

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

MARTA BETÂNIA MARINHO SILVA

**A metainteração no processo de avaliação do Enem: análise linguístico-discursiva da
Matriz de Referência para Avaliação da Redação**

Maceió

2020

MARTA BETÂNIA MARINHO SILVA

**A metainteração no processo de avaliação do Enem: análise linguístico-discursiva da
Matriz de Referência para Avaliação da Redação**

Trabalho final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada e Processos Textual-Enunciativos

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Souto
Maior Siqueira Lima

Maceió

2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecário Responsável: Janis Christine Angelina Cavalcante – CRB: 1667

- S586r Silva, Marta Betânia Marinho.
A metainteração no processo de avaliação do Enem: análise linguístico discursiva da Matriz de Referência para Avaliação de Redação / Marta Betânia Marinho Silva. – Maceió, 2020.
202 f. : Il.
- Orientador: Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima.
Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2020.
- Bibliografia: f. 178-187.
Apêndices: 188-190.
Anexos: 191-202.
1. Linguística Aplicada. 2. Matriz de correção das redações do Enem.
3. Metainteração linguístico-discursiva. 4. Relações dialógicas. 5. Análise linguístico-discursiva. I. Título.

CDU: 801.73



TERMO DE APROVAÇÃO

MARTA BETÂNIA MARINHO SILVA

Título do trabalho: "A METAINTERAÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENEM: ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DAS REDAÇÕES"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Prof. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Prof. Dra. Maria Irandé Costa Moraes Antunes (UFPE)

Prof. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC)

Prof. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli (PPGLL/Ufal)

Prof. Dr. Dra. Sônia Cristina Simões Felipeto (PPGLL/Ufal)

Maceió, 26 de agosto de 2020.

Dedico este trabalho aos meus pais, *in memoriam*, pelo esforço que fizeram durante toda a vida, para que eu pudesse ter sucesso na minha caminhada acadêmica e nas demais áreas de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, razão da minha existência, e em quem confio incondicionalmente. Obrigada, Senhor, pelo seu cuidado, pelo seu amor, por estar comigo todos os dias e guiar minhas ações!

Agradeço a toda a minha família: meus pais José Marinho e Maria das Dores Marinho (*in memoriam*), filhos amados: Raphael, Thiago e Rennyer, netos lindos e muito queridos: Levy, Giovanna, Lindsay Niccole, Lucas Raphael e Rennyer Filho, noras, irmãos, tios, sobrinhos, primos, por estarem na minha vida e me fazerem crescer como pessoa, pelo amor dedicado, pelos desafios que enfrentamos e superamos juntos.

Agradeço aos amigos queridos, os quais não nomearei aqui, pelo risco de deixar de citar algum deles, o que não me deixaria feliz, mas que sabem, justamente por serem amigos, que aqui estão “nomeados”. Nesse âmbito se encontram os amigos dentro da família, da minha igreja, da vizinhança, do trabalho, dos estudos. O carinho e o incentivo de vocês foram muito importantes nesta caminhada.

Agradeço aos amigos e colegas de trabalho, que sempre torceram por mim, que me incentivaram a não desistir.

Agradeço, de forma bem especial, a minha amiga e orientadora, sempre nessa ordem, Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima, pelo apoio, por me escutar sempre que precisei, pelas orientações nas definições do que abordaria, pelas interlocuções na escrita deste texto.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, pela oportunidade de eu ter realizado um curso de excelência, por intermédio dos competentes professores que ali se encontram.

Agradeço às professoras Eulália Leurquin, Adriana Cavalcante e Socorro Aguiar, componentes da Banca de Qualificação pela acuidade na leitura de meu texto, a qual repercutiu enormemente em profícuas sugestões para melhoria do meu texto.

Agradeço à Banca constituída para a defesa desta tese: Profa. Dra. Eulália Leurquin, Profa. Dra. Irandé Antunes, Profa. Dra. Rita Zozzoli e Profa. Dra. Sônia Cristina Felipeto, pelas sugestões para melhoria do meu texto no fim desta caminhada.

Enfim, agradeço a todos que, direta e indiretamente, me auxiliaram nesta pesquisa.

Muito obrigada a todos, de coração!

RESUMO

Realizar uma análise linguístico-discursiva integrada ao campo da Linguística Aplicada, tendo como base para os estudos a Matriz de Referência para Avaliação das Redações do Enem dos anos de 2006, 2009 e 2015, foi a centralidade desta investigação. A seleção para os anos em estudo se deu em razão da descentralização do processo avaliativo (2006), de esse processo passar a ser um dos principais acessos ao ensino superior (2009) e de se ter a última versão em vigor até os dias atuais (2015). Nessa perspectiva, as minhas perguntas de pesquisa assim se direcionaram: por quais processos de mudanças passou o instrumento de avaliação do Enem nos anos de 2006, 2009 e 2015? Quais são os sentidos observados, por meio da análise dos aspectos linguístico-discursivos, na Matriz de Referência que orienta as avaliações das redações, nos anos de 2006, 2009 e 2015? Centrada nessas inquições, objetivei, num primeiro momento, descrever, de modo interpretativo, o processo do Enem, já evidenciando as mudanças por que esse Exame tem passado, especialmente as voltadas para os anos de 2006, 2009 e 2015, recortes para este estudo, bem como a metodologia de avaliação adotada no Enem, relativa à avaliação das redações. Num segundo momento, a proposição foi a de identificar e descrever, de modo dialógico-interpretativo, os aspectos linguísticos e discursivos encontrados na Matriz de Referência para Avaliação das Redações do Enem. Para tal intento, tomei como base as versões das matrizes dos anos de 2006, 2009 e 2015, na observância das modificações anotadas frente aos aspectos linguístico-discursivos do documento, tendo como indicativo de análise duas dimensões inseridas numa metainteração linguístico-discursiva: de um lado, a metainteração entre o participante do Enem e os autores dos textos de apoio e da própria proposta de redação; de outro lado, a do avaliador da redação e seus interlocutores, que são o participante e os autores do instrumento avaliativo. Para dar conta desta investigação, necessária foi, de início, uma análise documental-interpretativa do Enem, apoiada em Lüdke & André (1986), Corsetti (2006), Gil (2008), Guba & Lincoln (1988), dentre outros estudiosos. No mais, a busca por respostas às inquições de ordem linguístico-discursiva, em elementos como a contextualização, a inter/transdisciplinaridade, o enunciado, a enunciação e o interdiscurso, teve como apoio: Fabrício (2006), Moita Lopes (1996, 2006), Leffa et al. (2006), Triviños (1987), Minayo (2003), Rajagopalan (2006), Brait (2005), e, em especial, Bakhtin (1986, 1997, 2000, 2003, 2010, 2012), em razão de a pesquisa ter o direcionamento de relações dialógicas anotadas nas dimensões citadas. Por fim, compreendi que as mudanças instituídas no instrumento avaliativo das redações do Enem, compreendidas pela linguagem e pelos discursos ali expostos, fazem parte de movimento processual, por meio do qual atualizações avaliativas vão se delineando ano a ano, pelos interdiscursos e as metainterações linguístico-discursivas provenientes dos sujeitos que fazem o processo efetivo acontecer, mediados pelos resultados das próprias avaliações, pelo desenvolvimento de discussões teórico-metodológicas nos campos dos saberes, entre outros acontecimentos relacionados ao processo de avaliação das redações.

Palavras-Chave: Matriz de Correção das Redações do Enem, Metainteração linguístico-discursiva, Relações discursivas dialógicas, Análise linguístico-discursiva.

ABSTRACT

Conducting a linguistic-discursive analysis integrated into the field of Applied Linguistics, based on the studies of the Reference Matrix for the Evaluation of Enem Essays in the years 2006, 2009 and 2015, was the centrality of this investigation. The selection for the years for this study was due to the decentralization of the evaluation process (2006), to this process becoming one of the main accesses to the higher education (2009) and also to have the latest version until today (2015). In this perspective, my research questions were thus directed: through what processes of changes did the Enem assessment instrument go in the years 2006, 2009 and 2015? What are the meanings observed, through the analysis of linguistic-discursive aspects, in the Reference Matrix that guides the evaluations of the essays, in the years 2006, 2009 and 2015? Centered on these inquiries, I aimed, at first, to describe, in an interpretative way, the Enem process, already showing the changes that this Enem has undergone, especially those focused on the years 2006, 2009 and 2015, cutouts for this study, as well as the methodology of evaluation adopted at Enem, regarding the evaluation of essays. In a second moment, the proposition was to identify and describe, in a dialogical-interpretative way, the linguistic and discursive aspects found in the Reference Matrix for the Evaluation of the Enem Essays. For this purpose, I took as a base the versions of the matrices for the years 2006, 2009 and 2015, observing the changes noted in relation to the linguistic-discursive aspects of the document, having as an analysis indicator two dimensions inserted in a linguistic-discursive metainteraction: of a hand, the metainteraction between the Enem participant and the authors of the supporting texts and writing proposal itself; on the other hand, that of the essay evaluator and his interlocutors, who are the participant and the authors of the evaluation instrument. To account for this investigation, it was necessary, at first, a documentary-interpretative analysis of Enem, which was supported by Lüdke & André (1986), Corsetti (2006), Gil (2008), Guba & Lincoln (1988), among other scholars. In addition, the search for answers to linguistic-discursive inquiries, in elements such as contextualization, inter/transdisciplinarity, utterance, enunciation and interdiscourse, was supported by: Fabrício (2006), Moita Lopes (1996, 2006), Leffa et al. (2006), Triviños (1987), Minayo (2003), Rajagopalan (2006), Brait (2005), and, in particular, Bakhtin (1986, 1997, 2000, 2003, 2010, 2012), due to the direction of dialogical relations noted in the dimensions mentioned in the research. Finally, I understood that the changes instituted in the evaluative instrument of Enem essays, understood by the language and the speeches exposed there, are part of a procedural movement, through which evaluative updates are outlined year by year, by interdiscourses and by linguistic-discursive metainteractions from the subjects that make the effective process happen, mediated by the results of the evaluations themselves, by the development of the theoretical and methodological discussions in the fields of knowledge, among other events, related to the process of evaluating the essays.

Keywords: Reference Matrix for the Correction of Enem; linguistic-discursive metainteraction; Discursive relations dialogical; linguistic-discursive analysis.

RESUMEN

Realizar un análisis lingüístico-discursivo integrado al campo de la Lingüística Aplicada, teniendo como base para los estudios la Matriz de Referencia para la Evaluación de redacciones Enem de los años 2006, 2009 y 2015, fue la centralidad de esta investigación. La selección de los años en estudio se debió a la descentralización del proceso de evaluación (2006), que este proceso se convirtió en uno de los principales accesos a la educación superior (2009) y a tener la última versión en vigor hasta la actualidad (2015). Desde esta perspectiva, mis preguntas de investigación fueron dirigidas: ¿por cuáles procesos de cambio pasó el instrumento de evaluación Enem en los años 2006, 2009 y 2015? ¿Cuáles son los sentidos observados, a través del análisis de aspectos lingüístico-discursivos, en la Matriz de Referencia que guía las evaluaciones de las redacciones, en los años 2006, 2009 y 2015? Centrado en estas investigaciones, apunté, en un primer momento, a describir, de forma interpretativa, el proceso Enem, que ya acreditó los cambios que ha sufrido este Examen, especialmente los centrados en los años 2006, 2009 y 2015, recortes para este estudio, así como la metodología de evaluación adoptada en el Enem, relacionados con la evaluación de redacciones. En un segundo momento, la propuesta fue identificar y describir, de manera dialógica-interpretativa, los aspectos lingüísticos y discursivos que se encuentran en la Matriz de Referencia para la Evaluación de Redacciones Enem. Para ello, tomé como base las versiones de las matrices de los años 2006, 2009 y 2015, en la observancia de las modificaciones apuntadas frente a los aspectos lingüístico-discursivos del documento, teniendo como indicativo de análisis dos dimensiones insertadas en una metainteracción lingüístico-discursiva: por un lado, la metainteracción entre el participante Enem y los autores de los textos de apoyo y de la propia propuesta de redacción; por otro lado, la del evaluador de la redacción y sus interlocutores, que son el participante y los autores del instrumento de evaluación. Para dar cuenta de esta investigación, fue necesario, al inicio, un análisis documental-interpretativo del Enem, apoyado por Ludke & André (1986), Corsetti (2006), Gil (2208), Guba & Lincoln (1988), entre otros estudiosos. Además, la búsqueda de respuestas a investigaciones lingüístico-discursivas, en elementos como la contextualización, la inter/transdisciplinaridad, el enunciado, la enunciación y el interdiscurso, tuvo como apoyo: Fabrício (2006), Moita Lopes (1996, 2006), Leffa et al. (2006), Triviños (1987), Minayo (2003), Rajagopalan (2006), Brait (2005) y, en particular, Bakhtin (1986, 1997, 2000, 2003, 2010, 2012), porque la investigación tiene la dirección de relaciones dialógicas señaladas en las dimensiones mencionadas. Al final, comprendí que los cambios instituidos en el instrumento de evaluación de las redacciones del Enem, entendidos por el lenguaje y por los discursos allí expuestos, forman parte de un movimiento procesual, a través del cual las actualizaciones de evaluación van delineándose año tras año, por los interdiscursos y las metainteracciones lingüístico-discursivas provenientes de los sujetos que hacen realidad el proceso, mediados por los resultados de las propias evaluaciones, por el desarrollo de discusiones teórico-metodológicas en los campos de los saberes, entre otros acontecimientos relacionados al proceso de evaluación de las redacciones.

Palabras clave: Matriz de Corrección de las Redacciones Enem, Metainteracción lingüístico-discursiva, Relaciones discursivas dialógicas, Análisis lingüístico-discursiva.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD – Análise Dialógica do Discurso

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CADÚNICO – Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal

CEB/MEC – Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DH – Direitos Humanos

EDUFAL – Editora da Universidade Federal de Alagoas

EM – Ensino Médio

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

IEDE – Interdiscurso e Evidências no Debate Educacional

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LT – Linguística Textual

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPGLL – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SISUTEC – Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

LISTA DE FIGURAS

Figura n. 1 – Representação da metainteração linguístico-discursiva	89
Figura n. 2 – Textos motivadores da Prova de Redação do Enem 2006. Tema: O poder de transformação da leitura	114
Figura n. 3 – Textos motivadores da Prova de Redação do Enem 2009. Tema: O indivíduo frente à ética nacional	115
Figura n. 4 – Textos motivadores da Prova de Redação do Enem 2015. Tema: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira	116
Figura n. 5 – Proposta de Redação do Enem 2006	125
Figura n. 6 – Proposta de Redação do Enem 2009	125
Figura n. 7 – Proposta de Redação do Enem 2015	125

LISTA DE QUADROS

Quadro n. 1 – Mudanças no Enem entre 2016 e 2017	37
Quadro n. 2 – Instruções para a Redação do Enem nos anos de 2006, 2009 e 2015	107
Quadro n. 3 – Modalidade da língua exigida na consígnia da prova de redação do Enem	110
Quadro n. 4 – Tipo textual exigido na prova de redação do Enem	110
Quadro n. 5 – Orientações sobre quantitativo de linhas	112
Quadro n. 6 – Textos verbais e não verbais selecionados nas propostas de redação do Enem 2006, 2009 e 2015	117
Quadro n. 7 – Descritores das Competências I e IV da Matriz de Correção das Redações do Enem 2006, 2009 e 2015	132
Quadro n. 8 – Norma X Modalidade e Culta X Padrão	134
Quadro n. 9 – Níveis de avaliação das Competências I e IV, nos anos de 2006, 2009 e 2015	137
Quadro n. 10 – Mudança dos termos-chave dos níveis de avaliação da Competência I entre os anos 2006/2009 e 2015	145
Quadro n. 11 – Articulações registradas nos níveis da Competência IV	146
Quadro n. 12 – Descritores das Competências II e III da Matriz de Correção das Redações do Enem, dos anos de 2006, 2009 e 2015	148
Quadro n. 13 – Níveis de avaliação das Competências II e III, nos anos de 2006, 2009 e 2015	151
Quadro n. 14 – Descritores da Competência V da Matriz de Correção das Redações do Enem, dos anos de 2006, 2009 e 2015	160
Quadro n. 15 – Caracterização temática e os Direitos Humanos na Competência V da Matriz de Correção das Redações do Enem, nos anos de 2006, 2009 e 2015	162
Quadro n. 16 – Níveis de avaliação da Competência V, nos anos de 2006, 2009 e 2015	163

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO – AS VEREDAS POR ONDE ANDEI E PELAS QUE CAMINHAREI	15
	PARTE I – ENTENDENDO E PERCORRENDO AS VEREDAS	27
1	ENTENDENDO O PERCURSO – O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E O SEU SISTEMA AVALIATIVO	28
1.1	A Criação do Enem e seus Objetivos	28
1.2	O Sistema Avaliativo do Enem	41
1.2.1	Avaliação – algumas implicações	42
1.2.2	Avaliação – o que é? O que se entende sobre isso?	45
1.2.3	Avaliação em Larga Escala – conceitos e implicações	51
1.2.4	Avaliação diagnóstica e avaliação por competências – o caso do Enem	54
1.2.4.1	O Enem e a avaliação diagnóstica	55
1.2.4.2	O Enem e a avaliação por competências	59
2	AS VEREDAS PERCORRIDAS – APORTES METODOLÓGICOS PELOS QUAIS CAMINHEI	62
2.1	Os Recortes e a Definição do que Investigar	62
2.2	A Pesquisa Qualitativa – um Olhar Direcionado para a Análise Documental-Interpretativa	64
2.3	O Contexto Situacional de Veiculação das Matrizes em Estudo	68
2.3.1	Matriz de correção das redações do Enem 2006	69
2.3.2	Matriz de correção das redações do Enem 2009	70
2.3.3	Matriz de correção das redações do Enem 2015	74
2.4	A Linguística Textual-LT e a Análise do Discurso-AD como Suportes para as Análises da Matriz de Referência para Avaliação das Redações do Enem ..	75
	PARTE II – VISITANDO E ANALISANDO AS VEREDAS	76
3	AS VEREDAS VISITADAS – APORTES TEÓRICOS DE QUE ME SERVI	77
3.1	Língua, Linguagem e Discurso	77
3.1.1	Língua/Linguagem	78
3.1.1.1	Linguagem como expressão do pensamento	81
3.1.1.2	Linguagem como forma de comunicação	82
3.1.1.3	Linguagem como forma ou processo de interação	83
3.1.1.3.1	Contextualização	85

3.1.1.3.2	Inter/Transdisciplinaridade	87
3.1.1.3.3	Metainteração linguístico-discursiva	89
3.1.2	Discurso	93
3.1.2.1	A Análise do Discurso e os desdobramentos pertinentes a este estudo	98
3.1.2.1.1	Enunciado/Enunciação	100
3.1.2.1.2	Interdiscurso/Intradiscurso	103
4	ANALISANDO AS VEREDAS – ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DA MATRIZ DE AVALIAÇÃO DO ENEM.....	106
4.1	A Proposta de Redação do Enem – Partes Constitutivas	107
4.1.1	As instruções para a redação	107
4.1.1.1	O uso da língua	109
4.1.1.2	Gênero/Tipo textual	110
4.1.1.3	Quantitativo de linhas a ser observado no texto/discurso do participante	112
4.1.2	Textos motivadores (texto/discurso escrito, imagético, (info)gráfico) das propostas de redação de 2006, 2009 e 2015	113
4.1.2.1	Tipos/Gêneros textuais dos textos motivadores	118
4.1.2.1.1	Tipos/Gêneros textuais dos textos motivadores da prova de redação de 2006..	119
4.1.2.1.2	Tipos/Gêneros textuais dos textos motivadores da prova de redação de 2009..	119
4.1.2.1.3	Tipos/Gêneros textuais dos textos motivadores da prova de redação de 2015..	121
4.1.3	A proposta de redação	124
4.1.3.1	A proposta de redação dos anos de 2006, 2009 e 2015	125
4.1.3.1.1	A disposição da proposta de redação	126
4.1.3.1.2	A análise das consígnias das propostas	127
4.2	Dimensão linguístico-discursiva – análise das modificações instituídas na Matriz de Referência para Correção das Redações do Enem nos anos de 2006, 2009 e 2015	131
4.2.1	Análise dos descritores das cinco competências e de seus níveis	132
4.2.1.1	Competências I e IV – Aproximações e distanciamentos nas avaliações de redações	137
4.2.1.1.1	Análise dos níveis (habilidades) das Competências I e IV, nos anos de 2006, 2009 e 2015	139
A	Análise dos níveis da Competência I do ano de 2006	140
B	Análise dos níveis da Competência IV do ano de 2006	141
C	Análise dos níveis da Competência I do ano de 2009	142

D	Análise dos níveis da Competência IV do ano de 2009	143
E	Análise dos níveis da Competência I do ano de 2015	144
F	Análise dos níveis da Competência IV do ano de 2015	146
4.2.1.2	Competências II e III – Aproximações e distanciamentos nas avaliações de redações	148
4.2.1.2.1	Análise dos níveis (habilidades) das Competências II e III, nos anos de 2006, 2009 e 2015	150
A	Análise dos níveis da Competência II do ano de 2006	152
B	Análise dos níveis da Competência II do ano de 2009	154
C	Análise dos níveis da Competência II do ano de 2015	155
D	Análise dos níveis da Competência III do ano de 2006	156
E	Análise dos níveis da Competência III do ano de 2009	157
F	Análise dos níveis da Competência III do ano de 2015	158
4.2.1.3	Competência V – Análise dos Descritores e seus Níveis	160
4.2.1.3.1	Análise dos níveis (habilidades) da Competência V, nos anos de 2006, 2009 e 2015	163
A	Análise dos níveis da Competência V do ano de 2006	164
B	Análise dos níveis da Competência V do ano de 2009	165
C	Análise dos níveis da Competência V do ano de 2015	166
	REVISITAÇÃO DO PASSEIO PELAS VEREDAS –	168
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	
	REFERÊNCIAS	175
	APÊNDICE	185
	ANEXOS	187

INTRODUÇÃO

AS VEREDAS POR ONDE ANDEI E PELAS QUE CAMINHAREI

Antes de escrever qualquer linha acerca do meu objeto de estudo, gostaria de registrar as angústias passadas até a definição de que linha de pesquisa eu me filiaria nesta etapa de estudo, antes mesmo da definição do que iria investigar. Vale um pouco, creio, anotar os caminhos percorridos, inclusive minha caminhada acadêmica até o momento. Vamos aos pontos.

A minha primeira graduação foi em Administração de Empresas, formação esta que me permitiu estar na Universidade Federal de Alagoas-UFAL há mais de 37 anos e que se constitui, efetivamente, em meu sustento e da minha família. Depois de 16 anos dessa primeira graduação, houve a oportunidade de voltar à Academia para o Curso de Letras (Letras-Português/Inglês), pelo interesse que sempre tive pela língua portuguesa e suas nuances e pelo que precisava dela no meu ofício na Universidade. No desenvolvimento do curso, voltei-me à literatura e nesta me firmei quando resolvi seguir para o Mestrado em Letras na Ufal. À época, segui, inicialmente, para a linha de pesquisa voltada às questões femininas, mas terminei por me “apaixonar” pela semiótica, linha de pesquisa vigente naquele momento no PPGLL, a partir de um curso ministrado pelo Prof. Clauss Clüver, dos Estados Unidos. Mudei de linha de pesquisa, de orientação, de objeto de estudo e de objetivos a serem alcançados. Foi uma correria, mas que valeu a pena, por ter realizado, verdadeiramente, o que me tocou como pesquisadora. O resultado rendeu um livro publicado pela Editora da Universidade Federal de Alagoas - Edufal¹.

Ao dar um tempo entre o mestrado e tentar o doutorado, houve a extinção da linha de pesquisa a que me havia filiado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLL/UFAL, o que me desmotivou a retornar para a continuidade de estudos. Mas a vontade de realizar o doutoramento sempre persistiu em mim. Assim, 14 anos depois de defendida a dissertação, voltei ao Programa, e, agora, à atual linha de pesquisa da Linguística Aplicada e Processos Textual-Enunciativos².

¹ Livro resultante de minha dissertação de mestrado: Do texto verbal ao não verbal: perspectivas de tradução intersemiótica em Relato de um Certo Oriente, de Milton Hatoum. Maceió, Edufal, 2009.

² Segue link da página do PPGLL/UFAL: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fale/pos-graduacao/linguistica-e-literatura-1>.

Ao decidir que o que queria investigar – realizar análise linguístico-discursiva – não se coadunava com a área de estudos literários com que teria mais afinidade, entendi que precisava fazer a transição para outra área de estudo, a Linguística, e, mais especificamente, para a linha de pesquisa da Linguística Aplicada, área da qual tinha pouco conhecimento teórico sistematizado. Isso quer dizer que teria um longo caminho a percorrer, para dar conta das lacunas relativas ao meu entendimento sobre essa área/linha de pesquisa³. Enfim, fui à luta! Estou na batalha, na verdade, ainda.

Definida a linha de pesquisa que se alinhava com o que pretendia trabalhar, importante se faz, neste momento, registrar o que me inquietava como pesquisadora: os meandros teórico-metodológicos por que passou/tem passado o maior exame de acesso ao ensino superior: o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. Ainda mais especificamente falando, o que me fez/faz refletir e querer aprofundar estudos foi a questão dissertativa do Exame: a Redação do Enem e seu critério de avaliação: a Matriz de Avaliação da Redação do Enem (BRASIL/MEC/INEP, 2006; 2009; 2015)⁴.

Dessa forma, ressalto que os questionamentos vão desde as notas atribuídas, com o processo avaliativo, e como hoje está, seletivo, até o que está escrito na e no entorno dessa Matriz (versões de 2006, 2009 e de 2015)⁵ para a avaliação dos participantes, levando-se em consideração uma análise linguístico-discursiva para a busca de compreensão das modificações engendradas na Matriz citada e as relações que essas versões provocam nas

³ Não foi/Não está sendo nada fácil, preciso dizer. Os questionamentos são muitos, as dificuldades também, mas entendo que fazer pesquisa passa, inclusive, por essas questões. Se já soubéssemos de tudo, não haveria mais por que estudar ou pesquisar.

⁴ Aproveito para deixar registrado, e isso se faz muito importante para este estudo, que, mesmo que a matriz de avaliação da redação trate em sua disposição de competências e habilidades, termos a que devo me referir, quando das análises, especialmente, eles não serão, de forma alguma, o propósito de meu estudo. Assim, esclareço, desde já, que não tratarei conceitualmente do que se entende por competência e por habilidade, nos seus meandros e nos diversos estudos que, sei, existem a respeito. E, por falar em Competência e Habilidade, a título de registro, na forma referenciada nos documentos oficiais que tratam da questão, ressalto o fato de que o “foco da avaliação recai sobre a aferição de competências e habilidades com as quais transformamos informações, produzimos novos conhecimentos, reorganizando-os em arranjos cognitivamente inéditos que permitem enfrentar e resolver novos problemas” (INEP/MEC, 2006).

⁵ Saliento que a escolha dos anos de 2006, 2009 e 2015 como recorte para este estudo se deu em razão de: em 2006, houve a descentralização do processo de avaliação das redações do Enem, abrangendo todo o país, o que deu, sob o que acredito, uma uniformização a esse processo; em 2009, aconteceu a grande mudança em termos dos objetivos do Exame: o Enem passou de processo avaliativo para processo seletivo, com vistas ao acesso ao ensino superior; e, em 2015, a escolha foi a de estabelecer comparação do que está posto hoje nessa matriz, com o mesmo objetivo de processo seletivo.

avaliações, desde que o processo de avaliação das redações do Enem foi descentralizado em 2006⁶.

Foi com essa inquietação que o direcionamento para a Linguística Aplicada (LA, daqui em diante) se firmou, em razão de sua abrangência na problematização e na desnaturalização da linguagem e dos fatos a esta referidos, na interpretação dos acontecimentos, e, em especial, no compromisso com o aspecto processual do que está sendo investigado, por exemplo, quando se depara com a descrição e a interpretação de dados/fatos, que é o foco deste meu estudo. No dizer de Fabrício (2006, p. 60), com quem concordo, inclusive para o que proponho neste estudo, há uma afiliação tanto da descrição quanto da interpretação à LA, por esta se constituir

como prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento de premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra, pois se encontra entrecruzada a um domínio de práticas socio-historicamente situadas, podendo apenas ser aplicada ao contexto da situação sob investigação.

Nessa perspectiva, a Linguística Aplicada, para o caso, dará a mim a liberdade e a oportunidade de investigar o objeto de estudo pelo veio da interpretação, a partir da contextualização que o tema requer e da possibilidade de inter/transdisciplinaridade que, a meu ver, é requerida pela perspectiva adotada⁷. É nesse sentido que ressalto o que diz Fabrício (2006, p. 58):

⁶ Diversos estudos têm sido divulgados relativos ao Enem. Cito algumas teses/dissertações, advindas de pesquisas nas mais diversas áreas, como forma de apontamento temático, ressaltando a importância desse Exame no cenário político-educacional do Brasil: 1) ENEM – limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar (OLIVEIRA, 2013 - USP); 2) A proposta de redação do ENEM e a apropriação do discurso de outrem nos textos dos candidatos (LIMA, 2017 - UFPA); 3) Exame nacional do ensino médio (ENEM): articulações entre a educação, ciência, tecnologia e sociedade e a proposta nacional para o ensino de química (MASCIO, 2009 - UFSCAR); 4) O exame nacional do ensino médio - ENEM e suas repercussões nos trabalhos pedagógicos dos professores (SILVA, 2009 - UEPA); 5) Avaliação da produção escrita no ENEM: como se faz e o que pensam os avaliadores (LUNA, 2009 - UFPE); 6) Compreensão da situação-problema, do enunciado e das opções de resposta nas questões do ENEM (ALENCAR, 2009 - UFC), dentre inúmeros outros trabalhos de relevância relacionados ao Enem.

⁷ Se o interesse recaísse apenas na letra fria dos documentos (algo que não devo descartar), a linha de pesquisa poderia ser uma outra, mas, quando me interessa investigar as compreensões, os sentidos, por exemplo, que amparam uma determinada versão e não outra da Matriz mencionada, os momentos político-pedagógicos que permeiam tais entendimentos, além dos enfoques teóricos diversos que poderão me dar suporte para a complexidade da problemática com a qual vou me deparar, a linha de pesquisa que me dá um leque de opções para tais análises é a LA.

A perspectiva da criação, da multiplicidade do significado e da valorização dos contextos de uso da linguagem para a compreensão do sentido instigou, na área da LA, o emprego de metodologias de análise do discurso que possibilitam a reflexão sobre essas interseções entre linguagem, sociedade e subjetividades.

De fato, a “multiplicidade do significado”, bem como a “valorização dos contextos de uso da linguagem” vão fornecer, sobremaneira, a esta investigação os aspectos linguístico-discursivos que busco no instrumento avaliativo do Enem. Na busca pelo entendimento desses termos retirados da anotação de Fabrício acima, posso afirmar, primeiramente, que “significado e sentido podem, por vezes, estar em dissonância, se se toma as diversas acepções [multiplicidade referida] que um termo pode assumir em determinado contexto” (SILVA, 2009), como também assumir uma sintonia que pode favorecer “a reflexão sobre essas interseções entre linguagem, sociedade e subjetividades” (FABRÍCIO, 2006). Ressalto, nessa perspectiva, que a compreensão de sentido, aqui expresso, encontra respaldo em Fabrício (2006, p. 55), ao reconhecer que “nossos sentidos são convencionais, produzidos e sancionados por um processo público, nunca individual”, e que, nesse sentido, “a linguagem deve ser entendida como atividade, como sistema de ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos, que produzem efeitos e consequências semânticas convencionais” (Op. cit.). Ela esclarece que “o sentido, assim, não é algo que acompanha a palavra, pois uma palavra só se torna significativa no seu uso em determinadas circunstâncias e contextos de comunicação” (Op. cit.), e, em assim sendo, há um “vínculo indissociável entre linguagem, produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas, o que aponta para o entrelaçamento entre cultura, práticas discursivas, conhecimento e visão de mundo” (Op. cit.).

Dessa forma, pela compreensão das afirmações acima, entendo que estão imbricados nesse entendimento, de um lado, o participante pelo aprendizado que vai expor e argumentar em seu texto, seja em nível formal, seja pelas experiências de vida, e, dessa forma, sentidos e significados relativos à temática suscitada na proposta de redação virão à tona na construção desse seu texto; de outro, o avaliador, o qual, pela sua formação e capacitação direcionada ao processo avaliativo, não terá como não atribuir múltiplos significados perante o texto com que se deparará. Isso se dá, logicamente, porque cada participante é um mundo e a forma de se expressar jamais será a mesma entre os milhões que fazem anualmente o Enem. Essa afirmação se coaduna com o que pontua Bajtin (2008, p. 302), quando afirma que “El texto es

la realidad primaria y el punto de partida para cualquier disciplina del campo de las ciencias humanas”⁸.

Ainda sobre os termos ressaltados da citação de Fabrício (2006), explicito o entendimento de contexto que abordo neste texto. Início pelo que pontua Schmolli (1999), para afirmar que

o contexto situacional apresenta [...] ao menos dois aspectos distintos: 1) o ambiente real, próximo e distante dos locutores, de fato tudo o que não é a mensagem propriamente dita e notadamente a mensagem verbal, e que constitui um contexto objetivo e estático; e 2) um contexto subjetivo e dinâmico, o fato de que tudo não é pertinente no contexto real, os locutores vão selecionar o que lhes é necessário em função da organização das representações que têm do ambiente (p. 241).

Esses dois aspectos – contexto objetivo e estático e o contexto subjetivo e dinâmico – estão em consonância com o momento de produção textual por que passa o participante do Enem, na medida em que ele, no momento da prova, encontra-se num “contexto objetivo e estático”, em que recebe as mensagens dos fiscais de sala, p. ex., e também se insere num “contexto subjetivo e dinâmico”, quando, de posse da mensagem contida na prova de redação, para o caso que exemplifico, ele seleciona, escolhe, determina, organiza o pensamento, enfim, elege o quê e como vai dissertar, a partir dos direcionamentos contidos na prova: instruções, proposta.

Ressalto ainda o pensamento de Adam (2006), o qual defende a ideia de que o contexto é uma realidade ao mesmo tempo histórica e cognitiva, inseparável da memória intertextual. Sob meu entendimento, isso quer dizer que o acúmulo de conhecimento (formal, vivências) permeia o texto/discurso do produtor textual, quando da feitura do seu texto/discurso, e este, pois está imbuído de marcas intertextuais, interdiscursivas⁹ adquiridas ao longo da vida do autor.

Acerca desses dos termos intertextuais, interdiscursivas, faz-se importante registrar a compreensão firmada por estudiosos. Vale lembrar, nesse sentido, que o conceito de

⁸ Tradução livre: “O texto é uma realidade primeira e o ponto de partida para qualquer disciplina do campo das ciências humanas”.

⁹ Por intertextualidade, compreendo o texto que faz alusão a um outro preexistente e que é facilmente recuperado pelo leitor; e, por interdiscurso, aquilo que consta no texto que vai além de uma referência a algo já dito, quer dizer, leva-se em conta, numa situação de produção textual, o contexto histórico, cultural e político de certo momento.

intertextualidade teve sua proposição realizada por Kristeva, em 1967. Essa “pesquisadora sugere que a intertextualidade deva ser compreendida como o diálogo entre textos distintos em que um texto retoma outro texto” (NIEDZIELUK; OLIVEIRA, 2018), ao afirmar que “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1974, p. 64).

Para Fiorin, (1994) há diferença entre intertextualidade e interdiscursividade. Para ele, “A intertextualidade é o processo e incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo” (p. 30), enquanto que “A interdiscursividade é o processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou percursos figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro” (p. 32).

De qualquer modo, nos aspectos mencionados, vale registrar que tomo texto e discurso como elementos que se completam e que participam ativamente da circunstância enunciativa. Nesse sentido, texto, grosso modo, é tido como uma unidade linguística que pode ser materializada tanto numa linguagem verbal quanto numa não verbal, e que o discurso, nesse âmbito, completa o entendimento do enunciado, levando-se em conta as inferências, ou seja, os elementos relacionados ao sentido do texto, os quais dão o suporte para a construção ativa da mensagem.

Sobre o que pontuei, retomo o termo contexto, para afirmar que Kock e Elias (2009, p. 81) compreendem que

o contexto abrange não só o cotexto, como a situação de interação imediata (o entorno sócio-político-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais, pois engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais.

Ademais, o contexto de uso específico da linguagem definirá o que esses participantes vão escrever (o tema da redação), como escrever (texto dissertativo-argumentativo), obedecendo a regras estabelecidas na própria proposta de redação¹⁰, sem esquecer que terão um outro (avaliador) a quem seu texto será “endereço”, ao se pensar num destinatário imediato. Nesse sentido, resalto o dizer de Bakhtin (1997, p. 117), quando afirma que os enunciados no plano do sentido “acabam por estabelecer uma relação dialógica”. Essa

¹⁰ Tais regras constantes na prova de redação são as Instruções para a Redação e a Proposta de Redação, a qual direciona o candidato sobre o quê e como deve escrever para elaborar a produção de seu texto (ver exemplo de Prova de Redação nos anexos deste estudo).

dialogicidade instituída é o que configura o texto como discurso produzido, posto que estará a produção textual do participante intercalada de vozes de outros textos/discursos, além do que está a sua volta, mediante seu aprendizado formal e de vida cotidiana¹¹. Nesse aspecto, Faraco (2009, p. 65) corrobora esse pensamento, ao assegurar que

Mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano do sentido, revelarão relações dialógicas. E isso em qualquer ponto do vasto universo da criação ideológica, do intercâmbio sociocultural.

Além disso, não é demais lembrar o contexto de produção da redação do Enem; momento de muita tensão por parte do produtor textual, tendo em vista estar com tempo limitado¹² para a feitura de seu texto, e, às vezes, sem conseguir, sequer, fazer esboço¹³, produzir um rascunho da sua produção, mediante o tempo que tem que dividir com as demais questões, objetivas, a serem respondidas no mesmo dia.

Pondero mais: ao crer que a “valorização dos contextos de uso da linguagem” de que fala Fabrício (2006)¹⁴, nesse caso específico da produção textual do Enem, a qual prima pela formalidade da língua¹⁵, dá-se pela descentralização da avaliação das redações por um elevado percentual de professores especialistas de todas as Unidades Federativas do Brasil (UF), penso que estarão presentes as variadas experiências desses profissionais, os quais deverão estar atentos às variações linguísticas que nosso país apresenta, já que avaliarão produções textuais de participantes de todas as Unidades Federativas e não apenas as que são do seu estado, por assim dizer, as quais poderiam conter situações, expressões específicas do local ao qual pertencem. No mais, é importante enfatizar as diferenças existentes na qualidade da educação também, tanto na formação dos professores pelo Brasil afora, como também do

¹¹ Neste estudo, tomo texto e discurso numa mesma perspectiva, partindo do princípio de que falo da produção textual do participante, imbuída de vozes de Outros para dar voz a sua própria, e, nesse sentido, seu discurso está entrelaçado ao de outras pessoas, o que reverbera no produto final: texto/discurso, bem como do avaliador desse texto que conta, além da Matriz de avaliação, com as orientações pedagógicas para tal, para a facção de seu trabalho avaliativo.

¹² Como se trata de uma seleção, o tempo para realização da prova é delimitado. Desse modo, o primeiro dia da prova, que reúne redação e questões de linguagens e ciências humanas, tem cinco horas e meia de duração. O segundo dia, com questões de ciências da natureza e matemática, tem cinco horas.

¹³ Mesmo que tenha que responder a 45 questões de Ciências Humanas e mais a 45 questões de Linguagens e Códigos, além da elaboração da Redação, o participante tem a oportunidade de esboçar rascunho de sua produção textual, em local reservado para tal, o que lhe permite revisar seu texto/discurso antes de sua finalização.

¹⁴ Ver citação na p. 16 deste estudo.

¹⁵ Tal formalidade pode ser assim visualizada: Competência 1 – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

alunado, levando-se em conta o ensino público e particular. Segundo meu entendimento, tal descentralização se fez mais do que necessária e foi positiva; ela deu ao processo avaliativo um sentido de equalização nos resultados.

Saliento, ainda, que o fato de o Enem não só contextualizar as questões objetivas, mas também, e especialmente, a Proposta de Redação, construída em torno de uma situação-problema, para a qual se esperam sugestões para uma possível solução, há uma preocupação com o que ocorre no mundo real, pelas temáticas¹⁶ abordadas desde a sua concepção.

Em termos das temáticas a que me referi, enfatizo que elas têm importância ímpar para o dia a dia de qualquer pessoa, e podem servir para que os participantes reflitam acerca delas, expondo seus posicionamentos em seus textos/discursos; posicionamentos esses diferenciados em cada texto/discurso produzido, pelas inúmeras possibilidades de sentido, mediante a temática dada para a produção do texto do participante. Para explicitar esse meu posicionamento, recorro a Bakhtin (2012), ao dizer que a palavra (ou o texto/discurso) tem sempre um sentido ideológico ou vivencial, relaciona-se totalmente com o contexto e carrega um conjunto de significados que socialmente foram dados a ela. Nessa perspectiva, uma multiplicidade de sentidos é possível, e, em assim sendo, deve-se entender que as questões relativas à língua, à história e ao sujeito se encontram imbricadas no discurso que estará disposto na produção textual do participante.

Nessa perspectiva, acerca de discurso, pontuo o que fala Maingueneau (2008), ao propor que os discursos sejam regidos por uma semântica global, que não só explica uma competência discursiva e interdiscursiva, como confere aos discursos um conjunto de outros traços que os caracterizam. Esse aspecto interdiscurso, nessa medida, é que será compreendido nas análises que empreenderei nas seções teórica e de análise neste estudo.

Pelo exposto e pelos questionamentos que me cercam, as minhas perguntas de pesquisa assim se direcionaram: por quais processos de mudanças passou o instrumento de avaliação do Enem nos anos de 2006, 2009 e 2015? Quais são os sentidos observados pelos aspectos linguístico-discursivos, na Matriz de Referência, que orientam as avaliações das redações nos anos de 2006, 2009 e 2015? Em razão dessas inquições, senti-me impulsionada a buscar por respostas que satisfizessem meu interesse na área. Nesse sentido, os objetivos de minha investigação são: Geral: compreender as mudanças por que passou a Matriz de

¹⁶ Entendo temática como a ideia predominante num determinado texto/discurso. Na prova de redação do Enem, a temática solicitada para a produção textual do participante tem o amparo de textos motivadores, os quais direcionam essa produção.

Referência para Avaliação das Redações do Enem nos anos de 2006, 2009 e 2015; Específicos: a) descrever, de modo interpretativo, o processo do Enem, já evidenciando as mudanças por que esse Exame tem passado, especialmente as voltadas para os anos de 2006, 2009 e 2015, recortes para este estudo; b) descrever, interpretando, a metodologia de avaliação adotada no Enem; e c) identificar e descrever, de modo dialógico-interpretativo, os aspectos linguísticos e discursivos encontrados na Matriz de Referência para Correção das Redações do Enem.

Em termos mais específicos, enveredarei pelos saberes da Análise do Discurso, numa perspectiva dialógica, tendo em vista que essa área que transita pela LA, pelo aspecto transdisciplinar desta, permitirá a análise discursiva pretendida, por meio das discussões teóricas e das categorias de análise com vistas à produção da redação do Enem: língua, linguagem, discurso, interdiscurso, contextualização, inter/transdisciplinaridade, enunciado, enunciação e protagonismo, dentre outros que serão retomados nas seções teórica, metodológica e de análise desta pesquisa.

Para chegar à Matriz de Avaliação da redação do Enem (BRASIL/INEP, 2006; 2009; 2015), objeto deste estudo, e realizar uma análise linguístico-discursiva desse instrumento avaliativo, necessário se faz traçar um percurso em que se aborde, não de forma exaustiva, mas com a intenção de situar os sujeitos que possam ter interesse nesta investigação: a história do Enem (criação, estruturação, modificações); a redação do Enem, gênero exclusivo para o Exame e que tem tido grande impacto na sociedade; os sentidos e significações da avaliação direcionada, primeiramente, para o Enem avaliativo, e, depois, para o Enem seletivo, avaliação esta voltada para o acesso ao ensino superior. Entendo que essa abordagem servirá como base para o propósito desta pesquisa, a de analisar a Matriz citada, na observância das cinco competências e seus níveis ali contidos, destacando as modificações ocasionadas ao longo do tempo¹⁷, em que pesem tanto as questões linguísticas, nas competências mais voltadas a essa temática, quanto as discursivas, centradas especialmente na Competência V, que trata da apresentação/elaboração de proposta de intervenção a um problema, com foco no respeito aos Direitos Humanos-DH.

Metodologicamente, para discorrer sobre o Enem, desde a sua criação até os dias de hoje, o direcionamento é voltado para os documentos que tratam do tema, a fim de compreender, na base, o que se tem registrado sobre esse Exame, pelo percurso da sua estruturação e modificações, por meio da legislação e de documentos pertinentes de apoio

¹⁷ Versões já sinalizadas neste estudo (BRASIL/INEP, 2006, 2009 e 2015).

(Portaria de criação, Editais de inscrição e de orientação aos participantes etc.), além das discussões entre os estudiosos sobre a questão. Nesse sentido, cito Flick (2009), que diz entender que tudo é processo e que se há de ter um cuidado minucioso nas ações desenvolvidas no momento de organização de um estudo, por exemplo, e que tal atitude é imprescindível para se ter um trabalho exequível e bem demarcado.

