concreto surge, desenvolve-se e se extingue no contexto da interação social entre os participantes da comunicação. A sua forma e o seu significado são fundamentalmente moldados pela natureza e pelo caráter dessa interação. Para Bakhtin e seu grupo, todo enunciado pressupõe necessariamente a interação verbal entre indivíduos socialmente organizados. O candidato ao Enem, como um indivíduo inserido na sociedade, interage com outros sujeitos sociais, de modo que seu discurso

penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o aspecto estilístico (Bakhtin, 1998, p.86).

Ao abordar o tema, o candidato convoca diversas vozes sociais, assegurando um repertório sociocultural em seu texto. Ao expressar suas ideias, ele apresenta um discurso que pode ecoar falas de outros, mas é singular, pois, segundo Bakhtin e o Círculo, toda forma de comunicação é um enunciado único e irrepetível, refletindo o pensamento individual do autor, mesmo que sejam discursos parecidos.

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já-dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado (Bakhtin, 1998, p. 89).

O discurso presente está profundamente influenciado por respostas futuras previstas: ele as provoca, antecipa e se baseia nelas. Ao se formar no contexto do que já foi dito, o discurso do candidato é direcionado tanto pelo que já foi falado quanto pelo que ainda será falado, estabelecendo uma interação contínua e dinâmica entre o passado e o futuro. Nesse sentido, o candidato do Enem mobiliza outras vozes sociais e culturais, criando um texto que, embora ecoe ideias anteriores, é único e singular, refletindo sua própria perspectiva e incentivando novas respostas e discussões. Essa concepção implica sujeitos que instauram discursos a partir de seus enunciados concretos, de suas formas de enunciação, que fazem história e são a ela submetidos.

É relevante destacar que o Enem possui quatro cadernos distintos em cada dia de prova, identificados por diferentes cores de papel, os quais alteram a ordem das questões, mas não o seu conteúdo. Cada aplicação do exame apresenta apenas um tema de redação, eliminando a necessidade de especificar de qual caderno cada tema foi selecionado. Optamos pelo caderno de aplicação regular, já que é o de maior adesão. A redação do Enem, é uma composição escrita formal em língua portuguesa, na qual os participantes devem demonstrar sua capacidade crítica ao defender um ponto de vista embasado em argumentos e/ou fatos históricos, culturais, científicos, sociais e/ou políticos. Além disso, é necessário elaborar uma proposta de intervenção relacionada semanticamente ao tema abordado e que respeite os direitos humanos. O tema exposto é sempre de interesse público, desenvolvido dentro dos parâmetros do texto dissertativo-argumentativo. A estrutura composicional é evidenciada pela disposição conforme um padrão estabelecido para o texto. A Cartilha do Participante do Enem da edição de 2023, destaca os elementos fundamentais para a organização da redação: tema, ponto de vista, argumentos e proposta de intervenção, distribuídos em até trinta linhas. A apresentação tipográfica do texto deve ser em parágrafos, utilizando raciocínios diversos, como comparação, causa-consequência, exemplificação, detalhamento, entre outros. Embora o Enem não estipule um limite

específico para o número de parágrafos, redações premiadas com nota máxima geralmente são estruturadas em torno de quatro, o que parece ser um padrão.

A Cartilha do Participante de 2023 define texto dissertativo argumentativo como

aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, a fim de influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a dupla natureza desse tipo textual: é argumentativo porque defende um ponto de vista, uma opinião, e é dissertativo porque utiliza explicações para justificá-lo (Brasil, 2023, p.14).

Visto como um fenômeno de dupla natureza, o texto requer tanto argumentos que sustentem um ponto de vista a ser defendido, quanto explicações que justifiquem esse ponto de vista. Ao expor suas ideias de forma clara o autor busca, através do texto, influenciar a opinião do leitor, convencendo-o da validade da perspectiva defendida. Assim, essa modalidade textual combina elementos de dissertação, ao explicar e justificar ideias, com elementos de argumentação, ao defender um posicionamento específico.

A Cartilha do Participante, recomenda que, para se ter uma boa nota, é necessário que o candidato

leia com atenção a proposta de redação e os textos motivadores, para compreender bem o que está sendo solicitado. Evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores, porque foram apresentadas apenas para despertar uma reflexão sobre o tema e não para limitar sua criatividade./Não copie trechos dos textos motivadores [...] Mantenha-se dentro dos limites do tema proposto, tomando cuidado para não se afastar de seu foco. (BRASIL, 2023, p. 11).

A textualidade da cartilha é marcada por verbos no modo imperativo, o que enfatiza a necessidade de atendimento a uma ordem. Entretanto, enquanto orienta a não se limitar às ideias dos textos e a usar a criatividade, ao mesmo tempo instrui que o candidato/autor permaneça dentro dos limites do tema proposto. Isso evidencia a necessidade de um domínio da linguagem, de modo que ele continue seguindo a linha argumentativa estabelecida pela proposta e pelos textos motivadores.

Ancorados em Bakhtin (1998), entendemos a redação do Enem como um gênero do discurso, de tipologia argumentativa. Para esse autor, os gêneros são tipos de enunciados que se mantêm relativamente constantes, produzidos nas diferentes esferas da atividade humana. Segundo esse filósofo, esses gêneros são tão

intrínsecos à nossa comunicação quanto nossa língua materna, sendo-nos fornecidos de maneira quase natural. Isso sugere uma ligação estreita entre a atividade humana e o uso da linguagem, em cuja organização os gêneros desempenham função fundamental, podendo variar em termos de propósito, público-alvo, conteúdo e intenção comunicativa, entre outros aspectos, o que resulta em uma diversidade de configurações. Eles englobam de maneira inseparável um estilo verbal, uma estrutura composicional e um tema específico e estão intimamente ligados à interação social.

Restringir-se, pois, à análise dos fatos da língua, como se ela tivesse fora das situações de interação, é obscurecer seu sentido mais amplo de condição mediadora das atuações sociais que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem e escrevem. É subtrair das línguas o que de mais significativo elas têm: seu poder de significar, de conferir sentido às coisas de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social (Antunes, 2009, p.21-22).

Limitar a análise da língua apenas aos aspectos estruturais e formais, sem considerar sua função nas situações de interação, é reduzir sua complexidade e significado. É imprescindível reconhecer a função da língua como mediadora das interações sociais. Porém, embora seja fundamental considerar o contexto de uso da língua e sua função na interação social, não podemos negligenciar a importância da análise da estrutura da língua. Tanto o contexto de uso da língua quanto a análise de sua estrutura são importantes para uma compreensão abrangente da natureza e importância da linguagem. Ambos os aspectos devem ser considerados de forma integrada, para uma análise completa e significativa do texto. A Competência IV, da Cartilha do Participante de 2023 traz claramente essa proposição, explicitando que o aluno deve

na construção de seu texto, demonstrar conhecimento sobre os mecanismos linguísticos necessários para um adequado encadeamento textual, considerando os recursos coesivos que garantem a conexão de ideias tanto entre os parágrafos quanto dentro deles (Brasil, 2023, p.18).

A maneira como os participantes escrevem e se expressam é influenciada por uma série de elementos discursivos, linguísticos e textuais que “garantam as relações de continuidade essenciais à elaboração de um texto coeso” (Brasil, 2023, p.18). No Enem, quando o candidato consegue escrever um bom texto, demonstra sua capacidade de argumentação e reflexão crítica sobre temas relevantes da sociedade, sua habilidade de organizar ideias, construir argumentos sólidos e expressar-se de

maneira clara e coesa. É importante que esse candidato domine o gênero, não apenas para ser bem avaliado na redação, mas principalmente para desenvolver competências fundamentais para a vida acadêmica e profissional, como o pensamento crítico, a comunicação eficaz e a capacidade de persuasão. Essas habilidades são essenciais para a participação ativa e consciente na sociedade.

Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (Bakhtin, 2011, p. 285).

Ao dominar o gênero, o aluno do Enem demonstra não apenas habilidades linguísticas, mas também competência para adequar sua escrita aos propósitos comunicativos e às expectativas dos examinadores. Um texto bem estruturado, coeso e coerente, que siga as convenções do gênero solicitado, reflete não apenas o conhecimento técnico do candidato, mas também sua capacidade de se expressar de forma eficaz e persuasiva. Assim, o domínio do gênero não só aumenta as chances de uma boa pontuação, mas também contribui para o desenvolvimento das habilidades de escrita e comunicação. Dessa forma, a habilidade de utilizar adequadamente os elementos discursivos são fundamentais ao participante.

Os elementos discursivos são reconhecíveis quando o autor toma uma posição e gerencia as vozes presentes no texto, ou quando utiliza modalizadores para indicar um efeito enunciativo. São mecanismos textuais responsáveis por assegurar a coesão, a coerência e a progressão temática, além de incluir organizadores textuais que conectam e articulam diferentes partes da redação.

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 (Brasil, 2023, p. 18).

Esses operadores são mecanismos textuais que desempenham importante lugar na construção de um texto coeso e coerente. Eles podem incluir conjunções, advérbios e expressões que indicam relação de causa, consequência, comparação, contraste, entre outras. Ao utilizar esses operadores de forma eficaz, o autor consegue orientar o leitor através do raciocínio apresentado e reforçar a argumentação de maneira consistente.

Quanto aos aspectos linguísticos, as escolhas lexicais feitas pelo participante para se adequar ao gênero da redação, precisa levar em conta o registro formal e as normas de escrita da língua portuguesa. Essa proposição está explicitada na Competência I da Cartilha do Participante do Enem (Brasil, 2023). É essa Competência que

avalia se o participante domina a modalidade escrita formal da língua portuguesa, o que inclui o conhecimento das convenções da escrita, dentre as quais se encontram as regras de ortografia e de acentuação gráfica regidas pelo atual Acordo Ortográfico. Além disso, o domínio da modalidade escrita formal será observado na adequação do seu texto em relação tanto às regras gramaticais quanto à construção sintática (Brasil, 2023, p. 9).