Nas discussões sobre a redação do Enem, terei como apoio não só os documentos oficiais (BRASIL/INEP, 2006; 2009; 2015) que norteiam tal elemento: Edital, PCN, mas também as complementações constantes da Proposta de Redação (instruções, textos motivadores) (BRASIL/INEP, 2017) que dão o tom do que se é solicitado para a produção textual do candidato. Importante ressaltar que todos esses documentos são públicos¹⁸ e estão ao alcance de todo e qualquer sujeito que queira deles tomar conhecimento, estudar, tecer comentários etc.

Tendo como suporte para esta investigação a análise documental, apoiada em Lüdke & André (1986), Corsetti (2006), Guba & Lincoln (1988), dentre outros estudiosos, pelo viés da pesquisa qualitativa, para a qual tomarei como base os estudos de Triviños (1987), Minayo (2008) e outros pesquisadores do tema, retomarei no decorrer da minha escrita as etapas percorridas a serem registradas no estudo: uma visão geral do Enem e a etapa de redação do Exame, para chegar ao objeto de estudo de minha pesquisa: a Matriz de Referência para Avaliação da Redação do Enem (BRASIL/INEP, 2006; 2009; 2015)¹⁹.

Enfim, por meio dessa exposição de motivos os quais me impulsionaram na realização desta pesquisa, proponho para o texto, além desta introdução, duas partes que se complementam. Na Parte I, a qual reconheço como preparatória para o objetivo deste estudo, apresento duas seções, a saber:

Na primeira seção, enveredarei numa investigação documental-interpretativa acerca do Enem, no sentido de situar o campo em que se insere o objeto deste estudo: a Matriz de Avaliação da redação do Enem (BRASIL/INEP, 2006; 2009; 2015). Nesse intento, descreverei aspectos relacionados à criação do Exame, evidenciando os objetivos iniciais, as mudanças no percurso, para, enfim, demonstrar como hoje se encontra o maior exame de seleção do país. Num sentido de complementaridade, tendo em vista estar em foco um

¹⁸ No Portal do INEP/MEC, todas as informações, bem como documentos diversos (Portarias, Editais etc.) se encontram disponibilizadas ao público interessado.

¹⁹ Ressalto que o olhar direcionado a essa Matriz, mesmo que entenda existir um sentido de complementaridade e de imbricamento entre os aspectos a serem evidenciados, tem como vieses uma fase mais voltada aos estudos linguísticos, numa perspectiva mais estrutural de texto, e outra centrada nos estudos discursivos, foco central de minha tese.

instrumento avaliativo, também se faz necessário um olhar direcionado para as questões da avaliação. Nesse sentido, abordarei esse aspecto, tomando como base Luckesi (2005), Perrenoud (1999), dentre outros teóricos, para tratar da avaliação não só nos aspectos voltados à aprendizagem, mas também no que trata da avaliação em larga escala, situação em que o Enem se encontra.

Na segunda seção, tratarei dos aspectos metodológicos a considerar, notadamente, inclusos numa pesquisa qualitativa, de cunho descritivo e interpretativo, tendo como o método mais utilizado a análise documental-interpretativa. Para entender todo o percurso desta investigação, para dar conta do que trata a pesquisa qualitativa voltada aos objetivos do meu trabalho, buscarei apoio em Triviños (1987), Minayo (2008), Flick (2009), entre outros. Nessa perspectiva, enfatizarei o campo da contextualização, o qual, pelo que tenho observado, no caso em estudo, está entrelaçado às questões normativas expostas na matriz referenciada, objeto de minha análise. Ademais, por tratar especificamente do campo interpretativo, vinculado, nesta pesquisa, aos estudos advindos da Linguística Aplicada-LA, da Análise do Discurso e da Linguística Textual, terei o suporte teórico que embasarão meus estudos voltados para Moita Lopes (1996; 2006), Fabrício (2006), Rajagopalan (2006), Charadeau e Maingueneau (2002), Bakhtin (1986; 1997; 2010; 2012), Brait (2005; 2006), entre outros, de modo a estabelecer os nexos necessários à compreensão da minha investigação.

Em termos do campo da análise documental, pretendo alinhar minhas ideias as de Corsetti (2006), Ludke & André (1986), dentre outros estudiosos, que têm seus estudos voltados para esse tipo de pesquisa, algo central para esta investigação. De modo geral, ressalto a escolha da utilização de documentos neste estudo, para corroborar o que afirmam Guba & Lincoln (1988), ao dizerem que os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

Na Parte II, apresento duas seções, as quais continuam a enumeração já exposta na primeira parte deste estudo. Nessas seções, enveredarei pelos percursos teóricos que se coadunam com esta pesquisa, ressaltando o direcionamento do entendimento sobre linguagem neste estudo, ou seja, aquela que tem na interação o seu cerne, evidenciando o caráter contextual e inter/transdisciplinar, e sobre discurso, na perspectiva da Análise do Discurso, com foco nos elementos daí advindos: interdiscurso, enunciado, enunciação, mediados pela metainteração linguístico-discursiva.

Na continuidade das seções, tratarei, especificamente, das análises das versões da matriz de avaliação da redação do Enem, nos seus aspectos linguísticos e discursivos, levando em consideração o já exposto nas seções anteriores, bem como os de cunho teórico que darão o suporte para tais análises. Para tanto, minha investigação terá como suporte os estudos provenientes de Moita Lopes (1986; 2006), Brait (2005; 2006), Charaudeau e Maingueneau (2002), Possenti (2009), Bakhtin (1986; 1997; 2010; 2012), especialmente, os quais fornecerão à investigação os elementos necessários para a compreensão do exposto na Matriz referenciada (BRASIL/INEP, 2006; 2009; 2015).

Em termos das análises propriamente ditas, o foco caminhará para além dos aspectos avaliativo e seletivo observados nas mudanças de perspectiva por que tem passado o Enem. Nesse sentido, tal pesquisa enfatizará, num subtópico, o aspecto linguístico, direcionado mais especialmente para as competências: I e IV, as quais apresentam elementos voltados, notadamente, às questões mais formais da linguagem.

Noutro subtópico, o direcionamento é voltado às Competências II e III, em que o aspecto argumentativo é o cerne da questão. Ressalto que, embora a estrutura da linguagem tenha sido o foco nessas competências, a discursividade que ampara os enunciados é o que será devidamente analisada, no que cabe a esta pesquisa.

No último subtópico desta seção, a análise se volta para a Competência V, momento em que meu olhar estará orientado para questões mais discursivas do que linguísticas, fazendo-se a relação de alguns dos temas abordados no Enem, especificamente os dos anos de 2006, 2009 e 2015, com o elemento Direitos Humanos (DH) presente na descrição dessa Competência e que tem gerado, de acordo com o entendimento obtido nesta pesquisa, inequívocas relações dialógicas, na forma da dialogicidade apresentada por Bakhtin, especialmente.

Por fim, realizo as considerações finais, em que retomarei, sucintamente, o que abordei no texto, com ênfase nas observações processuais advindas das análises empreendidas.

PARTE I

ENTENDENDO E PERCORRENDO AS VEREDAS

1 ENTENDENDO O PERCURSO – O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO-ENEM E O SEU SISTEMA AVALIATIVO

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas à utilização da língua.

Bakhtin (2000).

Na primeira Parte deste estudo, abordo questões relativas ao Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, num percurso descritivo-interpretativo, bem como seu sistema de avaliação, e discorro acerca da metodologia adotada nesta investigação.

Antes de realizar percurso acerca do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante, Enem), necessário se faz reafirmar que a minha intenção nesta seção é a de situar o leitor acerca desse Exame. Nesse sentido, o estudo aqui é de cunho descritivo-interpretativo, primando pela contextualização, a fim de que, nas seções seguintes, os leitores do texto estejam familiarizados com o elemento – o Enem – que envolve o objeto de estudo desta pesquisa: a Matriz de Avaliação das Redações do Enem (BRASIL/INEP, 2006; 2009; 2015), bem como possam observar aspectos histórico-sociais que subjazem esse Exame.

Importa registrar também que as informações coletadas e aqui expostas são, de algum modo, seletivas. Isso quer dizer que não se esgotam as informações relacionadas a esse Exame, mas se apresentam, em sua maioria, aquelas que poderão ser utilizadas na análise que se empreende da Matriz de avaliação ou que possam trazer esclarecimentos/entendimentos aos estudos, principalmente quando se trata de um instrumento avaliativo em que a língua/linguagem se institui como prática social.

1.1 A Criação do Enem e seus Objetivos

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, no Brasil, iniciou sua caminhada em 1998, como um instrumento para avaliar o desempenho dos estudantes ao término da educação básica, criado por meio da Portaria do MEC Nº 438²⁰, de 28 de maio de 1998, publicada no DOU de 01/06/1998 (nº 102-E, Seção 1, pág. 5). Segundo o que consta nos

²⁰ Essa Portaria (INEP/MEC) se encontra nos anexos deste trabalho.

documentos citados, ele é um exame individual, de caráter voluntário (Art. 5º da Portaria citada), oferecido anualmente aos concluintes e egressos do Ensino Médio.

Os objetivos, no início, contemplados nessa Portaria (BRASIL/MEC, 1998), foram:

- I - conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação (sic), 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;
- IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

Por esses objetivos, visualiza-se certa ênfase voltada ao mercado de trabalho, constantes nos Incisos I (“inserção no mercado de trabalho”) e IV (“acessos a cursos profissionalizantes”), notadamente fincada nos termos “conferir [...] parâmetro” e “constituir-se”, em detrimento do acesso ao ensino superior, que fica limitado ao fornecimento de “subsídios” para tal fim. Sob minha análise, isso demonstra que a autoavaliação pelo Exame tem o direcionamento de o participante avaliar se, ao término do ensino médio, está preparado para adentrar no mercado (mundo) de trabalho, ficando em segundo plano a continuidade de estudos, mesmo que essa tenha sido a primeira sentença dos objetivos apresentados.

Para esse Exame, o Enem, foi elaborada Matriz de Referência (BRASIL/MEC-INEP), com indicação de competências e habilidades, voltada especificamente para o Programa, considerando-se, à época, como norte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 2000) e as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica (BRASIL/MEC, 2013). As competências e habilidades a serem avaliadas são as seguintes:

- I – demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, entre outras;
- 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 enfrentar situações-problema segundo uma visão crítica, com vistas à tomada de decisões;

IV - organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes;

V - recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço (BRASIL/MEC/INEP, 1998).

Destaco, nessa Matriz de Competências (BRASIL/MEC/INEP, 1998), alguns termos empregados que abrangem a:

1) *compreensão* “de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas”, o que deveria sinalizar para uma mudança no processo de ensino passando de um nível disciplinar para um interdisciplinar, e, nesse sentido, demonstrar ao estudante do Ensino Médio que os conhecimentos não são estanques, mas se entrecruzam na sua construção. A reboque do que é exposto, não é o que se apresenta nos ambientes escolares, em que há predominância do eixo disciplinar. Propostas inter ou transdisciplinares são observadas em momentos estanques por um ou outro docente e, por vezes, em algum projeto desenvolvido na escola, com momentos pontuais que sugerem esse tipo de ação;

2) o *enfrentamento de* “situações-problema segundo uma visão crítica”, o que faz (ou deveria fazer) que o aluno reflita sobre as diversas situações com que pode se deparar no seu caminhar e aprender a enfrentar os problemas advindos dessas situações, para a “tomada de decisões” em diferentes áreas de sua vida;

3) *construção de argumentações*, a partir dos conhecimentos adquiridos, selecionados, relacionados às informações internalizadas, com o fim de se ter posicionamentos favoráveis ou contrários a determinado tema, por exemplo; e, por fim,

4) *elaboração de propostas* para situações-problema, as quais possam objetivar uma intervenção solidária na realidade. Sob meu entendimento, essa intervenção solidária seria aquela que pudesse ser aproveitada concretamente, e não estivesse numa idealização tendo em vista a sua realização. Ademais, acrescenta-se a essa proposta interventiva um olhar voltado à “diversidade cultural”, tendo em vista a “condição humana no tempo e no espaço”. Isso se refere, no ensino, à pluralidade cultural, de ideias, para uma convivência pacífica, em que o respeito às diferenças é o realce.

Para um melhor entendimento desses parâmetros, vale registrar que, conforme disposto no Relatório Pedagógico Enem 2006 (BRASIL/INEP, 2006),

O Enem focaliza, especificamente, as competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola.

Os conhecimentos são construídos pelas interações contínuas realizadas pelo cidadão individualmente e validadas por todos os cidadãos coletivamente. Assim, os conceitos, as ideias, as leis, as teorias, os fatos, as pessoas, a história, o espaço geográfico, as manifestações artísticas, os meios de comunicação, a ética, a política, os governos e os valores – traduzidos nos conteúdos formais das Ciências, das Artes e da Filosofia – constituem-se em um conjunto de condições essenciais à construção do conhecimento (p. 27).

Nesse âmbito, vale enfatizar o papel da escola, como espaço mediador frente às aprendizagens do estudante, o que fará (ou faria) grandes diferenças no crescimento do sujeito, para o seu posicionamento como cidadão. Ressalto, ainda, as condições fornecidas aos alunos, como indivíduos, para a construção do conhecimento, as quais podem favorecer o seu crescimento individual, sem perder, ou mesmo enaltecendo, a sua convivência com os outros.

Além das questões de cunho mais educacional, algumas informações valem ser registradas: no ano do lançamento do Exame (1998), apenas duas instituições de ensino superior fizeram a adesão ao Sisu – Sistema de Seleção Unificada, o qual possibilita acesso ao ensino superior por intermédio do Enem, e, pelos resultados obtidos, no ano seguinte (1999), esse número passou para 93 (BRASIL/MEC/INEP). Isso se configura num salto significativo para uma Política Pública que, naquele momento, apenas aferia o desempenho dos egressos e concluintes do EM, e, dessa forma, servia para que o participante pudesse refletir e decidir, se assim o quisesse, pela “continuidade de sua formação [bem como pela] sua inserção no mercado de trabalho”, conforme está disposto no primeiro objetivo proposto quando da criação do Exame.

Ademais, outros elementos foram sendo agregados ao Exame ano a ano como: investimento em acessibilidade (em 2000); inscrições via Internet (em 2001); perfil do participante cada vez mais detalhado, por meio do questionário socioeconômico; mais adesões de instituições públicas de ensino superior ao Sisu. Tais adesões podem significar que o Enem foi, ao longo dos anos, adquirindo novos sentidos, estabelecendo-se como um Programa que poderia fornecer subsídios às instituições para melhoria do seu ensino, pelos resultados apresentados, pelo número significativo de participantes que se inscrevem almejando o

ingresso numa universidade/faculdade e, especialmente, pelas análises²¹ feitas das provas, por especialistas, que apontam um Exame contextualizado²², que vão ao encontro das orientações prescritas nas normativas relativas ao que se espera de um concluinte do Ensino Médio e que pretende ascender ao Ensino Superior.

Dentre as ações de maior significância que iam sendo incorporadas ao Enem, encontra-se a de utilização das notas dos participantes para acesso ao ensino superior em instituições privadas, por intermédio do ProUni (Programa Universidade para Todos)²³, o que se mantém até os dias atuais. Ademais, uma variedade de instituições privadas – além do ProUni que restringe a participação para quem não estudou o EM em escola pública – utiliza-se das notas do Enem, para dar acesso a milhares de estudantes, advindos sejam de escolas de EM particulares sejam públicas, sem a realização de vestibular. Antes desse programa, a entrada em faculdades particulares se dava apenas por meio do vestibular tradicional, com perguntas objetivas de múltipla escolha. Nesse sentido, não era incomum ouvir alguma pessoa dizer ter passado no vestibular por pura sorte, já que tinha “chutado” todas as respostas. O fato de participar de um Exame em que as provas privilegiam a contextualização, sob minha análise, tem dado oportunidades mais equânimes aos participantes, já que as questões contextualizadas ativam conhecimentos outros que não só os formais, o que pode auxiliar bastante na resolução dos quesitos. Com isso, as instituições privadas têm se beneficiado, não só com a redução de despesas de um processo vestibular, por exemplo, mas também porque a procura pelo ingresso no ensino superior tem se avolumado, na medida em que as notas obtidas no Enem têm dado essa chance às pessoas que almejam cursar uma graduação.

De 1998 a 2008, o Enem tinha como principal objetivo, como dito, a autoavaliação dos participantes (para continuidade de sua formação ou inserção no mercado de trabalho), além de servir como instrumento que, pelos seus resultados, contribuiria para discussões

²¹ Ano a ano, logo depois da aplicação das provas do Enem, professores especialistas das diversas áreas do conhecimento, analisam questão a questão, e, num percentual bem elevado, anotam a contextualização das questões como algo inerente ao Enem.

Só para citar, segundo os professores de cursinhos entrevistados pelo G1, “92% das questões de matemática e 91% das de ciências da natureza estavam adequadamente contextualizadas, ou seja, o texto-base tradicional do Enem era realmente necessário para que o candidato chegasse à alternativa correta” (G1 EDUCAÇÃO, 2018).

²² Segundo Reynaldo Fernandes, ex-presidente do Inep, “a contextualização é o grande foco do Enem. A ideia é de uma prova que seja útil na vida das pessoas, e não para resolver um problema puramente escolar. Essa é a abordagem” (G1 EDUCAÇÃO, 2018).

²³ O Programa foi criado em 2005, pelo Ministério da Educação, para a concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (meia-bolsa) para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL/MEC/INEP, 2006).

acerca da melhoria da educação básica, especialmente o EM; isso não quer dizer que tenha contribuído efetivamente. A respeito dessa autoavaliação, destaco, conforme consta no Relatório Pedagógico do Enem 2006 (BRASIL/MEC/INEP, 2006), o que segue:

o homem do século 21 está diante de quatro grandes situações-problema que implicam necessidades de resolução. Como conhecer ou adquirir novos conhecimentos? Como aprender a interpretar a realidade em um contexto de contínuas transformações científicas, culturais, políticas, sociais e econômicas? Como aprender a ser, resgatando nossa humanidade e construindo-se como pessoa? Como realizar ações em uma prática que seja orientada simultaneamente pelas tradições do passado e pelo futuro que ainda não é? Como conviver em um contexto de tantas diversidades, singularidades e diferenças em que o respeito e o amor estejam presentes? (p. 29).

Os questionamentos anotados nessa citação, pelo meu entendimento, podem ter perpassado as autoavaliações dos participantes, de forma a terem a possibilidade de refletirem seu modo de ver o mundo, de se posicionarem frente aos diversos temas com que se deparam no dia a dia. No mais, compreendo que essas avaliações podem direcionar tais sujeitos a prosseguirem com seus estudos, se o quiserem, ou adentrarem no mundo do trabalho, se o desejarem, além de possibilitar a esses participantes avaliarem o ensino que até então tiveram e o que precisam ou querem melhorar nesse aspecto.

Vale destacar, ainda, o fragmento abaixo contido no Relatório Pedagógico do Enem 2006 (BRASIL/MEC/INEP, 2006), que registra o fato de que

há consenso entre os pesquisadores brasileiros acerca da contribuição do Enem às discussões sobre avaliação de desempenho em larga escala e, também, à compreensão da reforma do ensino médio e dos requisitos de desempenho desejáveis ao término da escolaridade básica no Brasil, tal como expressos na LDB (p. 7-8).

Nessa perspectiva, apesar de no Relatório mencionado acima se falar em “consenso entre os pesquisadores brasileiros”, generalizando um posicionamento que, certamente, não deve ser unânime, não há nenhuma menção sobre quem seriam esses pesquisadores. Tal fato termina por deixar a informação questionável, no âmbito abordado. Falar em “consenso” em qualquer área do conhecimento e, especialmente, na educação, é algo desproposital, é o que pondero.

A partir de 2009, o Exame deu uma reviravolta em seus propósitos, momento em que passou de processo avaliativo a processo seletivo, direcionamento que se mantém até a atualidade. Importa esclarecer que se toma o Enem como processo avaliativo, quando ele se prestava, especialmente, à autoavaliação dos participantes e em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio, conforme preconiza a Portaria de criação desse Exame, antes mencionada; e, como processo seletivo, o fato de, hoje, ser, quase que exclusivamente, porta de acesso ao Ensino Superior. Nesse sentido, com os seus resultados, por meio do Sisu – Sistema de Seleção Unificada²⁴, os participantes podem ter acesso à continuidade de estudos nas instituições públicas de ensino superior, se assim o quiserem. Nessa mudança de concepção, os documentos que compõem o acervo e que delimitam esse Exame também sofreram transformações, de forma que houvesse orientações condizentes com o novo percurso. A esse respeito, a Professora Maria Inês Fini²⁵, em entrevista ao *O Globo*, em 10/8/2016, acerca das mudanças empreendidas desde 2009, assim se posiciona:

Quando criamos o Enem, havia muita identificação com um conceito de aprendizagem amplo que trabalhava com um processo cognitivo superior, resolução de problemas. A partir de 2009, o modelo se tornou mais parecido com o vestibular tradicional, avaliando mais conteúdo que habilidades e competências cognitivas. Na verdade, hoje, no Enem, não se avalia o ensino médio. O Enem foi transformado de processo qualificatório para classificatório, usando-se, para isso, uma lista de conteúdos por disciplina. É o modelo do vestibular tradicional, que precisa excluir pessoas, em vez de qualificá-las (FERREIRA, P. *O GLOBO*, 2016).

Apesar desse posicionamento acerca do Exame, e tendo sido convidada a assumir novamente o Inep²⁶, órgão diretamente responsável pelo Enem, a professora Fini não realizou nenhum movimento de retorno desse processo ao fator qualificatório, como ela defendia. No mais, apesar de na sua resposta ela afirmar que “no Enem, não se avalia o ensino médio”, esse

²⁴ Sisu é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem. As Instituições precisam aderir a esse Sistema para efetivar sua participação.

²⁵ Maria Inês Fini é doutora em Educação, fundadora da Faculdade de Educação da UNICAMP; foi coordenadora do grupo de autores do Enem, do ENCCEJA, da Prova São Paulo e da reestruturação da Proposta Curricular e do SARESP – Sistema de Avaliação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

²⁶ Reassumiu a presidência do Inep, em 2018, ainda na gestão de Michel Temer. Hoje (2020), o presidente do Instituto é o Sr. Alexandre Ribeiro Pereira Lopes.

ainda é um dos objetivos do Exame. Acerca dessa afirmação, resgato o seguinte dado, na página do Inep/Mec, sobre o Enem:

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) **avalia o desempenho escolar ao final da Educação Básica**. Realizado anualmente pelo Inep, desde 1998, o Enem colabora para o acesso à Educação Superior – por meio do Sisu, Prouni e convênios com instituições portuguesas – e a programas de financiamento e apoio estudantil, caso do Fies. Os resultados também permitem o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais (BRASIL/INEP/MEC, 2020) (Grifo nosso).

Nesse sentido, apesar do direcionamento maior e mais divulgado de ser o Enem a porta de acesso ao ensino superior, como realmente o é, ele ainda se presta à avaliação do conhecimento por parte do participante. As instituições voltadas à educação também podem se valer dessa avaliação do conhecimento, pelos resultados obtidos de seus estudantes, quando divulgados pelo Mec/Inep.

Em termos gerais, sob esse aspecto, pode-se afirmar que:

O Exame não tem como objetivo avaliar o conhecimento em si ou sua memorização sistemática, mas a capacidade do aluno de refletir e aplicar os conceitos aprendidos na resolução de situações-problemas. Basicamente, busca-se aferir se, ao concluir a Educação Básica, o aluno domina estruturas mentais (como raciocínio lógico, dedução e interpretação textual, por exemplo) o suficiente para saber agir frente a um desafio (ROZEMBERG, 2018) (Grifo da autora).

Não se prestar a uma “memorização sistemática”, mas procurar levar o aluno a “refletir e aplicar os conceitos aprendidos” para resolver situações-problema, é um dos grandes diferenciais do Enem. Nessa perspectiva, infunde-se no processo certo movimento de sociabilidade humana, na medida em que o Exame traz no seu seio características de inter e transdisciplinaridade que extrapolam as individualidades disciplinares, se assim podemos dizer. Em sendo assim, valem para o Enem as inter-relações dos conhecimentos adquiridos pelos participantes, os quais denotam os aspectos da contextualização e da inter e transdisciplinaridade aqui anotadas. Dessa forma, não cabe mais às escolas, ou, pelo menos, não deveria caber, na forma como se apresenta o Enem, as memorizações conteudísticas inerentes aos processos vestibulares anteriormente valorizados.

De qualquer forma, vale registrar que houve algumas mudanças no Enem ao longo de sua existência (1998 até os dias atuais), para as quais, como exemplo, faço um recorte orientado para o ano de 2016 em relação ao ano seguinte (2017), as quais estão resumidas no quadro mais abaixo. Assim, pelas mudanças ocorridas em 2017 (ver o quadro suscitado), faço destaque para a Certificação do Ensino Médio, a qual retornou ao Encceja – Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Nesse sentido, ressalto que o Enem oportunizou milhares de jovens acima dos 18 anos na obtenção do Certificado do Ensino Médio, de 2009 a 2016.

Nesse âmbito, vale registrar também algumas informações acerca do Encceja. Esse exame tem como principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros.

No Brasil e no exterior, o Encceja pode ser realizado para pleitear certificação no nível de conclusão do ensino fundamental e ensino médio. Para certificação do ensino fundamental, é preciso ter, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do exame. A certificação do ensino médio exige a idade mínima de 18 anos completos no dia de aplicação da prova (BRASIL/MEC, 2020).

Quadro n. 1: Mudanças no Enem entre 2016 e 2017²⁷

ENEM 2016	ENEM 2017
DATA Prova aplicada em um único fim de semana (sábado e domingo)	DATA Prova aplicada em dois domingos consecutivos
PRIMEIRO DIA 4h30 de duração – Ciências Humanas e Ciências da Natureza	PRIMEIRO DIA 5h30 – Ciências Humanas, Linguagem, códigos e suas tecnologias e Redação
SEGUNDO DIA 5h30 – Redação; Linguagens, códigos; e Matemática e suas tecnologias	SEGUNDO DIA 4h30 – Matemática e Ciências da Natureza e suas tecnologias
SEGURANÇA Candidato identifica a cor de sua prova no cartão-resposta	SEGURANÇA Cadernos de prova e cartões de resposta personalizados om nome e número de inscrição
ATENDIMENTO ESPECIALIZADO Solicitação de tempo adicional, para pessoas com deficiência, feito no momento da prova	ATENDIMENTO ESPECIALIZADO Solicitação de tempo adicional, feito no ato de inscrição com envio de documento comprobatório
ISENÇÃO Concluintes do EM de escolas públicas ou bolsista integral de escola privada, ou com renda familiar per capita menor que um salário mínimo e meio	ISENÇÃO Taxa isenta, também, para cadastrados no CadÚnico, o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
CERTIFICAÇÃO Enem como certificação para conclusão do Ensino Médio para jovens e adultos	CERTIFICAÇÃO Enem perde essa função para o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (Encceja)

Fonte: Guia do Estudante, 2017.

Importante também ressaltar que, até 2016, estes eram alguns dos benefícios obtidos ao longo desse percurso pelos participantes do Enem, se assim o quisessem:

1. **SISU**: possibilidade de estudar em alguma universidade pública, via Sistema de Seleção Unificada.
2. **Prouni**: disputa de bolsas de estudos variando entre 50 a 100% nas faculdades privadas, por meio do Programa Universidade para Todos. O candidato ainda precisa ter tirado 450 pontos na nota mínima, sem zerar a redação.
3. **FIES**: desde 2010, o Fundo de Financiamento Estudantil só atende os participantes do Enem.
4. **Ciências sem Fronteiras**: intercâmbio em universidades estrangeiras, com bolsas de estudo custeadas pelo Governo.
5. **My English**: curso de inglês gratuito para todos os participantes do Enem matriculados em universidades públicas ou privadas, desde que tenham tirado 600 pontos, na média geral.

²⁷ As mudanças foram feitas com base em consulta pública realizada pelo Ministério da Educação (MEC). Cerca de 600 mil pessoas participaram da consulta, que ficou disponível no período de 18 de janeiro a 17 de fevereiro. Dentre os participantes, 42,3% disseram preferir a prova em dois domingos seguidos; 34,1%, no domingo e na segunda-feira - sendo segunda feriado; e, 23,6% optaram pela manutenção do formato até então vigente, aplicação em um final de semana, no sábado e no domingo (AGÊNCIA BRASIL, 2017).

6. **Universidades de Portugal:** participantes do Enem, que tenham tirado média de 500 pontos, podem estudar nas instituições conveniadas.
7. Usar a pontuação para **completar a nota** em alguma instituição pública que ainda não aderiu ao programa por completo.
8. O candidato fica **isento de prestar o vestibular tradicional** da faculdade particular.
9. **Certificado do ensino médio:** esse benefício é permitido desde que o candidato conquiste 450 pontos na prova de conhecimentos gerais e 500 na redação.
10. **SISUTEC:** além da opção da graduação superior, o interessado também pode usar a nota para conquistar uma vaga em algum curso técnico, em instituições públicas ou particulares (BLASTING NEWS BRASIL-EDUCAÇÃO, 2016).

Vale observar que, em relação a 2017, pelos benefícios elencados acima, apenas a certificação do EM não mais figura no Enem até o presente momento.

Em termos da metodologia de avaliação da redação,

o que se tem registrado é que ela foi sendo cada vez mais aperfeiçoada e hoje se constitui num dos pontos mais altos do Enem, com reflexos positivos nas práticas de sala de aula. O processo envolve, todos os anos, centenas de corretores e é apoiado por supervisores e coordenadores, cujas sólidas formações e experiências ajudam a consolidar a atitude de respeito e consideração a todos os participantes do Enem, autores de textos dos mais diversos níveis e conteúdos (BRASIL/MEC/INEP, 2006).

Esses aspectos se fazem muito interessantes. Há, de um lado, o profissional das Letras que passa por uma etapa de capacitação (*on-line* e presencial) para participar do processo de avaliação das redações, o qual deve estar comprometido com atitudes de respeito ao dizer de cada participante; e, de outro, assim acredito, o próprio participante que deposita sua confiança em pessoas preparadas para avaliarem seus textos, justamente pelo que eles já veem acontecendo nas próprias salas de aula. No mais, o fato de os avaliadores avaliarem redações de todas as partes do Brasil e não os da sua região apenas reforça a confiança num trabalho imparcial, e de clara equidade na capacitação específica desses professores, os quais têm demonstrado conhecimento adequado ao seu fazer de cunho educacional, que perpassa o trabalho de avaliação dessas redações.

Importa registrar que, desde a descentralização da avaliação de redações²⁸ do Enem, em 2006, todo o processo é digital, sem que haja qualquer interferência nos textos dos participantes. Isso significa que o profissional avaliador não poderia, de forma alguma, manipular o texto, de fazer qualquer inserção que pudesse ajudar ou prejudicar o participante, além de não ter acesso a dados que podem identificar o produtor do texto (nome, onde mora etc.), o que poderia levantar alguma suspeição no processo de avaliação. Participam da avaliação apenas profissionais graduados em Letras/Língua Portuguesa, os quais, antes convidados a participarem do processo, realizam inscrições, nos últimos processos, para seleção prévia pela instituição organizadora responsável pelo processo de avaliação. Para se obter uma isenção maior nas avaliações, os avaliadores não podem ser inscritos no Enem no ano em que participam do processo de avaliação, não podem ter familiares de primeiro grau inscritos nem podem ser professores de cursinho pré-vestibular, antes ou depois do processo de avaliação²⁹.

Depois da inscrição, e de acordo com o que consta nos Editais de inscrição para avaliador do Enem (INEP/MEC), o profissional deverá passar por um curso *on-line*, com questões objetivas ao final de cada módulo e uma questão dissertativa no fim do curso, com o fim de ser classificado para participar efetivamente das avaliações das redações, ano a ano. O fato de ter sido aprovado num ano tal não garante a participação no ano seguinte; é preciso passar por todo o processo novamente. Em sendo classificado, cada avaliador passa ainda por um treinamento presencial, depois de aplicado o Exame (ano a ano), já com as orientações pedagógicas direcionadas pelo Inep, voltadas para a proposta de redação focalizada. O

²⁸ As redações de todos os participantes de todas as edições do Enem acham-se depositadas em um banco de imagens e constituem valioso acervo de dados a serem ainda explorados por pesquisadores brasileiros (INEP).

²⁹ Requisitos para participar do processo de avaliação das redações do Enem:

“Para participar do Processo Seletivo para Corretor de Redação do Enem é necessário atender aos seguintes requisitos:

- Ser graduado em Letras/Língua Portuguesa ou Linguística (com comprovação obrigatória por meio de diploma;
- Obter bom desempenho na Capacitação a Distância e não ser eliminado em nenhuma das etapas do processo de seleção;
- Possuir computador com as especificações mínimas descritas no Regulamento da seleção;
- Possuir *Smartphone* com sistema operacional iOS ou Android. Segundo Regulamento, o aparelho deverá atuar na segurança do processo, por meio de um *token* de acesso que garantirá ao participante acesso ao sistema do curso.

Além de atender aos requisitos acima, o participante não poderá estar inscrito no Enem no ano corrente e ter cônjuge, filhos, pais, dependentes legais ou qualquer parente de primeiro grau inscrito no exame, mesmo na condição de treineiro.

Por fim, não pode fazer parte da seleção quem tiver apresentado conduta repreensível em outras edições do Enem ou em trabalhos realizados pela Fundação Getúlio Vargas, que é a organizadora do processo” (FRANQUI, 2019).

instrumento norteador para essas avaliações é a Matriz de avaliação de redações do Enem (BRASIL/MEC/INEP, 2006; 2009; 2015), elemento alvo de nossa investigação³⁰.

Para um melhor entendimento de como funciona a prova do Enem como um todo, seguem as informações abaixo:

O Enem é um exame que tem o conteúdo baseado na grade curricular das disciplinas do ensino médio. Suas provas trabalham com eixos temáticos e se dividem por áreas, podendo trazer questões de uma única matéria ou de forma interdisciplinar.

As áreas do conhecimento no Enem 2018 são divididas em:

- **Ciências Humanas e suas Tecnologias:** História, Geografia, Sociologia e Filosofia

- **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:** Português, Língua Estrangeira - Espanhol ou Inglês, Artes, Literatura, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação

- **Ciências da Natureza e suas Tecnologias:** Física, Química e Biologia

- **Matemática e suas Tecnologias:** Matemática (álgebra, geometria etc.)

- **Redação**

O Enem é composto por **180 questões** objetivas e uma proposta de redação. As perguntas objetivas são de múltipla escolha, com cinco alternativas de resposta para cada (representadas pelas letras A, B, C, D e E).

1º dia: 45 questões de Ciências Humanas, 45 questões de Linguagens e Códigos e Redação

2º dia: 45 questões de Matemática e 45 questões de Ciências da Natureza

Os enunciados (perguntas) são formados por textos que contextualizam a questão para que o estudante possa escolher a alternativa. Algumas disciplinas contam com quadros, histórias em quadrinhos e gráficos em suas perguntas. O Enem exercita a capacidade de interpretação textual e visual do participante com esse formato de prova (CAMPOS, *BRASIL ESCOLA*, 2018).

No mais, em breves palavras, acerca da avaliação das redações, pelo que consta reforçado nas próprias propostas de redação e que já é de conhecimento dos participantes, dos professores, dos cursinhos especializados, além de ser amplamente divulgado pelas mídias, registro algumas orientações sobre o que o participante precisa atentar antes mesmo de produzir o seu texto, a fim de não ser penalizado na avaliação, para além dos critérios estabelecidos na Matriz de avaliação. São elas:

- dispersão do aluno quanto ao tema;
- se o candidato não seguiu a estrutura dissertativo-argumentativa;
- textos com até 7 linhas escritas;

³⁰ É importante informar que não constituirá objetivo de meu trabalho me debruçar sobre o período de atuação do Enem.

- desenhos, frases desconectas ou qualquer outro fator que não seja uma dissertação, que fuja totalmente do tema proposto pelo exame;
- desrespeito aos direitos humanos;
- redação em branco;
- cópia de textos que servem como apoio para a redação do participante. (BRASIL/MEC/INEP, 2017).

Se o participante incorrer em algum desses elementos, ele terá atribuição de nota zero (0) ao seu texto. No mais, o participante receberá nota média, a partir da atribuição de notas de dois diferentes avaliadores que não mantêm contato e nem sabem um do outro no processo, para se ter o máximo de isenção possível nas avaliações em curso. Se as notas primeiras dadas por esses avaliadores ultrapassar 100 pontos comparativamente (por exemplo: um avaliador atribuiu 400 pontos e o outro, 600 pontos numa determinada redação) ou se houver uma diferença em mais de 80 pontos em qualquer uma das cinco competências nas notas dadas por dois avaliadores, o texto é novamente avaliado por um terceiro avaliador. Caso não haja convergência de notas entre esse terceiro avaliador e um dos dois primeiros avaliadores, o texto segue para uma banca específica (supervisor e dois auxiliares), os quais se reúnem, presencialmente, para nova avaliação desse texto. A nota final para um texto nessa condição é a atribuída pela banca presencial.

No mais, creio que se faz necessário registrar aqui o fato de o Enem também ter sido pensado para as parcelas de participantes que apresentam dificuldades na compreensão da leitura que resvalam na escrita (os disléxicos). Um outro grupo de participantes também obteve olhar diferenciado: os surdos. Assim, esses candidatos com deficiência auditiva puderam, pela primeira vez, já em 2017, fazer a avaliação com o apoio de vídeos que narram os enunciados na língua dos sinais. Esse fato ocasionou a elaboração de dois exames distintos, mas que foram aplicados nos mesmos dias junto aos demais participantes. Pensando-se nas especificidades desses participantes, há um grupo de professores especialistas responsáveis por avaliarem esses textos. No mais, ainda há um Enem específico, com datas diferenciadas do grande grupo, para os que estão em situação de privação de liberdade.

1.2 O Sistema Avaliativo do Enem

Tendo como objeto deste meu estudo a Matriz de Referência para Avaliação das Redações do Enem (BRASIL/MEC/INEP, 2006; 2009; 2015), faz-se necessário o entendimento acerca do que é avaliação, já que a Matriz citada é o instrumento avaliativo para a questão dissertativa do Enem.

Nesse sentido, compreendo ser preciso discorrer sobre o campo da avaliação, estendendo essa compreensão ao Exame como um todo e não apenas ao recorte da Redação, com o fim de termos, em linhas gerais, certo aprendizado sobre a utilização dessa área do conhecimento no Exame como um todo.

1.2.1 Avaliação - algumas implicações

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.

(VASCONCELOS, 1995, p. 43)

Falar sobre Avaliação é entender que se pisa num campo de inúmeras possibilidades, e, dentro dessas, encontram-se variados posicionamentos de estudiosos da questão. Com o fim de refletir tal conceito tendo como norte esta investigação, necessário se faz pensar nos seguintes recortes temáticos, os quais, espero, poderão dar conta das análises das versões da Matriz de Avaliação da Redação do Enem (BRASIL/MEC/INEP, 2006; 2009; 2015), selecionadas para este estudo.

Nesse sentido, colocarei em evidência, inicialmente, o termo em si: avaliação, registrando definições de diversos autores, para, em seguida, delimitar seu aparecimento como foco neste estudo. Assim, abordarei a temática da Avaliação em Larga Escala – o que é, como é utilizada, para que serve, por estar o Enem incluso nesse tipo de avaliação. Nesse intento, buscarei apoio nos documentos oficiais do Governo Federal, bem como em Blasis (2013), Penin e Martinez (2009), dentre outros teóricos que tratam da questão.

Na sequência dos estudos, e na tentativa de fazer o entrelaçamento das fases do Enem (avaliação e seleção), tratarei da Avaliação diagnóstica (analítica), entendendo que o

propósito para o qual o Enem foi criado se reveste de uma avaliação (Enem avaliativo) por parte do participante, pensando não só em se autoavaliar nas suas habilidades, adquiridas no percurso de estudos, como também, por essa autoavaliação, refletir sobre sua formação no futuro: que caminhos tomar? O da continuidade de estudos ou o da inserção no mundo do trabalho? Essa é uma vertente. Um outro viés é o que se centra do lado do formador e das instituições formadoras. No mais, e, em se pensando a Avaliação voltada também para o Exame seletivo (Enem seletivo), com o foco centrado no acesso ao ensino superior hoje, intentarei um contraponto com a dita avaliação diagnóstica, com o fim de compreender esse fenômeno de mudança de perspectiva de avaliação para seleção.

Por fim, abordarei a avaliação por competências, caminho enfatizado no Enem, de modo a que se possa conhecer o modelo avaliativo adotado para o Exame.

Vale registrar, ainda, nessa perspectiva da avaliação, que o Enem é tido como o maior exame de acesso ao ensino superior no Brasil (o segundo no mundo), indo já além fronteiras: Portugal, onde várias instituições desse país se utilizam das notas dos participantes do Enem para ocupação de vagas em seus cursos. Assim, para dar conta dos casos mencionados, tomarei como apoio: Luckesi (2005), Perrenoud (1999), Marinho-Araújo e Rabelo (2015), dentre outros.

Antes, porém, de passar a tratar das especificidades da Avaliação nas formas acima apontadas, algo me chama a atenção, e, sob meu entendimento, necessita de breve explanação: é o fato de o Enem, na sua essência, já ser rotulado como Exame, termo que resvala, na origem, seletividade, controle, classificação. A definição dicionarizada do termo diz que exame é: “1. Ato de examinar. 2: Inspeção; interrogatório; análise; prova a que alguém é submetido, para se verificar se está ou não habilitado a exercer um cargo, a obter um diploma, etc.”, ou, ainda, “prova perante pessoas legalmente habilitadas, em que se apura a aptidão de alguém para alguma coisa” (DICIO, Dicionário online de Português, 2020).

Apesar de conceitualmente os termos exame e avaliação estarem próximos, na essência, na prática, há diferenças singulares. Enquanto o exame “apura a aptidão de alguém para alguma coisa”, a avaliação, conforme Luckesi (2005), é processual e dinâmica, na medida em que busca meios pelos quais todos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento; é inclusiva. Com esse entendimento, penso que, desde sua criação, o Enem já sinalizava tornar-se um exame propriamente dito como o é hoje, embora, no início,

a avaliação educacional tenha sido o foco, como o intentou ser durante uma década: de 1998 até 2008.

Ao se entender que a avaliação é um processo e não um fim, a mudança por que passou o Enem – exame com foco avaliativo – tem firmada a justificativa para tal. Enquanto avaliativo, o participante se autoavaliava, e a escola, pelos resultados dos seus estudantes, também avaliava seus métodos, sua forma de conduzir o ensino (pela formação de professores, p. ex.) e a aprendizagem; além disso, os governos, por meio das políticas públicas voltadas à educação, poderiam prover meios de inserção dos participantes (no ensino superior, no mundo do trabalho), com vistas a melhores resultados. Na outra ponta (Enem seletivo), mesmo que se fale na inclusão de grande parte de participantes, o processo em si é de exclusão (como se fosse uma punição), e, nesse sentido, favorece ainda, apesar de se tentar afirmar o contrário, as classes de maior poder aquisitivo, que frequentam o que se considera como boas escolas.

Nesse sentido, vale ressaltar o dizer de Foucault (2014, p. 181) acerca do exame, ao evidenciar que o

exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados.

Ora, mesmo que no início a autoavaliação tenha sido o foco para o Exame (Enem), ainda assim a “hierarquia que vigia”, conforme os estudos de Foucault (2014), estava visível, tanto no aspecto em que a prova foi pensada – centralização na contextualização e na interdisciplinaridade, sem que esses elementos estivessem conduzindo os ensinamentos e as aprendizagens nos ambientes escolares – quanto no da própria avaliação, em se pensando, p. ex., na prova de redação, em que apenas a visão do profissional de certa região do país (eixo Rio-São Paulo) era considerada. Assim, o processo em si, pelo que entendo, tinha já nos seus primórdios um sentido de alguém que pensa, que determina, sem escutar o outro, mas que espera desse outro uma reciprocidade do seu entendimento que essa outra pessoa (o participante do Enem, para o caso) não é capaz de atender, e, desse modo, apresenta-se uma vigilância que termina por diferenciar e sancionar os que são, pela sua própria natureza constitutiva, diferentes, sejam pelas variações regionais (linguísticas, culturais, sociais etc.)

sejam pelas condições de acesso ao ensino e às diferenciações de aprendizagens registradas nas diferentes (e enormes) regiões do país.

Feitas essas iniciais considerações, passo a abordar os elementos voltados à avaliação, conforme anotei anteriormente.

1.2.2 Avaliação – o que é? O que se entende sobre isso?

A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências sobre seu pensar e seu agir.

(HOFFMANN, 2001, p. 10)

Em Luckesi (2002, p. 9), acerca do que se entende por Avaliação, acentuo o seguinte:

A decisão do que fazer se impõe no ato de avaliar, pois, em si mesmo, ele contém essa possibilidade e essa necessidade. A avaliação não se encerra com a qualificação do estado em que está o educando ou os educandos. Ela obriga a decisão, não é neutra. A avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado.

Faço, a partir dessa assertiva, uma correspondência com o objetivo pelo qual o Enem foi criado: autoavaliação do participante, especialmente aquele advindo do Ensino Médio, na medida em que, ao se autoavaliar, tal participante poderia ter a indicação de “caminhos mais adequados e mais satisfatórios” por onde enveredar: continuidade de estudos e/ou mundo do trabalho. Ademais, pela “busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado”, esse mesmo participante poderia/pode refletir sobre sua aprendizagem e entender em quais aspectos precisaria focar mais seus aprendizados, por exemplo. Esse é um lado da questão. Um outro lado, seria o da instituição escolar e seus professores, pelo entendimento de que a “avaliação não se encerra com a qualificação do estado em que está o educando ou os educandos”, mas que ela é um processo perene que atua no ato de ensinar o qual lança o seu reflexo na ação de aprendizagem.

Em sendo assim, o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, e, nesse sentido, ela pode fazer que os educadores revejam suas ações, repensem suas estratégias, seus métodos de ensino e acompanhem as mudanças que o processo ensino-aprendizagem enseja, e não apenas que vejam o ato de avaliar como um fator que mensura se os objetivos desse processo foram ou não alcançados, e isso os desmotive de algum modo a continuarem a se capacitar. Ademais, foi com a intenção processual, não estanque, ao que consta, que o Enem foi criado. Nesse intento, a pretensão seria uma avaliação contínua, como “possibilidade” e “necessidade”, com o envolvimento de vários atores: o participante (estudante do ensino médio, que se autoavaliava); as escolas (pelo desempenho dos estudantes, as escolas públicas eram avaliadas pelo governo federal); o próprio governo (em razão dos números apontados na avaliação, por meio dos resultados individuais e de cada escola pública, o governo poderia definir e implantar políticas públicas³¹ visando à melhoria do ensino médio no país).

Para Perrenoud (1999, p. 9), numa perspectiva classificatória, “a avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros”. Esse aspecto da avaliação está mais próximo do que entendo por exame, no sentido de punir os que não obtêm o êxito esperado, ou seja, a nota que vai permitir que subam um degrau nos estudos, por assim dizer. Nesse sentido, culturalmente, na visão da sociedade, o que não conseguiu os melhores resultados é tido como ignorante, como aquele que não gosta de estudar, não é esforçado. Nesse âmbito (o que permeia os ditos da sociedade, de um modo geral), entram também os elementos: escolas públicas, como aquelas que têm um ensino deficitário, e que, por isso, não oportunizam as melhores pontuações, colocações de seus estudantes nos exames³²; condição socioeconômica dos participantes. Para o caso,

³¹ Política pública é programa de ação governamental que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados – processo eleitoral, processo de planejamento, processo de governo, processo orçamentário, processo legislativo, processo administrativo, processo judicial – visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados. Como tipo ideal, a política deve visar à realização de objetivos definidos, expressando a seleção de prioridades, a reserva de meios necessários à consecução e o intervalo de tempo em que se separa o atingimento dos resultados (BUCCL, 2006).

³² O Iede (Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional) realizou um estudo com os microdados do Pisa 2015 a fim de entender o perfil dos adolescentes que estudam nas redes pública e privada brasileira. Algumas diferenças entre eles surpreendem: enquanto na rede pública, por exemplo, somente 43,4% dos alunos na faixa etária avaliada, 15 ou 16 anos, espera completar o ensino superior ou realizar uma pós-graduação; na rede privada, o percentual sobe para 69%. Outros itens também chamam a atenção, como os alunos que exercem trabalho remunerado após as aulas. Na rede pública são 40%; já na privada, 24,4%. A amostra do Pisa considerada foi de 17.523 estudantes de 15 ou 16 anos, representativos de todos os estados brasileiros. Eles foram divididos da seguinte forma: 15.087 alunos de escolas públicas e 2.436 alunos de escolas privadas, sendo analisado também um subgrupo de 527 estudantes de escolas privadas, mas com nível socioeconômico similar

encontra-se arraigada a ideia de que o mais pobre tem menos possibilidade de ascender ao ensino superior, por exemplo. Esclareço que não é minha intenção generalizar as situações postas, mas não posso negar o que escuto, vejo, leio a respeito e mesmo tenho vivenciado até os dias de hoje, quando eu mesma conquisto mais um passo na minha caminhada estudantil. Não é incomum escutar falas como de algo estupendo o fato de uma pessoa vinda de uma pequena cidade do interior do estado, de uma família que não tinha nenhuma pessoa com nível superior (falo em avós, pais, tios), de sempre ter estudado em escola pública, ter duas graduações, um mestrado e estar, ainda, em busca de um doutorado – falo aqui de mim mesma. Seria mascarar drasticamente a realidade e as minhas próprias vivências não pontuar essas questões. Numa outra ponta, o que é favorecido socioeconomicamente, que estuda/ou em escolas particulares, tidas como de ensino melhor, mas que não é o ponto que está em discussão, é quase sempre aquele que obtém as melhores notas, as mais bem pontuadas classificações, e, para a sociedade, é o que é excelente. Não se leva em conta, numa avaliação dessas, a grande falácia que está internalizada na memória coletiva e que necessita ser reformulada.

Nesse diapasão, ressalto, ainda em Perrenoud (1999, p. 9), a afirmação de que “certos adultos associam a avaliação a uma experiência gratificante, construtiva; para outros, ela evoca, ao contrário, uma sequência de humilhações”. Em se pensando na autoavaliação de que fala o Enem, sejam os participantes adultos ou jovens, penso que, mesmo que os resultados sejam individualizados, a experiência pode se tornar construtiva ou humilhante, estimulante ou desanimadora, seguindo o pensamento de Perrenoud. Assim, de um lado, os aspectos de que não se é capaz, por ser pobre, ter estudado em escola pública, como sinalizado acima, vêm à tona e podem ser extremamente prejudiciais para as pretensões dos participantes; de outro lado, a avaliação positiva pode gerar grandes expectativas de sucesso junto a tais participantes, o que é positivo, mas não esconde o aspecto dual e, no sentido aqui tratado, qual seja: o sentido mesmo perverso de avaliação.

Um caráter complementar acerca da temática encontra-se no dizer de Perrenoud (1999), quando salienta que

ao dos alunos da rede pública. A ideia, com isso, foi minimizar o peso socioeconômico, que estudos mostram ter grande correlação com o desempenho.

avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelências, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação.

Nesse entendimento, não se incluir numa “hierarquia de excelência”, como compreendido por esse autor, é, por exemplo, não desfrutar de uma certificação que pode ser a porta de “entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação”, ou não prosseguir com os estudos como seria o desejo de muitos. Isso quer dizer que aquele que é avaliado e que, sob sua análise, pelas notas ou conceitos atribuídos a si, não encontra respaldo nas suas pretensões (seguir com os estudos; encontrar um emprego) termina por ser deixado à margem, ou mais apropriadamente, acaba por se sentir marginalizado, ou até confirmando o que antes já sentia acerca de sua condição. Complementa, ou mesmo reforça tal entendimento, a afirmação de Foucault (1997, p. 209) que diz: “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza”.

Um outro aspecto da avaliação que vale ser abordado é a forma como a avaliação foi/é utilizada nas escolas: aquela que é tida apenas como verificação de aprendizagem de conteúdos pelos estudantes. Tal tipo de avaliação é limitada apenas à coleta de informações como a que examina o que o aluno resolveu numa prova, o que é vista tão somente como uma medida de classificação dos alunos. Tal método avaliativo não considera aspectos como contextualização, vivências, que pudessem interferir, positivamente, nos resultados obtidos pelos discentes.

Entendo que assim pensa Libâneo (1994), quando diz que

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a (sic) realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Ao tempo em que critica a realização apenas de provas para atribuição de notas, esse autor (LIBÂNEO, 1994) assevera que uma avaliação eficiente deve primar em cumprir uma função pedagógico-didática e diagnóstica, para que o professor e a escola como um todo possam se avaliar e, com isso, identificar falhas, lacunas no ensino-aprendizagem, para que as práticas pedagógicas sejam repensadas, revistas, revitalizadas, por assim dizer, com vistas a

um ensino contextualizado e crítico, em que os alunos possam se sentir como partes desse processo e que reflitam que seu aprendizado lhes será útil no futuro.

Numa relação do exposto com o que se vê praticado no Enem, importa afirmar que, apesar de ser um exame que culmina com atribuição de notas, a prova, em si, é um instrumento de verificação do rendimento escolar, com o propósito, do lado do participante, de chegar a um curso superior, e, do lado do governo, de acordo com o que está posto desde os primórdios do Exame, avaliar o ensino no nível médio, para a proposição de melhorias. Reflito, mais uma vez, que isso é o que está posto na legislação, mas não necessariamente o que se tem visto na prática.

Em se tratando ainda do Enem, compreendo que o disposto nos documentos oficiais acerca desse Exame pode estar em consonância com o dizer de Sant'Anna (1995), ao afirmar que avaliar é

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático (SANT'ANNA, 1995, p. 29-30).

Ressalto, no entanto, e apesar de algum esforço que possa ter sido empreendido por gestões governamentais, ao longo do Enem, desde sua criação até o presente momento, não se ter identificada uma concretude nas intenções do que deveria ser feito com os resultados dos estudantes, após a realização desse Exame. É certo que projetos que tratam de mudanças no ensino médio foram apresentados à sociedade, mas sem a modificação positiva esperada até o momento, sob meu entendimento. A teoria e a prática, nesse sentido, continuam bem distantes.

Na intenção de que falo, ressalto que a Portaria de criação do Enem, em seu Art. 6º, deixa a entender que o Inep estruturará um banco de dados, para que os governos, em todos os seus níveis, e pesquisadores interessados possam se utilizar dos resultados para aprofundarem e ampliarem suas análises acerca das competências e habilidades dos estudantes participantes dessa avaliação. Dessas análises, esperam-se modificações no ensino (a aqui tratada, a do ensino médio), de modo que os jovens tenham a oportunidade de desenvolver seu senso crítico e se tornem protagonistas de seu conhecimento, de seu crescimento como sujeito. Registro, nesse sentido, que o Protagonismo é o foco central hoje na nova proposta para o

ensino médio, a partir da Base Nacional Comum Curricular³³, a qual está em discussão nas Unidades Federativas para a sua implementação.

Segundo o que tenho entendido, a avaliação pelo Enem, quando de sua implementação, deveria ter sido aquela que atuaria, inicialmente, como uma sondagem, para se identificar como estava a aprendizagem no ensino médio, para, a partir dali, apresentar propostas de mudanças junto aos sistemas de ensino, em todos os níveis. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem passaria do método disciplinar para o inter/transdisciplinar, de modo a primar pelo desenvolvimento do ser, em todos os seus aspectos, para que tanto o professor quanto o aluno compreendessem a importância do trânsito entre os saberes e não o entendimento de um saber em particular, em detrimento de um isolado de outro. Mas, ao que consta, a intenção não se concretizou. O que se viu/vê é um projeto pensado na alta cúpula do poder, com pretensão de dar uma reviravolta no processo de ensino-aprendizagem, contudo o momento posterior à “sondagem” não se estabeleceu. O Enem serviu apenas para que as escolas repensassem seus métodos de ensino e de avaliação, a partir do que a comunidade escolar entendeu pelas provas aplicadas. Assim, as escolas (e cursinhos) têm se adaptado ao novo modelo de questões, mas sem terem tido a oportunidade de discussão do que se deveria fazer, do que o governo pensava realizar com esse Exame. Permito-me dizer que, seja um Exame avaliativo seja seletivo, o Enem, por si só, continua a ditar as regras de como se deve elaborar questões contextualizadas, por exemplo, mas não cumpriu com o que se propunha: avaliar as competências e habilidades dos participantes, para, a partir dessa análise, dessa reflexão, propor mudanças no ensino médio. No dizer de Demo (1999),

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra (DEMO, 1999, p. 1).

Entendo, pelo exposto nessa citação, que, na escrita dos documentos que fazem referência ao Enem (Portaria, Editais etc.), até que os resultados parecem estar sendo

³³ **Parecer CNE/CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018** - Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB).

Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017 (BRASIL, MEC, 2019).

direcionados “a finalidades e objetivos previamente estabelecidos” (autoavaliações, avaliações das escolas pelos resultados de seus alunos, análises de especialistas com vistas a produzirem propostas de mudanças no ensino-aprendizagem nos ambientes escolares), mas a prática para tais ações não caminham *pari passu* com o disposto no Exame em si.

No entanto e a despeito das teorias sobre o tema, como essa a que me referi proximamente, a avaliação do Enem tem surtido efeitos positivos, se pensarmos num grande contingente de participantes que têm adentrado no ensino superior, seja em instituição pública seja em instituição privada. As oportunidades estão sendo alcançadas pelos grupos minoritários, os quais, rotineiramente, infelizmente, não se incluem na “hierarquia de excelência” (PERRENOUD, 1999), mas têm se destacado na tentativa, quiçá, de reverter esse pensamento negativista a respeito dessa parcela da sociedade, já pelo sucesso de seu acesso ao ensino superior.

Dada essa compreensão acerca do termo Avaliação, passo a discorrer sobre o tema de modo mais sistemático, começando pelo entendimento da Avaliação em Larga Escala, processo em que se inclui o Enem, e, em seguida, às concepções de Avaliação diagnóstica e Avaliação por Competências, para dar conta do que compreendo como Enem Avaliativo e Enem Seletivo, intentando um contraponto com essas nomeações.

1.2.3 Avaliação em Larga Escala - conceitos e implicações

Para ser completa, a avaliação precisa ser realizada de forma interna e externa, e é preciso saber se o que vale para as instituições governamentais vale também para a sociedade avaliadora.

(SOUZA, 2009, p. 18)

Começo por afirmar que, enquanto as avaliações internas são as realizadas pelos educadores nos ambientes escolares,

as avaliações externas são elaboradas, organizadas e conduzidas por agentes externos à escola. Também são chamadas avaliações em larga escala, por serem aplicadas, por exemplo, a uma rede de ensino inteira, municipal ou estadual; ou ainda a várias redes de ensino, como é o caso da Prova Brasil [e do Enem]. Essas avaliações informam sobre os resultados educacionais de escolas e redes de ensino a partir do desempenho dos alunos em testes ou

provas padronizados que verificam se estes aprenderam o que for considerado relevante para a etapa de ensino avaliada, permitindo inferências sobre o trabalho educativo das escolas e redes de ensino (BLASIS, 2013, p. 252).

Para um melhor entendimento, resalto que “a avaliação externa é um ponto de partida, uma referência para conhecer melhor o desempenho de escolas e sistemas de ensino e estimular a tomada de decisões” (Idem, p. 254). Em se tratando do Enem, objeto mais amplo de nosso estudo, além desse conhecimento voltado às instituições educacionais, há a possível reflexão do desempenho por parte do participante, a autoavaliação de que trata a Portaria de criação do Enem (BRASIL/MEC/INEP, 1998). De uma forma ou de outra, a “tomada de decisões” está no entorno dessa avaliação, “seja permitindo inferências sobre o trabalho educativo das escolas e redes de ensino”, e isso significa dizer que “tanto a avaliação interna como a externa precisam estar na pauta das discussões das escolas para que de fato possam cumprir com o seu papel, para obtenção de resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos” (WIEBUSCH, 2012), seja podendo oportunizar aos participantes a decisão do que mais se adéqua aos seus interesses: estudos, trabalho etc.

Sobre essa questão, ainda, temos a compreensão de Penin e Martínez (2009), os quais reforçam a importância da avaliação interna e externa, corroborando os entendimentos postos aqui, especialmente a avaliação externa da qual intentamos falar, e na qual se inclui o Enem. Eles afirmam que essa avaliação se faz importante para refletir a prática educativa e para informar os resultados à sociedade, nos seguintes termos:

[...] no âmbito interno, possibilita a avaliação como instrumento de ação formativa, levando instituições e os professores a refletirem a respeito de suas práticas e de seus objetivos e, assim, a melhorar sua ação docente e sua identidade profissional. Por outro, em âmbito externo, oferece informações para que tanto os pais quanto a sociedade, especialmente os sistemas de ensino, possam efetivar um relacionamento produtivo com a instituição escolar. Apurar os usos da avaliação, comparar resultados e comportamento de entrada dos alunos em cada situação e contexto social e institucional é da maior importância para não homogeneizar processos que são de fato diferentes.

De fato, a não homogeneização de processos se reveste de máxima importância na comparação dos resultados numa avaliação como o Enem, por exemplo. Nesse sentido, o contexto social e o institucional têm peso ímpar para as tomadas de decisões seja por qual agente for. Assim, como comparar os diferentes, como avaliar os diferentes, incluem-se nesse

âmbito como elementos imprescindíveis numa avaliação externa, sob o que tenho entendido acerca da temática. Creio que, a partir de resultados de uma avaliação dessas (leia-se Enem, para este caso), é possível avaliar os contextos educacionais de cada região e, em nível mais restrito, os das escolas onde se inserem os participantes, fazendo-se, ainda, comparações entre as que são públicas e as que são privadas. Dessas análises, podem advir transformações conceituais e metodológicas na educação básica como um todo, na tentativa de melhorar os índices que permeiam os níveis de ensino, vislumbrando-se sólidas aprendizagens junto aos estudantes de todo o país. Isso é o que se espera, muito embora, como já afirmado, não tenha sido feito.

Acrescenta-se a esse entendimento como reforço ao exposto, no que concordamos com Wiebusch (2012), que:

Visando à melhoria da qualidade da educação, a avaliação externa em larga escala busca avaliar o desempenho dos alunos em determinados momentos da escolarização, por meio de fatores associados, testes de proficiência, questionários contextuais, diagnóstico do sistema de ensino. É um instrumento significativo que oferece subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas, e também para a gestão da educação em nível de sistemas estadual e municipal em suas respectivas escolas. Esse tipo de avaliação é importante, pois recolhe indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional.

Em assim sendo, e apesar do empenho em se pensar uma política pública de avaliação de grande alcance (O Enem) que pudesse fornecer elementos de avaliação dos anos finais da educação básica, “visando à melhoria da qualidade da educação”, especialistas afirmam que a educação no Brasil não melhorou como se acreditava; o ensino continua deficitário. Tal afirmação pode ser comprovada pelos resultados de outras grandes avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - Pisa. Dados nesse Programa, por exemplo, revelam que não estava sendo explorada a dificuldade de leitura do estudante, por exemplo, fato esse que bem avaliado e planejadas ações para avanço do problema poderia ter feito que a educação apresentasse a melhoria que se esperava; pelo menos, penso, é a intenção.

Só para citar, segundo o que consta no Portal do INEP (2020),

O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012, novamente Matemática; e em 2015, Ciências. Em 2015 também foram inclusas as áreas de Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas.

Além de observar tais competências, o Pisa coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais que possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos para os alunos, para os professores e para as escolas.

Os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas, tornando mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade (BRASIL/MEC/INEP, 2020).

Como o Pisa, avaliação de larga escala, o Enem apresenta seus resultados aos especialistas, aos pesquisadores em educação e a quem se interessar pelos dados ali expostos, com o fim de serem pensadas, e implementadas (essa é a grande dificuldade, assim entendo), ações que tornem “mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade” (BRASIL/MEC/INEP, 2020).

1.2.4 Avaliação diagnóstica e avaliação por competências – o caso do Enem

A avaliação não constitui uma teoria geral, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamentos valorativos. Além do mais a avaliação nunca é um todo acabado, auto-suficiente [sic], mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomadas de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos explicados criticamente.

(VIANA, 2000, p. 18).

Ao longo do tempo, os processos avaliativos educacionais têm sido objetos de uma variedade de estudos com diferentes abordagens, na tentativa e expectativa, pelos resultados obtidos, mediante a prática dessas pesquisas, de um ensino e de uma aprendizagem que melhor atendam aos anseios da sociedade e venham a direcionar os sujeitos em suas práticas cotidianas, sejam nas ações voltadas aos seus estudos sejam naquelas em que a orientação é para o mundo do trabalho.

Nesse aspecto, e pensando na temática de minha pesquisa, compreendo a necessidade da abordagem sobre avaliação, algo já iniciado, e que penso ajudará nos propósitos de minha investigação. Nesse sentido, faço o percurso da avaliação denominada diagnóstica, a qual permite detectar a existência ou não de pré-requisitos necessários para que a aprendizagem se efetive; e, em seguida, tratarei, em linhas gerais, da avaliação por competências, que é a concepção que os idealizadores do Enem afirmam estar o exame centrado. Isso é o que passo a discorrer neste momento.

1.2.4.1 O Enem e a avaliação diagnóstica

(...) avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo [sic], para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

(LUCKESI, 2002, p. 33)

Criado com o propósito de o participante se autoavaliar, leia-se: avaliação do domínio de competências pelos estudantes concluintes do ensino médio (BRASIL/MEC, 1998), o Enem, desde os seus primórdios, primava por questões contextualizadas, por área de conhecimento, tendo como norte as competências e habilidades propostas pelo MEC para o ensino médio, de modo que cada questão fizesse sentido ao participante, e ele sentisse que o que aprendeu no ensino médio pudesse ter uma praticidade completamente aplicável a sua realidade. Para tal, o participante deveria ter a capacidade de interpretar gráficos, textos variados, mapas e informações em diversas linguagens (verbais e não verbais). Reafirmo, nesse entendimento, que essa autoavaliação sugeria, pelo menos, dois caminhos que o

participante poderia seguir: prosseguimento dos estudos ou acesso ao mundo do trabalho, movimentos que venho enfatizando no percurso desta investigação.

Em se pensando numa avaliação que propunha uma reflexão sobre a aprendizagem (autoavaliação) e sobre o ensino (busca, pelos resultados dos participantes, por abordagens que reorientassem as práticas de ensino), o Enem se concentrou por onze (11) anos, de 1998 a 2008, especialmente, nesse propósito. De 2009 até os dias atuais, a proposta do Exame segue além dessas reflexões, embora ainda seja um dos objetivos, por estar concentrado muito mais no acesso ao ensino superior. Enfim, na medida em que as avaliações eram realizadas, o governo ia criando outras políticas públicas que se aliaram ao Exame, utilizando-se dele para sua efetividade: Prouni, Fies, por exemplo, como já mencionado neste trabalho, programas que dão oportunidades aos estudantes que participaram do Exame a se inserirem no ensino superior, por meio das instituições particulares.

Nesse sentido, compreendo que a avaliação realizada pelo Enem se instituiu como diagnóstica. Mas, o que se entende por avaliação diagnóstica para que se possa fazer essa interlocução? Segundo Machado (1995, p. 33),

a avaliação diagnóstica possibilita ao educador e educando detectarem, ao longo do processo de aprendizagem, suas falhas, desvios, suas dificuldades, a tempo de redirecionarem os meios, os recursos, as estratégias e procedimentos na direção desejada.

Nessa perspectiva, a interlocução que compreendo entre a conceituação de avaliação, voltada mais para o aspecto interno, e a realizada externamente por intermédio do Enem é a de que tanto o participante, pelo resultado do Exame, quanto a escola, também pelos resultados de seus alunos participantes desse processo poderão identificar em que aspectos precisam melhorar, quais as dificuldades no percurso formativo por que têm passado, com o fim de “redirecionarem os meios, os recursos, as estratégias e procedimentos na direção desejada”. É possível se pensar numa escola que seja controlada pelo Estado, nesse sentido? Reflito acerca dessa questão, afirmando que essa possibilidade é bem real; basta que se diga estarem as escolas buscando a adequação ao Exame, à forma como são dispostas as questões, sejam as objetivas, sejam as dissertativas, mesmo sem terem sido ouvidas, sem ter havido a interlocução necessária entre as unidades escolares, por meio dos seus sistemas de ensino, por

exemplo, e os órgãos governamentais, nesse caso, governo federal, o responsável pela idealização e implantação do Enem.

Acerca das estratégias a serem desenvolvidas pelas escolas, reforça esse entendimento, o dizer de Luckesi (2003, p. 82) sobre a questão:

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, considerarmos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe numa forma solta, isolada.

Tomando-se como veio a orientação de que “o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico” (LUCKESI, 2003), o Enem, em sua fase avaliativa (1998 a 2008), em especial, vincula-se à concepção de uma avaliação diagnóstica, tendo em vista que a sistemática de sua realização tem como enfoque o “procedimento de avaliação do desempenho do participante ao término da Educação Básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania” (BRASIL/MEC/INEP, 2006, p. 1), a partir de questões objetivas contextualizadas, em que é requerido do participante uma reflexão do seu aprendizado, na forma de estar no mundo e dele fazer parte como sujeito e que entende o que está a sua volta, e que as coisas se inter-relacionam com outras, como acontece cotidianamente nas nossas vidas, e não de forma estanque, disciplinarmente.

Corroborar esse entendimento o que consta em documentos oficiais, como se vê:

O modelo de avaliação do Enem foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais se constrói continuamente o conhecimento e não apenas a memória que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue ser capaz de compreender o mundo em que se vive, tal é a velocidade das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e do próprio acervo de novos conhecimentos, com os quais se convive diariamente e que invadem todas as estruturas da escola (BRASIL/MEC/INEP, 2006, p. 27).

Imbricando-se o exposto com a avaliação do Enem, compreendo que essa avaliação poderá ter como pressuposto a função de complementar os conhecimentos dos educandos³⁴ em relação aos programas de ensino, em se pensando nas reflexões que a escola poderá fazer pelos resultados de seus alunos, participantes do Enem³⁵. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica se presentifica no processo do Enem, a partir dos três objetivos a que se propõe, especialmente o terceiro como segue:

O primeiro, é identificar a realidade dos alunos que irão participar do processo. O segundo, é verificar se os alunos apresentam ou não habilidades e/ou pré-requisitos para o processo. O terceiro propósito está relacionado com a identificação das causas, de dificuldades recorrentes na aprendizagem. Assim o educando poderá rever sua ação educativa para [tentar] sanar os problemas [relacionados a sua aprendizagem] (KRUZ, 2014, p. 1).

Dentre esses três objetivos, o terceiro é o que mais se identifica com a avaliação do Enem, na medida em que o participante “poderá rever sua ação educativa para sanar os problemas” de aprendizagem, se esse for o seu propósito. Nesse âmbito, destaco o seguinte fragmento (BRASIL/MEC/INEP, 2018, p. 9) que reforça essa afirmação:

O Exame Nacional do Ensino Médio é um dos instrumentos a serviço de uma educação básica que confere efetiva autonomia aos jovens brasileiros, concebido e aperfeiçoado de forma a contemplar todas as dimensões práticas, críticas e éticas da formação escolar, sinalizadas pela LDB; incorporar o caráter dinâmico do conhecimento e de sua aplicação na vida pessoal e social; permitir ao estudante uma avaliação comparativa de seu preparo geral para a vida em sociedade, garantindo seu direito de divulgar ou não seu resultado individual; considerar, respeitar e valorizar a unidade e a diversidade cultural no Brasil.

Ademais, em se pensando o Enem como sendo apenas um exame que avalia competências e habilidades, vale registrar alguns resultados de proficiência dos participantes, advindos desse Programa, em termos educacionais, conforme consta em documento oficial

³⁴ De acordo com o que consta em documento oficial produzido pelo Inep/Mec (2018), o modelo de avaliação do Enem permeia todas as esferas da vida pessoal, mobilizando continuamente a reflexão acerca dos valores, atitudes e conhecimentos que pautam a vida em sociedade.

³⁵ As escolas que quisessem conhecer o resultado de seus alunos recebiam um Boletim da Escola, baseado nas comparações da média de seus alunos e das médias nacionais, desde que 95% dos egressos do terceiro ano de seu Ensino Médio tivessem feito a prova e a instituição declarasse uso pedagógico exclusivo e interno dos resultados (BRASIL/MEC/INEP, 2018).

que trata das Escalas de Proficiência obtidas do Enem, da Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB, em 2018, levando-se em conta que “a estrutura conceitual de avaliação do Enem, desde sua primeira aplicação, em 1998, tem como referência principal a articulação entre o conceito de educação básica e o de cidadania, tal como definido nos textos constitucionais e da LDB de 1996”, o que, segundo o meu entendimento, potencializa a avaliação diagnóstica aqui tratada. Na apresentação de alguns dos resultados, apresento, nos anexos, recorte voltado a temáticas que possam ter alguma relação com a área em que me incluo (Linguística Aplicada/Língua Portuguesa), como uma demonstração de como os participantes têm sido avaliados a partir de suas provas. Tais demonstrações podem servir de direcionamento para as escolas, no sentido de ajustarem seus propósitos de ensino e aprendizagem, pelo que já apresentam os educandos em suas avaliações. É certo que esses aspectos se revestem do que é mais positivo nos resultados obtidos, mas que já podem orientar escolas e profissionais da educação para uma avaliação diagnóstica preliminar no início das atividades escolares, de modo a subsidiarem o ensino e a dinâmica do processo ensino-aprendizagem.

1.2.4.2 O Enem e a avaliação por competências

A avaliação deve ser um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação de alunos.

Luckesi (1983, p. 52)

Acerca da temática da Avaliação, é importante registrar neste estudo que, no bojo do Enem, o que se tem apregoado é que ele se centra na Avaliação por Competência, em que, segundo Luckesi (1983), o importante não é priorizar uma nota, mas proporcionar informações necessárias sobre o processo de ensino-aprendizagem para que o aprendiz possa avançar em seus conhecimentos. Sob meu entendimento, esse é o aspecto que, mesmo tendo sido a intenção quando de sua criação, o Enem tem se afastado. Hoje o que mais se procura, o que mais se deseja, por parte dos participantes, é a obtenção das melhores notas, para alcançar o curso almejado numa devida instituição de ensino superior.

A despeito do que reflito sobre a questão, passo a discorrer sobre o assunto, a partir de visões de especialistas, relacionando seus pensamentos, suas ideias ao que se propaga no Enem.

Segundo o que consta no Relatório Pedagógico do Enem 2006 (BRASIL/MEC/INEP, 2008, p. 27), “o Enem [tem] o objetivo principal de possibilitar a todos os que dele participam uma referência para auto-avaliação [sic], a partir das competências e habilidades que estruturam o Exame”.

Nessa intenção, atesta o Inep/Mec (2008) que

O modelo de avaliação do Enem foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais se constrói continuamente o conhecimento e não apenas a memória que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue ser capaz de compreender o mundo em que se vive, tal é a velocidade das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e do próprio acervo de novos conhecimentos, com os quais se convive diariamente e que invadem todas as estruturas da escola (BRASIL/MEC/INEP, 2008).

Entendo, pelo exposto, que as competências e habilidades de que se fala na estruturação do Enem estão entrelaçadas à construção contínua do conhecimento, para compreensão do mundo e do que está em volta dele, em todas as áreas. Nessa perspectiva, tanto a adoção da contextualização quanto da inter/transdisciplinaridade nas questões do Enem podem ativar tais competências, posto que consideram não só a aquisição formal do conhecimento, mas também as demais formas de aprendizagens, como as vivências em sociedade, as leituras de mundo etc. É a habilidade de englobar conhecimentos, de mobilizar recursos (saberes de diversas áreas), para resoluções de problemas, que é requerida no Enem.

Ressalto, nessa perspectiva, o dizer de Marinho-Araujo e Rabelo (2015), ao afirmarem que “aprender a identificar, mobilizar, gerenciar e utilizar [...] conjuntos de recursos, articulados a habilidades, saberes, conhecimentos e outras características pertinentes, é o que oportuniza a visibilidade de uma competência”.

Dizem mais esses pesquisadores (MARINHO-ARAUJO; RABELO, 2015):

Compreender a noção de competência em uma dimensão ampla, contemplando não só aspectos racionais, cognitivos ou mentais, mas também processos intersubjetivos, afetivos, socioculturais, torna-se premente em um cenário no qual as subjetividades perpassam processos educativos e por eles são transformados.

Concordo com esses autores, no entendimento de que a aprendizagem que envolve o conjunto de recursos anotados (identificação, mobilização, gerenciamento e utilização) vai além de ativar “aspectos racionais, cognitivos ou mentais” dos sujeitos, ou seja, leva-se em conta também os fatores emocionais e afetivos, além dos socioculturais em que estão envolvidos os aprendizes.

Nessa conjuntura de inter-relação de aspectos abordados, dizem esses autores, a competência é visibilizada. Relacionando esse entendimento ao que se observa no Enem, compreendo que, na medida em que o participante ativa os diversos conhecimentos a que teve acesso na sua caminhada pessoal, escolar, ele mobiliza as habilidades adquiridas na resolução de problemas e a competência exigida para tal é (con)firmada.

O Relatório Pedagógico do Enem 2006 (BRASIL/MEC/INEP, 2008), acerca da avaliação instituída no Enem, assim dispõe:

O Enem vincula-se a um conceito mais estrutural e abrangente do desenvolvimento da inteligência e construção do conhecimento. [...]

[Desse modo], privilegia-se a noção de que há um processo dinâmico de desenvolvimento cognitivo mediado pela interação do sujeito com o mundo que o cerca. A inteligência é encarada não como uma faculdade mental ou como expressão de capacidades inatas, mas como uma estrutura de possibilidades crescentes de construção de estratégias básicas de ações e operações mentais com as quais se constroem os conhecimentos.

Nesse contexto, o foco da avaliação recai sobre a aferição de competências e habilidades com as quais transformamos informações, produzimos novos conhecimentos, reorganizando-os em arranjos cognitivamente inéditos que permitem enfrentar e resolver novos problemas.

Focalizar o desenvolvimento de competências, como já sinalizei no início deste estudo, não será objeto de minha análise; nesse sentido, faço apenas alguns apontamentos da questão, com o entendimento de que é a avaliação adotada pelo Enem e da qual não poderia me furtar em discorrer, mesmo que seja com momentos pontuais. Dessa forma, não é demais registrar que a compreensão de uma avaliação por competências é assunto complexo, que possui múltiplas dimensões e que não há um consenso entre estudiosos ou assume múltiplas dimensões (educação básica e profissional, mundo do trabalho, só para citar), o que exigiria, caso o cerne de meu estudo assim o fosse, uma ampla discussão sobre os pensamentos dos pesquisadores da temática como Leboterf (2003); Wittorski (1998a, 1998b); Zarifian (2003).

Dito isso, o que ressalto, no Enem, é a possível reorganização de conhecimentos, que permitirá a construção de novos conhecimentos. Faço ressalva, para o caso do Exame, da sua Redação, porquanto é dada a oportunidade de elaboração de um texto, a partir de outros textos dispostos na Prova de Redação, os quais aliados à proposta da redação suscitam ou podem suscitar nos participantes uma (re)organização de conhecimentos advindos da educação formal e de outras vivências para a efetiva elaboração da sua produção textual.

Por fim, conforme asseguram Marinho-Araujo; Rabelo (2015):

deve-se considerar, no bojo dos recursos mobilizados para construção e avaliação de competências, o conjunto de influências históricas, sociais e culturais que, inseridas em um processo formativo amplo, refletem as instabilidades sociais, as circunstâncias político-ideológicas, as contradições sociais e intersubjetivas, as negociações dinâmicas presentes nas redes relacionais.

Tal afirmação desses autores reforça o entendimento de que o ensino formal por si só não dá conta de uma formação suficiente para a “construção e avaliação de competências”. Há que se inter-relacionar os saberes de áreas diversas, além daqueles trazidos e sempre crescentes e ressignificados dos estudantes.

2 AS VEREDAS PERCORRIDAS – APORTES METODOLÓGICOS PELOS QUAIS CAMINHEI

O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá [...] herdando da Linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o/s discurso/s e indiciam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados.

(BRAIT, 2005)

Com o fito de situar os caminhos trilhados nesta investigação, inicio por afirmar que a pesquisa que conduziu os estudos é qualitativa, centrada na análise documental-interpretativa, tendo em vista que me debruçarei sobre as versões da Matriz de Avaliação do Enem (BRASIL/MEC/INEP, 2006, 2009 e 2015), visando estabelecer uma análise linguístico-discursiva dessas matrizes.

Retomo, nesse sentido, antes de discorrer sobre a pesquisa em si e os aparatos metodológicos que a cercam no recorte desta investigação, a citação de Brait (2005) acima, para afirmar que a mim interessa, sobremaneira, “reconhecer [...] e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o/s discurso/s e indiciam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados”, ações tais que se inserem, sob meu entendimento, na LA. O “reconhecer” as marcas, pelo que intentamos, estaria para o enunciado, enquanto o “interpretar” se volta para as enunciações que circulam no entorno da matriz supramencionada.

No mais, para situar a pesquisa em tela, vale registrar os recortes que foram necessários, desde o Projeto até o que se configura hoje neste trabalho.

2.1 Os Recortes e a Definição do que Investigar

Ao apresentar meu Projeto de Pesquisa³⁶, intentava analisar todas as versões da matriz de avaliação do Enem, desde a descentralização da avaliação das redações, ocorrida em 2006,

³⁶ A apresentação do meu Projeto de Pesquisa como um dos requisitos para adentrar ao PPGLL/UFAL se deu em 2016. O Edital que regulou todo o processo de seleção de candidatos ao Programa foi o nº 51/2015 -

num trabalho comparativo entre essas matrizes e cada uma das cinco competências. As cinco (5) competências são as seguintes, com algumas variações nas matrizes dos anos selecionados para este estudo (esta é a de 2006), as quais serão retomadas e indicadas ao longo da investigação:

- 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 (BRASIL/MEC/INEP, 2008).

Além disso, a intenção também recaía num estudo avaliativo das mudanças ocorridas nessas matrizes, a partir do olhar de professores da rede particular e pública de ensino, dos três anos do Ensino Médio. A ideia era a de fazer um estudo de observação em sala de aula, além de entrevistas com os professores observados, não para uma intervenção, mas para compreensão das suas visões acerca das matrizes correlacionadas ao trabalho em sala de aula. No todo, seria um trabalho hercúleo para esta investigação e que, já nas primeiras orientações, foi sendo refletido, repensado.

Desse modo, o primeiro recorte, a partir das reflexões empreendidas, foi a supressão da ida às escolas (ainda seriam selecionadas). Nesse sentido, o trabalho avaliativo em torno das matrizes pelo olhar dos professores em sala de aula foi suspenso, mas poderá ser objeto de estudo numa outra oportunidade.

O outro recorte se deu na seleção de apenas três versões da Matriz de Avaliação das Redações do Enem, uma representativa da fase apenas de avaliação (dos participantes, da escola, dos sistemas de ensino etc.) (2006), e duas referentes ao processo seletivo, mas também avaliativo, como está até hoje (2009 e 2015), as quais serviram como base para o

desenvolvimento da minha investigação. Vale esclarecer que a escolha dos anos de 2006, 2009 e 2015 se deu em razão de, em 2006, ser o ano em que ocorreu a descentralização da avaliação da redação do Enem, antes restrita ao eixo Rio-São Paulo; em 2009, ser a data que marca a mudança do objetivo do Enem, momento em que o processo passou a ser o de porta de acesso ao ensino superior, e, em 2015, o de ser o ano que demarca a última versão da Matriz (BRASIL/MEC/INEP, 2015), a qual se mantém até hoje.

A definição do que investigar recai, assim, na avaliação das Competências e seus níveis, tendo como norte o enunciado e possíveis enunciações demarcados pelo uso concreto da linguagem e os discursos ali imbricados. Com essa intenção, o direcionamento primeiro, nos anos selecionados, será voltado às mudanças ocasionadas nas propostas de redação, com foco nas instruções da prova, nos textos motivadores e na proposição temática propriamente dita.

Feitos os recortes necessários, reforço que o meio pelo qual enveredaria minha pesquisa saiu do aspecto de participação, pela observação³⁷, para o olhar sobre as competências e seus níveis da Matriz de Avaliação das Redações (BRASIL/MEC/INEP, 2006; 2009; 2015), bem como para o contexto a elas relacionado. Assim, uma possível etnografia escolar deu lugar, na pesquisa qualitativa, a análises interpretativa e documental, as quais, sob minha visão, fazem-se pertinentes e têm muito a demonstrar para o pretendido.

Nesse sentido, apresento, a partir de agora, os estudos da pesquisa qualitativa, com os entendimentos advindos da análise documental, tendo em vista os textos de que vou me servir, bem como os vieses da interpretação, notadamente, neste estudo, voltada para as perspectivas da LA e da AD, no que se refere aos aspectos linguísticos e discursivos a serem analisados nas Competências das matrizes selecionadas neste estudo.

2.2 A Pesquisa Qualitativa – um Olhar Direcionado para a Análise Documental-Interpretativa

O método **qualitativo de pesquisa** é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais.

³⁷ Isso aconteceria se a pesquisa tivesse enveredado pela participação em escolas, como inicialmente tinha pensado.

(MINAYO, 2013)

Uma característica constitutiva da pesquisa qualitativa é a de apresentar flexibilidade no fazer pesquisa, o que dá ao pesquisador a possibilidade, por exemplo, da escolha da coleta de dados, bem como do tipo de pesquisa que o auxiliará na persecução dos objetivos do seu estudo, de modo que tais escolhas sejam as mais adequadas ao que deve ser feito no percurso do trabalho. Nesse sentido, destaco o entendimento desse tipo de pesquisa, para corroborar com o que pensam estudiosos do assunto.

Segundo Guerra (2014, p. 10),

o posicionamento metodológico qualitativo para realizar pesquisas é o que defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente. Esse ponto de vista encaminha os estudos que têm como objeto os seres humanos aos métodos do tipo qualitativo. Os estudiosos que se dedicam a esse tipo de pesquisa afirmam que o homem é diferente dos objetos, por isso seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças.

Foi pelo veio da interpretação que recorri à pesquisa qualitativa, na medida em que minha investigação se norteia por meio de uma análise documental-interpretativa em que se tem os participantes do Enem e os avaliadores das redações, como o foco do estudo, a partir dos textos documentais (Matriz, Proposta de Redação etc.) disponíveis para as análises. Compreendo que esses textos por si só seriam uma letra fria disposta num papel apenas, mas, quando se inter-relaciona com os sujeitos afetados, digamos assim, por eles, tais produções tomam rumos diversificados, tendo em vista uma gama de possibilidades de leituras, significações, sentidos que se queira estabelecer entre eles e os envolvidos por eles.

Nesse sentido, destaco o que afirma Minayo (2003, p. 22), quando diz que “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas”, o que vai ao encontro de um dos meus objetivos nesta investigação: a busca pelo entendimento das interlocuções das ações dos participantes e dos avaliadores das redações do Enem.

Minayo (2008) ainda destaca que, na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias

relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada.

De fato, em se pensando na análise que ensejo, reconheço “a complexidade do objeto de estudo” no texto selecionado para esta pesquisa, no qual se visualizam possibilidades de análises estruturais e discursivas, para o que necessário se fez “rever criticamente as teorias” relativas aos casos. Ademais, posso afirmar que tal análise será realizada de “forma específica e contextualizada”, aliando texto e contexto para cada Competência da Matriz (BRASIL/MEC/INEP, 2006; 2009; 2015) ora em estudo.

Acerca da análise documental, anuncio Gil (2008, p. 7), quando afirma ser esta

muito parecida com a bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos de ‘primeira mão’ (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc.), existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas etc.

Dito isso, entendo que o fato de lidar com documentos oficiais como a Matriz de Avaliação da Redação do Enem (BRASIL/MEC/INEP, 2006; 2009; 2015) me deu a oportunidade de eu poder definir qual tipo de pesquisa estaria mais de acordo com o objeto do meu estudo. Esclareço que tal documento não é um material que posso dizer que não recebeu “ainda um tratamento analítico”, já que existem diversos estudos que tratam do Enem, em que a Matriz é citada, e mesmo outros em que ela é o próprio objeto de estudo; mas afirmo que, compreendendo o dizer de Gil (op. cit.), meu texto se centra na análise da Matriz mencionada, com outras interpretações além das já pesquisadas³⁸, mediante os objetivos que proponho neste texto. Nesse sentido, indago para poder argumentar: em se tratando de pesquisa documental, posso considerá-la qualitativa? Se sim, quais aspectos dessa pesquisa me dizem assim o ser? É sabido que nas pesquisas qualitativas o mais comumente encontrado são os estudos de caso, estudos etnográficos, pesquisa-ação, por exemplo; no entanto, justamente pelo fato da flexibilidade aqui referida, outras possíveis maneiras de investigação são passíveis de serem inseridas na forma qualitativa de fazer pesquisa. E é nesse aspecto que se insere a pesquisa documental tomada como veio dos caminhos deste estudo, mesmo que se

³⁸ Ver relação de trabalhos na p. 15 deste estudo.

tenha a ciência de que esta é uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Para ter o aporte teórico necessário no entendimento desse tipo de pesquisa, terei o respaldo de Corsetti (2006), Lüdke; André (1986), Gil (2008), Leffa *et al.* (2006), entre outros especialistas na área.

No dizer de Leffa *et al.* (2006), numa pesquisa qualitativa, há uma “preocupação em contextualizar o que é pesquisado, estabelecendo todas as relações possíveis entre os diferentes elementos que podem estar envolvidos na pesquisa”. Nessa perspectiva, pela “preocupação em contextualizar”, posso, desde já, responder a um dos questionamentos feitos acerca da análise documental, para considerá-la de cunho qualitativo, afirmando ser a contextualização elemento presente e constante nesta pesquisa.

Em se tratando de um Exame de alcance nacional (e hoje, também, internacional), considerado política pública, mesmo que se afirme ser esta uma política de Estado e não de governo³⁹, não há como não relacionar as vertentes político-pedagógicas vigentes desde a criação do Enem até os dias atuais, de forma a se fazer a contextualização dessas com as definições postas (e impostas) nos documentos que regem o Enem, dentre eles, a Matriz em estudo e suas variações, para termos a consciência de que “a transformação se dá no contato com o outro”, como afirmou Leffa *et al.* (2006).

Ressalto o fato de se dizer, conforme se tem configurado, ser o Enem uma política pública de Estado e não de governo, para firmar o compromisso tido com a sociedade – uma exigência dos organismos internacionais em ações dessa natureza – voltado para uma ação que atravessaria gestões, independentemente do partido político e da vontade política de governantes que assumiriam o governo do país e quisessem, por assim dizer, dar “sua cara” a sua gestão.

Retornando à questão da devida contextualização, dois elementos se fazem necessários e serão alvo das análises neste estudo: processo avaliativo e processo seletivo. Relativos ao Enem, compreendo como processo avaliativo aquele em que se tinha como objetivo central a autoavaliação do participante, bem como das escolas, por meio dos resultados dos estudantes, e, como processo seletivo, o voltado, mais especificamente, para a ascensão ao ensino superior; é o antigo vestibular reformulado.