Ao pontuar a produção do aluno, o avaliador considera não apenas o domínio da escrita formal, mas também a fluidez e coerência do texto como um todo. A fluidez se refere à capacidade do aluno de expressar suas ideias de forma clara e sem interrupções desnecessárias, enquanto a coerência diz respeito à conexão lógica entre as diferentes partes do texto, garantindo que as ideias sejam apresentadas de maneira organizada e compreensível.

Quanto ao conteúdo temático, esse está vinculado aos temas propostos para as provas discursivas, que geralmente abordam questões políticas, econômicas, sociais ou culturais. Nesse sentido, a Competência II determina que o ponto de vista que o participante irá defender precisa estar relacionado ao tema definido na proposta.

O tema constitui o núcleo das ideias sobre as quais o ponto de vista se organiza e é caracterizado por ser uma delimitação de um assunto mais abrangente. Por isso, é preciso atender ao recorte temático definido para evitar tangenciá-lo (abordar parcialmente o tema) ou, ainda pior, desenvolver um tema distinto do determinado pela proposta (Brasil, 2023, p.11).

A prova de redação se concentra em um ponto central sobre o eixo temático em questão, devendo o participante focar no recorte temático estabelecido na prova. O repertório sociocultural é outro aspecto avaliado na Competência II. Ele é essencialmente importante na produção de textos argumentativos, pois enriquece as discussões ao fornecer exemplos concretos, dados estatísticos, citações de especialistas, referências históricas, experiências pessoais ou fatos relevantes da atualidade que sustentam os argumentos apresentados. Esse repertório não apenas demonstra um conhecimento mais amplo sobre o tema em questão, mas também fortalece a persuasão do texto.

O texto produzido para o Enem, precisa apresentar os três elementos essenciais do gênero discursivo (composição, unidade temática e estilo). A composição é fundamental para a estrutura do texto, exigindo uma introdução que apresente o tema e a tese do autor, um desenvolvimento que explore argumentos e evidências em apoio à posição defendida e uma conclusão que recapitule os pontos-chave e reafirme a posição do autor. A unidade temática requer que o autor aborde o tema proposto de forma abrangente e consistente, mantendo o foco no assunto em discussão e desenvolvendo argumentos relevantes para sustentar sua posição. Quanto ao estilo, espera-se que os candidatos demonstrem uma variedade de recursos linguísticos, como vocabulário diversificado, estrutura de frases sofisticada e coerência textual, adaptando-se adequadamente ao registro formal exigido pelo exame. Além disso, a redação também desempenha uma função social importante. Essa função é a de testar a competência comunicativa do participante, ou seja, sua habilidade de escrever um texto argumentativo de acordo com a norma padrão e problematizar uma questão social a partir de uma perspectiva específica. Além de possibilitar a aprovação do participante em processos seletivos com base na pontuação do exame, demonstrar domínio das convenções da escrita e da argumentação é de grande relevância para diversas outras atividades sociais, sejam elas mais ou menos institucionais. Além do mais, ao elaborar uma proposta de intervenção que respeite os Direitos Humanos, aspecto a ser avaliado pela Competência V (Brasil, 2023), os participantes têm a oportunidade de mostrar seu engajamento cívico e sua capacidade de pensar de forma crítica e propositiva sobre questões importantes que afetam a sociedade. Essa é uma maneira de evidenciar não apenas competências linguísticas, mas também valores fundamentais para uma participação ativa e consciente na construção de um mundo mais justo e igualitário.

4.2 Análise da Proposta de Redação do Enem 2010

Para a análise da proposta de redação do Enem, do ano de 2010, é importante ressaltar que esta consistia na elaboração de um texto cujo recorte temático foi dado em forma da frase: “O Trabalho na Construção da Dignidade Humana”.

Figura 1: Tema da proposta de redação do Enem de 2010


PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O Trabalho na Construção da Dignidade Humana**, apresentando experiência ou proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

Na proposta, há dois textos motivadores, acrescidos de imagens, que servem de orientação da temática para os alunos, a fim de ajudá-los a desenvolver estratégias argumentativas. No entanto, é importante ressaltar que não é obrigatório se restringir a esses textos, podendo o candidato recorrer a outras possibilidades para articular as ideias e construir sua linha de argumentação.

Figura 2: Textos motivadores / de apoio da proposta de redação do Enem de 2010

O que é trabalho escravo

Escravidão contemporânea é o trabalho degradante que envolve cerceamento da liberdade

A assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, representou o fim do direito de propriedade de uma pessoa sobre a outra, acabando com a possibilidade de possuir legalmente um escravo no Brasil. No entanto, persistiram situações que mantêm o trabalhador sem possibilidade de se desligar de seus patrões. Há fazendeiros que, para realizar derrubadas de matas nativas para formação de pastos, produzir carvão para a indústria siderúrgica, preparar o solo para plantio de sementes, entre outras atividades agropecuárias, contratam mão de obra utilizando os contratadores de empreitada, os chamados “gatos”. Eles aliciam os trabalhadores, servindo de fachada para que os fazendeiros não sejam responsabilizados pelo crime.

Trabalho escravo se configura pelo trabalho degradante aliado ao cerceamento da liberdade. Este segundo fator nem sempre é visível, uma vez que não mais se utilizam correntes para prender o homem à terra, mas sim ameaças físicas, terror psicológico ou mesmo as grandes distâncias que separam a propriedade da cidade mais próxima.

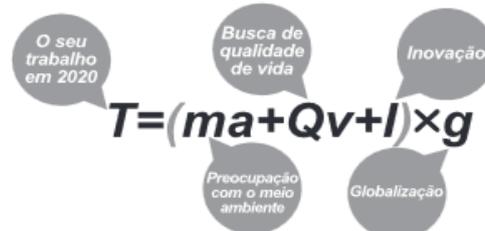
Disponível em: <http://www.reporterbrasil.org.br>. Acesso em: 02 set. 2010 (fragmento).



O futuro do trabalho

Esqueça os escritórios, os salários fixos e a aposentadoria. Em 2020, você trabalhará em casa, seu chefe terá menos de 30 anos e será uma mulher

Felizmente, nunca houve tantas ferramentas disponíveis para mudar o modo como trabalhamos e, conseqüentemente, como vivemos. E as transformações estão acontecendo. A crise despedaçou companhias gigantes tidas até então como modelos de administração. Em vez de grandes conglomerados, o futuro será povoado de empresas menores reunidas em torno de projetos em comum. Os próximos anos também vão consolidar mudanças que vêm acontecendo há algum tempo: a busca pela qualidade de vida, a preocupação com o meio ambiente, e a vontade de nos realizarmos como pessoas também em nossos trabalhos. “Falamos tanto em desperdício de recursos naturais e energia, mas e quanto ao desperdício de talentos?”, diz o filósofo e ensaísta suíço Alain de Botton em seu novo livro *The Pleasures and Sorrows of Work*: (Os prazeres e as dores do trabalho, ainda inédito no Brasil).



Disponível em: <http://investigalieu.globo.com>. Acesso em: 02 set. 2010 (fragmento).

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br>.

Uma primeira análise que consideramos importante é pensar o lugar que o trabalho ocupa na vida social contemporânea. Ele não se limita à simples atividade econômica, mas é fundamental na formação da identidade pessoal e na integração social. Além de proporcionar sustento material, também influencia diretamente o status e o reconhecimento do indivíduo dentro da sociedade, pois permite a construção de hierarquias sociais que moldam relações de poder e oportunidades, influenciando a percepção de dignidade entre os indivíduos.

Se compararmos os discursos que veiculam na LDB, no PCN e no documento orientador do Enem, sobre o ser e formar cidadão, são coerentes com a temática do trabalho. A LDB, Lei nº 9.394/1996, estabelece as diretrizes gerais da educação no Brasil e tem um enfoque significativo na formação do cidadão. Ela valoriza a educação como um meio para a formação integral do aluno, que inclui o desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania. O artigo 2º da LDB, por exemplo, afirma que a educação deve promover o pleno desenvolvimento do aluno, preparando-o para o exercício da cidadania e para o trabalho. No que diz respeito à formação do cidadão, os PCNs destacam a importância da educação para a construção da identidade nacional e da cidadania crítica. Eles enfatizam a necessidade de desenvolver habilidades e competências que permitam ao aluno compreender e participar ativamente da vida social e política, promovendo valores como a solidariedade, o respeito à diversidade e a consciência crítica. Por sua vez, o documento orientador do Enem, indica que o exame deve avaliar não apenas o conhecimento acadêmico, mas também a capacidade do estudante de aplicar esse conhecimento em contextos sociais e críticos. A proposta de redação do ENEM de 2010, ao focar no trabalho para a construção da dignidade humana, está alinhada com a perspectiva de que o trabalho é fundamental não apenas para a sobrevivência econômica, mas também para o desenvolvimento da dignidade pessoal e a integração social. Portanto, o discurso sobre a formação de cidadãos é consistente entre esses documentos, com uma abordagem convergente na promoção de uma educação que desenvolva tanto conhecimentos acadêmicos, quanto habilidades e atitudes para o exercício da cidadania.

A ideia de que *todo trabalho dignifica* sugere que qualquer forma de contribuição laboral pode conferir valor e significado à vida de um indivíduo, independentemente de sua natureza ou prestígio social. A partir das contribuições de Marx, Resende (2012) afirma que “o indivíduo ganha a forma do sujeito econômico de

direito, de 'personificação de relações econômicas' entre iguais proprietários de mercadorias". No sistema econômico capitalista, os indivíduos são transformados em "sujeitos econômicos" com direitos e responsabilidades legais dentro de um mercado, onde suas relações são baseadas em sua capacidade de possuir e negociar mercadorias de forma igualitária. Essa abordagem confronta a realidade das desigualdades e das condições laborais desfavoráveis, enfrentadas por muitos trabalhadores ao redor do mundo. Assim, dignidade do trabalho não deve ser automaticamente assumida, pois é influenciada por fatores como remuneração justa, condições de trabalho seguras e o respeito pelos direitos trabalhistas. Aliás, ela deve ser entendida como um conceito que é construído e mantido por meio de práticas e condições que respeitem a integridade, o valor e os direitos dos trabalhadores. Além disso, medir o valor humano pelo trabalho é reduzir a complexidade do ser humano a uma mera função econômica. Valorizar o ser humano apenas com base em sua produtividade desconsidera seu potencial único e contribuições não econômicas, e enfraquece o reconhecimento da dignidade e do respeito que todos merecem, independentemente de suas circunstâncias laborais.

Ao analisar a proposta, observa-se que o primeiro texto aborda a definição de trabalho escravo, que mesmo depois de séculos do fim da escravidão, ainda existe no Brasil. A imagem ao lado, de um homem com a camiseta rasgada e marcas no pescoço, pode inferir sobre o trabalho duro em condições insalubres. O segundo texto é de certa forma provocativo, pois mexe com estereótipos e traz as mudanças das maneiras de se trabalhar na atualidade. A imagem, com elementos verbais e não verbais, apresenta uma fórmula e frases de um novo tipo de trabalhador, com consciência ambiental e em busca de inovações.

A leitura atenta do primeiro texto, como a própria frase temática indicou, induz o candidato a construir argumentos em defesa da tese de que o trabalho escravo não pode mais ser tolerado. Para defender seus argumentos o aluno pode, por exemplo, vociferar as vítimas desse sistema opressivo, destacando suas experiências e sofrimentos. Além disso, pode incorporar a voz dos defensores dos direitos humanos, que lutam contra a exploração e a desigualdade. Essas vozes convergem para enfatizar a urgência de erradicar o trabalho escravo e garantir condições dignas para todos os trabalhadores. Em relação ao segundo texto o candidato pode vozear os críticos do sistema capitalista globalizado, que com seus novos modos de trabalho exploram e precarizam as condições laborais. Essas vozes podem ressaltar a

necessidade de regulamentação e proteção dos trabalhadores em meio às rápidas transformações econômicas.

Outra possibilidade de escrita seria contrastar as duas realidades apresentadas relacionando-as às desigualdades sociais do Brasil. Enquanto alguns trabalhadores enfrentam condições desumanas de trabalho, privadas de direitos básicos e sendo muitas vezes provenientes de áreas com pouco acesso à informação e educação; há por outro lado, a possibilidade de trabalho flexível, que favorece pessoas de classes sociais mais abastadas ou com acesso privilegiado à educação de qualidade, informação e cultura. Essas pessoas podem aproveitar as oportunidades oferecidas pela tecnologia e pelo mercado globalizado para trabalhar de forma mais autônoma e adaptável, muitas vezes sem os mesmos riscos enfrentados pelas vítimas do trabalho escravo contemporâneo.

Ao tecer quaisquer desses argumentos, influenciado pelos textos motivadores, o aluno produz o entrecruzamento vozes, conforme a teoria do dialogismo de Bakhtin (2011), no sentido de que está mobilizando múltiplas vozes, outros discursos e perspectivas para interagir com a temática de modo a construir a visão requerida pela proposta.

Em realidade, repetimos, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento cotidiano) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias etc. (no campo da comunicação cultural) (Bakhtin, 2011, p. 300).

Dessa forma, as redações do Enem não surgem do nada; elas se inserem em um diálogo contínuo com a sociedade e com textos e discursos preexistentes. Os textos produzidos pelos estudantes precisam estar conectados a um contexto mais amplo de debates e discussões que já existem sobre o tema, geralmente de relevância política, social, cultural ou histórica.

Na proposta desse ano, em cumprimento à Competência 5 - propor uma intervenção social ao problema apresentado, a Banca permitiu que o candidato, compartilhasse uma experiência pessoal relacionada ao tema. Dessa forma, o estudante poderia relatar um acontecimento que, de alguma maneira, ilustrasse uma das situações descritas nos textos motivadores fornecidos. Se optasse por propor uma intervenção, a tarefa do candidato seria encontrar um ponto comum entre as

realidades distintas, apresentadas nos textos motivadores, a depender dos argumentos apresentados no próprio texto.

Em conclusão, a proposta de redação do Enem 2010, ao abordar o trabalho na construção da dignidade humana, nos desafia à reflexão sobre a importância multifacetada do trabalho na formação da identidade pessoal e na integração social. O tema exige uma análise crítica sobre como o trabalho pode, ao mesmo tempo, promover dignidade e, em muitos casos, refletir injustiças e desigualdades. A proposta estimula a construção de argumentos que reconheçam tanto as condições precárias de trabalho, quanto as novas dinâmicas laborais advindas da globalização e da tecnologia. Além disso, se alinha com os princípios da LDB, dos PCNs e do documento orientador do Enem, enfatizando a importância de uma educação que prepare o aluno para a cidadania e para um mundo do trabalho em constante mudança; e ainda reflete a necessidade de reconhecer a dignidade intrínseca de cada indivíduo, que vai além de suas contribuições econômicas, e de buscar soluções para garantir condições de trabalho justas e seguras.

4.3 Reflexões sobre a Proposta de Redação do Enem 2013

A proposta de redação do Enem de 2013 – cujo tema é “Efeitos da Implantação da Lei Seca no Brasil” – tem natureza político-partidária, claramente favorecendo uma visão positiva do governo federal, refletindo a abordagem governamental de combate à violência no trânsito através da restrição ao consumo de álcool. A Lei Seca, implementada em 2008, representa um marco na legislação brasileira, buscando reduzir os índices de acidentes e mortes no trânsito associados à embriaguez ao volante. No entanto, sua eficácia e aplicação têm sido objeto de intenso debate na sociedade, dividida entre aqueles que acreditam na necessidade de medidas mais rigorosas e os que contestam sua aplicação restritiva. Entendemos que, ao incentivar uma visão positiva da Lei Seca, a proposta evidencia uma perspectiva que valoriza os esforços do governo federal no enfrentamento de um problema crítico para a segurança pública e, embora legítima, essa abordagem suscita questionamentos quanto à imparcialidade do exame como instrumento de avaliação educacional, já que poderia ser interpretada como uma forma de validar políticas específicas de um governo em detrimento de outras perspectivas ou críticas igualmente válidas. Ao privilegiar uma visão positiva da Lei Seca, a proposta potencialmente restringe a liberdade de pensamento crítico dos candidatos, influenciando sua escrita de acordo

com uma agenda governamental específica. Isso levanta questões sobre a natureza democrática e pluralista do exame, que idealmente deveria promover um debate aberto e diversificado, permitindo aos candidatos expressarem suas opiniões de maneira equitativa, independentemente de alinhamentos políticos ou ideológicos

Figura 3: Tema da proposta de redação do Enem de 2013



A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

A fim de situar o candidato acerca do tema proposto, fornecendo elementos e informações para ajudá-lo a refletir sobre o assunto abordado, a proposta de 2013 apresenta quatro textos, sendo dois em linguagem verbal e dois com linguagem mista.

Figura 4: Textos motivadores / de apoio da proposta de redação do Enem de 2013

Qual o objetivo da “Lei Seca ao volante”?

De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em: www.epf.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2012.

NÃO DEIXE A BEBIDA MUDAR O SEU DESTINO
DIRIGIR ALCOOLIZADO É CRIME E PODE DAR CADEIA

EMERGÊNCIA: 191

Disponível em: www.brazil.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2012.

LEI SECA EM NÚMEROS

| | |
|---|---|
| <p>Atendimento Hospitalar - 13% <small>Fonte: Secretaria Municipal de Saúde (RJ)</small></p> | <p>Aprovaram o uso dos bafômetros 97% <small>Fonte: IBPS</small></p> |
| <p>Vítimas de acidente no Grande Rio - 27% <small>Fonte: ISP - RJ</small></p> | <p>Média Nac. de vítimas fatais - 6,2% <small>Fonte: DataSUS</small></p> |

Disponível em: www.operacaoleiseca.rj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2012 (adaptado).

Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulipas de chope e bolachas de papelão não servem, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Ímãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: *dirigir* ou *chamar um táxi* depois de beber. Ao mesmo tempo, tulipas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção *dirigir* virada para cima, os ímãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

Disponível em: www.operacaoleiseca.rj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2012 (adaptado).

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

O primeiro texto introduz o problema do consumo de álcool associado à direção e justifica a existência da lei, além de ressaltar a importância da colaboração entre a população e o governo para lidar com as questões abordadas pela lei. O segundo texto traz uma propaganda governamental da lei, enfocando as consequências negativas do consumo de álcool no trânsito, sugerindo uma abordagem de ameaça. O terceiro, que também mistura linguagem verbal e não verbal, fornece dados estatísticos da lei, que podem levar o leitor a concluir que a lei funciona, ainda que não de forma ideal. O último texto apresenta um projeto de divulgação da lei em bares, indicando um esforço, mesmo que pequeno, para promover medidas de redução de acidentes, e destacando a relação entre os indivíduos e o álcool, o que reforça a importância da existência da lei.