³⁹ Uma **política de Estado** é toda **política** que independente do **governo** e do governante deve ser realizada porque é amparada pela Constituição. Já uma **política de governo** pode depender da alternância de poder (BONAFÉ, 2019).

Além disso, para a análise documental-interpretativa em que está inserida minha investigação, é importante considerar além do contexto, a utilização e a função dos documentos, tidos como meios que auxiliarão, sobremaneira, a compreensão do que se quer investigar.

2.3 O Contexto Situacional de Veiculação das Matrizes em Estudo

De início enfatizo o entendimento de Cellard (2008), quando afirma que é “primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, [...] seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito”. É com esse entendimento que a análise documental-interpretativa da qual me aproprio neste estudo se firma, tendo em vista que, para avaliar “o contexto histórico no qual foi produzido o documento”, as interpretações, as significações, os sentidos se avultam e devem ser considerados.

Reforça o pensamento de Cellard (2008), o posicionamento de Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009), ao dizerem que a pesquisa documental justifica o seu uso em várias áreas, porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Ademais, é importante registrar o pensamento de Cellard (2008) acerca da análise documental (e interpretativa), quando ele apregoa que essa análise favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Nesse sentido, para firmar mais ainda a compreensão do percurso metodológico que escolhi, ressaltando a importância do uso de documentos para uma investigação, recorro à ampliação da definição de documento anotada por Appolinário (2009, p. 67) que diz ser “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”.

Nessa perspectiva, já para situar o leitor em razão do que será analisado brevemente, apresento, como documentos que são, as matrizes selecionadas para este estudo (constam dos anexos deste estudo), uma a uma, na medida em que realizo a contextualização dos momentos em que foram publicizadas/utilizadas.

2.3.1 Matriz de avaliação das redações do Enem 2006

Na versão da Matriz do ano de 2006, visualizamos, de pronto, o estabelecimento de quatro (4) níveis de avaliação em cada uma das cinco competências, os quais correspondem aos conceitos insuficiente, regular, bom e excelente e às notas 2,5; 5,0; 7,5 e 10,0, respectivamente. Foram esses os aspectos/orientações observados pelos avaliadores, quando da realização da atividade efetiva de avaliação para a atribuição de notas aos participantes.

Ainda em termos contextuais situacionais, registro também que 2006 foi o ano em que as avaliações das redações do Enem foram descentralizadas, saindo do eixo Rio-São Paulo, ao qual as avaliações estavam vinculadas desde 1998, ano da criação do Enem, e passando a todas as Unidades da Federação, sob o encargo de organizadoras especializadas para a atividade, com a supervisão geral do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Tal descentralização se revestiu de ímpar importância, sob meu entendimento, visto que foi dado um tratamento mais equalizado à avaliação das redações, já que estariam na superfície das análises toda uma conjuntura de formação de profissionais, não só restrita a certa região, mas de alcance nacional. Importante lembrar que essas formações estão imbricadas aos modos de vida de cada pessoa, ao local onde se encontram, às leituras de vida, aos currículos de suas formações, às formações continuadas a que esses profissionais se submetem, na busca por maior e melhor capacitação, o que faz que o processo se torne não só mais dinâmico, mas, especialmente, mais próximo da realidade da educação brasileira, numa visão bem geral dela, e, nesse sentido, sejam atribuídas notas mais equânimes a todos os participantes.

Um dos aspectos que vale registrar também é o de que o Enem, nesse ano, já contava com seus resultados para aproveitamento no ProUni (Programa Universidade para Todos), criado em 2004 pelo Governo Federal (Medida Provisória n. 213/2004 e institucionalizado pela Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005), para conceder bolsas, integrais ou parciais, a estudantes de baixa renda, para o acesso a instituições privadas de ensino superior. Tal ação aumentou significativamente o número de estudantes no ensino superior em instituições privadas, por meio do acesso facilitado pelas notas obtidas no Enem, via o ProUni. Leva-se em conta o fato de muitos estudantes não terem condições de frequentar uma instituição

pública por não existir uma na sua cidade e sequer próxima dela. Nesse sentido, a locomoção ou estada em outra cidade terminariam por desmotivar ou mesmo bloquear a pretensão de possíveis estudantes numa instituição pública. Assim, com a possibilidade de concessão de bolsas para que pudessem se manter numa instituição privada, a instituição do ProUni foi uma saída possível encontrada por milhões de brasileiros, que hoje desfrutam dos conhecimentos em nível superior em diversos centros universitários, faculdades, muitos deles, inclusive, já formados e exercendo suas profissões.

Saliento que, mesmo com o avanço em termos do acesso ao ensino superior, via ProUni⁴⁰, o Enem como um todo se prestava, à época, a avaliações dos participantes, individualmente, bem como das escolas públicas e privadas que aderissem ao Exame, e, nesse sentido, até aquele momento, os critérios estabelecidos para as avaliações citadas cumpriam com o que se queria alcançar. Assim, para a avaliação das redações, a organização da matriz que orienta esse trabalho continuou sem modificações, em se tomando como referência a do ano anterior (2005), quando as correções ainda estavam centralizadas no Rio e em São Paulo.

De acordo com a seleção das versões identificadas nesta pesquisa, apresento a partir de agora a de 2009, ano em que o Enem passou a ser seletivo e não apenas avaliativo como o foi até 2008. Ressalto, dessa forma, que, durante mais de uma década (1998 a 2008), o Exame objetivava, essencialmente, as avaliações (autoavaliações dos participantes e avaliações das escolas, a partir do resultado dos seus alunos), ou seja, era um processo avaliativo (qualificatório); de 2009 em diante, o exame não só se presta à avaliação nos moldes anunciados, mas se tornou um processo que seleciona os participantes para acesso ao ensino superior, junto às instituições que aderiram ao Enem, ou seja, é, prioritariamente, um processo seletivo (classificatório).

2.3.2 Matriz de avaliação das redações do Enem 2009

A partir de 2009, o Enem deu uma reviravolta nos seus objetivos. O Exame passou a ser um processo não apenas avaliativo, como o fora de 1998 a 2008 – isso é o que, na essência, na definição dos objetivos do Exame, foi disposto –, mas também seletivo,

⁴⁰ Segundo Andrade (2008), o PROUNI é mais uma das medidas políticas utilizadas pelo Estado para concretizar uma nova concepção da educação superior, advindas do modelo neoliberal, e que visam à obtenção de lucros, por trás do discurso de democratização do acesso ao ensino.

oferecendo a oportunidade de milhares de concluintes do Ensino Médio, especialmente⁴¹, acessarem o ensino superior, em instituições públicas dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino. Com esse novo paradigma, a Matriz de Avaliação de Redações do Enem (BRASIL/MEC/INEP, 2006; 2009; 2015) sofreu algumas modificações, as quais serão devidamente analisadas, na seção de análises desta pesquisa.

Acerca da mudança de perspectiva do Enem, Andriola (2011) afirma que,

A utilização do novo ENEM como forma de seleção unificada nos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (p. 117).

Tal democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior se efetiva em razão de o estudante que almeja uma vaga em uma IFE poder, pela nota obtida no Enem, escolher a Instituição e o curso que esteja a seu alcance, em qualquer das Unidades Federativas do país, momento em que ocorre a mobilidade acadêmica de que o autor fala. Ainda, de acordo com esse autor, as

IFES possuem autonomia e, como tal, poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo ENEM como processo seletivo, a saber:

- Como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line;
- Como primeira fase;
- Combinado com o vestibular da instituição;
- Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular (p. 117).

No mais, Andriola (2011), em seus estudos aponta doze (12) motivos pelos quais vê como positiva a utilização do modelo seletivo do Enem, dos quais selecionei dez (10), que podem assim ser entendidos, resumidamente:

1) convivência da sociedade com crenças e valores plurais, além de esta estar marcada pelas profundas transformações decorrentes do avanço científico e tecnológico;

⁴¹ Falo em concluintes do Ensino Médio (EM) de modo especial, porque esta é a grande parcela dos que se inscrevem no Exame; no entanto, outros participantes também se inserem nesse contingente: os que já concluíram o EM, profissionais já graduados e que buscam outra graduação, os maiores de 18 anos que não concluíram o EM e que pleiteavam essa certificação (tal fato se deu até 2016), por exemplo.

2) as Universidades precisaram se adequar para receber estudantes que devem fazer uso racional, inteligente, criativo e inovador das informações resultantes dos avanços científicos;

3) o Enem apresenta-se como um procedimento seletivo adaptado às exigências da nova sociedade;

4) com um modelo avaliativo (mesmo seletivo, também continua avaliando; é o que dispõem documentos pertinentes ao Exame), o Enem se serve de princípios de várias áreas do conhecimento como Avaliação Educacional, Matemática, Estatística Avançada, Informática para fundamentar suas questões;

5) para as provas objetivas, o Enem utiliza modelos matemáticos subjacentes à Teoria da Resposta ao Item (TRI), na busca por respeitar dois princípios distintos, embora complementares: convergência e separabilidade;

6) as questões são constituídas por situações-problemas, as quais não dependem unicamente dos conhecimentos formais para as soluções;

7) as questões enfocam peculiaridades regionais, demonstrando-se preocupação em abordar a integração nacional;

8) o modelo do Enem induz o Ensino Médio a adotar uma nova proposta pedagógica que seja relevante para o cidadão;

9) a adoção do Enem pelas Instituições permite que os candidatos concorram às vagas oferecidas pelo Sisu;

10) com as vagas ofertadas pelo Sisu, haverá a possibilidade de uma maior mobilidade regional dos participantes; com a mobilidade acadêmica, as ações de assistência estudantil poderão ser fortalecidas.

Vale registrar também, no entremeio de 2006 a 2009, um outro importante programa de grande impacto junto às Universidades públicas, o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)⁴², por meio do qual diversas

⁴² Programa instituído pelo Governo por intermédio do Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007. Apresenta-se como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação (MEC), lançado no mesmo período, com o objetivo de duplicar a oferta de vagas no ensino superior no Brasil (Wikipédia).

O Reuni apresentou em suas dimensões: ampliação da oferta de Educação Superior Pública (Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, Redução das taxas de evasão, Ocupação de vagas ociosas);

instituições públicas de ensino superior expandiram seus limites, o que fez que muitas vagas surgissem nos cursos vigentes à época e outros cursos tenham sido criados. Nesse sentido, houve oportunidade, junto às Ifes, de se ter um crescimento significativo⁴³ de estudantes nas instituições federais de ensino, o que se deu, a partir de 2009, principalmente, pela nova proposição do Enem de utilização de seus resultados para acesso ao ensino superior.

A mudança de processo avaliativo para processo seletivo foi o propósito de eu ter selecionado a matriz de correção das redações de 2009 para a análise linguístico-discursiva que realizei, tendo em vista que as concepções que embasam esses conceitos (avaliação, seleção) nos informam os objetivos diferenciados por que cada processo passou/passa, e estes podem direcionar as análises linguísticas e discursivas que empreendo a partir do contido nas competências e em seus níveis, conforme já me posicionei anteriormente.

Acerca dos objetivos da Política Pública Enem, destaco o que trata o Sistema de Avaliação da Educação Básica, para demonstrar a conexão do Exame com outras Políticas Públicas. Segundo o documento do SAEB, há artigo específico que define as atribuições do Exame, legitimando o inter-relacionamento com o Enem, em seu caráter censitário e obrigatório. O art. 21 assim dispõe:

Art. 21. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deve, progressivamente, compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assumindo as funções de: I - avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica; II - avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida; III - avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior (Resolução CNE/CEB, n. 2/2012).

reestruturação acadêmico-curricular; renovação pedagógica da educação superior; suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aproveitamento qualitativo dos cursos de graduação; compromisso social da instituição; mobilidade intra e interinstitucional (MEC).

⁴³ Segundo dados obtidos numa análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012, houve reflexos positivos das políticas de expansão das vagas nas Ifes no período de 2003-2011 como a evolução das matrículas nos cursos de graduação presencial, que atingiu um aumento aproximado de 60%; um avanço significativo das matrículas, em torno de 90%, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*; bem como uma ampliação superior a 520% nas matrículas nos cursos de graduação na modalidade a distância – consequência da criação, em 2006, da Universidade Aberta do Brasil (UAB). É importante ressaltar que o número total de matrículas no ensino superior público federal (nas modalidades de graduação presencial e a distância) e nos programas de pós-graduação praticamente dobrou nesse período, resultado das políticas de expansão fomentadas pelo governo federal em articulação com as Ifes (Portal do MEC).

Nesse sentido, além da Matriz, penso que outros documentos, como o fragmento do SAEB acima apresentado, podem auxiliar sobremaneira a compreensão do que se quer investigar como Editais de lançamento do Enem, Guias/Manuais dos participantes e Proposta de Redação. Em termos dos Editais e Guias, tais documentos não se concretizaram em objeto para este estudo; em relação à Proposta de Redação, as definições são as voltadas para os anos de 2006, 2009 e 2015 como suportes para as análises.

Como parte da seleção das versões das matrizes em estudo, apresento, a partir de agora, a Matriz de avaliação de redações utilizada em 2015, a qual se mantém até o presente momento.

2.3.3 Matriz de avaliação das redações do Enem 2015

Essa é a atual versão da Matriz de Avaliação das Redações do Enem. Dentre suas novidades, não no que está no seu enunciado, mas no que rodeia a avaliação de que ela é a base, está o fato de o desrespeito aos Direitos Humanos-DH não mais levar o avaliador a atribuir nota zero ao texto do participante; hoje, esse aspecto (o desrespeito), se ocorrer, zera a nota apenas na Competência V⁴⁴, em que se inclui o fator referente aos DH. Esse é um dos elementos a ser focalizado na minha investigação, quando da análise dessa Competência V.

Nesse sentido, reafirmo, neste momento, que a análise discursiva, num aspecto dialógico, a partir de Bakhtin (1997, 2010, 2012), será o mote para minha pesquisa. Para tal empreendimento, as temáticas das propostas de redações do Enem, dos anos selecionados para este estudo: 2006, 2009 e 2015, serão imprescindíveis para as discussões. Os temas abordados nesses anos foram: **2006:** O poder de transformação da leitura; **2009:** O indivíduo frente à ética nacional; **2015:** A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira⁴⁵.

Reforço que essas temáticas serão elementos centrais na discussão que envolve a Competência V da Matriz, voltadas para o (des)respeito aos DH. Vale registrar que o recorte efetuado relativo aos temas, foi muito necessário, visto que trabalhar com todos os temas já abordados no Enem, nesta investigação, não seria algo producente.

⁴⁴ Em novembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal vetou o item constante dos editais anteriores a essa data acerca dos direitos humanos que zerava a redação do participante em razão de desrespeito a esses DH.

⁴⁵ Uma relação completa dos temas das propostas de redações desde a criação do Enem está disposta nos Anexos desta pesquisa.

2.4 A Linguística Textual-LT e a Análise do Discurso-AD como Suportes para as Análises da Matriz de Referência para Avaliação das Redações do Enem

Para a devida compreensão das análises linguístico-discursivas das versões das Matrizes selecionadas (BRASIL/MEC/INEP, 2006; 2009; 2015), o debruçar sobre o objeto de estudo indicou o caminho percorrido dentre as possibilidades teóricas de que poderia me servir.

Se os aspectos textuais (inter/transdisciplinaridade p. ex.) são os avultados, a LT foi o aporte teórico que forneceu os elementos necessários para as análises; se são salientados os discursivos, a AD⁴⁶ foi a abordada. Para tal intento, o caminho percorrido foi o da descrição-interpretação, voltados aos aspectos da Contextualização (contexto de uso da linguagem) e Inter/Transdisciplinaridade, pelos vieses da LT, e o Enunciado, a Enunciação, o Discurso e o Interdiscurso, pelas contribuições advindas da AD. Todos esses elementos foram mediados pela Metainteração linguístico-discursiva, por meio da qual os atos advindos da reflexão foram acionados. Esses elementos serão retomados na seção teórica deste estudo.

Nessa perspectiva, para dar conta desses elementos selecionados para as análises junto à Matriz de Referência para Avaliação das Redações do Enem (BRASIL/MEC/INEP, 2006; 2009; 2015), compreendi a necessidade de realizar um estudo acerca da Língua/Linguagem e Discurso, o qual serviu de base para a efetiva análise das Competências e seus níveis.

⁴⁶ Faço ressalva aqui acerca desse aporte teórico, no sentido de afirmar que os termos a serem utilizados não são de uma linha apenas da Análise do Discurso; assim, alguns estão inclusos na Análise Dialógica do Discurso-ADD; outros voltados à AD de linha francesa e ainda à Análise Crítica do Discurso, em seus aspectos confluentes que não trazem para este trabalho qualquer problema na sua conjuntura teórica.

PARTE II

VISITANDO E ANALISANDO AS VEREDAS

3 AS VEREDAS VISITADAS – APORTES TEÓRICOS DE QUE ME SERVI

Desde seus primórdios, o Enem tem como foco a avaliação do participante, de modo tal que este possa se autoavaliar, como também, pelo seu desempenho no Exame, novas políticas voltadas à educação (formação do professor / avaliação dos ambientes escolares, por exemplo) sejam sugeridas, implementadas. Nesse sentido, tomando como parâmetro o que se intenta nesta pesquisa: análise linguístico-discursiva da Matriz de Referência para Avaliação da Redação do Enem, tenho o apoio teórico centralizado nas áreas do conhecimento que tratam dos aspectos textuais e discursivos relacionados a essa análise, pelos seus desdobramentos, a partir dos temas: língua/linguagem e discurso.

Entendo que a apreensão desses aspectos linguísticos e discursivos serão efetivados pelos caminhos da LA, a partir do entendimento dos conceitos que serão o suporte no percurso da investigação, para estabelecer os nexos com as análises que empreenderei.

3.1 Língua, Linguagem e Discurso

Como parte mais do que importante, sob minha visão, no processo do Enem, encontra-se a prova de redação, momento em que o participante pode demonstrar os diversos conhecimentos que acumulou na sua vida escolar, na medida em que deverá elaborar texto/discurso sobre uma temática tal que pode interligar uma gama de áreas do conhecimento, a depender da proposta da redação.

Para aferição de nota a essa produção textual, foi desenvolvido um instrumento avaliativo, no qual atribuem-se “valores distintos aos diferentes aspectos da compreensão e da elaboração do texto” (MEC/INEP/ENEM, 2018). Tal instrumento (Matriz de Referência para Avaliação das Redações do Enem) passou por algumas mudanças, ao longo do Enem, desde a sua criação. Assim, entender as modificações por que esse instrumento passou, levando-se em consideração os aspectos linguístico-discursivos é o objetivo central desta pesquisa.

Nessa perspectiva, para compreender tais mudanças, analisarei, fazendo um contraponto com as versões das matrizes dos anos 2006, 2009 e 2015, as competências que se aproximam pelos aspectos conceituais, quais sejam: Competências I e IV, mais voltadas aos elementos estruturais do texto/discurso; Competências II e III, que se centram mais na temática solicitada na proposta, na observância do que deve ser selecionado, organizado para

a argumentação; e Competência V, que focaliza a apresentação e elaboração de proposta para o problema apontado pelo participante em sua argumentação. Atentarei, nas análises, para o aspecto da dialogicidade do discurso, com apoio de Bakhtin (1997; 2012), presentificada no instrumento avaliativo, objeto deste estudo.

Para dar conta do que empreendo, necessário se faz um estudo conceitual acerca de língua, linguagem e discurso, a partir dos quais entabularei as análises linguísticas e discursivas que empreendo.

3.1.1 Língua/Linguagem

A linguagem é uma faculdade humana universal, enquanto a língua é tida como uma dada manifestação particular, histórica, social e sistemática da comunicação humana.

Marcuschi (2001)

Tendo o entendimento da importância conceitual de língua/linguagem para este estudo, irei me centrar nas compreensões advindas de Volóchinov (2017), Bakhtin (1997; 2012), Moita Lopes (1996; 2006), Marcuschi (2001), Faraco (2009), dentre outros, focalizando os aspectos que estarão imbricados na temática desta investigação.

Desse modo, na busca por uma compreensão do que afirma Marcuschi (2001), na citação acima, entendo que, ao se utilizar da língua/linguagem para interagir, o sujeito não age passivamente, mas, para a constituição do ato comunicativo, ele vivencia os significados das palavras e suas combinações, determinados pelo contexto social. Nesse sentido, é importante reafirmar o entendido: a língua/linguagem não pode ser concebida fora de seu contexto social, e, em assim sendo, não se deve prescindir para sua compreensão apenas da sua forma (orientada pelo contexto), mas também da sua função e, especialmente, do seu processo em uso.

Na percepção da imprescindibilidade do contexto social para compreensão da língua/linguagem, forma, função e processo em uso estão imbricados, sem o que a interlocução, a interação uns com os outros estaria prejudicada. Assim, a “forma” (língua estática), dado o seu caráter imbuído de particularidades, tendo em vista a utilização de certo grupo da sociedade (“função”), faz que aconteça o funcionamento da língua (“processo em uso”), pela linguagem (“faculdade humana universal”).

Para um melhor entendimento do dito acima, ressalto o seguinte dizer de Volóchinov (2017, p. 180), quando ele afirma que

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

Tal assertiva de Volóchinov reforça o uso em processo da língua, pela linguagem, sendo esta entendida no sentido do “conjunto de diferentes contextos possíveis” em que ela pode ser utilizada.

A partir dessa compreensão inicial, passo a apresentar alguns pressupostos teóricos acerca dos termos, na observância de que, em alguns casos, eles são tidos como instâncias separadas e em outros são tomados como similares e definidos indistintamente. Nesse intento, encontro no dizer de Moita Lopes (1996), citado por Moita Lopes (2006, p. 20), acerca da LA, pontos de contato sobre o que falamos anteriormente, os quais podem direcionar ainda mais o nosso estudo.

LA não tenta encaminhar soluções ou resolver problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas.

O que penso acerca dos pontos de contato que sinalizo é o fato de a problematização de que se fala na LA ser algo inerente ao uso da linguagem nos diferentes contextos com que nos deparamos.

Dito isso, esclareço que remeto a temática à LA, de modo a retomar o já afirmado neste estudo de que a LA, em sua característica transdisciplinar, é a base que fundamenta toda a compreensão desta pesquisa. Desse modo, o apanhado que farei dos termos assinalados tem a intenção de “problematizá-los”, de maneira que os contextos de uso da linguagem (proposta de redação do Enem / Matriz de Referência para Avaliação da Redação do Enem) possam nos encaminhar para algumas alternativas de entendimento desse uso.

Nessa perspectiva, pelo dizer de Fabrício (2006, p. 45-46),

está em operação um campo de forças plurais, que entrelaça uma série de novos significados, modos de produção de sentido, práticas, técnicas, instituições, procedimentos de subjetivação e relações discursivas, tornando problemática a adoção de pontos de vista e explicações causais simplistas a respeito dos fenômenos sociais. [...] a tendência de muitos estudos contemporâneos em LA é focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais.

De fato, tendo a linguagem como amalgamada de fatores contextuais, e, em sendo, assim entendo e defendo, o Enem e suas nuances (proposta, matriz de avaliação, p. ex.) favorecido de elementos contextuais (temáticas que dizem respeito à vida cotidiana das pessoas⁴⁷; avaliação que leva em conta não só o documento avaliativo por si só, mas tem uma capacitação profissional que envolve os avaliadores, na tentativa de uma uniformização de critérios subjetivos; marca de subjetividade latente, mesmo que se procure uma objetividade no processo de avaliação de redação), não se pode deixar de observar numa compreensão desse Exame, seja em que aspecto for, os “novos significados [que produz], modos de produção de sentido, práticas, técnicas, instituições, procedimentos de subjetivação e relações discursivas” (FABRÍCIO, 2006), tanto da parte do participante quanto daquele que faz a avaliação da redação, só para citar.

Com esse entendimento, não há (não se deve) como separar, ou melhor, como dar uniformidade, de um lado, à maneira de os participantes se expressarem mediante uma mesma temática (proposta de redação), nem, de outro, à forma de o avaliador realizar seu trabalho, mesmo com toda a orientação pedagógica e metodológica que cerca o processo avaliativo da redação do Enem, tendo em vista a “heterogeneidade, fragmentação e mutabilidade do sujeito social” de que fala Moita Lopes (2006, p. 37). Nesse sentido, estão amplamente interligados, sob minha compreensão, a formação dos sujeitos (participante e avaliador textual), o lócus dos seus estudos e a região onde moram, as suas vivências etc., o que vai impactar, mesmo com todo o aparato teórico e metodológico que cerca a avaliação da redação do Enem, o processo avaliativo. Não é demais lembrar que o nosso país é de tamanho continental e que as variações linguísticas e de expressão são absolutamente comuns, e, assim, penso que o fato de a avaliação ter sido descentralizada para todo o país e de cada texto ser avaliado por, no mínimo, dois especialistas, termina por diminuir a disparidade linguística regional impressa

⁴⁷ Ver relação anexa dos temas do Enem até a presente data.

nos textos dos participantes e na reflexão sobre a linguagem pelos avaliadores, a partir das orientações recebidas e de sua formação.

Dito isso, retomo as compreensões de estudiosos (BAKHTIN, 1997; 2012; FARACO, 2009; GUEDES, 2009) acerca dos termos evidenciados. E, para um entendimento mais sistematizado, posso assim dizer, é interessante recuperar as concepções de linguagem que perpassam a história, sob a perspectiva desses e de outros autores, a saber: *linguagem como expressão do pensamento*, *linguagem como instrumento de comunicação* e *linguagem como forma ou processo de interação*, com o fim de estabelecer a que julgo ser a mais coerente com este estudo.

3.1.1.1 Linguagem como expressão do pensamento

Conceitualmente, a partir dos estudos empreendidos, e, levando-se em conta as transformações por que passam tais estudos, a *linguagem considerada como expressão do pensamento* era tida como tradução do pensamento. Assim, tinha-se como pressuposto para o ensino de língua a prescrição contida em gramática normativa, sob a égide de “certo e errado”, de modo a se valorizar as formas gramaticais preestabelecidas, e, dessa forma, não havia espaços para variações linguísticas, por exemplo, no aprendizado da língua. A língua seria um sistema fechado, acabado e sem interferência do social. Nessa concepção, o ensino (e o aprendizado) da língua estava “amarrado”, sem permitir outras possibilidades para o aprendizado.

Conforme Kock (2008), tal perspectiva da linguagem apresenta um sujeito que se denomina como psicológico, na medida em que ele produz um texto e espera que o leitor/ouvinte o compreenda da mesma maneira com que foi idealizado. Assim, esse leitor/ouvinte teria que captar a representação mental proposta pelo produtor do texto. Nesse intento, o sentido do texto é tido como produto e o interlocutor ocuparia apenas um papel passivo, algo sem cabimento numa proposta como a do Enem, em que o avaliador, pela linguagem/discurso do participante, avalia o texto desse participante, e, em assim sendo, tem papel ativo no processo.

Por essa perspectiva, estavam inclusos nesse entendimento os antigos vestibulares que se estruturavam apenas em questões gramaticais objetivas (múltiplas), em que a gramática normativa era o norte, diferentemente do que hoje se faz no Enem, em que se privilegia a

subjetividade do sujeito, como a inserção da redação nesses processos. Nesse aspecto, tal concepção exclui-se por si só do processo de avaliação da redação do Enem, já que o avaliador levará em conta elementos outros que não apenas os ali expostos, como a temática desenvolvida, por exemplo. Ora, um participante pode falar de algo completamente contrário ao solicitado na proposta de redação, e, em sendo assim, sua produção, independentemente da representação mental estabelecida no texto, será desconsiderada.

3.1.1.2 Linguagem como forma de comunicação

Em se tratando da *linguagem como forma de comunicação*, a língua é tida como um código, por meio do qual é transmitida uma mensagem de um emissor para um receptor, conforme afirma Travaglia (2006, p. 22):

A língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação seja efetivada.

Em sendo considerada um instrumento de comunicação, em que um emissor transmite uma mensagem a um receptor, como o domínio do código pelos falantes, a linguagem, nessa concepção, apresenta uma visão redutora de língua, já que o foco está no funcionamento interno da língua e não na inter-relação entre os sujeitos falantes. Privilegia-se, assim, a forma, o aspecto material da língua, e as relações que constituem o seu sistema total, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralinguísticos.

Segundo Koch (2002, p. 14), a noção de sujeito, nessa concepção de linguagem, “corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não-consciência’”. Nessa perspectiva, “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito” (p. 16). Nesse sentido, o emissor da mensagem ainda está no comando, por assim dizer, e o receptor continua num processo de passividade relativo à produção do texto do emitente.

Para o caso, tal concepção também não manifesta interesse no processo de avaliação de redações do Enem, já que o avaliador (receptor) é ativo no processo, na medida em que realiza a interação entre o autor do texto/discurso a ser avaliado e os autores dos documentos norteadores da avaliação (Matriz de Referência para Avaliação das Redações e as orientações pedagógicas recebidas por parte da organizadora do processo avaliativo voltadas às avaliações das redações). Passividade do receptor numa situação de avaliação como a citada não apresentaria resultado satisfatório, já que estaria em jogo apenas a compreensão da mensagem e não o que ela ensinaria, a partir da proposta de redação ofertada no Exame.

3.1.1.3 Linguagem como forma ou processo de interação

Diferentemente das concepções anteriores, esta terceira situa a linguagem como um lugar de interação humana, como o lugar de constituição de relações sociais. Dessa forma, são inseridos no centro da reflexão o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a dialogia, a argumentação, a intenção, a ideologia, a historicidade da linguagem etc.

Nessa perspectiva, para a visão da *linguagem como forma ou processo de interação*, observa-se um sujeito capaz de refletir sobre as diversas temáticas com que se depara no dia a dia, nas mais variadas práticas sociais, e de inter-relacionar-se com os demais para uma eficaz e efetiva comunicação. Nesse sentido, esse sujeito pode, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), “comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais”. Em assim sendo, o tema introjetado pode ser “maturado” para ser levado a termo numa conversa, na produção de um texto (oral ou escrito), na apresentação de um trabalho, e assim por diante. Ademais, como afirma Guedes (2009, p. 90), “a linguagem já não é vista apenas como instrumento para organizar o pensamento nem apenas como meio de comunicação. Ela é reconhecida como forma de ação, processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores”. Com essa compreensão, é que centrarei o meu entendimento nessa concepção mediante a produção textual do participante do Enem, mesmo que delimitada pela Proposta temática de redação, e, em especial, a avaliação das redações, por meio do instrumento avaliativo; nesse caso, ressalto a atenção dos avaliadores, os quais devem estar atentos, quando da avaliação

dos textos/discursos, aos diversos aspectos referentes ao uso da linguagem inclusos na Matriz de avaliação em estudo.

Ressalto, ademais, que, pelo entendimento dessa concepção, encontram-se bem marcados os significados culturais abarcados pela língua/linguagem, por meio dos quais os sujeitos exprimem suas ideias acerca de determinada temática, seja num meio formal seja informal de comunicação, ou mesmo num momento introspectivo de entendimento de certo assunto.

De acordo com Ribeiro (1997, p. 51),

Nossa língua é o principal instrumento que temos para interagir com as outras pessoas, para termos acesso às informações, aos saberes, enfim, à cultura da qual fazemos parte. A importância da linguagem para os seres humanos não reside só nas possibilidades de comunicação que encerra. Por ser um sistema de representação da realidade, ela dá suporte também a que realizemos diferentes operações intelectuais, organizando o pensamento, possibilitando o planejamento das ações e apoiando a memória.

De fato, ao se tomar como exemplo a proposta de redação do Enem, objeto do processo de avaliação, de um lado, está o participante que, para produzir o seu texto, organiza o seu pensamento, planeja o que vai escrever, tem o apoio de sua memória pelo conhecimento adquirido em sua formação escolar e tem ao seu dispor, também como apoio, textos motivadores que lhe direcionarão para o tema a ser abordado. De outro lado, há o avaliador que também tem planejadas ações para o seu trabalho avaliativo, como apoio de orientações pedagógicas, sua formação docente, embasamento de estudiosos da área, participação em treinamentos com vistas ao processo seletivo de que participará etc.

Sob a visão de Bakhtin (1986), a linguagem é o fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, que constitui a realidade fundamental da linguagem, compreendida pelo princípio dialógico. No seu dizer, “a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro” (BAKHTIN, 1986, p. 113). Depreendo desse dizer que o ser humano usa a linguagem para agir no contexto social; nesse sentido, língua e linguagem são concebidas como atividades interativas, como forma de ação social, como espaço de interlocução que possibilita a prática social dos mais diversos tipos de atos; no nosso caso, pelo menos dois atos se apresentam: a produção textual do participante do Enem e a avaliação

do profissional das Letras direcionada a essa produção. Em assim sendo, nessa interação, o processo da prática social, pela linguagem, se estabelece, na medida em que as compreensões são efetivadas pelo contexto, seja situacional, funcional, p. ex., em que se encontra e que é vivenciado pelos sujeitos participantes dessa interação, o qual está imbuído das nuances de formação, de vivência dos envolvidos na situação de interlocução.

Enfatizo mais, nessa compreensão, que, na medida em que o sujeito produz o seu texto/discurso, ele passa a ter “diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros” (GERALDI, 1997, p. 22); essa reflexão de Geraldi se coaduna com os estudos bakhtinianos. Esse aspecto é onde se encontram todos os sujeitos inseridos em sociedade. Tais textos ou discursos aqui relatados, podem advir das leituras formais, das leituras de mundo, das heranças familiares passadas de geração a geração, das conversas entabuladas com outros sujeitos, das pesquisas acerca de determinado tema, para se apropriar mais dele ou mesmo tomar conhecimento de algo que ainda não conhece etc. Desse modo, é que, ao entender a língua/linguagem como processual, como forma de interação, como aquela que é construída cotidianamente, reinventada, reelaborada pelos sujeitos falantes/leitores, tomo para esta pesquisa esse aspecto conceitual da linguagem. Nesse sentido, compreendendo que tal linguagem é contextualizada, passo a discorrer sobre esse elemento linguístico-discursivo.

3.1.1.3.1 Contextualização

Retomo a seguinte assertiva para iniciar o entendimento acerca da contextualização: o ser humano usa a linguagem para agir no contexto social. Em sendo assim, se tomarmos como exemplo a ação dos participantes do Enem e o trabalho do avaliador da redação do Enem desses participantes como aquela que, mediante a escrita/leitura de um texto/discurso aponta para uma ação, a partir de uma problemática social, com vistas a sua solução, tem-se, nesse âmbito, uma ação direcionada ao contexto social, seja para sugerir mudanças, seja para críticas a alguma atividade em curso na vida social etc.

Nessa perspectiva, entendo que, numa atividade como a citada, a contextualização se instaura. De um lado, está o participante que produz seu texto/discurso, com base não só nos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação e do seu dia a dia, mas também pelos textos/discursos a ele disponibilizados, os quais dão a oportunidade de esse participante

contextualizar as informações ali contidas, fornecendo-lhe dados para a elaboração de seu próprio texto/discurso, a partir do tema proposto; de outro lado, encontra-se o avaliador que realiza a leitura do texto/discurso do participante, com vistas à avaliação, levando em conta a contextualização pelos seus saberes e orientações acerca do seu trabalho de avaliador.

Nesse diapasão, Kock (2011) enfatiza que a leitura é uma atividade complexa que mobiliza um vasto conjunto de saberes, construído a partir da interação entre sujeito-autor e sujeito leitor/ouvinte, levando-se em consideração o contexto. Pelo que defendo neste estudo, o papel de leitor cabe ao avaliador da redação do Enem, na medida em que esse profissional, no seu labor, faz uso do conhecimento da língua, do mundo e de situações que se referem à temática proposta a ser analisada nos textos/discursos dos participantes.

Ainda acerca da questão, assim se posiciona Fabrício (2006, p. 48), ao discorrer sobre a revisão das bases da LA: “se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva”. Ora, por meio desses estudos, inclusos no contexto social, todo e qualquer conhecimento que vá constituindo os sujeitos estão perpassados dos aspectos contextualizadores (linguísticos e discursivos) que cercam a sociedade como um todo. Nesse sentido, cultura, vivências, formações (formais ou não), interações etc. dão o suporte para a devida contextualização de certa prática em que a linguagem se presentifica. Numa situação de elaboração de um texto/discurso, por exemplo, como o é o da redação do Enem, os dados fornecidos aos participantes, desde as instruções para a devida construção desse texto até a disponibilização dos textos motivadores, que dão o direcionamento da temática a ser abordada, leva esses participantes a entenderem que a proposta de redação prima por uma contextualização, a partir das informações expostas, as quais aliam seus conhecimentos aos de outrem para a formulação de seus argumentos e, conseqüentemente, para a feitura de seu texto/discurso.

Na outra ponta, na avaliação desse texto/discurso, o contexto de produção, avalizado pelas orientações pedagógicas voltadas à avaliação, aliadas à Matriz de Avaliação, bem como aos conhecimentos formais dos avaliadores, é fator preponderante para tal avaliação. De uma forma ou de outra, a contextualização é essencial.

Segundo Volóchinov (2017, p. 180),

a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do

conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada.

De fato, de um modo bem geral, a sociedade não lida com “formas linguísticas normativas e idênticas”, mas com uma/um linguagem/discurso contextualizados, pelos momentos, locais, situações em que se encontra o sujeito falante/escrevente. Nessa perspectiva, em se tratando do Enem, e mais especificamente, da prova de redação do Exame, o contexto posto dá ao participante e ao avaliador, marcando-se aqui as diferenças de situações: produção e avaliação, respectivamente, o direcionamento para a forma linguístico-discursiva, ou, simplesmente, a linguagem/discurso que deve ser usada em cada situação.

3.1.1.3.2 Inter/Transdisciplinaridade

Faço aqui o recorte para esses conceitos (Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade), relativos ao Enem, seja na forma que se apresenta a prova (objetiva e redação), seja na maneira com que é realizada a avaliação da redação, para confirmar o uso desses recursos nas provas do Enem. Mais: tomo esses fundamentos disciplinares não de forma isolada, mas como complementares, entendendo que a utilização desses aspectos está entrelaçada nas questões do Enem, na medida em que são dispostos conhecimentos de diversos saberes num só questionamento, de maneira a levar o participante a refletir sobre o solicitado, inter-relacionando o que tem construído de conhecimentos para a resolução do problema suscitado.

Tomo como exemplificação, para esclarecer o entendimento, a prova de redação do Enem. Nas propostas apresentadas, desde a criação do Enem até a última prova (2019), não apenas é dado um tema tal para que o participante o desenvolva, atendendo ao que consta nas orientações dadas, mas é oferecido a esse sujeito textos/discursos diversificados, que agregam (ou podem agregar) valor a sua produção final. Tais textos/discursos, muitas vezes, estão inseridos em outras áreas de conhecimento e não apenas na de Linguagens e Códigos, na qual se inclui a prova de redação, de forma a abrir as possibilidades de interpretação do participante e ele possa, a partir das informações dadas, construir seus argumentos e finalizar seu texto/discurso. Nesse sentido, é comum encontrarmos textos da área jurídica (leis, jurisprudência etc.), da área da matemática/estatística (gráficos, infográficos etc.), textos

publicitários (verbais e/ou verbais e não verbais)⁴⁸, os quais podem auxiliar sobremaneira a compreensão temática para atendimento da proposta de redação.

Desse modo, não é apenas um tema que é pensado e discutido por várias disciplinas, constituindo uma associação de disciplinas, por exemplo, o que seria tomado apenas como uma forma interdisciplinar de apresentação, mas seria também como um pensar organizador que pode atravessar as disciplinas e que pode dar uma espécie de unidade (MORIN, 2008) à produção do participante, em se pensando na redação do Enem.

Para um atravessamento de disciplinas, num quesito dado, estão imbricados vários saberes capazes de levar o participante a se valer deles para a resolução do problema apresentado. Nesse intento, a “decoreba” (para a prova objetiva, especialmente) não tem vez, em que as respostas estariam prontas mediante uma pergunta dita disciplinar; em vez disso, o participante se utilizará de diversos recursos atribuídos a variadas disciplinas para chegar à resposta condizente do questionamento dado. Tal direcionamento é tomado para todas as disciplinas na apresentação de suas questões, inclusive a redação de que temos falado.

Acerca da interdisciplinaridade, Saviani (2003) afirma que, por meio da interdisciplinaridade, o conhecimento passa de algo setorizado para um conhecimento integrado em que as disciplinas científicas interagem entre si. Concorre com pensamento similar Bochniak (1992), ao dizer que a interdisciplinaridade é a forma correta de se superar a fragmentação do saber instituída no currículo formal. Nesse sentido, por essa visão, ocorrem interações recíprocas entre as disciplinas. Estas geram a troca de dados, resultados, informações e métodos.

Em se tratando da transdisciplinaridade, requeiro as ideias de Morin (2008), segundo o qual a transdisciplinaridade é algo bem mais integrador, pela qual se pode usar como exemplo a ecologia que se utiliza de várias ciências (sociologia, biologia, geografia, botânica etc.) para constituir uma unidade complexa a ser estudada, além de Nicolescu (2001), quando assevera que a transdisciplinaridade diz respeito ao que se encontra entre as disciplinas, através das disciplinas e para além de toda a disciplina.

A partir, pois, desses entendimentos sobre inter e transdisciplinaridade, compreendo que as questões do Enem, pela forma como esse Exame se apresenta, encontram-se no entrelaçamento desses dois conceitos, na medida em que tanto há interações entre as disciplinas, pela troca de dados, resultados (saber interdisciplinar), quanto se verifica o que

⁴⁸ Ver proposta de redação dos anos de 2006, 2009 e 2015 nos Anexos deste trabalho.

está entre e para além das disciplinas (compreensão transdisciplinar), já que o contexto, p. ex., é elemento primordial na resolução dos problemas.

3.1.1.3.3 Metainteração linguístico-discursiva

Ao tomar como concepção adotada neste estudo a linguagem como forma de interação, e no entendimento de que esta linguagem está imbuída de discursos vários que contribuem para a elaboração do texto do participante do Enem, compreendo que há nesse percurso não só uma metalinguagem⁴⁹ instituída, mas uma metainteração linguístico-discursiva empreendida entre o texto/discurso do participante (entremeadada de discursos de outrem), as normas prescritas para avaliação da redação (Matriz de avaliação e orientações pedagógicas) e a avaliação do avaliador, a partir dos parâmetros dados a ele para essa correção.

Para entendimento do termo (metainteração linguístico-discursiva), necessário se faz retomar os conceitos de metalinguagem, metadiscorso e interação, os quais compõem, conjuntamente, a expressão dada. Nesse sentido, inicio por afirmar que, em linguística, fala-se em metalinguagem como uma linguagem usada para descrever algo sobre outras linguagens, ou seja, é uma reflexão da linguagem sobre ela mesma. Para a redação do Enem, os textos/discursos motivadores dados seria a “linguagem usada para descrever algo” sobre a temática solicitada, da qual se tem como resultado o texto/discurso do participante: outra linguagem (o texto produzido) que fala de outra linguagem (a temática proposta).

Nesse âmbito, é instituído também o metadiscorso, na medida em que são utilizados os discursos (as vozes) de outros (os textos de apoio: discursos publicitário, legal, jornalístico etc.) para a construção do próprio discurso do participante, elaborado com esse apoio e com seus conhecimentos. Enfim, é um discurso que fala de outro/s discurso/s e se torna um outro discurso. Conforme Bakhtin (1999), a polifonia (multiplicidade de vozes ideologicamente distintas) é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam, e que todo discurso é formado por diversos discursos.

⁴⁹ A acepção do prefixo META que tomamos neste trabalho é a que exprime a noção de reflexão sobre si.

A partir desse entendimento, registramos que há o discurso avaliativo do profissional que avalia os textos/discursos dos participantes, a partir de um discurso legal (a Matriz de avaliação e as orientações pedagógicas); quer dizer, é o discurso do discurso, ou seja, é o metadiscorso empregado nessa atividade avaliativa.

Na perspectiva de Hyland (2005, p. 14), “o **metadiscorso** são aspectos textuais que explicitamente organizam um discurso ou uma postura do escritor em relação ao seu conteúdo ou ao leitor” (Grifo do autor). Em assim sendo, entendo que a interação entre autor e leitor se materializa em elementos linguísticos do texto. Tal materialização, ou seja, a própria interação é o que vai interessar na definição do termo que inicia esse subtópico: metainteração linguístico-discursiva.

Nesse intento, compreendo que, na medida em que se apresenta uma metalinguagem e um metadiscorso no texto/discorso produzido do participante e na avaliação desse texto/discorso pelo avaliador, há, sequencialmente, pela interação entre autor/es e leitor, uma metainteração, e esta, materializada pela linguagem e pelos/s discurso/s, torna-se ou pode ser compreendida como uma metainteração linguístico-discursiva.

Essa metainteração poderia ser assim representada:

Figura n. 1 – Representação da Metainteração linguístico-discursiva



Fonte: a autora.

Nesse diapasão, Metainteração seria a reflexão da interação (verbal/não verbal e discursiva) sobre a interação (verbal/não verbal e discursiva). Num dado texto/discurso (verbal ou não verbal), há a interação entre este, por meio do autor, e o leitor/ouvinte, o qual realiza ação de reflexão sobre o lido; quer dizer, nesse intento, que não se estabelece apenas uma interação entre texto/discurso (autor) e leitor/ouvinte, mas, nessa atividade, há outro elemento que se entrelaça para a compreensão da mensagem, para a concretização do efetivo processo interacional: a reflexão da interação, entendida, nesse âmbito, como metainteração, e, se estão nesse jogo compreensivo a linguagem e o discurso, está estabelecida uma metainteração linguístico-discursiva.