Entendemos que, ao destacar apenas os aspectos favoráveis da Lei Seca, a proposta intencionou promover uma visão positiva das políticas governamentais relacionadas à segurança viária e ao combate à embriaguez ao volante. Essa abordagem, ao focar principalmente nos resultados positivos da legislação, pode ter omitido aspectos controversos ou desafios enfrentados na sua implementação e efetividade. Além disso, ao direcionar a atenção para os benefícios da Lei Seca, sem explorar suas limitações ou possíveis efeitos colaterais pode ter restringido o debate e a reflexão crítica por parte dos participantes do exame, uma vez que uma compreensão completa e crítica do tema exige uma análise abrangente e imparcial de todos os aspectos envolvidos. Essa abordagem unidirecional pode ser vista como uma forma de monofonia, onde apenas uma voz é proeminente e expressa uma ideologia dominante, enquanto as vozes alternativas ou discordantes são silenciadas ou omitidas. Para Chauí (1981) é uma ideologia como método de controle das classes dominantes para o agir da sociedade de acordo com normas pré-determinadas. Essa seria uma forma de discurso competente, “aquele que pode ser dito, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem” (Chauí, 1981, p. 7).

Para sustentar sua argumentação, o candidato precisa estabelecer relação discursiva com outras áreas do conhecimento e selecionar outros discursos para referendar sua voz. Significa considerar diferentes perspectivas e vozes sociais, pois

na composição de quase todo enunciado do homem social — desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbal-ideológicas (literárias e outras) existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo (Bakhtin, 2006, p. 153).

Em outras palavras, o discurso não é apenas uma expressão individual, mas sim um campo de batalha onde diferentes vozes sociais entram em diálogo e disputam espaço. No contexto do Enem 2013, a falta de diferentes visões nos textos motivadores poderia ser interpretada como uma limitação na representação da diversidade de perspectivas e experiências presentes na sociedade. Ao apresentar apenas uma visão ou perspectiva dominante sobre o assunto, sem levar em conta outras vozes sociais e pontos de vista divergentes, a proposta, de certa forma, restringe o debate pelos participantes.

Como já mencionado, Bakhtin (2011) sustenta que o texto não deve ser interpretado como algo isolado, mas em sua interação com o contexto social, com os textos previamente assimilados pelo leitor e suas experiências pessoais, além das conexões estabelecidas com diversas áreas do conhecimento. Desse modo,

a singularidade estará necessariamente em diálogo com o coletivo em que textos, verbais ou verbo-visuais, deixam ver, em seu conjunto, os demais participantes da interação em que se inserem e que, por força da dialogicidade, incide sobre o passado e sobre o futuro (Brait, 2014, p. 98).

Esse conceito se mostra parcialmente alinhado às competências exigidas para a produção da redação no Enem. Os textos, ao se inserirem em um contexto de interação, não apenas expressam uma voz individual, mas também refletem as vozes e experiências de outros participantes desse contexto. Isso significa que, mesmo quando um autor está expressando suas ideias de forma singular, ele está inevitavelmente em diálogo com o coletivo, incorporando influências e perspectivas externas. Além disso, essa interação não se limita ao presente, mas também incide sobre o passado e o futuro, ou seja, os textos são influenciados por eventos e ideias do passado, que moldam sua forma e conteúdo, enquanto também contribuem para a construção de um futuro em constante evolução. Portanto, a dialogicidade não apenas conecta o texto ao contexto presente, mas também o situa em uma trajetória histórica e o projeta em direção ao futuro.

Outro aspecto importante a se considerar é que, conforme requerido pela Competência 2, o aluno, ao desenvolver o tema, deve mobilizar seu repertório sociocultural, não se limitando aos textos motivadores, mas também incorporando conhecimentos provenientes de outras áreas do conhecimento. Essa diversidade de fontes pode incluir fatos, dados, citações ou experiências pessoais. Porém, as diretrizes da prova exigem que qualquer informação ou dado citado seja devidamente referenciado. Isso evita que os alunos reproduzam informações sem compreender sua origem ou contexto adequado, ao mesmo tempo que limita a liberdade crítica e não permite uma avaliação autônoma do aluno na defesa de um posicionamento argumentativo. O aluno pode, por exemplo, se sentir pressionado a incluir uma variedade de informações apenas para atender aos critérios da avaliação, sem necessariamente refletir criticamente sobre o tema em discussão ou defender um posicionamento argumentativo de forma autônoma.

Ao finalizar o texto, o candidato deve se atentar em cumprir a Competência 5, propondo uma intervenção social para o problema apresentado na proposta, ou seja, o agente produtor, além de uma posição, deve propor uma possibilidade de tratar o problema apresentado. Entretanto, antes de apresentar a intervenção, o candidato precisa ter percorrido as etapas da argumentação (apresentação da tese, argumentos e contra-argumentos, conclusão ou sugestão de nova tese), organizadas em um texto coerente e coeso, para defender seu ponto de vista. Isso implica que os elementos de textualização, conexão e enunciativos tenham sido dispostos de forma clara e articulada na produção textual. Para alcançar esse objetivo, é essencial que o candidato esteja familiarizado com as formas de utilizar recursos e estratégias próprias dos gêneros discursivos relacionados à argumentação, habilidade nem sempre adquirida no ensino médio. Por outro lado, é importante considerar que o candidato pode ainda não ter desenvolvido plenamente sua autonomia para lidar com questões complexas, já que acaba de terminar o ensino médio que tem a característica

da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; [...] (Brasil, 2000, p. 9).

Dessa maneira, através do ensino médio, ocorre a construção de uma base fundamental para o desenvolvimento da cidadania e para a inserção no mercado de

trabalho. Isso implica que os estudantes estão em um estágio inicial de formação e, conseqüentemente, possam enfrentar desafios ao elaborar propostas de intervenção que pareçam exequíveis para o avaliador. Além do mais, oferecer respostas para desafios complexos implica numa transição da objetividade textual para a subjetividade inerente ao ato de redigir, desafiando certos parâmetros estabelecidos pelo próprio enunciado do exame. Sobretudo, é importante ressaltar que o conceito de cidadania, moldado ao longo da história e em constante evolução, não pode ser abordado apenas em um parágrafo do texto, ao contrário, deve ser um princípio orientador tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, porém as práticas educacionais parecem não acompanhar essas mudanças, o que dificulta que jovens em formação possam lidar com todas essas nuances.

Em suma, ao concentrar-se nos efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil, a proposta, ao apresentar uma perspectiva que valoriza os esforços governamentais na luta contra a violência no trânsito, acaba apresentando limitações em termos de representação crítica e pluralidade de vozes. Embora a Lei Seca tenha sido um marco importante na legislação brasileira, contribuindo para a redução de acidentes, sua abordagem unidimensional na proposta, não abrange plenamente os debates sobre suas limitações e desafios. Nessa direção, a capacidade dos candidatos de explorar uma gama completa de perspectivas e de desenvolver argumentos diversos e críticos sobre o tema pode ser influenciada. Além disso, a proposta levanta questões sobre a natureza do exame como uma ferramenta de avaliação educacional, que idealmente deveria promover um debate aberto e equilibrado. Ao privilegiar uma visão positiva sem considerar amplamente as críticas e as alternativas, o exame pode restringir a liberdade crítica dos participantes.

4.4 Ponderações a respeito da Proposta de Redação do Enem de 2016

Com a temática “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”, a proposta de 2016 trouxe a multiculturalidade. Ao abordar a temática da intolerância religiosa em sua redação, o candidato teve a oportunidade de refletir sobre uma questão social e política de fundamental relevância e importância na sociedade brasileira que, obviamente, não vive conflitos de cunho religioso como no Oriente Médio, mas presencia casos nas ruas, na mídia e na internet, principalmente nas redes sociais.

Figura 5: Tema da proposta de redação do Enem de 2016

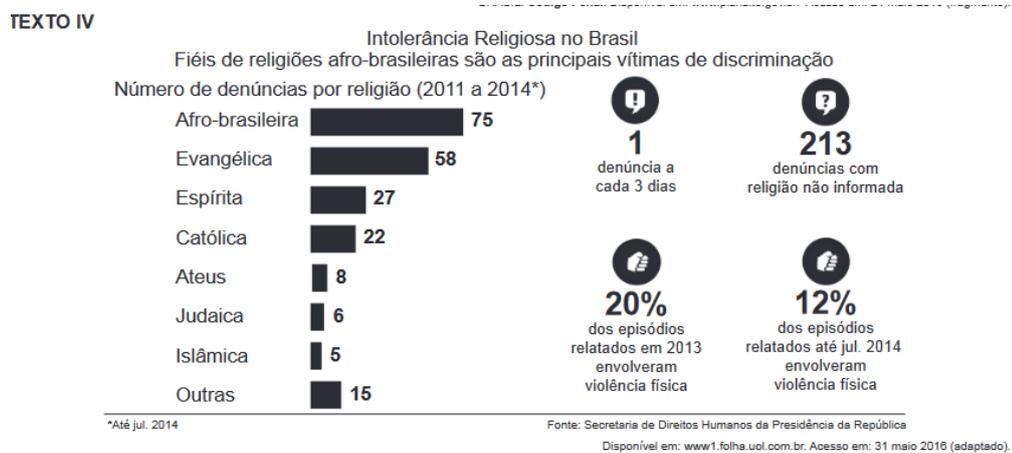
PROPOSTA DE REDAÇÃO

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 "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

Outro aspecto importante a considerar, é a presença da multimodalidade nas propostas de redação do Enem, uma constante em todos os anos de aplicação. Isso significa que os candidatos podem se deparar com textos que vão além do formato tradicional de texto escrito, como infográficos, charges, fotografias, entre outros. Essa variedade de formatos exige dos participantes a capacidade de interpretar e analisar diferentes tipos de linguagem, o que demonstra uma habilidade importante no mundo contemporâneo, onde a comunicação é cada vez mais diversificada e multimodal. No caso da proposta de 2016, um dos quatro textos é um infográfico, que traz porcentagens de vítimas de discriminação religiosa, além de dados sobre denúncias realizadas por essas vítimas.