Nessa perspectiva, no caso em estudo, tendo como base os textos/discursos para e do participante, bem como os direcionados ao avaliador para o seu labor, entendo que tal recurso (metainteração linguístico-discursiva) tem dupla efetividade: a do lado do participante e a do avaliador. Nos dois casos, o/s texto/s (discursos), por meio de seus autores, com que se deparam, seja para elaboração de um outro seja para a avaliação de um texto/discurso lido, diz/em algo a ser feito a esses sujeitos, os quais, pela reflexão da interação estabelecida nas informações dadas (metainteração), partem do princípio de que entendem como isso deve ser realizado.

Para um melhor entendimento do termo, argumento: se, numa interação (verbal/discursiva), um autor interage com outros autores, por intermédio dos textos/discursos para a elaboração do seu próprio texto/discurso, e, nessa atividade dialogal, realiza *reflexões* acerca do que está ao seu alcance (os textos/discursos disponibilizados), tal ação, segundo o que compreendo, traduz-se numa metainteração, já que o resultado do seu trabalho (no caso em estudo, o texto/discurso do participante e a avaliação do profissional das Letras: o avaliador) é a reflexão efetivada num texto/discurso e numa avaliação.

Ora, vejamos os seguintes posicionamentos:

A palavra dirige-se a um interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN, 1997, p. 112-113).

E ainda:

A interação discursiva é a realidade fundamental da língua. [...] o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva [...] O diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento da comunicação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219).

Nessa perspectiva, ao se tomar fragmentos das citações acima: “A palavra dirige-se a um interlocutor” (BAKHTIN, 1997) e “O diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo” (VOLÓCHINOV, 2017) e, ainda, um “discurso verbal impresso também é um elemento da comunicação discursiva” (VOLÓCHINOV, 2017), compreendo que a interação textual-discursiva, pelo diálogo estabelecido, deixa transparecer a reflexão sobre essa interação, o que culmina pelo que pretendo defender, numa metainteração linguístico-discursiva. Por analogia com o sentido definido para o termo metalinguagem, entendo que metainteração é a reflexão da interação mediada por outra interação.

No caso da prova de redação do Enem (produção e avaliação), tal metainteração linguístico-discursiva assim seria visualizada: do lado do participante: a reflexão da interação se dá pelo diálogo com outros sujeitos, pelos textos de apoio disponibilizados para a feitura de sua redação. Nessa ação, “o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219); do lado do avaliador: o sujeito participante (pela sua redação), e demais sujeitos, elaboradores da Matriz de Avaliação e das orientações pedagógicas, serão o meio de reflexão da interação instituída para a devida avaliação do texto/discurso, para a nota a ser atribuída. Nessa análise reflexiva, a discussão também vai responder, refutar ou confirmar algo que outra pessoa produziu. E, assim, nesse jogo interativo-reflexivo, o avaliador vai interagir, pelos seus interlocutores, com o que está prescrito (normas instituídas para a avaliação), o texto do participante e a sua própria avaliação, e obterá a compreensão do texto/discurso que ele avaliará por meio dos textos/discursos dos outros sujeitos que ele usará como parâmetro para essa avaliação.

Dito isso, e, por fim, ainda acerca da língua/linguagem, tomada como apoio no tópico desta seção, Teo (2000) afirma que ela pretende “desvelar os fundamentos ideológicos do discurso que se têm feito tão naturais ao longo do tempo que começamos a tratá-los como comuns, aceitáveis e traços naturais do discurso”. Isso já nos demonstra que, mesmo na tentativa de tratar os conceitos separadamente, língua, linguagem e discurso estão imbricados entre si, entrecortados pelos valores, pela cultura, pelos modos de vida, pelos lugares aos

quais pertencemos, enfim, pelos fundamentos ideológicos que nos cercam por onde passamos, onde nos situamos.

Nesse sentido, apesar da compreensão desse entrelaçamento, trato a partir de agora do termo “discurso”, num sentido mesmo de sistematização deste trabalho e na tentativa de situar o leitor acerca do que tem significado cada um (língua, linguagem, discurso) e as suas imbricações, sejam em termos gerais, sejam neste estudo, restritamente.

3.1.2 Discurso

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado, intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de consequências de si.

Foucault (1996, p. 48-49).

De um modo geral, o termo discurso simboliza poder, e saber utilizá-lo pode significar controlar pessoas, conquistar, direcionar a história. Nesse sentido, ele pode ser visto como uma materialização de ideologias, de modo a representar interesses de classes, por exemplo, de determinar relações de poder, e, desse modo, definir quem é o dominador e quem é o dominado.

Mas discurso também é, conforme visto na citação de Foucault que inicia esta subseção, e isso não vai de encontro ao dito no parágrafo anterior, é bom que se diga, “a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos”. Nesse sentido, os diversos discursos nas mais variadas esferas da vida em sociedade como: discurso político, discurso religioso, discurso pedagógico, discurso filosófico etc. podem, e vão, direcionando, repercutindo verdades aos nossos próprios olhos, de modo a refletir o apreendido ou mesmo refratar⁵⁰ os discursos com que nos deparamos.

A partir desse entendimento, faz-se importante e necessário registrar o que afirmam alguns estudiosos acerca do termo, no sentido mesmo de destacar, de modo geral, seus

⁵⁰ Conforme Volóchinov (2017), um discurso refrata outro quando não se solidariza totalmente com esse discurso e o acentua de um modo particular; ou seja, refratar um discurso é conferir novos e vivos significados a um tema, por exemplo. Em se tratando, porém, de um discurso refletido, tem-se que este é objetivamente centrado em uma perspectiva dominante.

posicionamentos acerca da temática. Em seguida, a partir do exposto, focalizo as contribuições da AD para os desdobramentos do conceito: Interdiscurso, Intradiscurso, Enunciado e Enunciação.

Bakhtin (2003), em *Estética da Criação Verbal*, assegura:

o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir (p. 274).

De fato, todo e qualquer discurso “sempre está fundido em forma de enunciado”, seja ele escrito, oral, imagético ou outra forma de representação, sendo renovado, refeito, reescrito todas as vezes em que é anunciado, seja pelo sujeito autor seja pelo outro que dele se apropria, amalgamando o que conhece com esse dito, refletindo-o ou refratando-o em outros discursos passíveis de novos sentidos e novas significações, a depender da sua utilização e por quem o utiliza e com que intenção o faz.

A respeito ainda da questão, ressalto o dizer de Foucault (1996), para o qual todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. Tal afirmação, pelo que empreendo neste estudo, encontra respaldo – não que precisasse, é importante dizer – no processo de avaliação das redações do Enem, pela manutenção e/ou modificação do enunciado no instrumento avaliativo de que se serve esse processo. Esse instrumento, bem como as orientações para a sua utilização mantêm os saberes (“e os poderes que trazem consigo”) que circulam durante todo o percurso do processo avaliativo, sejam os referentes aos supervisores e avaliadores sejam os enunciados pelos coordenadores dessa avaliação, por meio da instituição organizadora.

Nessa perspectiva, levando esse entendimento a elementos do Enem, posso afirmar que, de um lado, na proposta de redação, composta de textos/discursos verbais e não verbais como já tenho afirmado, o enunciado ali disposto gera uma infinidade de outros enunciados (são milhões de participantes ano a ano), advindos das enunciações bem particulares de cada sujeito participante do Exame, a partir de seus próprios textos. Pelas suas aprendizagens, muitos refratam a temática e dão a ela características bem específicas, enquanto outros, em boa parte de seu texto, podem apenas refletir o dito, por exemplo. De outro lado, se o instrumento avaliativo dessas redações se torna o foco da atenção, posso sustentar que o

discurso é quase que na sua totalidade refletido, na forma enunciada por Volóchinov (2017), ao dizer que este é objetivamente centrado em uma perspectiva dominante. Isso se dá justamente para dar uma maior objetividade num processo cercado de subjetividades (as materialidades: redações), em que, para dar a maior equidade possível à atribuição de notas, tem-se capacitações *on-line* e presencial de uma grande equipe de avaliadores, com critérios estabelecidos pela organizadora do processo avaliativo, tendo como norte a matriz de avaliação dessas redações. Nesse sentido, vale para o caso o disposto no material pedagógico especificamente elaborado para tal, com as orientações de como avaliar caso a caso, e não a maneira como cada profissional avaliaria um texto se estivesse em sua sala de aula.

No entanto e apesar de todo o aparato de que se cerca esse processo avaliativo, muitas discrepâncias em termos de notas ainda são verificadas no percurso da avaliação. Isso se verifica pelo fato de cada texto/discurso ser avaliado por, pelo menos, dois profissionais das Letras (Português), os quais podem diferir nas notas atribuídas. Com ocorrências desse tipo, nova avaliação é realizada por um terceiro profissional, buscando-se a equivalência com um dos dois avaliadores anteriores para ser feita a média final. Se ainda permanecerem notas discrepantes, o texto é reavaliado por uma equipe de três profissionais (supervisor de equipe e seus dois auxiliares), os quais, presencialmente, analisam a produção, pelos critérios estabelecidos para tal, e atribuem a nota final ao texto do participante. Esse fato demonstra que, apesar da procura da objetividade falada e buscada num processo de avaliação como o citado, em que o discurso deve ser refletido, ainda há uma variedade de refrações, observadas mediante as discrepâncias de que falei. Tal afirmação vai ao encontro do que afirma Foucault (1996), quando diz que uma mesma e única obra literária pode dar lugar, simultaneamente, a tipos de discurso bem diferentes. Não se fala aqui de obra literária, mas, analogamente, posso reforçar o entendimento dos discursos produzidos a partir da temática proposta na redação do Enem, no sentido da variedade nessa produção.

Nesse entendimento, penso que a hierarquia do processo, com o aparato pedagógico para sua realização, reveste-se de poderes que são bem delimitados na organização do trabalho; que os discursos produzidos em torno da atividade são controlados, selecionados, para a execução da ação, em que saber e poder são bem visíveis nos procedimentos adotados.

A esse respeito, Foucault (2012, p. 46-47) afirma que

O discurso nada mais é do que um jogo, da escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa

escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula, assim, em sua realidade inscrevendo-se na ordem do significante.

Essa afirmação de Foucault (2012) acerca do Discurso, sob meu entendimento, mediante a mente privilegiada desse teórico, diz muito sobre o que tenho tentado inter-relacionar nesta pesquisa: a produção do participante do Enem, tendo em vista as orientações que recebe para a feitura de seu texto/discurso, e o trabalho de avaliação dessas produções do profissional capacitado para tal ação. Para o primeiro caso, o jogo da escritura, da leitura e da troca se dá frente ao que se é solicitado ao participante, para o que estarão imbricadas as informações complementares que permeiam a proposta de redação. A leitura pode ser pensada pelo que está disposto na prova, mas também pelas diversas leituras advindas das suas formações, sejam as formais sejam as de experiências de vida. Tais leituras evidenciarão o jogo da troca, pelas escolhas lexicais, culturais, pelas argumentações de que esse participante se utilizará para dar concretude ao jogo da escritura. Esses imbricamentos formarão, pelo enunciado, o discurso selecionado, eis que a produção textual finalizará, provisoriamente, esse processo. Aproveito para esclarecer que falo em texto provisório, pensando que, ao concluir e entregar seu texto, tal participante reflete o seu feito e pode pensar que deixou de falar de algo que seria importante na argumentação, que deveria ter se expressado de certa forma sobre o que tratou e não como o fez; ou seja, seu discurso, mesmo que já escrito, já entregue, continua como que inacabado, e, assim, o jogo da leitura, da troca, da escritura está sempre se renovando.

No mais, nessa compreensão, ressalto o pensamento de Fabrício (2006, p. 48), quando ela afirma que “[...] nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social”. A partir dessa perspectiva, entendo que o produtor do texto/discurso (a redação) na feitura de sua produção, desde o “esqueleto”, passando pelo rascunho (se assim decidir caminhar) e, finalmente, até o texto/discurso finalizado, faz escolhas intencionais, já que participa de uma seleção e tem consciência de que será avaliado por isso, o que confirma o atravessamento das relações de poder ali predeterminadas, expostas num jogo de escritura, pelo lado do participante, e de leitura (e avaliação), pelo avaliador da produção textual.

No segundo caso – o trabalho do avaliador frente às produções dos participantes –, faço ressalva ao seguinte trecho da citação acima (FOUCAULT, 2012, p. 46-47): “essa troca,

essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula, assim, em sua realidade inscrevendo-se na ordem do significante”, para compreender que, a despeito do que o produtor do texto quis dizer (segundo o que um avaliador possa depreender do enunciado), estará, em realce, o jogo da leitura, pelo que está exposto no texto e apenas isso, sem dar margem a elucubrações ou “achismos”, de modo que a realidade ali posta se circunscreve na ordem do significante, em que coesão e coerência são aquelas determinadas pela escritura pura e simples do autor do texto/discurso.

Destaco também acerca da compreensão do termo Discurso que “um discurso não circula em qualquer lugar, que não toma livremente uma forma genérica qualquer e que não pode ser interpretado de qualquer maneira por qualquer um” (POSSENTI, 2009, p. 11). Tal entendimento vem ao encontro dos interesses de análise deste estudo, na medida em que o texto/discurso produzido pelo participante do Enem “não circula em qualquer lugar”; ele tem circulação restrita (a prova de redação); ele “não toma livremente uma forma genérica qualquer”, ou seja, ele é direcionado para e como deve ser feito, disposto (há regras – instruções da prova – a serem seguidas); e “não pode ser interpretado de qualquer maneira por qualquer um” – isso quer dizer que há uma interpretação orientada do avaliador pelas orientações legais para esse trabalho.

Destaco, ainda, para entendimento do termo discurso, que ele

é encaixado socialmente, constituído pela história e desenvolvido interacionalmente. Além disso, é constitutivamente dialógico, cognitivamente (re)construído e materializado na forma de texto [de outros discursos] em distintas modalidades semióticas (GONÇALVES-SEGUNDO; ZELIC, 2016, p. 68).

De fato, o discurso é uma prática social que se estabelece nas relações dialógicas e, nesse âmbito, pode ser reconstruído, reelaborado, (re)significado, a partir das reflexões empreendidas nesses diálogos, o que entendo ser compreendido por uma metainteração linguístico-discursiva.

No mais, para ter um entendimento mais substancial acerca do trabalho avaliativo da Redação do Enem, focalizarei algumas definições acerca da AD, com o fim de estabelecer os nexos que tal teoria pode fornecer na compreensão das categorias de análise pensadas para esta investigação. Nesse sentido, além da Língua/Linguagem e do Discurso, aspectos acerca dos quais discorri anteriormente, mas que essa teoria também poderá me auxiliar, destacarei, a

partir de agora, especialmente, os conceitos de enunciado, enunciação, interdiscurso e intradiscurso, os quais se encontram entrelaçados no que defendo como metainteração linguístico-discursiva, termo anteriormente tratado.

3.1.2.1 A Análise do Discurso e os desdobramentos pertinentes a este estudo

A Análise do Discurso-AD, dentro de um panorama mais geral, apresenta na sua concepção a investigação dos sentidos de textos concretos, orais e escritos. Das suas análises, há a possibilidade de se depreenderem relações dialógicas, na perspectiva da ADD, que ocorrem entre os sujeitos produtores dos diversos discursos que circulam nas mais variadas atividades humanas, por intermédio da linguagem, e de outros produtores que mediam esses ou outros discursos, realizando, dessa forma, uma efetiva interação linguístico-discursiva.

Num reforço do dito, a ADD busca compreender as regularidades enunciativo-discursivas que perpassam a constituição e o funcionamento dos gêneros do discurso⁵¹, de modo a procurar entender uma possível estabilidade linguístico-enunciativa desse gênero. Ademais, segundo Rojo (2005, p. 199), esse campo do discurso procura reafirmar que “es[s]as regularidades serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica”.

Para o caso em estudo, a “esfera da comunicação específica” seria estabelecida entre os autores (referenciados pelos textos/discursos disponibilizados) e o participante que produzirá o seu próprio texto/discurso, bem como entre os textos/discursos já produzidos pelos participantes, nos quais esses sujeitos se mostram, e o avaliador dessas produções. Nesse âmbito, a interação autor x leitor se estabelece, e isso se dá pelo diálogo entre os sujeitos desses textos/discursos, ou seja, instituem-se relações dialógicas pelo encontro dos sujeitos (participantes e avaliadores) por meio dos textos proporcionados a eles.

Reforço, pelo pensamento de Bakhtin (2012), de que o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui senão uma das formas das mais importantes da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de

⁵¹ O gênero do discurso tratado neste estudo é a Redação do Enem, que tem sua especificidade marcada, especialmente, na indicação de proposta de intervenção, o que a difere, p. ex., da redação escolar.

qualquer tipo que seja. É nessa perspectiva, a da comunicação verbal autor x leitor, e não “pessoas colocadas face a face”, que entendo a interação que ocorre entre participante e avaliador, em meio ao processo do Enem, por intermédio dos seus textos (tanto os produzidos quanto os disponibilizados a esses sujeitos).

Ainda acerca do termo diálogo, Faraco (2009) afirma que

[...] é necessário lembrar ainda que a palavra **diálogo**, no uso corrente, tem também uma significação social marcadamente positiva, que remete a ‘solução de conflitos’, a ‘entendimento’, a ‘geração de consenso’. Ora, essa significação também não ocorre como tal no pensamento do Círculo de Bakhtin. Seus membros não são, portanto, teóricos do consenso ou apologistas do entendimento. Ao contrário, tentam dar conta da dinâmica das relações dialógicas num contexto social dado e observam que essas relações não apontam apenas na direção de consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias. Delas pode resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa (grifo do autor) (p. 68).

Nesse âmbito, a “dinâmica das relações dialógicas” no contexto de produção e avaliação das redações do Enem tanto podem ser direcionadas para as consonâncias quanto para as dissonâncias, seja em termos temáticos, pelas argumentações, p. ex., seja pelas estruturas linguístico-discursivas amalhadas pelos participantes para a elaboração de seu texto e por intermédio dos avaliadores tendo em vista o entendimento internalizado do que deve avaliar.

Na continuidade do entendimento sobre relações dialógicas, Brait (2006, p. 20-21) afirma que “um dos maiores ensinamentos de Bakhtin é a atitude diante da linguagem, que consiste não na aplicação de conceitos preestabelecidos, mas numa atitude dialógica que permite extrair conceitos do corpus analisado”. Nesse entendimento, a “atitude dialógica” empreendida se circunscreve nos momentos da interação autor x leitor, intermediada pela linguagem, que dá a cada um dos interlocutores a viabilidade de abstrair compreensões da interlocução efetivada, e o entendimento de a mensagem ser, naquele momento, concretizada, mas não finalizada; ficam à margem as possibilidades de novas interlocuções.

Para uma compreensão mais sistematizada da AD, e mais especialmente, da sua vertente dialógica, para a qual o dialogismo é o foco, Sobral e Giacomelli (2016, p. 1077) dão a seguinte contribuição por meio de um esquema que resume a proposta da análise:

- (1) O enunciado (e não a frase) é a unidade de análise da ADD, porque os sujeitos falam usando enunciados.
- (2) Os enunciados são usados pelos sujeitos na interação, que é a base das relações dialógicas.
- (3) Na interação, usando enunciados, os locutores recorrem a signos, que, na ADD, são sempre ideológicos, no sentido demarcado por uma avaliação social;
- (4) Na interação, os locutores usam signos ideológicos em enunciados de acordo com os gêneros do discurso, definidos como formas relativamente estáveis de enunciados.

A partir desses pressupostos, em que o termo enunciado foi o empregado para o entendimento dos elementos que permeiam esse campo do saber, necessário se faz compreender um pouco mais sobre esse aspecto, inter-relacionando-o a questões objetivas deste trabalho.

3.1.2.1.1 Enunciado/Enunciação

Conforme explicitado por Sobral e Giacomelli (2016, p. 1.077) no resumo esquemático tratado no subtópico que antecede este, o enunciado é a matéria-prima utilizada pelos sujeitos na interação com outros, sendo esta (a interação) a base do dialogismo ou das relações dialógicas.

Já afirmava Bakhtin (2003) que o uso da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, “proferidos” pelos participantes de uma ou outra esfera da atividade humana. Ele afirma ainda que o enunciado é irrepetível, por ser um evento único (pode somente ser citado), e que é a unidade real da comunicação discursiva, já que o discurso só tem possibilidade de existir na forma de enunciados e que o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permite compreender de uma maneira mais próxima da realidade a natureza das unidades da língua (a palavra e a oração, por exemplo).

De fato, correlacionando o pensamento de Bakhtin (2003) ao processo do Enem, voltado, neste estudo, à avaliação da redação, temos milhões de textos/discursos irrepetíveis, “proferidos” pelos participantes do Exame, apesar de a temática a que se reportem seja a mesma (proposta de redação).

Estendendo o entendimento aqui tratado, é importante afirmar que o enunciado tem uma extensão maior que a palavra (esta pensada como elemento linguístico) ou a oração,

porque abarca elementos da situação extraverbal em paralelo com os da ordem linguística e enunciativa (MUSSIO, 2015, p. 189). Esse é o caso de uma interação face a face, especialmente, mas que pode ser visualizada num diálogo escrito, pelas marcas linguísticas ali contidas, sejam pela pontuação sejam pelo léxico escolhido para afirmar tais e tais aspectos relacionados ao tema suscitado para a redação. O “extraverbal”, nesse sentido, seriam as enunciações advindas do exposto no texto, compreendidas pelo contexto em que o texto/discurso foi produzido.

Nesse sentido, reporto-me ao que compreendo como complemento do enunciado: a sua enunciação, não um complemento que se pode ter ou não ou que se traga para um entendimento apenas, mas algo que está amalgamado ao escrito, ao discurso, dando ao ouvinte/leitor a possibilidade de interpretação, a depender das inúmeras variantes que se apresentam no momento da interação: sujeitos dessa interação, contexto, formação, autor e leitor/ouvinte, direcionamentos fornecidos nessa interação, dentre outros.

Nesse âmbito, o que se depreende é que qualquer que seja o aspecto da enunciação considerado ele será determinado pelas condições reais em questão. No caso em estudo, duas vertentes se apresentam:

a) a interação do participante do Enem, na produção de seu texto, quando efetiva tal comunicação com os autores dos textos a ele disponibilizados, refletindo acerca de seu conteúdo, buscando, na memória, o que aprendeu da temática no percurso de sua vida, formal e não formal. Isso se dá pelas enunciações que lhe permitem os textos/discursos com que se depara. Sob meu entendimento, nesse momento, pela reflexão efetivada, acontece uma metainteração linguístico-discursiva, que culmina com a produção do texto;

b) a interação do avaliador com o texto/discurso produzido pelo participante e os demais textos/discursos também disponíveis para o seu trabalho. A efetividade dessa interação é considerada não só pelos enunciados, mas pelas enunciações que advêm dessa interlocução, as quais sofrem, por assim dizer, ação de reflexão desse avaliador, na busca por compreender, mediante as orientações que tem a seu dispor para uma avaliação mais adequada e atenta às normas dispostas para tal, as nuances, ou dito de forma mais peculiar, as enunciações contidas no enunciado (texto/discurso), estabelecendo a metainteração linguístico-discursiva nesse processo reflexivo.

Na continuidade de entendimento acerca da enunciação, tem-se que ela é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. A palavra, o discurso dirigem-se a um

interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.) (BAKHTIN, 1997, p. 112-113). Nesse âmbito, numa hierarquia formal, intelectual, pensando-se no participante do Enem como aquele concluinte do Ensino Médio e no avaliador como o que tem formação específica e foi capacitado para avaliação de redação, p. ex., a palavra, o discurso, mediante os aspectos advindos das enunciações que lhes são inerentes, apresentam, segundo o entendimento de Bakhtin, a variação que a situação permite e oferece.

Ainda segundo esse autor (BAKHTIN, 1997), essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Assim, ela constitui, como afirmado, justamente, o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, e, em última análise, em relação à coletividade. Em se correlacionando tal assertiva com o processo do Enem, e, mais especificamente, com a redação desse Exame, o participante, pelo seu texto/discurso, no decurso da interação com o avaliador, expressa-se em relação ao outro, e, de um modo mais geral, mesmo que o seu texto/discurso não seja destinado a uma coletividade, de algum modo, dirige-se a esta, pelas argumentações registradas e as propostas interventivas apresentadas.

Nesse processo interlocutivo, para o qual entendo existir uma metainteração linguístico-discursiva, pela reflexão empreendida e efetivada, e aqui me reporto à situação de interação entre participante e outros (autores e seus mais variados textos), e entre avaliador e participante, tanto um como outro sujeito não deve subestimar a relação de interlocução para que não haja ranhuras, digamos assim, na compreensão das mensagens dirigidas de um a outro.

Nessa perspectiva, recorro ao dizer de Bakhtin (1997, p. 324), quando ele afirma que, “quando se subestima a relação do locutor com *o outro* e com seus enunciados (existentes ou presumidos), não se pode compreender nem o gênero nem o estilo de um discurso” (1997, p. 324. Grifo do autor). Como a dinâmica da redação do Enem, seja para a sua elaboração, seja para sua avaliação, apresenta relações dialógicas bem específicas, com as devidas instruções que orientam as reflexões a serem empreendidas, razão de se falar em metainteração linguístico-discursiva, o subestimar tais relações encontra pouco eco, sob minha análise. Nesse entendimento, os ecos que podem ser evidenciados são aqueles em que, para o caso em

estudo, 1) na relação do participante com o outro, pelos textos a seu dispor, a compreensão das orientações não é atendida, seja por fuga ao tema, não atendimento ao tipo textual solicitado, seja pelo tangenciamento temático, p. ex., e, assim, nesses casos, não houve o entendimento do gênero solicitado para o texto/discurso apresentado; ou 2) na relação do avaliador com o outro (participante), pela redação elaborada por este, na medida em que a análise não condiz com as prescrições normativas para a efetiva avaliação. A reflexão interativa não produziu, nesse caso, a efetividade requerida. Casos assim são os que retornam para nova análise, em razão de discordâncias entre os pares de avaliadores desses textos/discursos, o que pode ser entendido como uma subestimação da interação com o outro, para a qual é solicitada a interveniência de outro avaliador, para, digamos, esclarecimento do diálogo.

No mais, é importante registrar que a enunciação seria o ato ou efeito de enunciar, ou melhor, a apropriação da língua por dois interlocutores, estes inseridos em um determinado contexto social, ou seja, não há enunciação sem dois interlocutores e ainda sem que estes estejam inseridos num meio social do qual são participantes; por isso, a enunciação depende, *a priori*, de dois fatores: dos interlocutores e do meio social, sem os quais não haveria enunciação, porque, como nos mostra Benveniste (1989): o sujeito deixa pegadas, rastros, marcas de si mesmo nos enunciados por ele produzidos.

Por fim, mais ainda há que falar do enunciado e do seu par: a enunciação, o que, sob meu entendimento, pode encontrar respaldo juntos aos conceitos de Inter e Intradiscurso, de que tratarei no subtópico seguinte.

3.1.2.1.2 Interdiscurso/Intradiscurso

Para discorrer sobre os conceitos de Interdiscurso e Intradiscurso, ressalto, de início, o seguinte dizer de Bakhtin (1997), a quem tenho recorrido para um entendimento conceitual mais contundente e condizente com o meu estudo, mesmo que entenda não estarem tais elementos teóricos inclusos em seus estudos:

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 (BAKHTIN, 1997, p. 316).

Compreendo, nesse intento, que, por “ecos e lembranças de outros enunciados”, encontram-se inter-relacionados o entendimento de interdiscurso e de intradiscurso, elementos inclusos numa perspectiva da AD de linha francesa; esses conceitos foram trazidos a esta investigação, pelo imbricamento com os elementos enunciado e enunciação de que tenho tratado. Nessa perspectiva, tenho a clareza de que um sujeito, ao se reportar a enunciados outros para a elaboração de seu próprio enunciado, o aspecto do interdiscurso é acionado, e, na organização de seu próprio discurso, pelos argumentos selecionados para tal, o sujeito-autor se depara com o se conhece por intradiscurso, o qual vai dar a coerência ao texto/discurso de alguém para o entendimento do destinatário.

Segundo Possenti (2009), Interdiscurso, a depender do viés teórico que se adota num estudo, é conhecido sob diversos nomes: polifonia, dialogismo, herogeneidade, intertextualidade. Nesta investigação, utilizo-me do termo Interdiscurso (além de Intradiscurso), com os sentidos que dele advêm, notadamente inscritos na AD de linha francesa como tenho afirmado.

Nessa perspectiva, vale anotar alguns apontamentos acerca desse elemento. Assim, em Charaudeau e Maingueneau (2002), o interdiscurso pode ser apresentado tanto por um sentido restritivo, tido como um conjunto de discursos do mesmo campo que mantêm relações de delimitação recíproca uns com os outros, quanto por um sentido amplo, entendido como o conjunto das unidades discursivas com as quais um discurso entra em relação explícita ou implícita.

Por esses entendimentos, compreendo que as acepções do termo acima assinaladas são tomadas nesta investigação, por vezes, no sentido restritivo e, por outras vezes, no sentido amplo desse elemento do discurso.

Afirma Bakhtin que “nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas um elo na cadeia [da comunicação discursiva]” (2003, p. 371). Entendo, por essa assertiva, que esse “elo na cadeia” da interação verbal-discursiva, analogamente, é o que compõe o interdiscurso, termo tomado da AD, na medida em que um enunciado (o texto/discurso produzido por um participante do Enem, p. ex.) faz uma ligação com textos/discursos outros anteriores a sua elaboração e deixa encadeado outro/s elo/s dirigidos a seu/s interlocutor/es (avaliador/es da redação, para o caso em estudo). Assim, as relações entre os enunciados de

dado sujeito – que chega a sua consciência a partir do outro (BAKHTIN, 2003) –, e os do/s outro/s estabelecem o interdiscurso, pelas vozes do/s outro/s, e o intradiscurso, pela apropriação, digamos assim, e organização das ideias para as relações dentro do próprio discurso. Nesse entendimento, confirmo o dizer de Bakhtin (2003, p. 381) ao afirmar que “a palavra do outro deve transformar-se em minha-alheia (ou alheia-minha)”.

Ao se falar no Outro, vale registrar o que pontua Possenti (2009, p. 164) acerca do entendimento do termo Interdiscurso, compreendendo os estudos de Charaudeau & Maingueneau (2002),

O Outro não deve ser pensado como uma espécie de ‘envelope’ do discurso nem um conjunto de citações. No espaço discursivo, o Outro não é nem um fragmento localizável, uma citação, nem uma entidade exterior; nem é necessário que seja localizável por alguma ruptura visível da compacidade do discurso. Ele se encontra na raiz de um Mesmo sempre já descentrado em relação a si próprio, que não é em momento algum passível de ser considerado sob a figura de uma plenitude autônoma. O Outro é o que faz sistematicamente falta a um discurso, é aquela parte de sentido que foi necessário que o discurso sacrificasse para constituir sua identidade.

Entendo, nesse sentido, que há nos discursos dos sujeitos uma permeabilidade de discursos outros (o interdiscurso, especialmente), de modo que os sentidos que ali circulam estão impregnados de outras vozes. Assim, não é demais afirmar que os sentidos percebidos nos textos/discursos não possuem neutralidade, por já estarem imbricados pelos dos outros incutidos em discursos vários, muitas vezes, produzidos em outras situações de produção, marcados por aspectos sociais, históricos, ideológicos etc.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que, pela interdiscursividade, o sujeito, na relação dialogal com o outro, pode concordar, discordar, confrontar, comparar (os sentidos percebidos são diversos, e podem variar, a depender do leitor/ouvinte) o seu dito com um discurso anterior (o elo de que se falou antes) e esse seu discurso “sofrer” os aspectos enumerados pelo seu interlocutor, e o encadeamento discursivo seguir seu rumo. Desse modo, a partir do que foi dito por um sujeito tal, é possível dizer que ele não tem um controle total sobre o que disse, para a compreensão, digamos, esperada por ele, mas que possui certo controle dos significados que pretender expressar. Assim, se há um lugar social a partir do qual o sujeito se expressa, e há um interlocutor com o qual mantém a situação discursiva (exemplifico aqui o participante do Enem e o avaliador do seu texto/discurso), o que ele quis

significar pode encontrar respaldo junto ao seu interlocutor, e a mensagem (texto/discurso) se situar na esfera da compreensão.

Para um entendimento mais consistente desses termos, mediante uma situação de interlocução entre participante (pelo seu texto/discurso produzido) e avaliador (de posse do texto/discurso do participante dos textos/discursos de apoio para seu trabalho avaliativo), realizarei na próxima seção a análise dos discursos, tendo como norte as versões das matrizes de referência para avaliação das redações do Enem, as quais direcionam a interlocução do avaliador com o participante, e mediam a elaboração do texto/discurso desse participante.

4 ANALISANDO AS VEREDAS – ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DA MATRIZ DE AVALIAÇÃO DO ENEM

O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.

Michel Foucault

A partir da assertiva de Foucault acima, inicio o percurso de minha análise, no entendimento de que realizar uma análise linguística-discursiva acerca de um texto (reмето aqui ao “dito” enunciado acima) tal não se faz novidade, mesmo que seja a Matriz de Avaliação das Redações do Enem, sobre a qual há poucos estudos ainda⁵². Tendo em vista que os aspectos a serem tratados nesta pesquisa (contextualização, inter e transdisciplinaridade, interdiscurso, p. ex.) já os foram, em sua maioria, abordados numa infinidade de estudos⁵³, e, a despeito dessa compreensão, registro que o novo dar-se-á no “acontecimento de sua volta”, em razão do que selecionei para as devidas análises e o que será analisado pelo entorno da Matriz citada. O novo aqui também terá o enfoque acerca da **metainteração linguístico-discursiva** que abrange as reflexões advindas da interação autor e leitor no processo do Enem, voltado, nesse intento, às redações do Exame (elaboração e avaliação).

Antes de passar às versões da matriz selecionadas para este estudo, faço ressalva à proposta da redação, a qual, de modo geral, leva em conta diversos níveis de linguagem, na medida em que dá a oportunidade de, pelos textos/discursos dispostos (verbais e não verbais), o participante entender o que está sendo proposto para a produção de seu texto, a partir da interpretação da realidade que vivenciou, seja pelas suas próprias experiências seja pela sua formação, pelas leituras empreendidas, pelas discussões da temática em que pode ter se envolvido. Nessa dinâmica, antes mesmo de compreender o tema, o participante se depara com diversas informações linguísticas e discursivas, pertinentes e complementares, as quais se

⁵² Seguem estudos acerca da Matriz de Avaliação do ENEM: A Matriz de Correção da Redação do Enem (MASSI, 2017); A construção de matrizes de correção de redações por competências e níveis de desempenho na Educação de Jovens e Adultos (RIBEIRO, Juliana de Cássia; SILVEIRA, Estela Garcia da. S.d).

⁵³ Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. (PIRES, 1998); Inter ou transdisciplinaridade (SOMMERMANN, 2006). Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento (1993); Linguagem e interdisciplinaridade (FIORIN, 2008), entre outros.

encontram dispostas na proposta como um todo e para as quais deve ter uma atenção especial. A primeira delas é a que segue.

4.1 A Proposta de Redação do Enem – Partes Constitutivas

Para compreender o processo de mudanças ocorridas (e que vêm ocorrendo) no Enem, faço aqui análises dessas modificações direcionadas à prova de redação, nas partes que a constituem, as quais têm relação direta com as avaliações e, por conseguinte, com seu instrumento avaliativo.

4.1.1 As instruções para a redação

A primeira parte da prova de redação que destaco é a que se refere às instruções para a prova, as quais apresento no quadro abaixo, fazendo destaques para o que é geral nessas instruções, o direcionamento para o uso da língua, do gênero/tipo de texto e a quantidade de linhas.

Quadro n. 2 – Instruções para a Redação do Enem nos anos de 2006, 2009 e 2015

2006	2009	2015
Instruções Gerais _ A redação deve ser desenvolvida na folha própria e apresentada à tinta. _ O rascunho pode ser feito na última página deste Caderno.	Instruções Gerais – Seu texto tem de ser escrito à tinta, na Folha de Redação, que se encontra no final deste Caderno. – O Rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado, no final deste Caderno.	Instruções Gerais - O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
Uso da língua _ Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.	Uso da língua -----	Uso da língua -----
Gênero/Tipo _ O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.	Gênero/Tipo – Desenvolva seu texto em prosa: não redija narração, nem poema.	Gênero/Tipo -----
Quantidade de linhas _ O texto deve ter, no mínimo, 15 (quinze) linhas escritas.	Quantidade de linhas – O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco. – O texto deve ter, no	Quantidade de linhas - O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.

	máximo, 30 linhas.	
-----	-----	Texto desconsiderado - A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
-----	-----	Texto com nota zero Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que: - tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerado “texto insuficiente”. - fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo. - apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos. - apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

Fonte: Inep/Mec⁵⁴.

Essas instruções direcionam não só o participante, mas também o próprio avaliador nas avaliações das redações desses participantes. Em se tratando do participante, esse é o espaço de interlocução primeira com que se depara, para pôr em prática a organização de seu texto. Nesse momento, a metainteração linguístico-discursiva já se instala, na medida em que se estabelece o diálogo entre o participante e o autor dessas instruções (pelo enunciado e as enunciações ali presentes), de modo reflexivo. Em assim sendo, vale registrar que, conforme Bakhtin (1997, p. 132), “toda e qualquer enunciação existe em função de um diálogo”. A partir dessa compreensão, entendo que, nessa primeira interlocução, apenas questões de ordem bem estruturais estão à vista; algo de que esse participante poderia saber, já que tais informações são constantes do Edital do Enem, ano a ano, bem como do Guia (ou Caderno) do Participante, a que cada um tem acesso antes de realizar sua prova.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que essas instruções constantes da proposta de redação se encontram contextualizadas pelas normas prescritas para tal, e ativam a memória

⁵⁴ Quadro elaborado pela autora, a partir de informações do INEP/MEC.

do participante pelo conhecimento que pode ter sobre o exame que está prestando. O enunciado está posto, mas ele diz mais ao participante do que o que ali está escrito; o discurso por trás do dito (a enunciação) informa ao participante de que ou ele cumpre as determinações ou ele será penalizado, como se pode observar nas instruções que afirmam que o participante terá o texto zerado, por exemplo, se o seu texto “apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto”. Não há espaço para argumentações no sentido de dizer que “não foi isso que eu quis falar”; as regras estão dispostas e não deixam margem para esse tipo de posicionamento, de reflexão. Na verdade, penso que, se o participante descumprir algum dos itens que o levará a ser avaliado com nota 0 (zero), ou ele não entendeu por inúmeras razões, como dificuldade de interpretação do solicitado, as orientações ali contidas, ou o fez deliberadamente, e o motivo para tal não terá como ser comprovado, se o caso fosse o de esse aspecto ser perscrutado. De um modo ou de outro, a reflexão estabelecida apresenta falha no entendimento da orientação dada, mesmo que se entenda que esse participante, antes dessas orientações, sabe das regras do processo, as quais estão dispostas já no Edital de inscrição.

Em se tratando das mudanças a que tenho me referido, especialmente voltadas às versões das matrizes nos anos selecionados nesse Quadro, faço ressalva também a algumas modificações apresentadas já nas instruções citadas, as quais, sob o que defendo, têm direcionamentos distintos, não só nas orientações aos participantes, mas também pelo que se propunha o Enem nos anos referidos (exame avaliativo: 2006; exame seletivo: 2009 e 2015).

Nesse sentido, registro que, em 2006, o Exame não era considerado seletivo, razão por que não havia referência à nota 0 (zero), nos níveis das Competências, o que seria registrado de pronto nessas instruções (assim o é nas propostas de 2009 e 2015), sendo essa a principal característica da prova de redação à época, assim considero.

4.1.1.1 O uso da língua

Nesse aspecto, observe-se que a referência à modalidade da língua a ser utilizada na redação consta da instrução da prova nesse ano de 2006, algo que em 2009 e 2015 está disposto na consígnia da proposta de redação e não na instrução, mudança que entendo ser muito significativa, posto que já tem relação direta com as competências da matriz de avaliação.

Quadro n. 3 – Modalidade da língua exigida na consígnia da prova de redação do Enem

2006	2009	2015
Uso da língua _ Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.	Uso da língua -----	Uso da língua -----

Fonte: Fragmento do Quadro n. 3 deste estudo.

Em resumo: nas modificações anotadas, nesse quesito, ressalto o fato de ser registrada já nas instruções da prova, apenas em 2006, a observação do uso da língua adequado àquela situação, como registrado no Quadro acima, diferentemente dos anos de 2009 e 2015, em que tal orientação se encontra na própria proposta de redação e não nas instruções gerais, o que entendo ser mais apropriado.

4.1.1.2 Gênero/Tipo textual

Nessas instruções, o ponto que podemos entender como convergente é o do tipo textual para o desenvolvimento do texto/discurso, já demarcado nesse âmbito referente aos anos de 2006 e 2009. Em 2015, tal aspecto encontra-se desenvolvido na própria consígnia da proposta de redação.

Quadro n. 4 – Tipo textual exigido na prova do Enem

2006	2009	2015
Gênero/Tipo _ O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.	Gênero/Tipo ⁵⁵ – Desenvolva seu texto em prosa: não redija narração, nem poema.	Gênero/Tipo -----

Fonte: Fragmento do Quadro n. 3, deste estudo.

Saliento que, na proposta da redação, há complemento para essa informação, ao ser solicitado um texto dissertativo: “Desenvolva seu texto em prosa: não redija narração, nem

⁵⁵ Escolho por falar em Gênero/Tipo, em vez de apenas Tipo Textual, que é o solicitado na consígnia da proposta de redação, por entender que na proposta como um todo encontra-se uma variedade de textos inclusos em tipos e gêneros distintos, dos quais os participantes podem se servir para a elaboração de seu texto/discurso. Ademais, nessa parte da Instrução, há a miscigenação de tipo (narração) e gênero (poema), para orientar o participante do que ele não deve se utilizar no seu texto/discurso.

poema” (2009). A proposta de redação pede texto dissertativo-argumentativo; e sinaliza que o texto receberá nota zero se a proposta “fugir ao tema ou [...] não atender ao tipo dissertativo-argumentativo” (2015).

Acerca do que é tipo textual ou do que é gênero textual, explícito o dizer de GARCEZ (2017, p. 53), ao afirmar que

Ao utilizar um gênero numa comunicação verbal oral ou escrita, empregamos tipologias variadas de texto. Um gênero é composto por sequências tipológicas diversas, havendo, geralmente, um tipo de texto predominante. Enquanto os gêneros são infinitos, os tipos textuais constituem uma lista restrita. Assim, [num texto podemos encontrar] sequências narrativas, mas [...] também sequências descritivas, dialógicas, dissertativas, expositivas e argumentativas que se sucedem e se entrelaçam.

A autora ainda afirma que os

tipos textuais são utilizados combinados, entrelaçados e organizados para compor cada um dos gêneros. Geralmente há um tipo textual predominante que contribui para permitir que o texto seja classificado como exemplar de um determinado gênero (Idem, p. 55).

A partir desse entendimento, afirma-se ser a Redação do Enem um gênero textual que se utiliza predominantemente do tipo textual dissertativo-argumentativo para a sua feitura.

Em assim sendo, o que compreendo e ressalto nessas instruções é o fator contextualizador da prova de redação, de modo a orientar o participante do que deve fazer na elaboração de seu texto/discurso. Observa-se, nesse intento, que, em se tratando de um Exame, seja qualificatório seja classificatório, critérios devem ser estabelecidos para serem atendidos, mas, mesmo assim, há certo controle para essa atividade, que termina por causar forte tensão junto ao produtor do texto. Registro, nesse entendimento, o tempo e o espaço utilizados, os quais compreendo e considero como elementos cruciais nessa perspectiva, mesmo que não estejam expressos na proposta, mas que são sinalizados pelo fiscal de sala, no momento da realização da prova. Esses dois aspectos, sob meu ponto de vista, são limitadores e influenciam até mesmo no entendimento da mensagem disposta na proposta, da qual o participante deve se servir para a feitura de seu texto. O tempo precisa ser milimetricamente calculado nessa parte da prova, já que há questões objetivas também a serem resolvidas. O

espaço não é o escolhido pelo autor para ser um lócus propício nessa produção; no contexto em que se encontra, o participante está sendo observado e isso pode gerar certo desconforto no momento da produção e influir, sobremaneira, no seu texto final. Nesse sentido, vale registrar o que fala Marcuschi acerca de condições de produção, de modo a se ter confirmação mais contundente com o que tenho compreendido sobre o tempo e o espaço mencionados.

Condições de produção são as características básicas do contexto interlocutivo acionadas pelos sujeitos, de forma consciente ou inconsciente, no decorrer do processo de elaboração do texto oral ou escrito. De forma geral, as condições às quais o produtor de textos precisa atender situam-se num determinado tempo, espaço e cultura, e estão, em primeira instância, relacionadas aos seguintes aspectos: *conteúdo temático* (assunto tratado no texto), *interlocutor visado* (sujeito a quem o texto se dirige e que pode ser conhecido ou presumido), *objetivo a ser atingido* (propósito que motiva a produção), *gênero textual* próprio da situação de comunicação (regras de jogo, conto, parlenda, debate, publicidade, tirinha etc.), *suporte* em que o texto vai ser veiculado (jornal mural, jornal da escola, rádio comunitária, revista em quadrinhos, panfleto etc.) e, até mesmo, ao *tom* a ser dispensado ao texto (formal, informal, engraçado, irônico, carinhoso etc.). É preciso destacar que estas condições não são rígidas. Ao contrário, elas costumam variar bastante nos contextos de produção (GLOSSÁRIO CEALE, 2014).

De fato, as condições de produção textual não são e não podem ser rígidas; aliás, elas não o são por sua própria natureza, e variam a depender da situação em que se encontra o produtor do texto. Foi exatamente nesse sentido que fiz o destaque acerca do participante do Enem, no momento e no espaço em que ele está produzindo seu texto/discurso.