Figura 6: Texto motivador / de apoio da proposta de redação do Enem de 2016



Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

Textos multimodais, como os infográficos podem ajudar os candidatos a economizar tempo, já que transmitem uma quantidade significativa de informações,

cuja leitura e análise pode ser mais rápida, mesmo com apresentação de dados complexos. Isso é especialmente importante em uma prova cronometrada como o Enem, onde cada minuto conta para a elaboração de uma redação completa e bem-estruturada. Além do mais, observa-se que a matriz de avaliação da redação do Enem exige dos participantes, essencialmente, uma leitura crítico-visual dos textos motivadores. Sob esse olhar, Lima (2015, p. 8), ao investigar a multimodalidade e a leitura crítica sob novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa destaca que “a relação entre os modos semióticos verbais e não verbais presentes nos textos criaram novas possibilidades de leitura crítica, fazendo surgir a necessidade de uma abordagem multimodal”. No Enem, esses textos multimodais objetivam proporcionar a identificação das ideias centrais da proposta e estimular a produção, utilizando estratégias linguístico-discursivas adequadas à constituição de um texto dissertativo-argumentativo. Assim, a habilidade de descrever e referenciar os recursos dos textos multimodais de forma eficaz pode tornar a argumentação mais robusta e persuasiva, demonstrando uma compreensão abrangente e articulada, ao se posicionar em relação tema.

Para fundamentar a posição assumida no texto, mesmo que direcionados por esses textos motivadores, o autor precisa reportar a sua opinião a outras abordagens a fim de assegurar a legitimidade e a validade de suas ideias. Essa característica é evidenciada na Competência 2: “compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa” (Brasil, 2016, p.8). Dessa forma, pode aceitar, reformular e até contrapor os conceitos para, a partir dessa interação com o texto, desenvolver seus próprios argumentos de maneira consistente e embasada. Segundo Bakhtin (1998), todas as linguagens presentes em um contexto plurilíngue, independentemente de como são classificadas ou hierarquizadas, têm a capacidade de interagir de diversas maneiras. Elas podem ser comparadas e contrastadas, complementando-se mutuamente ao trazer diferentes perspectivas e nuances. Além disso, essas linguagens podem entrar em conflito, expressando ideias ou valores divergentes, mas essa oposição pode ser produtiva, gerando novos significados. Essencialmente, todas essas formas de linguagem “podem ser confrontadas, podem servir de complemento mútuo entre si, oporem-se umas às outras e se corresponder dialogicamente” (Bakhtin, 2011, p. 314). Entretanto, entendemos que, em contramão a esse pensamento, na redação do Enem, essas

ações de aceitar, reformular, contrapor conceitos/ideias são limitadas se considerarmos que, caso o aluno escolha não seguir a visão referenciada pela proposta, poderá tangenciar ou até mesmo zerar o texto. Esse critério inviabiliza uma visão mais crítica do aluno, que muitas vezes reproduz saberes para alcançar os resultados.

A fim de cumprir a Competência V o candidato deve propor soluções para promover o respeito à diversidade e à liberdade de crença na sociedade. Compreendemos que a complexidade de discutir temáticas como essa, reside, em primeiro lugar, na sensibilidade cultural e religiosa envolvida, na diversidade de pontos de vista que necessita ser considerada, no contexto histórico e político subjacente ao tema, na exigência de neutralidade e imparcialidade por parte dos candidatos, e na dificuldade de propor soluções realistas para um problema profundamente enraizado em questões sociais, políticas e culturais. Em segundo lugar, ao propor soluções, o candidato deve considerar incluir e respeitar todas as crenças, evitando privilegiar uma em detrimento de outras. Outro desafio é encontrar medidas eficazes que possam ser implementadas dentro do contexto legal e político do Brasil, considerando a separação entre Estado e religião e garantindo o respeito aos direitos individuais e à liberdade de expressão religiosa. Em suma, propor intervenções para combater a intolerância religiosa requer um entendimento profundo das complexidades do tema e a capacidade de desenvolver soluções que promovam o respeito mútuo e a coexistência pacífica entre diferentes grupos religiosos e não religiosos. E como já foi dito anteriormente, o aluno concluinte do Ensino Médio pode não estar preparado para esse desafio, principalmente os que não tiveram oportunidades de formação, devido à desigualdade social.

Embora seja algo complexo e difícil, entendemos que ao propor uma solução para o problema apresentado, o candidato se coloca como alguém imbuído de uma responsabilidade social, em busca de interesses do bem coletivo. Bakhtin destaca que o autor “ocupa uma posição responsável do existir, opera com elementos desse acontecimento” (Bakhtin, 2011, p. 176). Dessa forma, a linguagem é concebida como instrumento de ação sobre o mundo e a realidade social. Assim, os discursos, refletem o ato que, de forma responsável, deve contribuir para o equilíbrio das tensões sociais. É uma atitude responsiva ativa, que se realiza quando o sujeito

ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (Bakhtin, 2011, p. 271).

Perceber e compreender o significado linguístico de um discurso implica não apenas entender as palavras e as estruturas gramaticais utilizadas, mas também captar a mensagem subjacente, os propósitos do autor, as nuances de significado e as intenções comunicativas. Esse processo de compreensão não é passivo; ele envolve uma ativa posição responsiva por parte do receptor do discurso.

No contexto da proposta de redação do Enem, os elaboradores do exame exercem tarefa de autor-criador ao selecionar os temas que serão abordados nas redações dos candidatos, limitando, de certa forma a argumentação do candidato/autor, que deve considerar apenas as dimensões do problema apresentadas nos textos motivadores. Sendo assim, os desdobramentos para as reflexões sobre o tema já estão definidos no momento em que a prova é elaborada. Segundo Brait (2005) o autor-criador de uma obra é quem exerce controle sobre como o conteúdo é estruturado, organizado e apresentado. A ênfase está na posição central e decisiva do criador na configuração e na expressão do que é produzido. Isso significa que a visão, as escolhas estilísticas, os temas abordados e a forma como são apresentados são determinados pelo autor-criador, refletindo sua intenção, criatividade e perspectiva única. Assim, a autoria é o elemento primordial que dá forma e substância ao conteúdo da obra criativa.

Bakhtin não nega a autoria, mas afirma que esta é um fenômeno dinâmico e relacional, na qual a originalidade não é uma questão de singularidade, mas de como as vozes interagem e se transformam. É o autor estabelece um diálogo com outras vozes, porém é ele quem define quais conceitos e significados vão estar presentes em seu texto, e como esses significados serão organizados, expressos e apresentados ao leitor. Assim, é através da autoria que a obra ganha uma identidade própria e se torna algo único, capaz de dialogar com o leitor. Desse modo, o texto se torna um campo de batalha de significados, em que a voz do autor é apenas uma entre muitas, revelando a riqueza e a complexidade da expressão humana. Implica dizer que é o autor quem decide o que deve ou não estar presente na unidade textual, mas ao fazê-lo busca posicionar as vozes sociais, refletindo as preocupações, valores e perspectivas da sociedade. Na redação do Enem, a noção de autoria se relaciona

com a capacidade do candidato de articular seu ponto de vista sobre um tema e dialogar com diferentes referências e repertórios socioculturais de forma responsável e ética. Ao produzir um texto argumentativo-dissertativo, no qual ele deve expressar sua posição, embasado em uma série de referências culturais e sociais, e formular suas próprias ideias, além de construir um argumento que integra, responde e problematiza outras perspectivas, o candidato é compelido a demonstrar autoria ao longo do texto.

No que se refere à fuga ao tema, razão para ser atribuída nota zero à redação do Enem, ocorre quando o participante escreve sobre algo diferente do que foi proposto no enunciado da redação. Isso pode acontecer quando o candidato se distancia do assunto principal, abordando temas não pertinentes à proposta, ou quando não desenvolve adequadamente a ideia central sugerida pela questão. A fuga ao tema pode significar que o candidato não cumpriu à exigência da capacidade de compreensão e argumentação sobre o tema proposto. No que se refere a esse critério, há uma probabilidade muito grande de que aconteça em relação à proposta de 2016. Se o candidato negar a inexistência da intolerância religiosa, será punido na pontuação, pois fugirá do tema proposto, descumprindo uma exigência do exame. Há ainda a possibilidade de tangenciamento do tema, cujo assunto proposto é abordado de forma superficial ou periférica, sem aprofundamento na questão central. No caso da proposta de 2016, qualquer tentativa de relativizar a questão da intolerância religiosa ou negá-la equivale a desviar-se do problema central. Esse tangenciamento pode ocorrer também ao ampliar o foco para a intolerância de forma geral, desconsiderando sua especificidade religiosa, ou ao compará-la com outros tipos de intolerância, o que pode resultar em uma pontuação mais baixa, pois os corretores esperam uma análise aprofundada e uma argumentação consistente sobre o assunto proposto. Portanto, é importante não apenas abordar o tema, mas também desenvolver ideias de forma coerente e sustentada ao escrever a redação do Enem.

Em síntese a proposta de 2016 oferece oportunidade para que os candidatos reflitam sobre um problema social significativo, permitindo-lhes explorar a multiculturalidade e os desafios associados à intolerância. A inclusão de textos multimodais, como infográficos, enriquece a análise e interpretação dos dados, exigindo uma leitura crítica e adaptada ao contexto atual da comunicação diversificada. No entanto, a proposta também apresenta desafios, como a necessidade de uma abordagem imparcial e a limitação da argumentação crítica,

conforme observado na Competência 2 e nas diretrizes avaliativas. A discussão sobre a intolerância religiosa requer um entendimento profundo e soluções realistas, respeitando a diversidade e a liberdade de crença. O diálogo a ser desenvolvido deve fomentar a tolerância e o respeito mútuo, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais coesa e harmoniosa, na qual a diversidade religiosa é vista como um valor e não como um ponto de conflito.

4.5 Considerações sobre a proposta de Redação do Enem de 2019

Com o tema “Democratização do acesso ao cinema no Brasil” a proposta de redação do Enem de 2019, em um aspecto mais amplo, tematizou a falta de acesso - “democratização” - à Cultura no Brasil e propôs, como foco, o cinema.

Figura 7: A proposta de redação do Enem de 2019

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 histórias 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 transpor para a tela o universo pessoal, solicitando a participação do espectador.

GUTFREIND, C. F. O filme e a representação do real. E-Compós, v. 6, 11, 2006 (adaptado).

TEXTO III

DA TELONA PARA AS TELINHAS

CRESCER O PERCENTUAL DE BRASILEIROS QUE FREQUENTAM SALAS DE CINE É O INTERESSE POR FILMES TEM DIZ TAQUE NO CONSUMO DE TV. ENTÃO?

Nos últimos cinco anos, a penetração do cinema cresceu 43% entre os brasileiros.

| | |
|--|--|
|  88% dos telespectadores assistem a filmes na TV, regularmente |  17% da população frequenta o cinema*, no total |
|  19% dos telespectadores de filmes na TV vão ao cinema |  95% dos que foram ao cinema assistem a filmes na TV |

*baseado nos dados de 2014

Disponível em: www.meloemensagemem.com. 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 80º 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 Norte e o Nordeste, as periferias urbanas, as cidades pequenas e médias do interior.

Disponível em: <https://cinemapertodevoce.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 relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Esse tema parece ter sido um tanto quanto deslocado da realidade de muitos alunos, pois, como apresentado no próprios textos motivadores, apenas uma pequena parcela da população tem acesso a atividades de cultura como teatro, exposições, cinema, literatura, música e movimentos artísticos em geral, quer seja por razões geográficas, quer seja pelo valor agregado a essas atividades. Portanto, embora seja válido e importante, essa temática apresentou desafios significativos para os candidatos do ENEM devido à sua desconexão com a realidade de muitos estudantes e à sua abordagem relativamente restrita da questão cultural mais ampla. Uma abordagem mais inclusiva e holística sobre a democratização da cultura poderia proporcionar um terreno mais equitativo para a discussão, refletindo melhor as diversas realidades dos alunos brasileiros. Ainda assim, é possível observar uma interação entre diferentes vozes e perspectivas, evidenciando a complexidade do tema e estimulando uma reflexão por parte dos participantes do exame. Essas relações dialógicas, vão desde as questões sociais e culturais até as políticas públicas e as iniciativas sociais e contribuem para a complexidade e a relevância do tema, estimulando os participantes do exame a desenvolverem uma análise crítica e a proporem soluções para os desafios apresentados.

Ao tecer análises sobre os textos motivadores da proposta de redação do Enem de 2019, percebe-se ainda a presença do diálogo implícito entre a realidade social brasileira e a proposta de democratização do acesso ao cinema. O texto da proposta sugere que, apesar dos avanços na produção cinematográfica nacional, muitos brasileiros ainda enfrentam dificuldades para desfrutar desse tipo de entretenimento devido a questões como a falta de salas de cinema em determinadas regiões e o alto custo dos ingressos. Essa relação dialógica entre a realidade vivenciada pela população e o ideal de democratização do acesso ao cinema, coloca em evidência as desigualdades sociais presentes no país. Além disso, a proposta também estabelece um diálogo com o contexto histórico e cultural do Brasil. Ao abordar o papel do cinema como forma de expressão artística e como meio de construção de identidades e narrativas culturais, o enunciado da redação remete à importância do cinema brasileiro na formação da identidade nacional e na representação das diversidades do país. Nesse sentido, o tema proposto estimula os participantes a refletirem sobre a relevância do cinema como patrimônio cultural e sobre os desafios enfrentados para garantir que esse patrimônio seja acessível a todos os brasileiros. Por fim, há um

diálogo com as políticas públicas e as iniciativas sociais voltadas para a promoção do acesso ao cinema. Ao sugerir que os participantes elaborem propostas de intervenção para superar as barreiras que impedem o acesso da população ao cinema, o enunciado da redação estimula uma reflexão sobre o papel do Estado e da sociedade civil na promoção da democratização cultural e na garantia dos direitos culturais de todos os cidadãos.

Em conclusão, a proposta analisada suscitou questões cruciais sobre o acesso à cultura e as desigualdades presentes no país. Embora o foco específico no cinema seja distante da realidade de muitos candidatos, o tema permitiu uma reflexão profunda sobre as barreiras culturais e econômicas que limitam o acesso à cultura em geral e evidenciou as desigualdades sociais e a importância de políticas públicas voltadas para a democratização cultural. Além disso, o diálogo entre a realidade social e o ideal de acessibilidade cultural, destacou a relevância do cinema na construção da identidade nacional e na representação da diversidade brasileira.

4.6 Um olhar sob a Proposta de Redação do Enem de 2022

Com a temática “Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil”, a proposta de redação do Enem 2022, apresenta quatro textos motivadores, os quais direcionam os participantes para o entendimento do recorte temático esperado pela banca avaliadora. O conjunto de textos trazem à tona a diversidade de comunidades e povos tradicionais existentes no Brasil, indo além da concepção inicial que muitas pessoas têm, que se limita aos indígenas e quilombolas. Eles destacam a importância de reconhecer e valorizar essas comunidades, que possuem saberes, práticas e modos de vida específicos, fundamentais para a preservação da diversidade cultural e ambiental do país. Além disso, os textos ressaltam a relação de reciprocidade e respeito que essas comunidades mantêm com a natureza, contrastando com os padrões de exploração predatória que predominam em muitos setores da sociedade. Essa perspectiva evidencia a importância do conhecimento tradicional dessas comunidades para o desenvolvimento de práticas sustentáveis e para a preservação do meio ambiente.

Percebemos que os textos motivadores não oferecem nenhuma informação sobre os principais conflitos vivenciados por esses povos tradicionais, dificultando ao aluno a discussão a respeito da complexidade do problema social sugerido pelo exame. O primeiro texto fornece uma breve explicação sobre o que são as

comunidades e os povos tradicionais; o segundo apresenta um infográfico que mostra a quantidade de famílias desses povos concentradas em cada estado brasileiro; o terceiro destaca uma medida de preservação e reconhecimento desses povos adotada pelo Estado; e, por último, o quarto é uma carta da Amazônia aos participantes da 26ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP26). A maneira como esses textos são apresentados sugere uma interpretação homogênea, como se fossem provenientes de uma mesma perspectiva ideológica, apresentando conhecimentos consensuais sobre o tema da prova. Isso não permite explorar diferentes formas de pensar sobre as comunidades e os povos tradicionais. Para além disso, nos põe a questionar o porquê da escolha de determinados textos para a coletânea, que acaba por confirmar algumas posições e excluir outras. Seria essencial incorporar outros discursos que proporcionassem voz e visibilidade às questões enfrentadas por esses povos, com suas diversas particularidades, que foram silenciadas ao longo da história.

Propor uma intervenção ao problema apresentado, conforme direciona a competência 5, é uma tarefa complexa que exige uma compreensão aprofundada das nuances envolvidas. Afinal, o candidato não apenas precisa identificar os desafios e questões subjacentes ao tema, mas também deve conceber uma solução viável e eficaz que respeite os direitos humanos e considere as diversas camadas sociais, culturais e econômicas envolvidas, e no caso da proposta de 2022, isso é ainda mais complexo, visto que os próprios textos motivadores não trazem esses desafios. Além disso, a intervenção proposta deve ser realista e factível dentro do contexto brasileiro, levando em conta as políticas públicas existentes e os recursos disponíveis. A abordagem da coletânea transfere para o indivíduo uma responsabilidade que deveria ser do Estado, promovendo uma compreensão coletiva do problema em vez de uma análise individual. Isso resulta em uma transferência de responsabilidade social, onde, no contexto da prova, essa responsabilidade recai exclusivamente sobre o indivíduo que reflete e escreve sobre o problema, em vez de ser abordada como uma questão coletiva e complexa.

A materialização do discurso é influenciada pela seleção dos textos presentes na coletânea e pela estrutura da solicitação da prática de escrita. Implica dizer que a opinião do sujeito-autor, ou seja, a voz individual do participante, não é explicitamente considerada ou solicitada na proposta de redação. Isso significa que a proposta não abre espaço para que os participantes expressem suas próprias opiniões ou

interpretações sobre o tema, ignorando assim outras possibilidades de linguagem e pensamento. Ao que parece, as propostas de redação do Enem não são formuladas para encorajar os participantes a se identificarem e se engajarem como sujeitos-autores, responsáveis pela criação de seus próprios discursos. Em vez disso, elas parecem refletir saberes e perspectivas oriundos de uma formação discursiva dominante, que molda e direciona as configurações socio-histórico-ideológicas de maneira a manter as relações que sustentam a estrutura da sociedade capitalista em que vivemos. Em contramão a esse pensamento, os sujeitos-autores precisam usar a palavra como algo capaz de abrir os olhos das pessoas para a complexidade e diversidade da existência humana e do mundo ao seu redor.