4.1.1.3 Quantitativo de linhas a ser observado no texto/discurso do participante

Registro, enfim, ainda na observância das instruções da prova de redação, as mudanças do requisito voltado ao quantitativo de linhas a serem produzidas pelo participante.

Quadro n. 5 – Orientações sobre quantitativo de linhas

2006	2009	2015
<p>Quantidade de linhas _ O texto deve ter, no mínimo, 15 (quinze) linhas escritas.</p>	<p>Quantidade de linhas – O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco. – O texto deve ter, no máximo, 30 linhas.</p>	<p>Quantidade de linhas - O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.</p>

Fonte: Fragmento do Quadro n. 3 deste estudo.

Enquanto no Enem de 2006, havia o direcionamento de que o texto/discurso deveria ter, no mínimo, 15 linhas escritas, em 2009 e 2015 as orientações referiam-se a informar que textos com até 7 linhas escritas seriam considerados “texto em branco” (2009) e “texto insuficiente” (2015). O que ressalta nesse aspecto é que sendo texto em branco ou insuficiente, casos de 2009 e 2015, o participante seria, no fim, avaliado com a nota 0 (zero). Outro aspecto interessante é o mínimo de linhas escritas para avaliação da produção: em 2006, mínimo de 15 linhas, e, em 2006 e 2009, mínimo de 8 linhas. O limite de linhas (30) é observado nas orientações de 2009 e 2015; em 2006, não se fala no máximo de linhas.

No fim, todos esses elementos que orientam a prova de redação têm a contextualização situacional bem demarcada, levando o participante desde o momento em que se depara com tais direcionamentos a exercer reflexões sobre o que devem ou não fazer naquela situação, o que, para mim, já indicia o processo de interação entre autor X leitor, e que entendo ser uma metainteração linguístico-discursiva concretizada pela ação reflexiva.

No mais, em se pensando nas mudanças provocadas pelo aspecto que vai do elemento qualificatório para o classificatório, o que fica registrado é um detalhamento cada vez maior dessas instruções, de modo a contextualizar mais e mais a orientação para a feitura do texto/discurso do participante.

Um outro aspecto significativo da proposta de redação são os textos motivadores para a temática a ser desenvolvida, como disponho a seguir.

4.1.2 Textos motivadores (texto/discurso escrito, imagético, (info)gráfico) das propostas de redação de 2006, 2009 e 2015

Uma parte muito importante na prova de redação do Enem são os textos motivadores que são disponibilizados aos participantes, os quais têm o objetivo principal de levar os sujeitos a se inteirarem sobre o tema a ser argumentado em sua produção textual. Faço, assim, análise desses textos nos anos em estudo (2006, 2009 e 2015), por compreender da sua importância no processo não só de elaboração, mas também de avaliação, na medida em que, a depender da sua utilização, é foco de atenção tanto dos participantes quanto dos avaliadores.

Figura n. 2 – Textos motivadores da Prova de Redação do Enem 2006. Tema: O poder de transformação da leitura

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Uma vez que nos tornamos leitores da palavra, invariavelmente estaremos lendo o mundo sob a influência dela, tenhamos consciência disso ou não. A partir de então, mundo e palavra permearão constantemente nossa leitura e inevitáveis serão as correlações, de modo intertextual, simbiótico, entre realidade e ficção.

Lemos porque a necessidade de desvendar caracteres, letreiros, números faz com que passemos a olhar, a questionar, a buscar decifrar o desconhecido. Antes mesmo de ler a palavra, já lemos o universo que nos permeia: um cartaz, uma imagem, um som, um olhar, um gesto.

São muitas as razões para a leitura. Cada leitor tem a sua maneira de perceber e de atribuir significado ao que lê.

Inajá Martins de Almeida. **O ato de ler.**
Internet: <www.amigosdolivro.com.br> (com adaptações).



Minha mãe muito cedo me introduziu aos livros. Embora nos faltassem móveis e roupas, livros não poderiam faltar. E estava absolutamente certa. Entrei na universidade e tornei-me escritor. Posso garantir: todo escritor é, antes de tudo, um leitor.

Moacyr Scliar. **O poder das letras.** In: **TAM Magazine**, jul./2006, p. 70 (com adaptações).

Existem inúmeros universos coexistindo com o nosso, neste exato instante, e todos bem perto de nós. Eles são bidimensionais e, em geral, neles imperam o branco e o negro.

Estes universos bidimensionais que nos rodeiam guardam surpresas incríveis e inimagináveis! Viajamos instantaneamente aos mais remotos pontos da Terra ou do Universo; ficamos sabendo os segredos mais ocultos de vidas humanas e da natureza; atravessamos eras num piscar de olhos; conhecemos civilizações desaparecidas e outras que nunca foram vistas por olhos humanos.

Estou falando dos universos a que chamamos de livros. Por uns poucos reais podemos nos transportar a esses universos e sair deles muito mais ricos do que quando entramos.

Fonte: Inep/Mec (2006)

Figura n. 3 – Textos motivadores da Prova de Redação do Enem 2009. Tema: **O indivíduo frente à ética nacional**



Milôr Fernandes

Disponível em <http://www2.uol.com.br/milôr>. Acesso em 14 jul 2009.

Andamos demais acomodados, todo mundo reclamando em voz baixa como se fosse errado indignar-se.

Sem ufanismo, porque dele estou cansada, sem dizer que este é um país rico, de gente boa e cordata, com natureza (a que sobrou) belíssima e generosa, sem fantasiar nem botar óculos cor-de-rosa, que o momento não permite, eu me pergunto o que anda acontecendo com a gente.

Tenho medo disso que nos tornamos ou em que estamos nos transformando, achando bonita a ignorância eloquente, engraçado o cinismo bem-vestido, interessante o banditismo arrojado, normal o abismo em cuja beira nos equilibramos — não malabaristas, mas palhaços.

LUFT, L. Ponto de vista. Veja. Ed. 1988, 27 dez. 2008 (adaptado).

Qual é o efeito em nós do "eles são todos corruptos"?

As denúncias que assolam nosso cotidiano podem dar lugar a uma vontade de transformar o mundo só se nossa indignação não afetar o mundo inteiro. "Eles são TODOS corruptos" é um pensamento que serve apenas para "confirmar" a "integridade" de quem se indigna.

O lugar-comum sobre a corrupção generalizada não é uma armadilha para os corruptos: eles continuam iguais e livres, enquanto, fechados em casa, festejamos nossa esplendorosa retidão.

O dito lugar-comum é uma armadilha que amarra e imobiliza os mesmos que denunciam a imperfeição do mundo inteiro.

CALLIGARIS, C. A armadilha da corrupção. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br> (adaptado).

Fonte: Inep/Mec (2009)

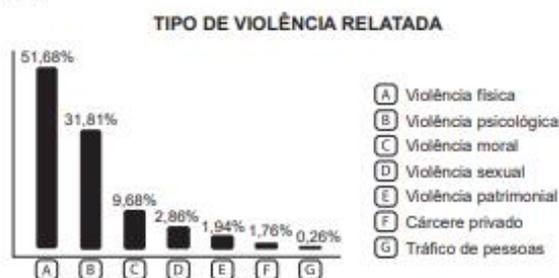
Figura n. 4 – Textos motivadores da Prova de Redação do Enem 2015. Tema: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFISZ, J. J. *Mapa da Violência 2012*. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: www.mapedaviolencia.org.br. Acesso em: 8 jun. 2015.

TEXTO II



BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Balanco 2014*. Central de Atendimento à Mulher. Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: www.spm.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.compromissoeatitude.org.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na *Lei Maria da Penha*, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializados

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos 52 juizados e varas especializados em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:



58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional



237 mil relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres



Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

Disponível em: www.sitoe.com.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

INSTRUÇÕES

ponibilizados ao participante na proposta de redação, a fim de orientar a produção do texto. Como processo em uso, tal participante deve ter o discernimento de utilizar a linguagem ali contida nos textos-base, e entender que eles se prestam a lhes direcionar a temática a ser desenvolvida, a fim de que não se perca no tema a abordar, por exemplo. Ademais, os participantes podem se servir desses próprios textos para a elaboração de sua produção, utilizando-se de paráfrases do ali contido; muito embora, que, quanto mais eles se afastarem desses textos e tratarem da temática solicitada, numa demarcação de autoria, mais têm a possibilidade de terem uma nota maior atribuída pelos avaliadores. Isso não quer dizer que texto/discurso com paráfrases bem-feitas não possam ser muito bem avaliados; na verdade, saber fazer uso desse recurso também se configura como autoria e o participante ser muito bem avaliado por isso.

Fon
te:
Ine
p/
Me
c
(20
15)

E

sse
s
text
os
são
dis

Acerca desses textos, ressalto a diversidade de linguagens utilizadas (textos verbais e não verbais), o que faz que o participante precise ativar outras habilidades linguísticas, que não apenas a do texto escrito, já que pode se deparar com imagens em propagandas, banners, gráficos, infográficos relacionados ao tema, de modo a levá-lo a refletir sobre o que argumentar em seu texto/discurso.

Quadro n. 6 – Textos verbais e não verbais selecionados nas propostas de redação do Enem 2006, 2009 e 2015

	2006	2009	2015
TEXTO VERBAL	- S/T ⁵⁶ (O ato de ler) - S/T (O poder das letras) - S/T (Amigos do livro)	- S/T (Ponto de vista) - Qual o efeito em nós do “eles são todos corruptos”?	Texto I (S/T) – Mapa da violência
TEXTO NÃO VERBAL - FIGURA	- Imagem de um livro sendo folheado	---	---
TEXTO VERBAL/NÃO VERBAL – CHARGE	---	Charge	---
TEXTO VERBAL/NÃO VERBAL – GRÁFICO	---	---	Texto II – Tipos de violência
TEXTO VERBAL/NÃO VERBAL – INFOGRÁFICO	---	---	Texto IV – O impacto em números
TEXTO VERBAL/NÃO VERBAL – PROPAGANDA	---	---	Texto III – Femicídio

Fonte: Inep/MEC.

Compreendo que, em razão dessa diversidade de textos (verbais e não verbais), muitas vezes, e, pela leitura de uma imagem ou de um gráfico ou infográfico, a temática suscitada é mais facilmente apreendida, permitindo que o produtor textual possa organizar suas ideias, fazer o planejamento de seu texto e desenvolvê-lo pertinentemente. Entendo que essa apreensão é evocada pelos interdiscursos, os quais ativam a memória do autor do texto/discurso, auxiliada pelas interlocuções com outros autores, por meio dos textos disponibilizados na prova, os quais servem de apoio para a elaboração do texto/discurso do participante. Tais interlocuções produzem reflexões acerca do enunciado e suas enunciações, momento em que se concretiza uma metainteração linguístico-discursiva. Tal metainteração produzirá efeitos, muitas vezes, positivos em relação ao entendimento da proposta, de modo

⁵⁶ Legenda: S/T-Sem Título.

que o participante poderá, tendo ao seu dispor os textos e a proposta de redação, produzir seu texto/discurso atendendo ao que prescreve as normas editadas para essa produção, contidas no Guia do Estudante, o qual descreve as competências e habilidades que o participante deverá perseguir para a elaboração de seu texto/discurso.

Algumas pessoas podem achar limitante o fato de textos motivadores serem disponibilizados na prova, como se o participante tivesse que argumentar sobre o tema proposto apenas circunscrito ao que os textos/discursos dados contêm. O meu posicionamento segue caminho oposto. Entendo que os direcionamentos que os textos propõem são adequados, congruentes mesmo com a ação, posto que fornecem dados, informações aos participantes, os quais poderiam/podem, num momento de intensa tensão, ter ideia sobre o que a consígnia da proposta sinaliza e do que deve abordar em seu texto.

Ademais, tais textos cumprem o papel de contextualizar a temática proposta, aliando o ali posto com as aprendizagens dos participantes, e, nesse sentido, os interdiscursos dos autores (dos textos) e participante se cruzam, de modo que o texto desse sujeito seja produzido. Nesse sentido, importa registrar a natureza fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida (MOITA LOPES, 2002; 2003) do sujeito social, categoria em que se insere o participante do Enem, a qual terá função decisória para a composição do seu texto/discurso, justamente pela heterogeneidade de pensamentos, de vivências, de experiências, de formação a que tais participantes tiveram acesso, além da interlocução com outros sujeitos sociais, mediados pelos textos/discursos dispostos na prova, os quais também estão perpassados das vivências desses sujeitos.

4.1.2.1 Tipos/Gêneros textuais dos textos motivadores

Retomando o disposto no Quadro n. 6, em termos do que apresentam tais textos, o primeiro aspecto que ressaltos são as mudanças dos tipos e/ou gêneros textuais que cada proposta apresenta.

Ressalto, no entanto, que não faz parte dos objetivos deste estudo tratar dos aspectos que diferenciam tipo e gênero textual, mas se faz importante o registro neste momento, em razão, para efeito de entendimento, do que estou observando nessa perspectiva, tomando como base o que dispõe a Matriz de Referência em análise. Nesse sentido, vale afirmar que se toma como tipo textual o solicitado na prova de redação, qual seja: dissertativo-

argumentativo; o gênero adotado seria, então, o da redação escolar, ou, mais precisamente, o da redação do Enem. Podem existir discordâncias no entendimento de que não seria tipo dissertativo-argumentativo, mas, sim, gênero dissertativo-argumentativo, mas, como afirmei, esse não é o mote da minha pesquisa. Assim, os gêneros a que me refiro nestes subtópicos, são aqueles identificados nos textos motivadores apresentados nas provas de 2006, 2009 e 2015, independentemente de estarem inclusos ou não no tipo dissertativo.

4.1.2.1.1 Tipos/Gêneros textuais dos textos motivadores da prova de redação de 2006

Em 2006, os três textos motivadores são predominantemente verbais, aparecendo, afora esses textos, apenas uma imagem de um livro, imagem esta evocada textualmente em dois textos (Texto II e Texto III) e refletida no Texto I.

Desses três textos verbais, dois deles são predominantemente dissertativos, tipo textual exigido na elaboração da redação, e um deles predominantemente narrativo. Isso pode ser interpretado pelo participante que o que importa nesses textos não é o tipo apresentado, mas a temática abordada que fornecerá subsídios a ele para sua produção. Ora, pela metainteração linguístico-discursiva instituída, pode-se dizer que é possível que o participante também entenda que, mesmo que haja um texto narrativo que poderá lhe servir de base para seu próprio texto/discurso, ele não deverá utilizar tal tipo textual, para não incorrer no que se pode chamar de não atendimento ao tipo textual proposto, e ele ser penalizado por isso. Não é demais registrar que a proposta pede um texto/discurso em que a predominância tipológica seja a dissertativo-argumentativa, inclusa no gênero Redação do Enem.

4.1.2.1.2 Tipos/Gêneros textuais dos textos motivadores da prova de redação de 2009

Em 2009, momento em que a prova do Enem já tinha como objetivo o acesso ao Ensino Superior⁵⁷, os textos/discursos de apoio apresentados ao participante já entrecruzavam

⁵⁷Os objetivos do uso do ENEM como exame de acesso à educação superior foram informados na proposta encaminhada à ANDIFES e são também encontrados no Portal do MEC, sinalizando que a proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos 52 currículos do ensino médio, buscando com o novo Enem a reformulação do currículo do ensino médio. O vestibular nos moldes de hoje produz efeitos insalubres sobre o currículo do ensino médio, que está cada vez mais voltado para o acúmulo excessivo de conteúdos. A proposta é sinalizar para o ensino médio outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas. Outra vantagem de um exame unificado é promover a mobilidade dos alunos pelo País. Centralizar os exames seletivos é mais

o verbal e o não verbal, com gêneros textuais diferenciados, com vistas à reflexão do fazer do participante.

Desse modo, tem-se:

- Texto I (verbal e não verbal) – charge que ativa a reflexão acerca da honestidade (ou a falta dela);
- Texto II (verbal) – artigo de opinião, em que a primeira pessoa do discurso é afluída, marcando o ponto de vista da autora do texto acerca de em que estamos nos transformando; e
- Texto III (verbal) – crônica, pela forma como é discursivamente apresentado, que trata da generalização da corrupção.

Na interação com os autores, pelos textos/discursos disponibilizados, para ter uma compreensão, digamos, mais direcionada à temática a ser tratada, o participante deve refletir, assim se espera: que o texto/discurso que deverá elaborar deve ser dissertativo-argumentativo, em prosa, dentro do gênero Redação do Enem, que não pede nem artigo de opinião, nem crônica tampouco ilustração ou qualquer tipo de imagem. Admite-se, no entanto, alguns trechos narrativos, incluso no tipo textual dissertativo-argumentativo solicitado, se a intenção for para exemplificar algo que complemente os argumentos selecionados no desenvolvimento da sua produção. Esse possível movimento de entendimento do que se pede e do que se deve fazer, ressaltado, pelas interlocuções autor (por meio dos textos de apoio) X leitor (participante), apresenta-se como uma metainteração, a qual se estabelece e é contextualizada tanto pelos enunciados postos e as enunciações advindas deles, quanto pelos interdiscursos que antecedem a feitura do texto/discurso do participante, na medida em que as informações que lhe chegam são mediadas por discursos outros seus e de outrem. Segundo Sobral (2009, p. 44),

A interação nos termos do círculo [de Bakhtin] é condicionada pela situação pessoal, social e histórica dos participantes e pelas condições materiais e institucionais – imediatas e mediadas – 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.

uma forma de democratizar o acesso a todas as universidades. O Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais (MEC, 2013).

Por essa dialogicidade, é que o participante pode se utilizar dos discursos de outros sujeitos para transformar as informações ali contidas num outro discurso, o seu, o qual, por sua vez, servirá de meio interlocutório com o avaliador numa dimensão mais à frente no processo do Enem.

4.1.2.1.3 Tipos/Gêneros textuais dos textos motivadores da prova de redação de 2015

Em 2015, a proposta de redação se consolida no que se apresenta até os dias atuais, com textos/discursos verbais e não verbais, numa diversidade de gênero e tipos textuais e em quantidade que varia de três a mais textos.

Nesse ano, foram disponibilizados aos participantes 4 (quatro) textos/discursos:

- gênero notícia (Texto I), em que são apresentados dados quantitativos da violência contra a mulher no período de 1980 a 2010;
- gênero gráfico (Texto II);
- gênero banner (Texto III); e
- gênero infográfico (Texto IV).

Os três últimos textos/discursos são, de longe, mesmo visualmente, bem distintos do que se pede na proposta: produção de texto dissertativo-argumentativo em prosa para o gênero Redação do Enem.

Nessa perspectiva, o participante deveria estar preparado para entender que esses textos lhe servem apenas como motivação para a sua escrita, e que as informações/dados ali contidas/os não devem ser copiados pura e simplesmente (as informações podem e devem ser usadas na produção do participante, pela utilização de paráfrases, sem que a autoria seja prejudicada, a depender de como serão usados esses dados).

Enfatizo que o mau uso de paráfrases pode vir não só a diminuir a nota do participante, como até ser zerada a sua prova, se não houver, ao menos, 8 (oito) linhas de produção própria desse sujeito. No mais, quando se fala em não serem copiadas as informações dos textos motivadores, entenda-se cópia, nesse intento, como sendo algo *ipsis litteris*, ou seja, cópia literal do texto.

Sobre esse fato, segundo o que consta no Manual de Leitura – situações que levam à nota zero (BRASIL/MEC/INEP, 2019), tem-se o seguinte:

Vale lembrar que consideramos linhas com cópia aquelas compostas, integral ou parcialmente, por trechos de cópia da Prova de Redação e/ou do Caderno de Questões. Assim, no sistema de correção de redação, redações com essas características devem ser marcadas como ‘Cópia’ (BRASIL/MEC, 2019, p. 62).

E ainda,

Paráfrase não será considerada cópia. Assim, trechos parafraseados – aqueles em que o participante interpreta e escreve com outras palavras trecho(s) da Prova de Redação e/ou do Caderno de Questões – não devem ser considerados cópia (BRASIL/MEC, 2019, p. 63).

Sobre o bom uso da paráfrase, concordo com o dizer de Luna (2011, p. 86), ao afirmar que

A paráfrase [...] pode ser utilizada de forma consciente pelo produtor, como uma estratégia dialógica para revelação de um ponto de vista. Dependendo da forma como é utilizada no texto do participante do Exame, pode ser considerada como recurso linguístico positivo, ou seja, a paráfrase utilizada no texto não como uma cópia da proposta (o que normalmente acontece), mas como um ponto de partida a ser discutido pelo produtor.

Nessa perspectiva, vale ainda registrar o entendimento de Ribeiro (2006, p. 86) sobre a paráfrase, quando afirma que

O modo como a paráfrase é agenciada, em função do contexto histórico em que a enunciação é produzida, traduz-se em gestos que individualizam o trabalho do sujeito na linguagem, assinalando por esses gestos a sua singularidade. Assim, importa-nos não o que a paráfrase retoma como o repetível, o já-dito, mas, no processo de retomada, o que ela produz como efeito de sentido, já que ela tanto pode silenciar um já-dito como ampliar sentidos a partir desse já-dito.

A partir desse entendimento, tomo o “ampliar sentidos” como o uso positivo das paráfrases, o que pode fazer crescer a nota da redação do participante, e, como cópia literal, o elemento que terá efeito negativo para a atribuição de notas à produção desse participante.

A ressalva que faço desses textos/discursos motivadores da prova do ano de 2015 é de que, em sendo dados mais quantitativos e a disposição textual não ser em prosa, pode ser mais difícil de o candidato incorrer na cópia de que falei há pouco, na medida em que, sendo usadas as informações ali postas, a simples transformação da linguagem mais cifrada, digamos assim, em um texto/discurso em prosa já afastaria a possibilidade de o participante zerar seu texto/discurso, já que estará parafraseando os dados quantitativos, pela transformação em texto escrito, e, por conseguinte, obter nota que o auxiliasse na média geral do Exame. Nesse sentido, penso que textos assim podem beneficiar o participante, se ele compreender que deverá cumprir a determinação contida na prova: dissertar sobre um tema solicitado, como consta na consígnia da prova de redação: “redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema[...]” (BRASIL/MEC/INEP, 2015), e não enumerar dados sobre ele, por exemplo.

Todo esse possível movimento traz à tona o circuito da metainteração, pelas reflexões empreendidas, desde a consciência do tipo textual (dissertativo-argumentativo) no gênero Redação do Enem, que deve ser utilizado, passando pelas inferências do que pode e de como pode abordar tais dados (os enunciados e as enunciações, bem como os interdiscursos podem dar conta desse entendimento) até as definições do esquema, e depois do próprio texto, que deverá desenvolver tematicamente. Como um dos possíveis exemplos, cito um dos elementos do gráfico (Texto II): violência física, que pode aflorar a memória coletiva, individual ou familiar do sujeito produtor do texto/discurso e ele fazer a interlocução dessa violência física voltada às mulheres, para ficar dentro do assunto mais amplo da temática proposta, citando casos reais vivenciados, presenciados para enaltecer seus argumentos, o que pode ser muito bem avaliado para nota nesse quesito, em razão de esse participante ter extrapolado o contido no texto referenciado, trazendo, para exemplificar, um dado de que tem conhecimento para assegurar seu argumento.

Nesse sentido, importa registrar o que dizem os PCN:

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em

constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita (BRASIL, 1998, p. 12).

Ainda mais, de acordo com Rodrigues et al.,

O papel de sujeito-autor precisa fazer-se presente de maneira efetiva em seu discurso, estabelecendo relações entre os possíveis textos motivadores de uma prova, mas mostrando que têm a sua maneira de ver o mundo e de colocar-se criticamente diante dele (2007, p. 205).

É, pois, no sentido de “colocar-se criticamente diante [do mundo]”, que saliento o fato de o participante argumentar, com exemplos, acerca da temática, de modo a exercer reflexão sobre o tema solicitado e de atender ao tipo textual pedido: dissertativo-argumentativo, no qual,

as ideias são organizadas no sentido de persuadir o leitor, de convencê-lo. Os enunciados (argumentos) atribuem qualidades e informações em relação ao objeto ou fenômeno de que se fala para reforçar uma posição, um ponto de vista. Os argumentos podem ser exemplos, qualidades, depoimentos, citações, fatos, evidências, pequenas narrativas, dados estatísticos, entre outros recursos de convencimento (GARCEZ, 2016, p. 46).

Numa avaliação parcial das mudanças nas estruturas da prova de redação, eu poderia lançar o questionamento: houve retrocesso ou avanço?

Pelo exposto, saliento, em termos do que tenho tentado defender: mudanças significativas nas proposições de redação do Enem, que, sob meu entendimento, houve um avanço na estrutura apresentada da proposta, em razão da diversidade de gêneros textuais dispostos na prova de redação, que levam o participante mais à reflexão para o desenvolvimento de seu texto/discurso, de modo que ele entenda que um tema tal pode ser apresentado de inúmeras formas, mas, se lhe é pedido um certo tipo de estrutura, ele pode até se basear nos dados, porém deve seguir a orientação dada, para a obtenção de melhor pontuação em sua produção.

4.1.3 A proposta de redação

Outro e último elemento da proposta geral da prova de redação é a que trata da temática solicitada para a produção do texto. É o que saliento na sequência.

4.1.3.1 A proposta de redação dos anos de 2006, 2009 e 2015

De início, ressalto que as propostas temáticas, em sua organização, direcionam o participante sobre o que deve falar, a fim de que não vá tratar de assunto/tema diferenciado.

Figura n. 5 – Proposta de Redação do Enem 2006

Considerando que os textos acima têm caráter apenas motivador, redija um texto dissertativo a respeito do seguinte tema:

O PODER DE TRANSFORMAÇÃO DA LEITURA.

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

Fonte: Inep/Mec.

Figura n. 6 – Proposta de Redação do Enem 2009

PROPOSTA DE REDAÇÃO



Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O indivíduo frente à ética nacional**, apresentando proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione coerentemente argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Inep/Mec (2009)

Figura n. 7 – Proposta de Redação do Enem 2015

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes 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 **“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”**, 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: Inep/Mec (2015)

Dentre as informações constantes da prova de redação, encontra-se o texto que trata do objetivo dessa prova: a proposta de redação. Esse texto é do tipo injuntivo, orientado pelas cinco competências que constituem a Matriz de correção das redações do Enem, o qual direciona o leitor/participante para a produção do seu texto/discurso, a partir de uma temática dada. O participante, lidos os textos motivadores que podem auxiliá-lo na feitura de seu texto, de início, pode já fazer a leitura de que nessa proposta há um assunto mais amplo e um tema, dentro desse assunto, para o qual seu olhar deve estar voltado, a fim de atender a uma das orientações contidas na competência que trata do tema (Competência II da Matriz citada): a abordagem é do tema e não do assunto⁵⁸. Segundo o que consta na Cartilha do Participante (BRASIL/MEC/INEP, 2019),

O tema constitui o núcleo das ideias sobre as quais a tese 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 ou, ainda pior, desenvolver um tema distinto do determinado pela proposta (p. 12).

De fato, ao tratar do assunto mais amplo, o participante apenas tangenciará o tema e isso fará que ele seja penalizado nas notas de, pelo menos, três das cinco competências (II, III e V), as quais estão diretamente ligadas à temática.

4.1.3.1.1 A disposição da proposta de redação

Ressalto, de início, a disposição da proposta de redação nas provas. Em 2006, primeiramente, são disponibilizados os textos/discursos motivadores, para, depois, ser exposta a proposta; já em 2009 e 2015, antes é oferecida a proposição temática para, na sequência, serem apresentados os textos/discursos de apoio para reflexão e consequente elaboração do texto/discurso do participante. Sob minha análise, essa mudança de perspectiva estrutural é bem significativa. Compreendo que apresentar, de pronto, a proposta, antes dos textos-base, já oferece a oportunidade de o participante filtrar das informações que virão desses textos o que lhe vai ser útil na elaboração de seu texto; é o caso do disposto nos anos de 2009 e 2015; na

⁵⁸Assunto vem do latim *assumptus* que significa depositado, tomado recebido, guardado. Tema vem do grego *théma*, originário do verbo *tíhemi* que significa depósito, ponho, coloco, guardo. No geral, assunto é a generalização e tema, a especialização.

contramão desse olhar, sob meu entendimento, está a proposta de 2006, em que o participante inicia por ler (pelo menos, é o que se intui: leitura linear da prova) os textos, sem saber, ainda, ao certo, do que deverá tratar em sua produção. Nessa perspectiva, entendo que essa mudança na dinâmica de ordem das proposições na prova, observada em 2006 e 2009⁵⁹, surte um efeito mais positivo para as reflexões que o participante empreenderá para a feitura de seu texto/discurso. Esse é o meu entendimento.

4.1.3.1.2 A análise das consígnias das propostas

Da análise das propostas, faço as seguintes observações:

A) Proposta de redação de 2006

Em 2006, a proposta se atém ao tema: **O poder de transformação da leitura**, em que assunto e tema estão em uníssono. Ressalto que, nesse sentido, um participante, tendo entendido o solicitado, não falaria do poder de transformação de qualquer outra coisa que não fosse a leitura. A temática é bem explícita.

Para o desenvolvimento desse tema, o participante é orientado a redigir um texto dissertativo, a partir dos conhecimentos adquiridos em sua formação e nas suas vivências. Um ponto que me chama a atenção é o fato de a exigência da feitura do texto/discurso ser a de texto dissertativo, e não como hoje o é: dissertativo- argumentativo. No entanto, é pedido a esse participante que ele “selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos”, expressões constantes da matriz de avaliação das redações, como veremos mais à frente. Ora, se na consígnia da proposta está expresso que o texto/discurso deve ser elaborado com o tipo dissertativo, como se fala em argumentos! É certo que podemos ter textos/discursos dissertativos tanto expositivos quanto argumentativos. Nesse sentido, a proposta não exclui o argumentativo, se essa feitura for o direcionamento do participante, mas também não excluirá

⁵⁹ Mesmo não sendo objeto deste estudo, vale registrar que mais uma mudança na disposição dos elementos da prova de redação do Enem é observada, a partir de 2016. A dinâmica agora se apresenta assim: primeiro vêm as instruções, em seguida os textos motivadores, para, depois, ser apresentada a proposta de redação. Sob minha análise, a mudança referida não é de todo eficaz. Concordo que trazer primeiro as orientações para elaboração da prova é um modo de muito bom direcionamento, posto que, pelos interdiscursos (observados no Edital e no Guia do Estudante), há um contextualização do que fazer naquele naquela prova; porém, em contrapartida, apresentar os textos motivadores antes da proposição mesma da redação, penso que tira do participante, inicialmente, a ideia inicial do que está sendo pedido. Essa é apenas uma conjectura a respeito; não quer dizer que é a melhor forma.

o texto de alguém que apenas disserta sobre algum tema, com imparcialidade, sem emitir opiniões acerca da temática abordada. Se assim o é, a complementação da proposição ao falar em selecionar, organizar e relacionar argumentos faz sentido, posto que é dado ao participante a opção de como será sua escrita, se apenas discorrerá sobre o tema ou se se posicionará a partir dos argumentos selecionados para a sua produção. Essa já é uma reflexão importante que o participante fará, o que considero como uma devida metainteração linguístico-discursiva.

Faço ressalva ainda nessa proposta de 2006, para o fato de não serem citadas as cinco competências no desenvolvimento da proposição como será visto nas de 2009 e de 2015, o que continua até os dias atuais. A contextualização das competências da matriz, sob meu entendimento, reforça as orientações de que o participante já tem conhecimento, pelas normativas do Exame, antecipando, nesse sentido, os elementos exigidos na Matriz de Avaliação. Entendo que tal ação se faz importante e necessária para o momento da produção, como forma de lembrar a esse sujeito como ele deve direcionar seu texto/discurso.

Nessa perspectiva, creio ser salutar afirmar aqui que não é minha intenção neste estudo fazer algum juízo de valor para afirmar, por exemplo, que o disposto na Matriz de Avaliação tem caráter reducionista junto ao participante, de forma que ele atente apenas às solicitações contidas no instrumento avaliativo; o intento é, sim, observar as mudanças ocorridas tanto na apresentação da estrutura da prova de redação como no instrumento de avaliação: a Matriz de Avaliação, para afirmar o caráter processual do certame, a partir de avaliações técnicas que, certamente, ocorrem após a aplicação da prova.

Ainda sobre a análise da proposta de 2006, é interessante observar que a competência I que trata da modalidade da língua portuguesa a ser utilizada na redação, não consta da proposição, mas faz parte do conjunto de observações (instruções) da prova. Um detalhe acerca disso é a variação de termos entre o que está prescrito na Matriz de Avaliação e na observação mencionada; naquela se fala em norma culta da língua, enquanto nesta a orientação é a de uso da modalidade padrão da língua portuguesa, algo mais coerente com o nível de ensino exigido para a prova. Como registro, faço ressalva à diferença entre norma culta e norma padrão, só para mostrar que, num mesmo Exame, foram dados dois direcionamentos à escrita da redação. Grosso modo, entende-se norma culta como o resultado da prática da língua em meios sociais considerados cultos, em que o emprego da língua estaria sujeito às minúcias mais complexas, por assim dizer, da linguagem. Um exemplo clássico para essa norma seria a utilização de todas as mesóclises, o que é quase impensável para uma

produção textual-discursiva nesse nível. Ademais, tal utilização dessa norma está em desuso em nosso meio. Já a norma-padrão é o modelo convencional estipulado por gramáticos, por estudiosos da língua. Ela segue os preceitos da transformação da língua por meio de seus falantes e, assim, está sendo sempre atualizada. A norma-padrão da língua portuguesa é a ensinada nas escolas e cobrada em provas como o Enem, vestibulares, concursos, escrita de monografias, dissertações teses etc. Em sendo assim, considero pertinente essa mudança nas orientações, em 2006, de não considerar o prescrito na Matriz de Avaliação, mas de direcionar a escrita para uma modalidade exigida nos ambientes escolares, por exemplo.

Outro aspecto que nos chama a atenção na proposição de 2006 é o fato de se exigir texto dissertativo apenas, quando na Matriz de Avaliação se fala em dissertativo-argumentativo (Competência II). Ademais, a Competência IV, que trata da coesão textual, não é citada na consígnia, embora se parta do princípio de que um texto deva ser coerente e coesivo para o seu devido entendimento. Isso não quer dizer que a menção do disposto na Competência IV na consígnia da prova seja algo *sine qua non*, mas o seu emprego afluaria a interdiscursividade junto ao participante, pelo conhecimento, assim se imagina, dos critérios de avaliação da prova de redação.

B) Proposta de redação de 2009

Em 2009, a mudança observada é que a proposta de redação antecede os textos motivadores, e faz referência às cinco competências contidas na Matriz de Avaliação, embora, sob minha análise, ainda deixe de alinhar alguns aspectos do instrumento avaliativo, além de haver um retrocesso no aspecto relacionado ao emprego da escrita da língua portuguesa, exigida para a feitura textual-discursiva. Desse modo, é observada a solicitação de redação de um tema, num texto dissertativo-argumentativo (Comp. II), em “norma culta” da língua portuguesa (Comp. I). Embora a solicitação dessa “norma” esteja em conformidade com o disposto na Matriz, a adequação já mencionada em 2006 (norma-padrão) já deveria ter sido institucionalizada, pelo desuso mesmo da norma culta, e, mesmo que não estivesse em desuso, pelo nível de exigência junto a participantes, em sua maioria, de nível médio, os quais, na sua formação escolar, têm acesso às prescrições da norma-padrão e não a culta como consta da consígnia da prova.

Na Competência IV, o aspecto coesivo deixa de ser mencionado, muito embora já apresente um avanço em relação ao ano de 2006, quando sequer foi mencionada a coesão, o foco dessa Competência.

Outro elemento que firma mudança entre 2006 e 2009 é o que trata da elaboração de proposta de intervenção. Enquanto em 2006 se falava em selecionar, organizar e relacionar os argumentos para defender seu ponto de vista e suas *propostas*, sem se falar em apresentar ou elaborar, e se essas propostas seriam de intervenção, como consta da Matriz de Avaliação (Competência V), em 2009, pede-se a apresentação de proposta de ação social, o que está ligeiramente diferenciado do disposto na Comp. V, para esse ano. No instrumento avaliativo, fala-se em elaboração e não em apresentação de proposta.

C) Proposta de redação de 2015

Na proposta de 2015, também disposta antes dos textos-base como observado em 2009, todos os elementos das Competências contidos na proposta de redação se encontram demarcados. As mudanças observadas são: na Comp. I, não mais se fala em norma-padrão ou norma culta da língua portuguesa, mas em modalidade escrita formal da língua portuguesa, o que compreendo está mais bem adequado ao que se tem ensinado nas escolas e o que se deve “cobrar” em exames como o Enem.

De 2009 para 2015, também houve avanço, se tomarmos como base o que está disposto na Matriz e o que se encontra na proposição da prova, na inserção dos elementos da Comp. III. Assim, em 2015, fala-se na coerência que deve ser observada quando da seleção, organização e relação dos argumentos e fatos para a defesa do ponto de vista do participante. Em relação à Comp. V, ainda se fala em apresentação de proposta e não em elaboração como dispõem os termos dessa Competência.

Dito isso, penso que a dimensão interlocutiva autor (por meio dos textos motivadores) e leitor (participante do Enem) se estabeleceu, mediada pela metainteração linguístico-discursiva, por intermédio da qual foram observados os enunciados (o disposto em cada instrução, nos textos motivadores e na proposta em si) e suas enunciações (os não ditos que afloram as reflexões dos participantes), como também os interdiscursos, os quais mobilizam o fazer discursivo do participante para a produção de significados em sua produção.

4.2 Dimensão linguístico-discursiva – análise das modificações instituídas na Matriz de Referência para Correção das Redações do Enem nos anos de 2006, 2009 e 2015

Uma outra dimensão linguístico-discursiva a ser observada e analisada é a que se refere às mudanças institucionalizadas na Matriz de Referência para Avaliação das Redações do Enem. Como tenho feito e já dito, as versões selecionadas são as dos anos de 2006, 2009 e 2015, da mesma forma que fiz com relação às propostas de redação.

Nesse âmbito, a perspectiva interativa se apresenta entre o participante (pelo seu texto/discurso finalizado) e o avaliador da redação, profissional capacitado para esse trabalho, a partir da Matriz citada. Esse movimento também se inscreve numa metainteração linguístico-discursiva, na medida em que o avaliador reflete sobre seu trabalho avaliativo na interação com o outro sujeito, seu interlocutor, tendo como norte e boa parte da sua interlocução os autores das orientações para a avaliação das redações.

De acordo com os PCNEM (2000),

A análise da dimensão dialógica da linguagem permite o reconhecimento de pontos de vista diferentes sobre um mesmo objeto de estudo e a formação de um ponto de vista próprio. A opção do aluno por um ponto de vista coerente, em situação determinada, faz parte de uma reflexão consciente e assumida [metainteração exercida pelo participante do Enem], mesmo que provisória. A importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa [metainteração considerada pelo avaliador], permite que crie um sentido para a comunicação do seu pensamento (p. 21-22).

Nessa perspectiva, procedo à análise comparativa entre as versões das matrizes, a partir dos descritores das cinco Competências e seus níveis, sempre levando em conta as versões citadas e as mudanças linguístico-discursivas presentes entre uma e outra versão.

4.2.1 – Análise dos descritores das cinco competências e de seus níveis

Quadro n. 7 – Descritores das Competências I e IV da Matriz de Avaliação das Redações do Enem 2006, 2009 e 2015

	Enem 2006	Enem 2009	Enem 2015
Competência I	DESCRITORES		
	Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita	Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Fonte: Mec/Inep.

Pelo exposto nas versões das matrizes de referência para avaliação do Enem, referente à Competências I e IV, apenas a Comp. I apresenta mudança na versão de 2015 em relação às outras duas: passou-se do “domínio da norma culta” para o “domínio da modalidade escrita formal” da língua portuguesa.

Ressalto de início, o termo “domínio” o qual, pela sua etimologia, vem do latim *dominiūm*, com o significado de propriedade, senhorio. Uma das suas acepções dicionarizadas é a que poderia ser direcionada ao seu emprego na Competência I referida: “profundo conhecimento teórico ou prático de um assunto, uma arte, uma técnica etc.” (MICHAELLIS ON-LINE), pelo menos, essa é a ideia primeira que surge ao nos depararmos com a palavra.

Nesse intento, “demonstrar domínio” seja da norma culta (em desuso já, como informado antes) seja da modalidade escrita formal da língua portuguesa seria algo impensável até para muitos estudiosos, quiçá para um aluno concluinte do ensino médio, considerado o participante do Enem, em sua maioria. De acordo com Faraco (2002), a norma

culta é compreendida como aquela “praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social” (p. 39). Desse modo, solicitar demonstração de domínio dessa norma(culta) contraria até mesmo o processo de ensino-aprendizagem da língua, o qual se centraliza na norma-padrão da língua portuguesa, na observância de sua dinamicidade no dia a dia. Nesse âmbito, admite-se, num Exame como o Enem, para um caso em que os gramáticos falam em mesóclise, p. ex., o uso da próclise ou da ênclise, a depender da situação enunciada, e, mesmo assim, a norma-padrão ainda estaria sendo utilizada. E é essa a compreensão que tenho da avaliação das redações do Enem: o uso contextual da linguagem.

Nesse intento, parte-se do princípio de que o participante entende o que é uma linguagem formal e como deve usá-la em seu texto, sem que precise se utilizar de purismos, como se esse aspecto fosse aquele que lhe daria a maior pontuação na utilização da linguagem. É importante, nesse âmbito, entender que se deve levar em conta, especialmente, numa avaliação dessa natureza, a estrutura sintática disposta no texto/discurso do participante. Nada adiantaria se utilizar de palavras de pouco uso ou menos conhecidas da população em geral, por assim dizer, se seu emprego na frase, na oração termina por apresentar estrutura sintática deficitária, em que o sentido fica bem prejudicado.

Ainda acerca do termo “domínio”, as enunciações que advêm desse elemento da linguagem, com as quais se depara um estudante de ensino médio, por exemplo, será, sob o que compreendo, de grande desestímulo. Esse aluno/participante poderá questionar: quem será que “domina” a língua portuguesa? Há alguém que a domina? Como cobrar algo desse porte a um participante que acabou de passar pela escola de ensino médio, com tantos problemas por que passa o ensino do nosso país?⁶⁰ Como exigir do participante do Enem um “conhecimento profundo” da língua, para colocar em prática num Exame? Essas são questões que não podemos deixar de refletir acerca da sua influência junto a esse participante.

⁶⁰São vários os problemas da Educação [...]. Abrangem a equitativa universalização do acesso, da Educação Infantil ao Ensino Médio, transitando pelo direito à aprendizagem e a garantia de permanência escolar. Dizem respeito à regulamentação do Sistema Nacional de Educação, tão necessária para a articulação e colaboração entre os entes federativos, à discussão do financiamento da Educação Básica (o prazo de vigência do Fundeb expira-se em 2020), a formação e atratividade da carreira de professor. Faz parte também da agenda da educação a melhoria da infraestrutura das redes de ensino, já que, em pleno século 21, 14,3% das escolas não possui [sic] energia elétrica, esgoto, água e banheiro dentro do prédio e 55,2% não possui [sic] biblioteca ou sala de leitura (GOTTI, 2019).

Entendo que esse foi um problema registrado, não refletido por parte dos que elaboraram a Competência I da Matriz de Referência de Avaliação das Redações do Enem, e, se esse “domínio” se refere à norma culta, o problema é avultado, pelo que compreendo.

Sobre essa expressão (norma culta), penso que, na tentativa de minimizar tal enunciado e as significações advindas dele, na proposta de redação de 2006, mesmo que a descrição da Competência I da Matriz falasse em norma culta, a proposição se refere à norma-padrão, e dispõe que o texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa. Creio que esse entendimento já adveio de reflexão acerca dos termos norma X modalidade e culta X padrão. Vale, nesse sentido, registrar algumas diferenciações sobre esses termos, de modo a entender as modificações no seu emprego como a supracitada.

Quadro n. 8 - Norma x Modalidade e Culta x Padrão

CONCEITUAÇÃO/DEFINIÇÃO		EXIGÊNCIAS DE ESCRITA (ANO)
NORMA - Conjunto dos preceitos estabelecidos na seleção do que deve ou não ser usado numa certa língua, levando em conta fatores linguísticos e não linguísticos, como tradição e valores socioculturais (prestígio, elegância, estética etc.) (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa). - Tudo o que é de uso corrente numa língua relativamente estabilizada pelas instituições sociais (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa). - Norma é, antes de mais nada, um construto teórico que emerge do exame das relações sociais (BAGNO, 2012).	CULTA - Segundo Faraco (2008), norma culta/comum/standard é a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita. - A norma culta corresponde a fatos da língua utilizados correntemente por grupos sociais mais ligados à cultura escrita, em situações formais de fala e escrita (MARQUES; BARONAS, 2015).	Norma-Culta: 2009
	PADRÃO - Conforme Faraco (2008), norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização. - A “norma padrão” é desencadeada ao longo da história a partir da associação da cultura escrita com o poder social (FARACO, 2008).	Norma-Padrão: 2006
MODALIDADE - Há duas modalidades da língua: a oral e a escrita. A oral é menos rígida e passível de	FORMAL - Inclui o conhecimento das convenções da escrita (INEP/MEC, 2019).	Modalidade escrita formal da língua portuguesa: 2015

<p>muitas variações, a depender do contexto em que está sendo utilizada; a escrita também apresenta variações, mas a que se exige em exames (como o Enem), vestibulares, concursos, nas redações oficiais etc. observa a formalidade do seu emprego.</p> <p>Como orientação aos participantes do Enem, na Cartilha do participante, afirma-se que “a escrita formal é a modalidade da língua associada a textos dissertativo-argumentativos” (INEP/MEC, 2019).</p>	<p>- Modalidade escrita formal será observada na adequação do [...] texto em relação às regras gramaticais quanto à fluidez da leitura, que pode ser prejudicada ou beneficiada pela construção sintática (INEP/MEC, 2019).</p>	
--	---	--

Fonte: A autora.