A palavra de dupla tonalidade permitiu ao povo que ria, e que não tinha o menor interesse em que se estabilizassem o regime existente e o quadro do mundo dominante (impostos pela verdade oficial), captar o todo do mundo em devir, a alegre relatividade de todas essas verdades limitadas de classe, o estado de não-acabamento constante do mundo, a fusão permanente da mentira e da verdade, do mal e do bem, das trevas e da claridade, da maldade e da gentileza, da morte e da vida (Bakhtin, 1999, p. 380).

A proposta de 2022, assim como nos demais anos, exige que o participante adote uma postura ativa e responsável diante do tema proposto, o que implica em uma interação entre a voz do participante (enunciador) e as vozes representadas pelo tema da redação, relacionadas à negação ou violação de direitos. Isso estabelece uma conexão com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, indicando que a redação não só aborda a temática dos direitos humanos, mas também exige que o candidato compreenda e utilize os mecanismos externos, como os princípios dessa Declaração, para realizar e entender a prova. Essa abordagem destaca a importância de uma visão crítica e informada sobre as questões sociais e de direitos humanos na elaboração da redação, e reflete a ideia de interação entre diferentes vozes e perspectivas, como demonstra a teoria do dialogismo.

Finalizando a análise, a proposta do ano 2022, trouxe à tona a diversidade cultural e ambiental do país, destacando a importância de reconhecer e respeitar os saberes e modos de vida desses grupos. No entanto, a seleção dos textos motivadores e a forma como foram apresentados limitaram a exploração completa dos conflitos e desafios enfrentados por essas comunidades, oferecendo uma visão homogênea e restritiva. A necessidade de sugerir uma intervenção à questão

apresentada, a proposta transferiu para os candidatos a responsabilidade de propor soluções para um problema complexo, que deveria ser mais amplamente discutido e abordado em um contexto coletivo e estatal. A falta de inclusão de diferentes perspectivas e vozes no material de apoio, também dificultou a criação de um espaço verdadeiramente dialogal, limitando a capacidade dos participantes de engajar-se criticamente com a temática. Essa abordagem ressalta a necessidade de uma maior diversidade de vozes e de uma compreensão mais aprofundada das questões envolvidas, permitindo que os participantes não apenas reconheçam a complexidade das realidades enfrentadas pelos povos tradicionais, mas também proponham intervenções mais realistas e eficazes.

CONSIDERAÇÕES

Amparada na perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin, nossa pesquisa investigou as interações dialógicas existentes nas propostas de redação do Enem, dos anos 2010, 2013, 2016, 2019 e 2022. No decorrer de toda análise, mostramos como as diferentes vozes, presentes nas propostas, participam indiretamente da construção do texto pelo candidato, e como esse entrelaçamento de vozes e perspectivas é fundamental para a compreensão da produção textual, evidenciando a importância de considerar o contexto e as múltiplas influências presentes no ato comunicativo.

A retomada do discurso do outro reflete, entre outros aspectos, o conhecimento de mundo dos indivíduos e sua capacidade de conectar esse conhecimento com o tema em questão. Na prática, esses discursos devem ser empregados como estratégias que fortalecem a argumentação no texto e expressam o posicionamento do autor sobre o tema. O discurso do outro pode ser usado para concordar ou discordar, distanciar-se ou reafirmar um ponto de vista sobre o assunto, permitindo ao autor do texto criar significados e enriquecer sua argumentação. Esse processo de retomada das vozes de outros reflete o repertório sociocultural dos enunciadores, conforme exigido no nível 6 da competência II, em que o candidato deve desenvolver “o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo” (Brasil, 2022, p. 16).

Nas propostas de redações analisadas, observam-se marcas linguísticas que motivam o candidato, ao produzir seu texto, a estabelecer diálogo não apenas entre os argumentos, mas também com os textos motivadores, as ideias da coletânea e com seu próprio repertório. Isso é observado no próprio comando da proposta, que solicita que o aluno elabore um texto dissertativo-argumentativo em linguagem formal da língua portuguesa, sobre o tema apresentado, com base na leitura dos textos motivadores e nos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Espera-se ainda que o autor conecte seu conhecimento de mundo com a produção textual, estabelecendo relações entre o tema e o repertório que sustentem a argumentação de forma coerente. A seleção dos textos motivadores na coletânea orienta a frase temática em relação aos textos apresentados, influenciando as interpretações produzidas pelos alunos. Essas interpretações podem ser direcionadas pela prova e reproduzidas pelos estudantes, que interagem com a forma como são inseridos nas

discussões propostas na avaliação. Portanto, é fundamental uma leitura crítica dos textos, tanto dos motivadores quanto de outros que fazem parte da formação cultural do autor.

Outro aspecto observado é que a proposta, em certa medida, orienta o candidato a adotar o mesmo ponto de vista ou a ideia que a proposta já considera como "correta". Há uma voz social que se manifesta não apenas nas coletâneas, mas especialmente nos temas abordados. Esses temas respondem à questão da cidadania, pois envolvem os candidatos em contextos sociais que requerem a participação ativa do cidadão, tanto no que diz respeito aos seus direitos quanto aos seus deveres. Orientam sobre como essa participação deve ser expressa por meio da escrita, garantindo a consistência do gênero na prova de redação. Além disso, a proposta não se limita a fazer com que o autor defenda e argumente uma ideia, mas também se posiciona como cidadão ao sugerir uma solução para o tema apresentado. A apresentação do Guia do Participante em 2022 evidencia a preocupação em informar os candidatos de que, para realizar a prova, não basta apenas conhecer o mundo e saber argumentar. É igualmente importante entender o gênero textual dissertativo-argumentativo e o estilo das propostas de redação, que busca padronizar o texto através de instruções específicas.

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. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto. Essa proposta deve respeitar os direitos humanos (Brasil, 2022, p. 4).

A premissa de que o candidato manifeste uma posição clara, e apresente uma tomada de posição, conforme exigido pela competência 2, ou o segundo critério de correção, reflete a espera de posicionamento e participação do indivíduo na sociedade e os valores ideológicos que se formam através da convivência social. Segundo os documentos educacionais que orientam a elaboração do Enem, como a LDB e os PCNs, esse posicionamento enquanto cidadão é um processo adquirido por uma formação prolongada. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) – afirma que o desenvolvimento da cidadania ocorre ao longo de toda a trajetória educacional do indivíduo, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Durante esse percurso,

o ser humano se molda através da interação com os outros, com a sociedade e com o conhecimento, mas só alcançará verdadeira autonomia para tomar decisões no mundo quando chegar à Universidade. É nesse estágio educacional que o estudante assume o controle de sua própria formação acadêmica e social, sem a supervisão constante do processo. Portanto, parece-nos muito, exigir que o candidato no Enem já possua o senso crítico e as habilidades que ainda não foram plenamente desenvolvidas. Ao esperar dos jovens soluções para problemas sociais complexos, acaba transferindo uma responsabilidade que deveria ser compartilhada entre o Estado e a sociedade. Tal abordagem ignora o fato de que muitos dos desafios enfrentados no Brasil, como a desigualdade social, a violência e a precarização do sistema educacional, são questões profundamente enraizadas que nem mesmo os governantes conseguem resolver efetivamente. Essa expectativa de que estudantes, muitas vezes oriundos de contextos vulneráveis, devem ser capazes de criar soluções eficazes para problemas sistêmicos é não apenas injusta, mas também uma maneira de desviar o foco das reais responsabilidades governamentais. Em vez de abordar as causas dessas questões — como a ineficácia das políticas públicas, a escassez de investimentos em educação e saúde, e a precariedade dos serviços básicos, entre outros — o Enem pode criar a falsa impressão de que a resolução depende dos indivíduos. Isso perpetua um ciclo de responsabilidade individual que deslegitima a necessidade de ações coletivas e estruturais, fundamentais para a verdadeira transformação social. Esse fenômeno pode ser entendido à luz da crítica ao fetichismo da individualidade proposta por Newton Duarte (2012a). Ele argumenta que a valorização excessiva do indivíduo, em detrimento das relações sociais e das estruturas coletivas, transforma a singularidade em um valor absoluto, o que o leva à alienação e gera uma ilusão de que a mudança social depende unicamente de esforços individuais. “[...] a expressão mais radical desse fetichismo, é a total rendição à individualidade alienada” (Duarte, 2012a, p 206).

[...] em condições determinadas pela alienação encontram-se comprometidas as possibilidades para o desenvolvimento das propriedades ontológicas essenciais dos seres humanos, e é ante este momento histórico que precisamos desvelar o que representam o processo educativo escolar e as funções deste processo. (MARTINS, in Newton, 2012c, pg. 55).

A educação deve partir de uma perspectiva ontológica, cuja fundamental finalidade é estabelecer as bases essenciais da existência humana e, ao mesmo

tempo, proporcionar as condições para que as pessoas adquiram conhecimentos e habilidades compartilhados pela sociedade. Isso, por sua vez, permite que os indivíduos atuem de maneira consciente e colaborativa na transformação da realidade social, buscando a máxima universalização das oportunidades educacionais e a liberdade de pensamento e ação.

Duarte (2012b) sugere que a compreensão do ser humano deve considerar o contexto coletivo e as interações sociais, em vez de focar apenas na experiência individual. Assim, a análise do caráter ontológico da educação não deve se restringir às características imediatas do que o indivíduo "é", pelo contrário, ao que ele pode se tornar em relação às "forças essenciais humanas", que

são portanto forças essenciais objetivadas. Assim, não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduos singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente (Duarte, 2012b, p.50).