Note-se que o recorte feito no quadro acima tem como referência apenas o uso dos termos empregados no Enem nos anos em estudo: 2006, 2009 e 2015.

Ainda acerca das distinções referidas, Bagno (2012) assim se expressa:

A **norma-padrão** não é um modo de falar: como o próprio termo padrão implica, trata-se de um modelo de língua, um ideal a ser alcançado, um construto sociocultural que não corresponde de fato a nenhuma das muitas variedades sociolinguísticas existentes em território brasileiro. Por ser uma forma ideal, no sentido platônico do termo, a norma-padrão não pertence ao mundo dos fenômenos, mas exclusivamente ao mundo das ideias, sendo, portanto, um ser de razão. A **norma culta**, por sua vez, abriga um conjunto de variedades sociolinguísticas empiricamente coletáveis, expressão da atividade languageira das cidadãs e dos cidadãos de vivência urbana e elevado grau de letramento. Ela é composta do que preferimos chamar de variedades urbanas de prestígio, que comportam diferenças entre si [...] mas também um núcleo central bastante homogêneo (Grifos meus).

Faço, ainda, a esse respeito, ressalva ao contido no PCNLP (1997) que diz:

A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (PCNLP, 1997, p. 29).

Nesse universo do que deve ser solicitado num Exame como o Enem, penso que o que não se pode perder de vista é que o público a ser atingido é de jovem concluinte do Ensino Médio, advindo de todas as regiões de um país continental, com formações variadas sejam estas de um ensino público sejam de um estudo privado, e, que, em razão disso, a variedade linguística é salutar, mesmo que haja regras comuns no ensino nas escolas. Nesse sentido, vale registrar o dizer de Bagno (2012), quando pontua que a norma-padrão solicitada “não corresponde de fato a nenhuma das muitas variedades sociolinguísticas existentes em território brasileiro”. Isso quer dizer, pelo que compreendo junto a esta investigação, que tanto a ideação da norma-padrão quanto a variedade de prestígio da norma culta podem sofrer ajustes quando das avaliações das redações, a fim de se entender que a cobrança por uma escrita formal baseada nas regras das normas padrão ou culta fica distanciada da realidade escolar dos participantes. Em assim se pensando, é que compreendo se falar em ter como parâmetro a estrutura sintática dos enunciados dos textos/discursos dos participantes e não apenas as minúcias da grafia, da acentuação, das colocações pronominais etc. nas avaliações das redações.

Nessa perspectiva, entendo que a orientação de solicitar a escrita do texto/discurso na modalidade padrão da língua portuguesa, em detrimento do que está posto na descrição da Competência I, em 2006, reveste-se de moderação, tanto nessa modalidade exigida quanto pelo fato de não se falar em “domínio”, o que, para mim, foi um avanço significativo, para estar mais de acordo com o ensinado nas escolas.

Em 2009, no entanto, sob minha análise, em termos de sentido, houve um retrocesso, na medida em que a proposição pede a escrita do texto em norma culta da língua portuguesa. Mesmo que a expressão esteja em consonância com o disposto na Matriz, a orientação poderia ter seguido o que antes vinha sendo pedido: emprego da norma-padrão, que é a que faz parte no ambiente escolar do ensino-aprendizagem.

A partir de 2015, parte dessa Competência I foi redirecionada e está, pelo que entendo, mais coerente com o tipo de texto que se pede na redação do Enem: modalidade escrita formal da língua portuguesa. Falo em parte refeita, porque o “domínio” continua. É o que está posto até os dias atuais.

Em se pensando no labor do avaliador, em que se tem a linguagem como processo de interação, de posse do instrumento orientador para a avaliação, compreendo que há um entendimento de que o “demonstra domínio” contido nessa Competência I se refere a

“demonstra conhecimento” para a especificidade norma-padrão ou modalidade escrita formal da língua portuguesa, a fim de que seu trabalho avaliativo possa ter fluidez. Nesse intento, compreendo que não é só o descritor da Competência que direciona a avaliação, mas também os níveis (habilidades) que se apresentam em cada uma dessas Competências (I e IV aqui tratadas).

Faço ressalva acerca da Competência IV, para afirmar que, enquanto o descritor dessa Competência não apresenta mudança nos três anos selecionados para este estudo, o mesmo não acontece com os níveis a ela atribuídos nesses três anos. Já a Competência I tanto apresenta modificações nos seus descritores quanto demonstra níveis modificados em 2006, 2009 e 2015. Esse fato já pode nos indicar a complexidade que se apresenta, especialmente, na Comp. I, a qual tem forte peso nas notícias veiculadas, notadamente, só para citar, quando se avalia uma redação com nota 1.000 e nela se encontra um ou dois problemas de escrita⁶¹. Nesse sentido, na tentativa de ir afinando, por assim dizer, um melhor direcionamento para a avaliação dessa competência, é que os aspectos ali contidos são os mais visíveis, os mais revisitados, os mais modificados.

4.2.1.1 – Competências I e IV – Aproximações e distanciamentos nas avaliações de redações

Com o entendimento registrado acima, passo a analisar os níveis de avaliação dessas Competências (I e IV), nos anos em estudo, conforme consta do quadro abaixo.

Quadro n. 9 – Níveis de avaliação das Competências I e IV, nos anos de 2006, 2009 e 2015

ANO	COMPETÊNCIA 1 / NÍVEIS	COMPETÊNCIA 4 / NÍVEIS
2006	Nível 1: Demonstra conhecimento precário da norma culta, com graves e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Nível 1: Não articula as partes do texto.
2009	Nível 2: Demonstra conhecimento regular da norma culta, com desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita pouco aceitáveis nessa etapa de escolaridade.	Nível 2: Articula precariamente as partes do texto, devido a problemas frequentes na utilização dos recursos coesivos.
2015	Nível 3: Demonstra bom domínio da norma culta, com pontuais desvios	Nível 3: Articula razoavelmente as partes do texto, mas apresenta problemas na utilização dos recursos coesivos.
		Nível 4: Articula adequadamente as

⁶¹ Já houve enorme divulgação em uma prova de redação, avaliada como nota máxima, em que o participante escreveu a palavra “trousse” e não como deveria escrever: trouxe. A bem da verdade, a sociedade de um modo em geral não tem conhecimento dos critérios de avaliação, dentre eles, a Matriz de Avaliação, que oportuniza, como foi o caso, uma nota 1.000 a uma redação, caso ela apresente um ou dois desvios de ordem gramatical e de convenção da escrita, sem que isso diminua sua nota.

	gramaticais e de convenções da escrita. Nível 4: Demonstra muito bom domínio da norma culta, com eventuais deslizes gramaticais e de convenções da escrita.	partes do texto, podendo apresentar eventuais problemas na utilização dos recursos coesivos.
2009	Nível 1: Demonstra conhecimento “precário” da norma culta: inadequação na escolha da variedade linguística, “graves e frequentes” desvios gramaticais e transgressões “inaceitáveis” das convenções da escrita. Nível 2: Demonstra conhecimento razoável da norma culta: problemas na escolha da variedade linguística; desvios gramaticais e transgressões das convenções da escrita pouco aceitáveis nessa etapa de escolaridade. Nível 3: Demonstra “bom” domínio da norma culta (ainda que com “pontuais” desvios gramaticais ou transgressões pontuais das convenções da escrita). Nível 4: Demonstra “muito bom” domínio da norma culta (ainda que com “um ou outro deslize” relativo à norma gramatical ou às convenções da escrita).	Nível 1: Articula “precariamente” as partes do texto. Nível 2: Articula “razoavelmente” as partes do texto, apresentando “problemas frequentes” na utilização dos recursos coesivos. Nível 3: Articula “bem” as partes do texto (ainda que apresente “problemas pontuais” na utilização dos recursos coesivos). Nível 4: Articula “muito bem” as partes do texto (ainda que apresente “eventuais deslizes” na utilização de recursos coesivos).
2015	Nível 0: Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa Nível 1: 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. Nível 2: Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. Nível 3: Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita. Nível 4: Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita. Nível 5: 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 caracterizem [sic] reincidência.	Nível 0: Não articula as informações. Nível 1: Articula as partes do texto de forma precária. Nível 2: Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos. Nível 3: Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos. Nível 4: Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos. Nível 5: Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

Fonte: Inep/Mec.

Analisando as informações contidas nos níveis descritos nas Competências I e IV das versões da Matriz de Referência para Avaliação das Redações do Enem, a primeira ressalva que faço relativa a mudanças ao longo dos três anos selecionados nesta investigação é a de que havia apenas quatro (4) níveis em 2006 e 2009 e, em 2015, são seis (6) os níveis que avaliam as habilidades dos participantes nos aspectos de conhecimento formal da língua (Comp. I) aliado aos elementos coesivos e à coerência devida na elaboração do texto/discurso do participante. Os quatro (4) níveis apresentados em 2006 e 2009, correspondem aos conceitos Insuficiente (precário) (2,5), Regular (5,0), Bom (7,5) e Excelente (muito bom) (10,0). Já em 2015, os seis (6) níveis são assim distribuídos: Desconhecimento (0,0), Precário (2,0), Insuficiente (4,0), Mediano (6,0), Bom (8,0) e Excelente (10,0).

Importante aqui registrar que cada uma dessas Competências deve ser e é avaliada separadamente, de forma a não prejudicar o participante no que ele pode apresentar em seu texto para um caso e para outro. Nesse sentido, o que é avaliado em uma Competência não deve ser avaliado em outra, para não haver duplicidade de avaliação, seja para prejudicar seja para beneficiar os participantes. Como exemplo, posso citar o fato de uso de conectivo que desvirtua o sentido da frase (“Mas” em vez de “portanto”, p. ex.). Se isso ocorre, a penalização de nota será efetivada na Competência IV. Entretanto se o participante escreve “mais” com o sentido de “mas”, em que o sentido da frase não saia prejudicado, o desconto na nota recai na Competência I e não na IV, porque se entende que houve um desvio de convenção de escrita e não da relação de sentido estabelecida.

Importa salientar também aqui que essas duas Competências, em especial, não se relacionam à temática solicitada, mas aos aspectos mais formais da língua como escolha de registro da língua formal e de convenções da escrita (Comp. I) e os aspectos relativos à coesão do texto/discurso dentro e entre cada um dos parágrafos, se existirem (Comp. IV). O fato é que eu reuni as duas Competências para essa análise justamente por tratarem de questões mais estruturais da língua.

4.2.1.1.1 – Análise dos níveis (habilidades) das Competências I e IV, nos anos de 2006, 2009 e 2015

Nessa perspectiva, passo a analisar a partir de agora os níveis dessas duas Competências, que tratam das habilidades que o participante, por meio do seu texto/discurso, deve demonstrar. O movimento que idealizo, neste momento, parte do olhar do avaliador para o outro, elaborador da Matriz de Referência para Avaliação das Redações, numa ação de reflexão sobre o seu trabalho avaliativo.

Nessa atividade metainterativa linguístico-discursiva, estão em jogo, pelos interdiscursos que se apresentam, sua formação escolar, sua prática pedagógica, as orientações para as quais foi capacitado para as avaliações das produções dos participantes, com o fim de realizar um trabalho bem feito, coerente com as normativas prescritas para tal.

A) Análise dos níveis da Competência I do ano de 2006

Nesse intento, para o ano de 2006, relativamente à Competência 1, faço as seguintes observações, mediadas pelos enunciados postos e as enunciações que depreendo ou que deixo para outras reflexões. Assim, nos quatro níveis da Competência, chamo a atenção para termos fluidos que podem permitir interpretações diferenciadas, mesmo que se queira obter uma objetividade, a qual, sob o que entendo, não será alcançada, por se revestir de linguagens amplamente subjetivadas, seja a do participante, pelo seu texto/discurso, seja as dos autores do instrumento de avaliação, objeto neste momento do estudo, e as demais orientações pedagógicas para o trabalho avaliativo (estas não estão disponíveis ao público, só aos avaliadores, e, mesmo assim, estes não podem, por acordo formal, divulgá-las). Tais termos fluidos nos níveis se apresentam: 1) o conhecimento formal da língua e 2) de que forma isso seria observado.

Desse modo, tem-se, retomando o disposto:

- 1) conhecimento *precário* da norma culta; conhecimento *regular* da norma culta; *bom domínio* da norma culta; e *muito bom domínio* da norma culta.
- 2) os termos que se revestem de fluidez, tendo em vista uma avaliação pontual, pelas reflexões que faço estão na precariedade, regularidade, bom domínio e muito bom domínio da língua.

Sob meu entendimento, a linha é muito tênue entre o que é precário e regular ou entre bom e muito bom, já que são termos que prezam por uma análise mais qualitativa, subjetiva e,

nesse sentido, não é tarefa fácil a decisão entre um nível e outro. Poderiam ajudar os elementos que vêm em seguida enunciados no texto/discurso: “graves e frequentes desvios gramaticais” (nível 1); “com desvios gramaticais” (nível 2), “com pontuais desvios gramaticais (nível 3) e “com eventuais deslizes gramaticais” (nível 4).

Compreendo, nesse intento, que o nível 1 e o nível 4 dessa Competência I ainda parecem ser os de mais fácil avaliação, pois estariam em polos equidistantes entre um texto muito deficitário linguisticamente e outro muito bem escrito, dentro das normas exigidas para o concluinte do ensino médio. Já os níveis centrais (2 e 3) exigem uma compreensão muito mais, digamos, severa para a avaliação: o que distingue um texto/discurso “com desvios gramaticais” de outro “com pontuais desvios gramaticais”? Essa questão, pelo que defendo, é muito subjetiva, mesmo para os profissionais capacitados para a tarefa, razão por que muitos textos voltavam (refiro-me à época, embora até os dias atuais isso aconteça muito, e sempre vai acontecer, justamente pelo caráter subjetivo do trabalho) para serem reavaliados, pela dificuldade em se definir até onde vai, p. ex., um texto com “desvios” e outro com “pontuais desvios”.

B) Análise dos níveis da Competência IV do ano de 2006

Na observância da Competência IV, o que registro são os aspectos relativos à articulação entre as palavras no texto/discurso. Entre “não articular” (nível 1) e “articular precariamente” (nível 2) há uma linha bem próxima, sob o que entendo, a qual dificulta, sobremaneira, a devida avaliação do texto/discurso do participante. Ao se deparar com textos dessa natureza, compreendo que a ação de reflexão, pela metainteração linguístico-discursiva, torna-se prejudicada. Nessa perspectiva, entendo que, para facilitar o movimento metainterativo, nessa versão da Matriz, talvez fosse o caso de, no nível 1, a sentença ter sido acrescida do seguinte: “por não apresentar uso de elementos coesivos”.

Penso que é difícil encontrar texto/discurso dessa forma (aquele que não apresenta articulação entre as palavras), pela exigência de nível médio dos participantes (esse é um ponto contextual de relevante importância no processo avaliativo), mas já seria um aspecto a ser considerado nessa avaliação que daria uma margem maior de segurança ao avaliador. De qualquer forma, essa Competência (IV), nesse ano de 2006, em comparação com a Comp. I

produziu bem menos problemas a serem resolvidos numa avaliação, pelo meu olhar de pesquisadora.

C) Análise dos níveis da Competência I do ano de 2009

Em 2009, algumas mudanças foram apresentadas nos quatro níveis destas duas Competências (I e IV): na Comp. I, no seu nível 1, apesar de continuar afirmando a “precariedade” a ser observada no texto/discurso do participante, fala-se em “inadequação na escolha da variedade linguística, além de “transgressões ‘inaceitáveis’ das convenções de escrita”. Há que se entender o que seria inadequado nessa escolha (termos informais, penso) e quais as transgressões “inaceitáveis” de convenção da escrita. Entendo que na reflexão inerente ao trabalho do avaliador, muitas vezes, o bom senso entra em ação, não apenas pelas normativas da avaliação, mas pelo conhecimento adquirido do profissional das Letras que está à frente desse processo.

Entre o nível 1 e o 2 dessa **Competência I**, sai-se da precariedade para a razoabilidade no conhecimento da norma culta, e o que antes (nível 1) se falava em “inadequação”, agora (nível 2) se trata de “problemas na escolha da variedade linguística”; e o que se afirma, no nível 1, como transgressões inaceitáveis, no nível 2, passa-se a serem observadas transgressões “pouco aceitáveis” de convenção da escrita. São, como já dito nas observações de 2006, linhas bem sutis entre um caso e outro, o que termina por deixar o avaliador decidir – mediado por uma ação reflexiva oportunizada pela metainteração linguístico-discursiva –, pelos interdiscursos de que se vale, e pelos intradiscursos observados no texto/discurso do participante como avaliar um ou outro texto. É certo, e é bom não se esquecer desse detalhe, de que há orientações a respeito e uma capacitação a partir delas, mas também não se pode deixar de afirmar a subjetividade latente num processo que se pensa ou se quer que seja o mais objetivo possível e que existe por trás desse labor um sujeito tal com suas subjetividades, nível de conhecimento e de praticidade na definição entre um e outro aspecto a ser avaliado etc.

Entre os níveis 3 e 4 dessa **Competência I**, também há questões que, se não invalidam uma avaliação eficaz de um avaliador, deixa margens de haver incoerências entre os pares da avaliação de uma redação, p. ex. Decidir entre expressões “com pontuais desvios gramaticais ou transgressões pontuais” (último termo acrescentado, em relação a 2006) e “um ou outro

deslize” é, por assim dizer, algo bem tênue. Nessa perspectiva, os significados e sentidos daí advindos dizem muito de quem está por trás dessa avaliação, mesmo que, ressaltado, haja toda uma preparação para o processo avaliativo. Assim “pontuais desvios” e “um ou outro deslize” podem mesmo se equiparar e tornar a avaliação mais e mais subjetiva, deixando ao bom senso do avaliador a decisão de em que nível deve avaliar tal produção textual.

Nessa intenção, entendo que o movimento interlocutório autor X leitor, que compreendo estar no sentido de uma metainteração, é a todo momento acionado pelas idas e vindas entre as normativas prescritas para a avaliação, o texto que está sendo avaliado e as enunciações subjetivais inerentes às leituras desses documentos, o qual é o definidor, por assim dizer, da avaliação efetiva frente ao texto do participante.

D) Análise dos níveis da Competência IV do ano de 2009

Em termos da **Competência IV**, em 2009, as mudanças se fizeram também significativas: os níveis agora se centram nos termos: precário (nível 1), razoável, bem e muito bem, para se referir à articulação das partes do texto. Nesse sentido, o que antes se falava em não articular partes do texto deixa de existir, e os níveis “decaem” em relação ao disposto nesse ano. Assim, o que era “precário” no nível 2 (2006) agora o é no nível 1, em 2009; o que era razoável em 2006, no nível 3, passa a ser no nível 2, em 2009; e o nível 4 de 2006, que tratava de articulação adequada, é dividida em articula bem (nível 3) e articula muito bem (nível 4), em 2009. Sob meu entendimento, houve um favorecimento na atribuição de notas nessa Competência, em razão desse, digamos, decaimento conceitual empregado nos níveis.

Em relação à discursividade dos termos empregados nesses níveis, destaco o seguinte: falava-se em problemas frequentes na utilização de recursos coesivos para uma articulação “precária” em 2006 e se passa a ter esse mesmo direcionamento para articulação “razoável” em 2009. A esse respeito, considero que um avaliador que participa sequencialmente, ano a ano, das avaliações de redações do Enem, e que já tem internalizado os critérios de avaliação e se depara com essas mudanças deve sofrer forte impacto na interlocução necessária para atender às novas determinações decorrentes das modificações. O exercício metainterativo nesse sentido pode se tornar intenso, porém indispensável para se obter êxito no trabalho efetivo desse profissional.

E) Análise dos níveis da Competência I do ano de 2015

Para 2015, as mudanças foram bem significativas. De início, registro que os níveis passaram de 4 para 6, e, nesse sentido, as notas variam de 0 a 10, sendo o nível 0 (nota zero) e, entre os níveis 1 e 5, a observância de 2 pontos até ao máximo de 10. Em termos linguístico-discursivos, mediante o enunciado e as enunciações decorrentes dele e dos interdiscursos entre o disposto em 2006 e 2009, a utilização do termo “modalidade escrita formal da língua portuguesa” em vez de “norma culta”, pelo que tenho compreendido, reveste-se de grande avanço. Exige-se o conhecimento de uma das modalidades da língua, em razão do tipo de texto solicitado, o que se torna coerente com o nível de linguagem constante do processo de ensino e aprendizagem no nível médio.

Mas, sob minha perspectiva, ainda perduram grandes problemas nos enunciados dos níveis, que suscitam algumas reflexões. Nesse aspecto, a metainteração que se firma aqui é a da interlocução desta investigadora com os termos ali contidos e que podem também ser a dos avaliadores. Começo por analisar o disposto no nível 0: “Demonstra desconhecimento”. Questiono: como se “demonstra” desconhecimento de alguma coisa? No meu entendimento, o termo “apresenta” teria um sentido mais pertinente ao que se pede na avaliação.

Para os níveis de 1 a 5, o entrave que observo é que o termo “domínio” está muito mal empregado, especialmente quando se refere às expressões precário, insuficiente e até mesmo mediano. Entendo que dizer domínio precário, p. ex., faz a junção de coisas antagônicas; quer dizer, se por domínio se entende controle, grande conhecimento, dominação, como esse domínio pode ser precário? Tais destaques discursivos são muito pertinentes, e podem fazer uma diferença razoável no entendimento da orientação para uma avaliação.

No mais, pela inclusão do nível 0 (zero), em que se fala em desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa, houve uma reestruturação nos termos-chave de cada nível, assim observados:

Quadro n. 10 – Mudança dos termos-chave dos níveis de avaliação da Comp. I entre os anos 2006/2009 e 2015

Ano / níveis	2006/2009	2015
0	-----	Desconhecimento ⁶²
1	Precário	Precário
2	Regular/Razoável	Insuficiente
3	Bom	Mediano
4	Muito bom	Bom
5	-----	Excelente

Fonte: A autora

Além desses aspectos, os quais, sob meu entendimento, direcionam sobremaneira a interação entre os sujeitos avaliador e autor das normas prescritas das avaliações, outras mudanças são importantes de serem registradas entre os anos de 2006 a 2009: as que complementam/desenvolvem os elementos centrais anotados no quadro acima, quais sejam:

- 1) nível 1 – “graves e frequentes desvios gramaticais” para “diversificados e frequentes desvios gramaticais”;
- 2) nível 2 - “desvios gramaticais” a muitos desvios gramaticais;
- 3) nível 3 – “pontuais desvios gramaticais” para alguns desvios gramaticais;
- 4) nível 4 – “um ou outro deslize relativo à norma gramatical” a “poucos desvios gramaticais”. O nível 5 acrescentado, em 2015, fala de “desvios gramaticais como excepcionalidade e não reincidência”.

Analisando esses elementos linguístico-discursivos enunciados muito se tem de fluidez nas enunciações que apresentam, o que demanda grande reflexão na interação entre autores e leitores, especialmente destes em relação ao disposto por aqueles.

Se tomarmos com exemplo apenas os termos em uso no ano de 2015, os quais permanecem até os dias de hoje, por exemplo, as diferenças anotadas em um nível e outro podem ficar apenas no limiar do bom senso do avaliador, de acordo com o que tenho

⁶² Por desconhecimento, entende-se desinformação, incompreensão. Em assim sendo, registro que, contextualizando o emprego desse termo, a desinformação, a incompreensão estão no nível do que seja a escrita “formal”, a qual é solicitada na prova de redação, e não à incompreensão da LP nos seus mais variados níveis de linguagem, e aqui caberia a informalidade do seu uso e a não observância das normas gramaticais e de convenção da escrita, exigidas na formalidade requerida.

observado. Nesse sentido, pontuo: como diferenciar o que se entende por “diversificados e frequentes desvios” (nível 1) de “muitos desvios” (nível 2)? O que quer dizer para um avaliador esses “muitos”? E entre “alguns desvios” (nível 3) para “poucos desvios” (nível 4)? Penso que as indefinições dos termos empregados são o grande entrave para as devidas avaliações dessa Competência.

Nessa perspectiva, compreendo que o que representa “alguns desvios” para um avaliador pode ser “poucos desvios” para outro. A bem da verdade, o que estabelece a diferença entre “alguns” e “poucos”?⁶³ “Alguns” dá a ideia de mais problemas do que “poucos”? Enfim, compreendo que tal contextualização linguístico-discursiva se reveste de fragilidade na observância desses termos, se a intenção é a de se obter uma objetividade mais consistente em meio à subjetividade inerente a qualquer texto/discurso produzido.

F) Análise dos níveis da Competência IV do ano de 2015

Relativamente à **Competência IV**, as mudanças observadas dão conta da inclusão do nível 0 (zero), o que faz retornar a “não articulação” inserta em 2006, com a diferença de que naquele ano se falava em não articular as partes do texto, enquanto que em 2015 trata de não articular as informações. Penso que essa modificação foi pertinente, pois pode se pensar que um texto que não apresenta articulação sequer haja partes nele contidas, mas apenas informações soltas que não se coadunam.

No geral, as modificações podem ser assim visualizadas:

Quadro 11 – Articulações registradas nos níveis da Competência IV

Ano/Níveis	2006/2009 (Articulação texto)	2015 (Articulação informações/texto)
0	-----	Não articula
1	Não articula / Precária	Precária
2	Precária/Razoável	Insuficiente
3	Razoável/Bem	Mediana
4	Adequada/Muito bem	Articula com poucas inadequações
5	-----	Muito bem

⁶³ Segundo o que consta no Dicionário Online de Português, alguns é sinônimo de poucos: 1) Poucos; em pequena quantidade; sem excesso ou exageros; poucos apresenta como sinônimos: exíguo, insuficiente, escasso, em pequena quantidade, que é limitado (DICIO, DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS).

Fonte: A autora

Em relação aos anos anteriores (2006 e 2009), essa Competência IV, em 2015, inova na mudança já sinalizada no nível 0, quando se fala em não articulação de informações e não de partes do texto, como também na presença do termo “repertório” que se refere aos recursos coesivos empregados pelo participante no seu texto/discurso, a partir do nível 2.

O problema avultado, no entanto, encontra-se na delimitação entre um nível e outro pelos elementos referidos a esse repertório: limitado, pouco diversificado, diversificado (com poucas inadequações), diversificado. Para o último nível, a partir do que se observa no nível anterior (4), pode-se imaginar algo como uma ou outra inadequação ou sem inadequações, mas não é o que está posto no enunciado (Nível 5, Competência V: “Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos”); resta-nos, talvez, essas possíveis enunciações refletidas pelos intradiscursos, nesse caso, a gradação que se observa nos níveis, muito embora de difícil apreensão, pela fluidez que os termos apresentam entre si.

Nessa Competência (IV), como observado na Competência I também, há emprego de termos que deixam margem a interpretações diferenciadas, o que pode comprometer a avaliação do participante, a depender da enunciação compreendida pelos avaliadores. Nesse sentido, resalto: em que pesem as orientações pedagógicas para as avaliações, como se pode afirmar a diferença de “repertório limitado” para “repertório pouco diversificado” de elementos coesivos? Sob meu entendimento, ainda há muito o que se reestruturar nessa Matriz de 2015, a qual continua em validade até os dias atuais, a fim de que o processo de avaliação seja mais equânime entre os avaliadores.

Para o que tenho defendido aqui, entendo que o movimento de uma metainteração linguístico-discursiva está a todo momento sendo estabelecido pelo avaliador, como leitor, diante do autor das normas prescritas, por meio da Matriz de Avaliação. Nesse percurso, as reflexões acerca dos enunciados postos, intermediado pelos interdiscursos e intradiscursos, são uma constante, na medida em que os avaliadores se deparam com o texto/discurso do participante. Enfatizo que essa interação se faz muito necessária e se reveste de grande importância no processo, a fim de que o trabalho executado seja o mais coerente possível.

Feitas essas considerações acerca das Competências I e IV, passo a realizar análise das Competências II e III, as quais estão muito próximas em termos avaliativos.

4.2.1.2 Competências II e III – Aproximações e distanciamentos nas avaliações de redações

Para o início das análises, apresento o Quadro abaixo, que trata dos descritores dessas Competências nos anos em estudo.

Quadro n. 12 – Descritores das Competências II e III da Matriz de Avaliação das Redações do Enem, dos anos de 2006, 2009 e 2015

	Enem 2006	Enem 2009	Enem 2015
	DESCRITORES		
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.	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.	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.	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Fonte: Inep/Mec.

Em relação aos descritores das Competências II e III das versões (2006, 2009 e 2015) da Matriz de Referência para Avaliação das Redações do Enem, a única mudança observada se concentra no ano de 2015, para a Competência II, com o acréscimo do termo “em prosa”, quando se trata do tipo de texto solicitado.

Como nem só de mudanças “vive” esta pesquisa, faço ressalvas acerca de cada uma dessas Competências, relativas com o que vai se deparar o avaliador no seu trabalho; reflito, nesse âmbito, quais seriam os movimentos metainterativos linguístico-discursivos que esse profissional realizaria. De início, registro o caráter dual da competência II, a qual trata na sua essência de desenvolvimento do tema e da estrutura textual. Nessa perspectiva, os direcionamentos seguem sempre voltados aos dois aspectos, nos diversos níveis com que se

apresenta essa Competência, e, nem sempre, o que lá consta, como será visto mais à frente, é o que se observa nas análises empreendidas. Ademais, a aplicação de conceitos de várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, o que pode ser visto como movimento transdisciplinar, vai de encontro ao ensino compartimentalizado em disciplinas nas escolas brasileiras.

Nesse diapasão, é certo que, ao apresentar alguns textos de apoio para motivar o participante na elaboração de seu texto/discurso, a proposta da redação já direciona a reflexão desse sujeito para áreas diferenciadas, de modo que ele possa se servir de informações de áreas diversas no desenvolvimento da sua produção. Essa também é a reflexão que deve estar presente na ação metainterativa do avaliador. Nesse sentido, este, além da capacitação para o efetivo trabalho, também deve buscar dados, informações de variados campos do saber acerca da temática suscitada, de modo a ter mais subsídios para a sua avaliação. Mesmo assim, em vários momentos, penso que, no processo avaliativo, alguns dados ainda serão alvo de buscas para melhor compreensão do enunciado em determinada proposta de redação.

Outro dado que chama a atenção nesta investigação é o uso do termo “aplicar”, quando se refere à utilização de conceitos de várias áreas do conhecimento de que o participante deverá se valer. O sentido de “aplicação” passa a ideia de instrumentalização, o que, pelo que compreendo, não condiz com a proposta em si. A redação do Enem não é um trabalho técnico, por exemplo, de forma que, pelo conhecimento teórico, o participante possa “aplicá-lo” na prática, como o desenho de uma planta de um edifício ou algo parecido. Nesse sentido, sob meu entendimento, o termo está muito mal empregado. Isso seria de fácil resolução, bastava substituir o termo por “utilizar”. É certo que o uso do termo da forma como está conota um sentido tecnicista à linguagem, num aparente paradoxo com a transdisciplinaridade enunciada.

Ainda se pensando acerca dessa parte da competência que trata do tema em si, algo que tem importância na definição da avaliação é fazer a diferença entre assunto e tema. Nesse intento, o participante pode ser levado a tratar apenas do assunto mais amplo e não chegar à temática proposta na elaboração de seu texto/discurso, o que faz decair muito a sua nota nessa competência, muito embora haja o aspecto estrutural a ser observado também. Pondero: num caso em que se apresente um texto muito bem estruturado, mas que os argumentos girem em torno apenas do assunto, e não do tema, o que será privilegiado na avaliação: o fato de não ter atingido o cerne do que está sendo solicitado: o tema proposto, ou a excelência demonstrada

na estrutura do texto dissertativo-argumentativo? Isso é algo de relevância que deveria ser revisto na Matriz de avaliação, sob o que compreendo.

Nesse aspecto, observando o outro elemento abordado nessa **Competência II**, a impressão que se tem, e isso é o exercício metainterativo que faço neste momento, é de que a temática suplanta a estrutura do texto, razão por que penso que esta deveria ser tratada de modo separado em outra competência. Faço tal afirmação, por entender que não se encontra nos níveis dessa Competência proposição que dê conta satisfatoriamente da avaliação do texto/discurso do participante, relativo aos dois direcionamentos: tema e estrutura, como mostrarei um pouco mais à frente. Nesse sentido, ora se privilegia um aspecto, ora se intensifica outro na avaliação efetiva.

Em termos da **Competência III**, compreendo que a defesa de um ponto de vista é o cerne da questão. Para tal, o participante deve “selecionar, relacionar, organizar e interpretar” as informações acerca da temática para o desenvolvimento de seu texto. O movimento metainterativo que o avaliador faz passa também por essas orientações do que se deve fazer, do que o participante deve demonstrar em seu texto/discurso, com o fim de entender, pelo enunciado, pelos interdiscursos de que o participante se vale na elaboração de sua produção, o que foi, dentro do tema, selecionado, quais as relações estabelecidas nessa seleção, de que forma os dados e as informações selecionados foram organizados e interpretados na defesa de um ponto de vista, que configura a argumentação do texto dissertativo-argumentativo. Nesse intento, o olhar técnico desse profissional deve atentar não só para o que foi selecionado, relacionado, organizado, mas, especialmente, para o quê e se isso foi interpretado, momento em que a opinião acerca do exposto é avultada e a defesa do ponto de vista deve ser apresentada.

Para um melhor entendimento dessas Competências, passo a analisar os níveis dessas Competências II e III.

4.2.1.2.1 Análise dos níveis (habilidades) das Competências II e III, nos anos de 2006, 2009 e 2015

Na intenção de analisar os níveis das Competências II e III, resalto as modificações anotadas nesses anos em estudo das versões da Matriz de avaliação (ver Quadro abaixo), com foco em seus enunciados, evidenciando as enunciações que eles deixam transparecer, mediante exercício metainterativo linguístico-discursivo.

Quadro n. 13 – Níveis de avaliação das Competências II e III, nos anos de 2006, 2009 e 2015

ANO	COMPETÊNCIA 2 / NÍVEIS	COMPETÊNCIA 3 / NÍVEIS
2006	<p>Nível 1: Desenvolve tangencialmente o tema e/ou apresenta embrionariamente o tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolve tangencialmente o tema e domina razoavelmente ou bem o tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolve razoavelmente o tema e apresenta embrionária ou precariamente o tipo de texto dissertativo-argumentativo.</p> <p>Nível 2: Desenvolve razoavelmente o tema, a partir de considerações próximas do senso comum, paráfrases dos textos-estímulo, e domina precária ou razoavelmente o tipo de texto dissertativo-argumentativo.</p> <p>Nível 3: Desenvolve razoavelmente o tema, com indícios de autoria, ainda que apresente argumentos previsíveis, e domina razoavelmente ou bem o tipo de texto dissertativo-argumentativo.</p> <p>Nível 4: Desenvolve bem o tema, a partir de um repertório cultural produtivo e de considerações que fogem ao senso comum, e domina bem o tipo de texto dissertativo-argumentativo.</p>	<p>Nível 1: Apresenta informações, fatos e opiniões precariamente relacionados ao tema.</p> <p>Nível 2: Apresenta informações, fatos e opiniões, ainda que pertinentes ao tema proposto, mas com pouca articulação e/ou com contradições, ou limita-se a reproduzir os argumentos constantes na proposta de redação.</p> <p>Nível 3: Seleciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, organizando-os e relacionando-os de forma pouco consistente em defesa do ponto de vista destacado em seu projeto de texto.</p> <p>Nível 4: Seleciona, organiza e relaciona, de forma consistente, informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto em defesa do ponto de vista destacado em seu projeto de texto.</p>
2009	<p>Nível 1: Desenvolve “tangencialmente” o tema em um texto que apresenta características do tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou apresenta “embrionariamente” o tipo de texto dissertativo-argumentativo (sem “fugir” do tema).</p> <p>Nível 2: Desenvolve “razoavelmente” o tema, a partir de considerações próximas do senso comum ou por meio de paráfrases dos textos-estímulo, e domina “precariamente” ou “razoavelmente” o tipo de texto dissertativo-argumentativo.</p> <p>Nível 3: Desenvolve “bem” o tema, mesmo apresentando argumentos previsíveis, e domina “bem” o tipo de texto dissertativo-argumentativo, com indícios de autoria.</p> <p>Nível 4: Desenvolve “muito bem” o tema, a partir de um projeto pessoal de texto e de um repertório cultural produtivo;</p>	<p>Nível 1: Apresenta informações, fatos e opiniões “precariamente” relacionados ao tema.</p> <p>Nível 2: Apresenta informações, fatos e opiniões “razoavelmente” relacionados a um embrião de projeto de texto e/ou limita-se a reproduzir os elementos fornecidos pela proposta de redação.</p> <p>Nível 3: Seleciona informações, fatos, opiniões e argumentos, “relacionando-os” ao seu projeto de texto.</p> <p>Nível 4: Seleciona, interpreta e organiza informações, fatos, opiniões e argumentos, estabelecendo uma relação produtiva entre essa seleção e seu projeto de texto.</p>

	domina “muito bem” o tipo de texto dissertativo-argumentativo.	
2 0 1 5	<p>Nível 1: Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.</p> <p>Nível 2: 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.</p> <p>Nível 3: Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.</p> <p>Nível 4: Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.</p> <p>Nível 5: Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.</p>	<p>Nível 0: Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.</p> <p>Nível 1: Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.</p> <p>Nível 2: 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.</p> <p>Nível 3: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.</p> <p>Nível 4: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.</p> <p>Nível 5: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.</p>

Fonte: Mec/Inep.

Estruturalmente falando, a Competência II, passou de quatro níveis (2006 e 2009) para cinco níveis em 2015. Diferentemente das demais competências, em 2015, a Comp. II não apresenta o nível 0, tendo em vista que esse nível equivale a duas situações que levam à nota zero, correspondentes à fuga ao tema e ao não atendimento ao tipo textual. Em relação às mudanças impetradas nos anos em estudo, afora a questão dos níveis, muito já foi realizado.

A) Análise dos níveis da Competência II do ano de 2006

De início, afirmo que, pela metainteração que empreendo, o ano de 2006, em especial o nível 1, dessa **Competência II**, foi o que apresentou maiores problemas de compreensão para uma avaliação mais efetiva, posso assim dizer. Nesse nível 1, apresentam-se três

situações de possíveis visualizações no processo avaliativo, em que o avaliador poderia incluir o texto, pela análise dos dois elementos da competência: tema e tipo textual, quais sejam, em linhas gerais:

- 1) tema tangencial (quando se desenvolve apenas o assunto) e tipo textual embrionário; OU
- b) tema tangencial e desenvolvimento razoável do tipo textual; OU
- c) tema desenvolvido razoavelmente e tipo textual embrionário e precário.

A se pensar dessa forma, sob o que observo, o que dizer de um texto em que o participante apenas trata do assunto mais geral, mas o tipo textual solicitado é bem/muito bem estruturado? Esse foi um aspecto não enunciado dentre as alternativas elencadas, mas, penso que, pelo prestígio temático, o que seria levado em conta para a avaliação seria o não atingimento temático, o que levaria o texto a ser avaliado no nível 1 também.

Algumas reflexões podem ser realizadas por meio desses enunciados, dando margem a variadas enunciações. Uma delas se refere ao tema que se sobrepõe ao tipo textual, o que se observa em duas situações (a e b), o que pode ser entendido pela importância, assim entendo, da proposta que gira em torno de um tema tal.

No entanto, o que se visualiza nesse nível 1 é um embaralhamento de informações que prejudica o trabalho do avaliador, o qual tem em torno de um minuto e meio para avaliar cada redação em todas as competências, para dar conta de certo quantitativo diário de redações avaliadas. Se só um nível de avaliação já pode causar certa confusão na definição do que está posto, como fica a avaliação total em tão pouco tempo? Isso é algo que não se pode deixar de se refletir. Mesmo que à época o Exame ainda não fosse voltado ao acesso ao ensino superior, quando um processo desse porte mexe com a vida de muitos que têm a pretensão e o desejo de chegar a uma universidade, a uma faculdade, havia uma autoavaliação que interessava ao participante, além de essa avaliação servir para que escolas, pelos resultados dos seus estudantes, pudessem fazer sua própria autoavaliação, o que não poderia deixar de ser visto com a seriedade que o processo avaliativo requer.

Ademais, o que se quer dizer com tema ou estrutura “embrionário/a”? Em se pensando acerca desse questionamento, vale registrar que muitos dos termos, não só nesse nível e competência, estão no sentido de fluidez, de forma que a avaliação, mesmo que se pretenda certa objetividade, termina por avultar a subjetividade que é característica latente da linguagem, especialmente quando esta é voltada para textos argumentativos.

Na continuidade dos níveis, observo que o nível 2, em 2006, está quase que igual a uma das situações anotadas no nível 1: tema razoável e tipo textual precário ou razoavelmente desenvolvido; não fosse o termo “razoavelmente” relativo à estrutura textual estaria tal qual a um dos direcionamentos do nível.

Na verdade, pelo elemento OU ali contido, pode-se dizer que o direcionamento está qual, mesmo que se complemente a orientação com “considerações próximas do senso comum, paráfrases dos textos-estímulo”. Entendo que, apesar de não estar enunciado numa das situações do nível 1 (c), pelos interdiscursos, os avaliadores poderiam fazer essa associação também naquela situação.

Para os níveis 3 e 4, dessa Competência II, em 2006, vale registrar para o nível 3 a exigência de “indícios de autoria”, mesmo que sejam por meio de argumentos previsíveis, e, para o nível 4, a orientação de que o desenvolvimento do tema apresente “repertório cultural produtivo”. A metainteração linguístico-discursiva, nesse intento, tem no interdiscurso e no intradiscurso um apoio considerável, na medida em que a busca por indícios de autoria, p.ex., pode ser identificada não só pelo fato de o participante ter ido além dos textos motivadores, mas também pela organização das informações, mesmo as retiradas desses textos-estímulo, que dão esse caráter autoral.

B) Análise dos níveis da Competência II do ano de 2009

Em 2009, algumas questões anotadas como problemas em 2006 foram registradas e, pelas minhas análises, constituem-se em avanço no que se refere a um processo avaliativo menos subjetivo ou confuso.

Nesse sentido, para o nível 1, das três situações de análise identificadas em 2006, apenas duas foram enunciadas, com alguns ajustes. Assim, OU se tangencia o tema e se apresentam características do texto dissertativo-argumentativo (não se esclarecem essas características, ponto de deslize, sob meu entendimento, nas análises dos avaliadores) OU o tipo textual é embrionário sem que o participante tenha fugido do tema.

Pelo que entendo, nesta última parte da segunda possibilidade, há movimento fugidio para o enunciado. Uma das enunciações possíveis é a de que, se não se fugiu do tema, está no tema, o que sairia do tangenciamento; assim, se o participante chega ao tema propriamente

dito, o texto continua a ser avaliado no nível 1? Nesse aspecto, o movimento metainterativo, pela reflexão que se estabelece entre o avaliador e os autores do instrumento avaliativo, configura-se como algo de extrema relevância, mas que fica sob a responsabilidade do avaliador decidir em que nível o participante seria incluso.

Essas são algumas reflexões que faço, mas sem que se possa obter resposta às inquietações, já que os pormenores das orientações pedagógicas que regulamentam, por assim dizer, o contido na Matriz não são divulgados ao público, ficando restritas ao corpo técnico encarregado das avaliações das redações.

Em relação ao nível 2, observo que se encontra similar ao enunciado em 2006, apenas com ajustes linguísticos na apresentação do texto. Tanto em 2006 quanto em 2009, o que visualizo é a contradição de se falar em domínio precário, seja em que aspecto for essa precariedade. O nível 3 sai da razoabilidade do tema, constatado em 2006, e parte para o desenvolver “bem” o tema e o tipo textual; e, no nível 4, solicita-se desenvolver “muito bem” tanto o tema quanto a estrutura textual. Ressalto, mais uma vez, que não há nenhuma objetividade advinda dos termos: embrionário, razoável, bem, muito bem, que possam determinar uma maior efetividade no processo de avaliação.

C) Análise dos níveis da Competência II em 2015

Para 2015, além do aumento de mais um nível nessa **Competência II**, alguns ajustes foram observados nível a nível. Para o nível 1, nesse sentido, OU se apresenta o assunto, pela tangência do tema, OU se constata a precariedade da estrutura textual, pela presença constante de traços de outros tipos textuais. Sob minha análise, essa situação está resolvida, enquanto se trata, ainda, desses dois aspectos (tema e estrutura) nessa Competência II.

Para o nível 2, a resolução proposta para o enunciado se volta, em termos do tema, para a recorrência de “cópia de trechos dos textos motivadores”, e, em relação à estrutura, para a insuficiência, explicando-se que isso se dá por não atender “à estrutura com proposição, argumentação e conclusão”.

No nível 3, o tema deve ser avaliado, levando-se em conta argumentações temáticas previsíveis, e a estrutura já contempla proposição, argumentação e conclusão.

Nos níveis 4 e 5, a temática é desenvolvida com argumentos consistentes, e o que diferencia esses níveis é a orientação para a apresentação de um repertório sociocultural produtivo, no nível 5; a estrutura se concentra no bom e excelente domínio do tipo dissertativo-argumentativo.

A leitura que faço, na observância das três versões da Matriz de Avaliação em análise, é que a versão atual (em vigor desde 2015), na Competência II, apresentou grande avanço, diminuindo os problemas que podem ser enfrentados pelos avaliadores em razão da avaliação simultânea de dois aspectos: tema e estrutura.