A pesquisa revelou também, tensões entre a abordagem normativa do Enem e a promoção da criatividade e da autoria individual. As diretrizes e documentos oficiais, embora estruturantes, muitas vezes limitam a expressividade e a inovação nas produções dos alunos, ao enfatizar uma conformidade com critérios específicos e rígidos. A avaliação do exame, em consonância com esses documentos enfoca o "saber-fazer" fundamentado em competências e habilidades, validando o conhecimento não pela sua precisão, mas pela eficácia comprovada. Esse fator fortalece a lógica neoliberal, contribuindo para a manutenção do sistema capitalista. O foco nas habilidades e competências pode, ocasionalmente, criar um conflito com a ideia de uma formação integral do indivíduo, que deve visar não apenas o desenvolvimento técnico e acadêmico, mas também a formação ética, cultural e social, promovendo uma visão abrangente do ser humano.

Tal como se efetiva, o Enem possibilita a construção do conhecimento condicionada ao meio, que tendencia em apresentar um ambiente ou contexto como se proporcionasse as mesmas oportunidades de desenvolvimento humano para todos os indivíduos. Isso, por sua vez, oculta e torna natural as desigualdades que são, na verdade, resultado das estruturas sociais criadas pelo sistema capitalista. Esse

sistema, que é baseado na propriedade privada dos meios de produção, gera uma dinâmica em que algumas pessoas exploram e subjugam outras. Implica desenvolver no homem as competências essenciais para o alcance desse objetivo. Essa construção de competências, intrinsecamente ligada à prática social e orientada por objetivos, aliena o homem e não permite a sua capacidade transformadora. Nesse contexto, a educação

[...] indiscutivelmente não pode perder de vista a tarefa de preparar os indivíduos para a produção social, mas, da mesma forma, não pode perder de vista a tarefa de preparar os indivíduos para a produção de si mesmos como seres universais e livres, ou seja, preparados para a luta contra a produção social alienada. (Martins, in Duarte, 2012c, pg. 62).

Outro aspecto relevante é considerar como as dimensões culturais e sociais influenciam a produção textual e a avaliação. As desigualdades sociais no Brasil são perpetuadas em diversas esferas, e o Enem, longe de ser o pretendido instrumento de igualdade, acaba por reproduzir e intensificar essas disparidades. Embora tenha sido concebido como um mecanismo de inclusão e democratização do acesso ao ensino superior, na prática, ele ainda reflete as profundas disparidades sociais do país. Estudantes de escolas públicas frequentemente enfrentam uma preparação desigual em relação aos seus colegas de instituições privadas, resultado de uma estrutura educacional desigual que privilegia aqueles com mais recursos. Ao invés de ser uma porta de entrada para oportunidades, o exame se transforma em um filtro que favorece os privilegiados e marginaliza aqueles que já estão em desvantagem. A exigência de habilidades complexas, como a produção de uma redação que atenda a competências específicas, e a resolução de questões objetivas, que demandam um amplo domínio de conteúdos, coloca muitos alunos em desvantagem. A falta de investimentos em infraestrutura, formação de professores e recursos didáticos nas escolas públicas agrava ainda mais essa situação, criando um ciclo vicioso de exclusão. Além disso, a pressão social em torno do exame acentua o estigma de que a educação é uma mercadoria escassa, em vez de um direito universal. A meritocracia, tão promovida no discurso, esconde a realidade de que o acesso à educação de qualidade é, na verdade, uma questão de classe.

Por fim, ao aprofundar a compreensão da avaliação das propostas de redações do Enem, esse estudo ressalta a urgência de um debate contínuo sobre como conciliar

a exigência de critérios objetivos com a necessidade de valorizar a singularidade e a originalidade de cada estudante. É possível identificar áreas nas quais as práticas podem ser aprimoradas para melhor atender às necessidades dos alunos. Isso inclui explorar como os critérios de avaliação podem ser ajustados para refletir de maneira mais justa a diversidade de estilos e abordagens dos estudantes. Além disso, é importante investigar como as devolutivas fornecidas aos candidatos podem ser mais construtivas e orientadas para o desenvolvimento, em vez de apenas destacarem falhas. Uma abordagem mais inclusiva deve reconhecer e valorizar a riqueza das diferentes perspectivas e experiências dos alunos, garantindo que o exame não favoreça uma única forma de expressão ou entendimento e, ao contrário, seja um espaço próprio para a exteriorização da pluralidade de ideias, própria dos movimentos dialógicos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995
- ALVES, Paulo Afonso da Cunha. **ENEM como política pública de avaliação**. 102 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGATINI, Vera Lúcia Cardozo e ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães. SALA DE AULA: por um enfoque dialógico no trabalho com a leitura de enunciados no gênero prova. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v. 10, n. 1, p.193-212, 2018.
- BAJTIN, Mijail. **Hacia una filosofía del acto ético**. De los borradores y otros escritos. Tradução de Tatiana Bubnova. Barcelona: Anthropos; San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2011.
- BARRIGA, Angel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Tereza. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.51-82.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Dialogismo e construção de sentidos**. 2.ed.rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p.87-98

BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998. **Institui o Exame Nacional Ensino Médio – ENEM**. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC. 2017

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **ENEM-Documento básico 2002**. Brasília: Inep/MEC, 2002.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Divulgação de resultados ENEM 2005**. Brasília, 2010. Disponível em <<http://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/inep-divulga-resultados-do-enem-2005-por-escola-e-municipio>>. Acesso em: 13 de dez 2023.

BRASIL. **Avaliação da Aprendizagem**. Inep/MEC. Brasília. DF. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/avaliacoes-da-aprendizagem>> Acesso em: 13 dez 2023.

BRASIL. **Prouni Apresentação**. Inep/MEC. Brasília. DF. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prouni-sp-1364717183/apresentacao> Acesso em: 13 dez 2023.

BRASIL. **A democratização e a expansão da educação superior no país 2003 2014**. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem: Histórico**. Brasília, DF. Inep/MEC 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>> Acesso em: 08 jan de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação do Enem 2016: Cartilha do Participante**. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação do Enem 2023: Cartilha do Participante**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/a-redacao-no-enem-2023-cartilha-do-participante>> Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília - DF, 2023 Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=Apresenta%C3%A7%C3%A3o,interferir%20no%20desempenho%20do%20estudante.>>. Acesso em: 04 abril 2024.

CARVALHO, Reginaldo Pinto de. Metodologia de correção da Redação do Enem. *In*: BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005. p. 113-117.

CASTRO, MARIA Helena G. de; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. *In*: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 115-147.

CORDEIRO, Leonardo. Sobre a inadequação da metodologia de cálculo das notas do SisU. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 293-320, mar. 2014

CHAUÍ, Marilena. **O discurso competente e outras falas**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1981.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: SAVIANI, D. e DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012a. (coleção polêmicas de nosso tempo)

DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. *In*: DUARTE, N. (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

Figueiredo, Laura Inês Breda de. **Gêneros discursivos/textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN de Língua Portuguesa e os Parâmetros em ação**. 2005. 241 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FONTÃO, Luciene. O texto e a interação verbal. **LINHAS**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 12-145, jan./jun. 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo. Cortez, 1984.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661> Acesso em: 19 mar. 2024.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

GOMES, Andréia de Fátima Rutiquewiski; SOUZA, Sweder. Os módulos da sequência didática e a prática de análise linguística: relações facilitadoras. **Con(Textos) Linguísticos**, Vitória, v. 9, n.14, p. 8- 22, 2015.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 43. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LIMA, Eliete. Alves. de. **Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa**. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Letras-ProfLetras), Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Ceará, Pau dos Ferros, 2015.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo, : Cortez, 2005.

LUKAS MUJIKÁ, José Francisco; SANTIAGO ETXEBARRÍA, Karlos. **Evaluación educativa**. 2. ed. Madrid: Alianza, 2009.

MARCELINO, Leonardo Victor; RECENA, Maria Celina Piazza. Possíveis influências do novo Enem nos currículos educacionais de química. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 148-177, set./dez. 2012.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, Lígia Márcia. *Da Formação Humana em Marx a crítica da Pedagogia das Competências*. In: DUARTE, Newton (Org.), **Crítica do Fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012c.

MEC, Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio – Documento Básico 2000**. Brasília: MEC, 1999.

MEC. Ministério da Educação. **Conheça o Inep**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/estatisticas>>. Acesso em: 08 jan. 2024.

MENDES SILVA, Cintia Aparecida. **Dialogismo e interação discursiva: uma análise bakhtiniana da mobilização de repertório sociocultural em redações do Enem**. 2023. 143 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Goiás. Inhumas, 2023.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. Ekaterina V. Américo e Sheila C. Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Línguas e Letras**, v. 10, n. 28, p.147-170, Paraná, 2009.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 167-176.

OLIVEIRA, Jonas de Paula. **Acesso à educação superior pelo ENEM/ Sisu: uma análise da implementação nas universidades sul-mato-grossenses**. 2014. 151 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Dourados, Dourados, 2014.

RABELO, Mauro. **Avaliação educacional: fundamentos, metodologia e aplicações no contexto brasileiro**. Rio de Janeiro: SBM, 2013.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. A escola e a constituição do sujeito. In: COÊLHO, Ildu Moreira (Org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. Cap. 7, p.139-154.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/EPSJV, 2006. p. 289-320.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003

SOUSA, Sandra M. Z. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. (Ed.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p264-281.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003

SOUZA JÚNIOR, Venâncio Francisco. Uma breve história do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: avanços e ranços até a era digital, **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.12, p.120314-120325, dec. 2021.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/Qz7TkWG9XWK4kKSHZqzvZBc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 abr. 2024.

STELLA, Paulo. Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 177-190.

STOFFELS, Fábio. **A prova do SAEB e o ensino de língua portuguesa na perspectiva de professores da rede pública estadual de Goiás**. 2023. 173 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2023.

TOZONI-REIS, Marília Freiras de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. dos S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – Por uma práxis transformadora**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005.