D) Análise dos níveis da Competência III do ano de 2006

Voltada também à temática, mas, especialmente, pelos aspectos da coerência, passo a discorrer, buscando interpretação pelas enunciações do disposto nos seus diversos níveis, sobre a Competência III, nas versões da Matriz de 2006, 2009 e 2015, como venho realizando. Na descrição dessa Competência, algumas ações são identificadas relativas ao modo de desenvolvimento do tema: selecionar, relacionar, organizar e interpretar as informações, as quais podem ser tidas como o projeto de texto a se desenvolver. Nesse sentido, tais direcionamentos são dispostos nos níveis que representam a habilidade do participante em promover a argumentação de seu texto, na busca pela defesa de um ponto de vista para um problema apontado no seu texto/discurso.

Em termos de modificações estruturais, essa Competência III passa de 4 (quatro) níveis nos anos de 2006 e 2009 para 6 (seis) níveis em 2015.

Em 2006, no nível 1, observam-se apenas informações dispostas relacionadas precariamente ao tema proposto; a ação que se faz, dentre as solicitadas na descrição da competência, é a de relacionar.

No nível 2, a apresentação que se faz ainda se encontra no limite do relacionar informações, agora de maneira mais pertinente ao tema, podendo ser visualizada alguma contradição nessa relação.

Para o nível 3, as ações se voltam para a seleção e a organização dos argumentos, ainda que pouco consistentes para a defesa do seu projeto de texto, e o nível 4 apresenta as

ações selecionar, organizar e relacionar as informações, de modo consistente, para a defesa de seu ponto de vista, a partir do pensado em seu projeto de texto/discurso.

Apesar de não estar enunciada a ação de interpretar, constante da descrição da competência, o fato de se defender um ponto de vista pelos argumentos apresentados no texto/discurso deixa o avaliador entrever a interpretação solicitada junto ao texto/discurso avaliado; esse movimento de interpretação se revela não só pelos interdiscursos, mediados pela metainteração efetivada no trabalho, no movimento interlocutório entre avaliador, participante, autores da Matriz e das orientações pedagógicas que orientam o trabalho avaliativo.

E) Análise dos níveis da Competência III do ano de 2009

Em 2009, modificações se apresentam dos níveis 2 ao 4 da **Competência III**; o nível 1 segue sem alterações. Referentemente ao nível 2, o que se encontra no bojo da mudança é passar de apresentação de informações com pouca articulação e/ou com contradições para informações de modo razoável relacionadas a um “embrião” de projeto de texto.

Numa relação metainterativa, entendo que a palavra “embrião” enunciada pode suscitar diversos sentidos, pelos interdiscursos vivenciados por um e outro avaliador, diferentemente; no entanto, compreendo que, pelo menos, um dos significados deve estar bem próximo do senso comum; assim, ao se afirmar que algo se encontra no limiar de um embrião, quer dizer que esteja bem no início do desenvolvimento, e, no caso de uma produção textual, uma ideia começou a surgir, mas não foi desenvolvida coerentemente, como articulação de informações e/ou conceitos; na verdade, um texto embrionário em seu projeto carece de argumentos pelo entendimento da temática, e, como se fala no próprio nível 2, o participante se concentra apenas em repassar elementos contidos nos textos de apoio da proposta de redação.

No nível 3, passa-se de seleção de informações pertinentes ao tema proposto, mesmo que a organização e a relação entre os dados estejam ainda de modo pouco consistente para a defesa do ponto de vista do participante, para se falar apenas em selecionar informações, de maneira a relacioná-las ao seu projeto de texto. Entendo, nessa perspectiva que, em 2006, os elementos estavam mais bem dispostos, em se pensando numa avaliação mais contundente, mais categórica do texto/discurso do participante, e isso se dá pelo sentido exposto da

organização do texto, muito embora acredite que tal organização esteja presente na persecução do disposto no projeto de texto visualizado pelas enunciações providas dos enunciados.

Para o nível 4, as quatro ações constantes da descrição da Competência III estão contidas no enunciado, ficando para o entendimento tanto do participante quanto do avaliador o que se quer afirmar com “relação produtiva entre essa seleção [argumentos selecionados] e seu projeto de texto”. Sob minha percepção, relação produtiva seria aquela em que os argumentos estejam apresentados com dados, exemplos, justificativas para cada argumento suscitado, de modo coeso e coerente, na busca pela defesa de ponto de vista ao problema apresentado, o qual está incluso no projeto de texto do participante.

Tal compreensão, seja minha, seja do participante, seja do avaliador, passa pelo conhecimento do que está disposto, por exemplo, no Guia do estudante (BRASIL/INEP/MEC, 2009), com vistas ao Exame, e, penso, com relação ao avaliador, nas orientações pedagógicas que lhe são direcionadas durante a sua capacitação para a efetiva avaliação dos textos/discursos dos participantes.

F) Análise dos níveis da Competência III do ano de 2015

Em 2015, com a inclusão de mais dois níveis de avaliação, resalto, de início, o acréscimo do nível 0 (zero), em que se afirma que deverá ser atribuída tal nota ao participante que apresenta informações que não se relacionam ao tema e nem apresentam defesa de ponto de vista, expressão esta que será o núcleo dessa **Competência III** junto a outra ação bem significativa, pelo que entendo: a *organização* do texto/discurso, nessa versão.

No nível 1, passa-se de informações precárias, em 2006, para informações pouco relacionadas ao tema ou incoerentes. Pela relação metainterativa, há que se refletir o que se quer afirmar com “precárias”, em 2006, (incipientes, talvez?), ou “pouco relacionadas ao tema” (dentro do assunto mais amplo?) ou “incoerentes” (sentido prejudicado?), com o fim de se ter uma avaliação condizente com o disposto no texto/discurso do participante.

Para o nível 2, fala-se ainda em “embrião de projeto de texto”, em 2006, e se passa a afirmar que o texto/discurso já deve apresentar informações relacionadas ao tema, muito embora possam estar desorganizadas (o projeto de texto não foi atendido) ou contraditórios

(informações que vão de encontro ao disposto no projeto de texto) e limitados aos textos de apoio.

As enunciações já internalizadas como o entendimento do que se trata de projeto de texto, o qual está imbricado à organização textual-discursiva, dão conta de uma avaliação mais bem direcionada, no sentido de objetivar esse trabalho avaliativo.

Relativamente ao nível 3, sai-se de uma seleção de informações relacionada ao projeto de texto (2006) para apresentação de informações limitadas aos textos motivadores, com pouca organização ainda na defesa de seu ponto de vista. Sob o que tenho compreendido, tal limitação não se refere à cópia do que está disposto nos textos motivadores, mas ao que está restrito ali em termos de dados e informações, e a “pouca organização” refere-se ao fato de o projeto de texto não ter sido completamente atendido para a defesa do projeto de texto do participante.

Os níveis 4 e 5, de 2015, diferenciam-se do disposto no nível 4, de 2009, na medida em que, neste, todos os elementos da descrição da competência III são enunciados para a efetiva avaliação, enquanto que, em 2015, o que avulta é a ação de organização, a qual, sob o que compreendo, é o objetivo principal de análise nessa competência, posto que a organização alude ao projeto de texto do participante, a partir do qual encontram-se dispostos seleção, relação e interpretação de argumentos para a defesa do ponto de vista. Esses níveis (4 e 5) têm na escrita autoral a sua diferença; enquanto no nível 4 se fala em “indícios de autoria”, o que se constata pela organização textual, no nível 5, a consistência dos argumentos com sua organização dão o entendimento de configuração de autoria ao texto/discurso do participante.

Feitas essas considerações relativas às Competências II e III, as quais se complementam em termos temáticos, passo a analisar o disposto na Competência V, a qual trata de um quesito que se encontra, especialmente, no gênero Redação do Enem: proposta de intervenção ao problema proposto no texto/discurso do participante.

Nesse sentido, em razão da inovação do que consta na Competência V, é possível ressaltar protagonismo, tanto pelo posicionamento descrito na proposta de redação, a partir das competências e habilidades dispostas nos descritores da Competência 5 (ver Quadro abaixo), a qual tem tido influências dos PCN⁶⁴ para o ensino médio e das concepções de

⁶⁴ Segundo o texto dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 9), um dos objetivos do ensino [...] deve ser capacitar os alunos para: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

currículo, voltadas, notadamente, aos valores humanos, com direcionamento ao respeito aos direitos humanos, conceito que complementa a solicitação da proposta de intervenção, quanto pelas propostas diversificadas apresentadas pelos participantes em seus textos/discursos.

4.2.1.3 Competência V – Análise dos descritores e de seus níveis

Para dar conta da análise do contido na Competência V, nos anos em estudo, apresento, de início, no Quadro abaixo, os descritores dessa Competência.

Quadro n. 14 – Descritores da Competência V da Matriz de Avaliação das Redações do Enem, dos anos de 2006, 2009 e 2015

	Enem 2006	Enem 2009	Enem 2015
	DESCRITORES		
Competência V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.	Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Mec/Inep.

De início, analisando os descritores da **Competência V**, posso afirmar que eles sofrem modificações apenas em 2009. Assim, em 2006 e 2015, o enunciado fala de elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado no texto/discurso, respeitando-se os Direitos Humanos-DH. Em 2009, a mudança observada refere-se ao fato de se falar em elaboração de proposta de solução, e não de intervenção, para o problema abordado; além disso, essa proposta deve se apresentar respeitando-se os valores humanos e considerar, nesse aspecto, a diversidade sociocultural.

Duas questões acerca dessas mudanças ocorreram em 2009; uma delas se refere à (1) proposta de solução e não de intervenção para o problema enunciado no texto/discurso do participante, quando houver (nem todos os textos apresentam a proposta solicitada). Ressalto,

nesse sentido, que *intervenção* pode ser a ação de quem interfere, interrompe, intercede ou intervém em alguma atividade, como pode ser ato de emitir opinião, contribuir com ideias, algo que mais está em consonância com o solicitado pela proposta de Redação do Enem, na observância de que a maioria de seus participantes são ainda concluintes do ensino médio e de o que estará posto no texto/discurso de cada um deles não, necessariamente, intercederia em alguma ação abordada. Na verdade, as opiniões, as ideias é que avultam ou que devem avultar no texto/discurso, inclusive pelo tipo textual pedido. Já *solução* conota algo posto, direcionado, como que sendo a opção a ser tomada para o problema apontado, sem deixar margem, por assim dizer, para outra resolução.

A outra modificação (2) se relaciona aos termos “valores humanos” e direitos humanos”. As enunciações advindas desses termos demonstram a diferença conceitual entre esses termos. Nesse sentido, recorro, transdisciplinarmente, ao campo do Direito, para buscar um significado mais próximo do que se exige numa avaliação de um certame como o Enem, seja na elaboração do texto seja na avaliação deste. Assim, por Direitos Humanos, na sua finalidade, compreende-se que é o elemento que assegura um conjunto de direitos inerentes à dignidade da pessoa humana (LEX/DOCTRINA).

Nesse sentido, tais direitos são universais e independe de questões culturais, sociais, econômicas etc. e se assemelham aos direitos fundamentais da pessoa humana, e, dessa forma, o direito à moradia, ao estudo, ao trabalho, à saúde, por exemplo, estão dentro desse escopo e devem ser observados no dia a dia da humanidade. Dessa maneira, se uma proposta vai de encontro a esses direitos, dentre tantos outros⁶⁵, o participante poderia ou anular seu texto (casos observados nos três anos em estudo) ou invalidar a pontuação dessa Competência V como se avalia a partir de 2017.

Em continuidade sobre a diferença conceitual entre Direitos Humanos e Valores humanos, tem-se que “os valores humanos podem ser definidos como os **princípios morais e éticos** que conduzem a vida de uma pessoa. Eles fazem parte da formação de sua consciência e da maneira como vivem e se relacionam em uma sociedade” (SIGNIFICADOS, 2020), e, ainda, “são os valores cultivados por uma pessoa que vão basear suas decisões e demonstrar ao mundo quais os princípios que regem sua vida” (SIGNIFICADOS, 2020).

Nessa perspectiva, enquanto os Direitos Humanos são regidos por legislação específica, com poder de punição caso haja desobediência, afronta à dignidade da pessoa, os

65 Para acesso à Declaração Universal dos Direitos Humanos, ver o seguinte link: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>

valores podem variar de pessoa para pessoa, de cultura para cultura etc., os quais mostrarão a todos “os princípios que regem [a] vida de cada pessoa ou sociedade”. Analisando o mérito da questão, compreendo que a proposta que demonstra respeito aos direitos humanos tem um atingimento social muito maior e mais amplo em detrimento do alcance dos valores humanos, muito embora se reconheça que há valores humanos que são universais como o respeito, honestidade, humildade, ética, empatia, senso de justiça etc. e que fazem parte do rol de direitos humanos a conduzir as sociedades.

Registro, nesse sentido, a partir dos temas abordados nos anos em estudo, alguns aspectos relacionados aos Direitos Humanos, assim como o que se configuraria como desrespeito a esses DH, tendo em vista a avaliação das redações.

Quadro n. 15 – Caracterização temática e os Direitos Humanos na Competência V da Matriz de Avaliação das Redações do Enem, nos anos de 2006, 2009 e 2015

ÁREA TEMÁTICA DAS PROPOSTAS	TEMAS ABORDADOS	ASPECTOS DOS DH RELACIONADOS AO TEMA	DESRESPEITO AOS DH VOLTADOS À TEMÁTICA
Educação	2006: O poder de transformação da leitura	Educação para todos	- Afirmação de que pobre, negro, pessoas com deficiência não precisam estudar - Leitura não é poder e não transforma nada
Ética	2009: O indivíduo frente à ética nacional	Agir com justiça Inclusão social Democracia Tolerância Cidadania Respeito à diversidade Diálogo	- Intolerância frente às diferenças - Justiça é para poucos
Violência	2015: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira	Direito à vida Direito das mulheres e das meninas	- Incitação a qualquer tipo de violência contra a mulher - Formulação proposta que apregoe a supremacia de gênero e que atente contra quaisquer aspectos da dignidade da pessoa humana, tendo por base a condição feminina - Cerceamento de livre arbítrio, desigualdade de remuneração ou de tratamento, imposição de escolhas religiosas, políticas ou afetivas, além de qualquer conotação de violência como castigo para comportamentos femininos.

Fonte: A autora.

O movimento metainterativo linguístico-discursivo advindo dessas orientações é intenso e de difícil decisão, em razão da definição do que fere ou não os DH, para essa avaliação. Não é demais lembrar que até 2016 o texto/discurso do participante era avaliado com nota 0 (zero), implicando decisão acertada nessa avaliação para que o participante não fosse prejudicado, tanto na sua autoavaliação (até 2008) quanto na sua pretensão de acesso ao ensino superior, se fosse o caso (a partir de 2009).

Nesse sentido, os interdiscursos presentes nos textos/discursos desses participantes entravam em uma batalha, por assim dizer, para a definição do enunciado que estava ferindo os DH e aquele que se limitava apenas a uma opinião sem a intenção de desrespeito a esses direitos. Enunciações, pontos de vista do avaliador ou algo parecido não valem, de forma alguma, nem para esses casos nem para os demais referentes às competências anteriormente tratadas. As reflexões engendradas, via metainteração linguístico-discursiva, ficam no limiar do enunciado no texto/discurso; nenhuma interferência voltada ao sentido do que o participante quis dizer pode ser feita, para que não haja prejuízo ou benefício na avaliação.

Em se pensando no detalhamento dessa Competência V, voltado ao processo avaliativo, passo a observar e analisar os níveis a ela atribuídos nos anos em estudo.

4.2.1.3.1 Análise dos níveis (habilidades) da Competência V, nos anos de 2006, 2009 e 2015

Para realizar análise dos níveis da Competência V, nos anos em estudo, apresento a seguir um Quadro em que constam as informações colhidas das versões da Matriz de Avaliação.

Quadro n. 16 – Níveis de avaliação da Competência V, nos anos de 2006, 2009 e 2015

ANO	COMPETÊNCIA V / NÍVEIS
2006	<p>Nível 1: Elabora proposta tangencial ao tema em questão (respeitando os direitos humanos).</p> <p>Nível 2: Elabora proposta relacionada ao tema em questão, mas não articulada com a discussão desenvolvida em seu texto, ou apenas subentendida no desenvolvimento do texto (respeitando os direitos humanos).</p> <p>Nível 3: Elabora proposta relacionada ao tema em questão, mas pouco articulada à discussão desenvolvida em seu texto (respeitando os direitos humanos).</p> <p>Nível 4: Elabora proposta relacionada ao tema em questão e bem articulada à discussão</p>

	desenvolvida em seu texto (respeitando os direitos humanos).
2009	<p>Nível 1: Elabora proposta “precariamente” relacionada ao tema, respeitando os direitos humanos.</p> <p>Nível 2: Elabora proposta “razoavelmente” relacionada ao tema, mas “não articulada” ao texto desenvolvido, respeitando os direitos humanos.</p> <p>Nível 3: Elabora proposta “bem” relacionada ao tema, mas “pouco articulada” à discussão desenvolvida no texto, respeitando os direitos humanos.</p> <p>Nível 4: Elabora proposta “bem” relacionada ao tema e “bem articulada” à discussão desenvolvida no texto, respeitando os direitos humanos</p>
2015	<p>Nível 0: Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.</p> <p>Nível 1: Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.</p> <p>Nível 2: Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.</p> <p>Nível 3: Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.</p> <p>Nível 4: Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.</p> <p>Nível 5: Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.</p>

Fonte: Inep/Mec.

Ressalto, como tenho feito, que nos anos de 2006 e 2009 a Competência V era composta de apenas quatro (4) níveis, enquanto, em 2015, são seis (6) a quantidade de níveis dispostos para a efetiva avaliação dos textos/discursos dos participantes.

A) Análise dos níveis da Competência V, do ano de 2006

Em 2006, pede-se elaboração de proposta relacionada ao tema em questão, com respeito aos direitos humanos, e os aspectos a serem observados assim variam: nível 1: proposta tangencial ao tema, o que se avalia como aquela em que o participante propõe algo no campo do assunto mais geral e não na temática solicitada.

No nível 2, afirma-se que a proposta não é articulada com a discussão desenvolvida no texto/discurso, ou essa proposta era apenas subentendida nesse desenvolvimento. Essa segunda parte do enunciado se reveste de abstração, não condizente com um processo que se quer mais objetivo, mesmo diante de subjetividades a ele inerentes. Assim, uma proposta subentendida pode estar apenas no nível da enunciação e não enunciada na produção textual do participante, o que torna a avaliação parcial, porque a enunciação que cerca um avaliador

não necessariamente está envolta em outro, e isso faria que a avaliação estivesse num sentido díspar para a pontuação a ser registrada.

Para o nível 3, diz-se que a proposta deve estar relacionada ao tema, mas ainda é pouco articulada à discussão desenvolvida no texto/discurso, e, no nível 4, a proposição é bem articulada a essa discussão.

A ressalva que faço se dá para os termos “pouco” e “bem”, os quais suscitam subjetividades na avaliação do sujeito avaliador, embora a organização de que falei na competência III possa ajudar, para que a avaliação⁶⁶ seja mais consistente. Nesse sentido, se há um projeto de texto, no qual se apresenta um (ou mais) problema a ser solucionado, e se o participante deixa de atender a alguns quesitos dispostos no problema apresentado, pode-se entender que a solução é pouco articulada ao texto/discurso desenvolvido e se o atendimento responde ao questionado em todos os seus elementos, compreende-se que a proposta é bem articulada ao disposto no texto/discurso.

B) Análise dos níveis da Competência V, do ano de 2009

No ano de 2009, a despeito das modificações dispostas na descrição da competência, as alterações nos níveis não tratam de respeito aos valores humanos, considerando a diversidade sociocultural; ao contrário, há uma dissonância nesse âmbito, já que nesses níveis fala-se em respeito aos direitos humanos.

As observações, desse modo, são:

Nível 1: passa-se de proposta tangencial (2006) para precariamente relacionada ao tema. A enunciação aí registrada, deixa entrever que a proposta estaria desde esse menos nível dentro do tema e não no assunto mais geral, o que se verificou nesse mesmo nível em 2006.

O nível 2 fala, em 2009, de proposta “razoavelmente” (termo acrescido, levando-se em conta o ano de 2006) relacionada ao tema e não articulada ao texto desenvolvido. Tal afirmação indica que houve proposta temática, mas que destoava do apresentado nas discussões.

Em relação aos níveis 3 e 4, diz-se que a proposta é “bem” relacionada ao tema; o que diferencia esses níveis é a articulação feita com o desenvolvido no texto/discurso: enquanto

⁶⁶ Só para efeito de registro, a avaliação de que falo aqui é direcionada pelos critérios de correção, intermediada pela metainteração linguístico-discursiva que permeia todo o processo avaliativo.

no nível 3 se fala em “pouco” articulada, o que pode ser visto como aquela solução que deixa algum aspecto do problema sem atendimento, no nível 4, afirma-se ser uma proposta “bem” articulada às discussões enveredadas na produção textual do participante, pelo que se depreende que o participante atendeu no todo a soluções para o problema suscitado em seu projeto de texto.

C) Análise dos níveis da Competência V, do ano de 2015

Para 2015, as observações recaem não só no acréscimo de dois níveis de avaliação, como será visto. Nesse sentido, um aspecto que devo anotar nas modificações é que, para os dois primeiros níveis, não se fala em “elaborar”, mas em “apresentar” proposta. A reflexão que é ativada para essa nuance linguístico-discursiva, pela metainteração, é a de que “apresentar” se encontra no limiar da inconsistência, ou seja, ainda não se tem uma proposta em si, pois, se houvesse, denotaria a sua elaboração. Creio que foi uma mudança importante e coerente. A coerência de que falo, reforço, está amparada no entendimento da definição mesma do “apresentar” e do “elaborar”. Assim, enquanto o “apresentar” está no âmbito do mostrar, expor, identificar, o “elaborar” denota fazer ou ordenar cuidadosamente, desenvolver com dedicação e por etapas (DICIO, DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS), e é o que se constata no que se refere à apresentação ou elaboração de uma proposta de intervenção na prova de redação do Enem.

Acerca dos níveis, com a inclusão do nível 0 (zero), a avaliação dessa nota é direcionada ao texto/discurso que OU não apresenta nenhuma proposta OU a proposta apresentada não se relaciona ao tema e sequer ao assunto mais amplo.

Para o nível 1 (2015), parte-se de proposta tangencial (2006), passa-se pela precariedade (2009) e se chega a uma proposta que deve ser vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto. Em termos de modificação, a vaguidão da proposta foi o acréscimo anotado. O questionamento que fica é o que se entender por proposta “vaga”. Pelos interdiscursos que afloram neste momento, compreendo que se avalia como vaga aquela proposta que não apresenta sequer um detalhe mais concreto que possa ser considerado como de intervenção. Por falar em intervenção, esse é outro aspecto diferenciado em relação aos anos de 2006, 2009 e 2015, ficando em consonância com o prescrito no descritor da Competência V em 2015.

Para o nível 2, fala-se em elaboração de proposta de intervenção, de forma insuficiente, enquanto em 2009 a exigência era de proposta razoável. Entendo que a insuficiência se dá na medida em que a proposta está incipiente em relação ao que se abordou no problema; quer dizer, a solução não cabe para o problema apontado, o que se refere à não articulação com a discussão no desenvolvimento do texto.

No nível 3, parte-se de uma proposta apenas relacionada ao tema (2006), para seguir com uma bem relacionada (2009) à temática, ambas pouco articuladas à discussão desenvolvida no texto/discurso, e se chegar à elaborada de forma mediana, em 2015, e articulada ao discutido no texto/discurso. Compreendo por proposta mediana aquela que atende em quase sua completude ao que propôs como problema a ser solucionado. Seria aquela proposta que estaria no nível do que é previsível elaborar para uma proposição, mas que não alcança ainda o detalhamento que se espera para tal: o que fazer, como fazer, com que finalidade etc.

Para os níveis 4 e 5, as diferenças se observam entre elaborar bem e muito bem proposta de intervenção, ambas articuladas à discussão desenvolvida no texto, contendo os elementos necessários ao atendimento, à solução do problema proposto na tese; além disso, a de nível 5, apresenta um detalhamento que não se encontra na de nível 4. Tal proposta (a do nível 5) apresenta os seguintes elementos que constituem sua estrutura: agente (quem irá desenvolver a ação), ação (do que trata a proposta), meio/modo (como será feita a proposição ou o recurso utilizado para isso), finalidade (o que se espera alcançar com tal proposição).

No geral, compreendo que as mudanças impetradas nesses três anos em estudo foram significativas, mas ainda não resolvem grandes entraves linguístico-discursivos, os quais, penso, têm direcionamentos constantes nas orientações pedagógicas, no sentido de diminuir tais entraves, a partir das expectativas de respostas elaboradas pelos autores da proposta da redação, junto ao Mec/Inep.

REVISITAÇÃO DO PASSEIO PELAS VEREDAS – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio enfrentado no percurso das veredas chegou no ponto em que precisava parar, refletir sobre o realizado, registrar algumas intenções de novas caminhadas, enfim, deixar registrado que os caminhos são longos, sinuosos, que dão voltas, que são inúmeros, demonstrando variadas possibilidades de por onde enveredar, mas que há momentos de descanso, por assim dizer, com vistas, quem sabe, a reformulações, por se ter a consciência do sentido inacabado do que se percorreu.

Nesse sentido, já realizo uma reflexão (continuo numa relação metainterativa ainda) acerca do título que inicia esta parte da tese: considerações finais, por força de uma estrutura tipológica adotada para um texto/discurso desse porte; no entanto, e pelas decisões teóricas que me cercaram no estudo, especialmente voltadas para a Linguística Aplicada, penso que seria ideal utilizar um tom menos finalístico e mais processual ao termo; algo como considerações gerais e ainda inacabadas do estudo. Enfim, sendo conclusão ou considerações finais, o que entendo é que são apenas retomadas do investigado com possibilidades de continuidade em novos estudos.

De qualquer modo, com o entendimento de que o percurso não foi fácil, e que obstáculos apareceram, os quais dificultaram a caminhada, realizo retomada do que vivenciei na elaboração de meu texto, das decisões de rumos que tive que tomar, para, enfim, tecer comentários processuais sobre o estudo empreendido.

Nessa perspectiva, considero importante registrar que tomei como percurso algo que poderia nomear como bifurcação, num primeiro momento, para se encontrar numa só trilha mais à frente. A intenção seria a, de um lado, percorrer um espaço que seria de preparação para as discussões acerca do que eu queria discorrer/defender; de outro, chegar às próprias discussões que culminaram nas considerações (in)conclusivas do trabalho, por entender que as mudanças na atual versão da Matriz de Referência para avaliação das Redações do Enem continuarão, seja pela contribuição advinda do processo em si, por meio das avaliações desse processo pelos profissionais que dele participam, seja por questões mais gerais como a política adotada nos governos, entre outras.

Assim, para a primeira trilha, discorri acerca do Enem, de modo geral, a fim de ter conhecimento do exame em que estava incluso o objeto de meu estudo: a Matriz de

Referência para Avaliação das Redações do Enem. Como precisava delimitar alguns aspectos voltados ao Exame, defini pelas informações referentes aos anos de 2006, 2009 e 2015, por meio dos quais, intentei uma descrição documental-interpretativa do percurso do Enem, sempre perseguindo a ideia das mudanças ocasionadas de um a outro ano. Falo em mudanças, em razão de, desde o início da pesquisa, ser esse o foco da minha investigação: esmiuçar as mudanças por que passou a Matriz de avaliação, tendo como norte as versões selecionadas. Se seria esse (as mudanças) o cerne da minha tese, assim deveria me manter também nos aspectos que entendi como preparatórios.

Nessa perspectiva, caminhei pelo processo avaliativo do Enem, registrando informações acerca da sua criação, de seus objetivos; fornecendo dados acerca da adesão das instituições de ensino superior, dos Programas que se vincularam e se vinculam ao Exame, como o ProUni, o Sisutec, o Sisu, o Fies; enfatizando o fato de o Exame ter servido, por anos, como certificação para o ensino médio; e de ser, hoje, o maior exame para acesso ao ensino superior no país, com extensão já além fronteiras do país (Portugal).

Relativamente ao processo de avaliação da redação do Enem, na caminhada descritivo-interpretativa, passei pela descentralização da avaliação, ocorrida em 2006, razão por que selecionei esse ano para minhas análises, enaltecendo a importância de as redações serem corrigidas em todas as Unidades Federativas e não ficado circunscrita ao eixo Rio-São Paulo, como o foi desde a sua criação (1998) até 2005, período que entendo como processo avaliativo; enveredei pelo ano de 2009, ano que marcou o processo como aquele em que o Exame é direcionado ao acesso ao ensino superior e delimittei minha caminhada no ano de 2015, por se tratar da última versão da Matriz estudada, com mudanças bem significativas observadas.

Por meio da pesquisa qualitativa, tendo como apoio a análise documental-interpretativa, percorri o processo avaliativo, informando, no que pude, pelos documentos de que me servi, os aspectos de avaliação de nota zero, algo muito voltado à mídia, quando dos resultados do Enem, bem como a estratégia de avaliação utilizada para a atribuição de notas nas redações. Ademais, também ressalttei a capacitação por que passam os avaliadores, com o fim de realizarem as avaliações das produções dos participantes.

Ainda na intenção de preparar o meu discurso para o que queria defender, necessário se fez, sob o que entendi ser importante, discorrer acerca do campo da avaliação, apenas para situar, contextualizar o processo avaliativo em si. Nesse âmbito, tenho entendido que até 2008

o Enem se voltava apenas para a autoavaliação dos participantes, e, por meio dos resultados alcançados, as escolas e os sistemas de ensino podiam desenvolver estratégias para a melhoria do ensino. Se isso de fato aconteceu, não foi a minha intenção nem de realizar tal investigação, o que pode ser alvo de novos estudos, nem de expor juízo de valor a respeito. A partir de 2009, pelos objetivos do Exame, compreendi que o processo, além dessa autoavaliação, prestava-se a oportunizar o participante, se essa fosse/for sua intenção, de ascender nos seus estudos. Em termos conceituais relativos à avaliação, entendi importante registrar os aspectos direcionados à avaliação de larga escala, pelo fato de assim o Enem ser considerado, estruturalmente falando, além de inserir, pelo meu entendimento, a avaliação diagnóstica e a avaliação por competências, ambas admitidas pelo Mec/Inep como orientadoras do processo avaliativo em si.

No mais, em pensando e entendendo a necessidade das informações preparatórias para o devido entendimento do que me propus a investigar, tive, nesse intento, as contribuições da Linguística Aplicada, pela compreensão de que esta área do conhecimento tem como um de seus pilares a problematização do que nos rodeia, tendo como norte a linguagem como prática social, e foi com esse olhar que o caminho foi trilhado. Nesse âmbito, pela abertura que a LA apresenta, aspectos linguísticos e discursivos estiveram lado a lado para que eu pudesse dar conta de analisar as mudanças de que tenho falado e que, penso, observei.

Metodologicamente falando, além de entender que a análise documental-interpretativa seria o cerne da minha investigação, embasada em conceitos da LA, LT e da AD, para compreensão dos enunciados constantes nas versões da Matriz mencionada, bem como das propostas de redação analisadas, nos anos selecionados, na caminhada pelas veredas, deparei-me com o conceito da Metainteração linguístico-discursiva, a qual entendi como aglutinadora dos demais conceitos de que me servi, em que a reflexão nas interações foi a sua centralidade.

Enfim, para que pudesse entender tais mudanças, cerquei-me de conceitos que me auxiliaram sobremaneira, já na parte do meu texto/discurso, com direcionamento de análise, os quais já foram pensados em consonância com a pesquisa enveredada tais como: contextualização, transdisciplinaridade, enunciado, enunciação, inter e intradiscursos. Pelo entendimento conceitual de cada elemento aqui destacado, entendi que relações dialógicas se estabeleciam em algumas dimensões, tendo sempre um autor de um lado e um leitor de outro, nessa interação. Nesse sentido, reforço a identificação do aspecto entendido como metainteração linguístico-discursiva, a partir das reflexões enveredadas, seja pelo participante do Enem seja pelo avaliador do processo avaliativo.

Nessa perspectiva, compreendendo que há uma metainteração manifesta nas reflexões dos sujeitos nos seus trabalhos, a indicação de duas dimensões analíticas se configurou no meu estudo:

1) o olhar reflexivo do participante, pela interação entre os autores dos textos motivadores e da própria proposta de redação, com suas instruções, inclusive, e esse próprio participante, para o entendimento dos enunciados ali contidos, o que afloraria os interdiscursos por meio da temática suscitada, e, por intermédio desses, as enunciações também se apresentariam;

2) as análises empreendidas pelos avaliadores, para as quais as relações dialógicas com os autores das produções a serem avaliadas (as redações dos participantes) e com os propositores das normas prescritas para a efetiva avaliação (orientações pedagógicas e o instrumento avaliativo, objeto deste estudo: a Matriz de Referência para a Avaliação das Redações do Enem).

Nesse âmbito, entendo os movimentos metainterativos linguístico-discursivos para que a avaliação das produções dos participantes obtivessem uma avaliação o mais objetiva possível, mesmo que se entenda, como pontuei ao longo desta investigação, ser esse processo avaliativo eivado de subjetividades, por estar no seu bojo sujeitos com formações escolares e vivenciais distintas, as quais, de um modo ou de outro, podem influenciar tal avaliação.

Em se falando em movimento metainterativo, vale registrar o meu propriamente dito, a partir das reflexões de que me servi para a elaboração de minha pesquisa. Nesse intento, e, em pensando nas duas dimensões de que falei, os estudos, na perspectiva dialógica, foram interessantes para poder observar as relações de discurso no texto, e a definição por utilizar os termos Interdiscurso e o Intradiscurso foram importantes para ver a ancoragem em outros discursos.

Saliento que, nessas dimensões, fizeram-se importantes os detalhamentos dos olhares, voltados, primeiramente, a cada elemento da proposta de redação dos anos evidenciados: 2006, 2009 e 2015, na persecução das modificações engendradas de um ano a outro, e o que cada uma delas deixava entrever, por intermédio dos seus enunciados e das possíveis enunciações que compreendi estarem no entorno de cada item, as quais se firmaram, sob meu entendimento, pelos interdiscursos e, por vezes, pelos intradiscursos pertinentes aos sujeitos envolvidos no processo (participante ou avaliador). Nessa intenção, instruções da prova,

textos motivadores e a propriamente dita proposta de redação de cada um desses anos foram alvo de minhas análises, tomando como eixo das compreensões a metainteração realizada.

Num segundo momento, as observações pormenorizadas, assim entendo, direcionaram-se às versões da Matriz nos anos indicados, tanto nos aspectos dos descritores das cinco Competências que compõem a Matriz de Avaliação, quanto nos níveis a elas inerentes. Nesse âmbito, pela metainteração, perscrutei os enunciados desses documentos, na observância das fragilidades das enunciações ali entendidas, mediante as abstrações de variados elementos que compõem, especialmente, os níveis das cinco competências da Matriz de avaliação, tais como: alguns, poucos, muitos, precário, insuficiente, mediano, bom, muito bom. Falo em abstrações, porque, num processo que se busca certa objetividade para a atribuição de notas, e aqui me refiro à prova de redação, obviamente, termos que são fugidios na sua essência, em se tratando de sentido, podem prejudicar a avaliação. Ademais, as linhas entre um e outro nível, em que se tem “poucos” e “alguns”, por exemplo, são tênues para marcarem as diferenças na nota com que será avaliado o texto/discurso do participante. Tais observações se referem, especialmente, à Competência I em seus níveis.

Outra observação que registro, a qual, sob minha análise, é pertinente e que pode levar a uma avaliação não eficaz é a constatada na Competência II, em razão de tratar de dois elementos para uma mesma pontuação: tema e estrutura. Entendo que esses aspectos analisados conjuntamente prejudicam a atribuição de notas. E mais, nos anos analisados, e até os dias de hoje, uma situação não foi resolvida, sequer incluída dentre os níveis de avaliação, no que se refere à estrutura: que nota deve ser atribuída a um texto/discurso que é excelente na estrutura, mas que não chegou ao tema solicitado, ficando apenas no âmbito do assunto mais geral? Isso quer dizer que muito ainda há por se resolver nesse instrumento avaliativo para que cada vez mais a avaliação se torne mais contundente e mais eficaz.

Uma outra questão que refleti e que, sob o que entendo, ainda persiste no processo avaliativo, é a proximidade em termos avaliativos dos níveis das competências II e III. Penso que, por esse acercamento, pode acontecer atribuição de notas similares ou mesmo tais quais entre uma e outra competência para um mesmo texto/discurso. E, em assim sendo, haverá momentos em que será beneficiado ou prejudicado o participante, o que não condiz com uma avaliação que se quer séria e que mexe com a vida de tantos e tantos jovens pelo país afora.

Faço ressalva também para a Competência V, a qual, por tratar de apresentação/elaboração de proposta que não fira os direitos humanos, é cercada de

multiplicidade de sentidos, na medida em que é muito tênue a linha que separa o que se configura como opinião apenas de um participante do que é considerado realmente como ferimento aos DH. Por exemplo, dizer que uma pessoa que propõe que um sujeito que bate, maltrata ou mesmo assassina uma mulher (faço referência ao tema do ano de 2015) deve ser torturado até a morte ou que seja encarcerado para sempre (prisão perpétua) pode ser analisado de formas distintas, mesmo que a morte, por assim dizer, esteja no âmbito das duas propostas. Para o caso, o primeiro exemplo seria incluso no que se pode entender como ferimento aos DH, porque se trata de ato de violência puro e simples, sem a interveniência do Estado, enquanto opinar que esse sujeito merece a prisão perpétua não o seria assim considerado, justamente por se entender que tal resultado só seria possível por meio de discussões legais e legislação pertinente, o que se entende a participação do Estado para tal. Esse é apenas um caso hipotético para o que pode acontecer numa avaliação dessas propostas, o qual, sob o que analiso, ainda é passível de entendimento e de orientação mais concreta; no entanto, são por demais variadas as proposições nas redações, a se pensar num universo de milhões de participantes, cada qual com suas idiossincrasias, pensamentos, posicionamentos acerca da questão temática suscitada.

Nessa perspectiva, compreendo que a tomada de decisão judicial acerca de ser zerada apenas a Competência V, quando se tratar de desrespeito aos DH, em vez de atribuir a nota zero à prova como um todo, seja mais coerente com a avaliação, posto que o participante, mediante a temática proposta e os argumentos que selecionou para o desenvolvimento de seu texto/discurso, pode, no momento da produção textual, se deixar levar por sentimentos de justiça que extrapolam os DH, mesmo sem a intenção de o fazer. Nesse sentido, não se avaliará que ele não teve tal intenção, mas de que, pelo menos, tal intento não seria o de anular seu texto. Assim, a anulação recai, acertadamente, no nível a que ela se refere.

Por fim, saliento que as mudanças linguístico-discursivas observadas nas versões da Matriz de Referência para Avaliação das Redações do Enem selecionadas para este estudo, tendo como foco, por assim se constituir, a linguagem como prática social, a partir da minha compreensão, foram pertinentes a um processo avaliativo subjetivo que busca dar conta de uma avaliação cada vez mais justa para todos os participantes, a partir dos resultados obtidos ano a ano, mediados pelos interdiscursos e metainteracções linguístico-discursivas provenientes dos sujeitos que fazem o processo efetivo, como também pelo desenvolvimento de discussões teórico-metodológicas nos campos dos saberes, os quais devem ser refletidos pelas instituições envolvidas no processo avaliativo.

Como realizei críticas a vários elementos dispostos na Matriz, e, nesse caso, na observância da última versão, a de 2015, apresento uma versão, que se encontra no Apêndice deste trabalho, pensada, refletida nos pontos que, acredito, podem ajustar a avaliação nesse quesito. É certo que essa é apenas uma ideia, a partir das reflexões feitas no estudo, mas completamente passível de entendimentos contrários, justamente por entender ser esta, simplesmente, a minha posição como sujeito da interação, como profissional das Letras, como um sujeito que entende, pelo menos tenta entender, as subjetividades inerentes ao outro, compostas pela sua formação, seu modo de viver e ver as coisas, de se posicionar frente às temáticas tantas a serem propostas para uma devida avaliação. Assim, reforço ser essa versão uma intenção de contribuição apenas para, se for o caso, novos estudos serem encaminhados.

No mais, compreendo que o Enem não pode ser, digamos, “esquecido”, a partir do momento em que saem os resultados dos participantes, como tem acontecido, infelizmente. Questiono: quais estudos têm sido realizados com o fim de se apresentar propostas de melhoria do EM, em decorrência desses resultados? O que as escolas têm feito, dialogado com os seus professores e com seus alunos acerca desse processo, após esses resultados? Qual análise que os gestores fazem do processo ensino-aprendizagem, de posse das informações dos seus alunos que prestaram o exame? Há ações pensadas em que o foco seja a prova do Enem, não no sentido de a escola se voltar a esse Exame, mas de se pensar na melhoria do ensino-aprendizagem?

Tais questionamentos, dentre muitos outros, deveriam permear o processo do Enem como um todo, em se pensando que um dos seus objetivos, pelo menos no que consta nos documentos que tratam de sua criação e de sua implementação, é o de que esse Exame possa servir de base para pesquisas que visem à melhoria do EM, especialmente. Nesse sentido, é de se esperar que o Enem não se finde, a cada ano, com a apresentação dos resultados dos participantes.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. Texte, contexte et discours en question. **Pratiques**, n. 129-130, 2006.
- AGÊNCIA BRASIL. Mudanças no Enem dividem opiniões. 2017. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-03/mudancas-no-enem-dividem-opinioes>> Acesso em: 14 abr 2019.
- ALVARENGA, Rúbia Zanotelli de. Conceito - Objetivo - Diferença entre Direitos Humanos e Direitos Fundamentais. **Lex Doutrina**. Disponível em:
<http://www.lex.com.br/doutrina_27021556_CONCEITO_OBJETIVO_DIFERENCA_ENTRE_DIREITOS_HUMANOS_E_DIREITOS_FUNDAMENTAIS.aspx#:~:text=A%20diferen%C3%A7a%20entre%20direitos%20humanos,%C3%A0%20dignidade%20da%20pessoa%20humana>. Acesso em 7 jun 2020.
- ANDRADE, Cibele; DACHS, Norberto. Uma análise do acesso à educação no Brasil por jovens de 18 a 24 anos no período de 1995-2006. **Revista USP**, n. 78, p. 32-47, jul./ ago. 2008.
- ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas instituições de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.
- AVALIAÇÃO. In: Dicionário Aurélio Online.
- BAJTÍN, M. M. **Estética de la creación verbal**. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.
- BAKTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução para fins acadêmicos de Carlos Alberto Faracco e Cristóvão Tezza de “Discourse in life and discourse in art: concerning sociological poetics” (1976). New York: Academic Press – mimeo, 2000.
- _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. Hucitec: São Paulo, 1997.
- _____. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (1986). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec (1. edição, 1929).
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O Paradigma emergente e a prática pedagógica. 4. ed. **Revista bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães [et al]. Campinas: Pontes, 1989.

BLASIS, Eloisa de. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação. **Cadernoscenpec**. São Paulo, v.3, n.1, p.251-268 | jun. 2013.

BLAYA, Carolina. **Processo de Avaliação**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_07_20_tex.htm>. Acesso em: 24 de setembro de 2019.

BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento**: interdisciplinaridade na escola. São Paulo: Loyola, 1992. 147p.

BONAFÉ, Gustavo. Políticas públicas: o que são e para que existem. **Politize!** Disponível em: <<https://www.politize.com.br/politicas-publicas/>> Acesso em 22 de abril de 2019.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 23 nov 2019.

_____. Ministério da Educação. Inep. **Inep disponibiliza material inédito sobre critérios de correção da redação para auxiliar na preparação para o exame**. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-disponibiliza-material-inedito-sobre-criterios-de-correcao-da-redacao-para-auxiliar-na-preparacao-para-o-exame/21206>. Acesso em: 23 mai 2020.

_____. Ministério da Educação. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos-ENCCEJA**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja>> Acesso em 25 mar 2020.

_____. Ministério da Educação. **ENEM**, documento básico. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. INEP. **O novo Enem**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/179-estudantes-108009469/vestibulares-1723538374/13318-novo-enem>>. Acesso em: 20 abr 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB n. 9.394/1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1939> Acesso em: 21 nov 2019.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Matriz de Referência para Correção de Redações do Enem. 2006; 2009; 2015**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>. Acesso em 7 jan 2019.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**: Lei nº, 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Portaria do MEC n. 438, de 28 de maio de 1998**. Dispõe sobre a criação do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-438-1998_181137.html>. Acesso em 7 jan 2019.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em 5 dez 2019.

_____. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em 3 dez 2019.

_____. Ministério da Educação. Programa Universidade para Todos – PROUNI. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>> Acesso em 16 abr 2019.

_____. Ministério da Educação. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília, 2009.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: 144p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries**. Brasília: 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 15/2018, de 4 de dezembro de 2018**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 13 abr 2019.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Relatório pedagógico do Enem**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2006.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 4/2018, de 17 de dezembro de 2018**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>> Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resultados**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/relatorios>> Acesso em 17 mai 2019.

_____. Inep. **Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/como-entender-os-resultados-do-saeb-prova-brasil/21206> Acesso em 3º mar 2020.

BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo, Edições Loyola, 2002.

_____. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. (Org.). **Norma Linguística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. **Norma Linguística, Hibridismo & Tradução. Traduzires 1**, maio de 2012.

BUCCI, M. P. D. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

CAMPOS, Lorraine Vilela. Quantas questões tem o Enem e como funciona a prova. **Brasil Escola**, 2018. Disponível em: < <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/quantas-questoes-tem-enem-como-funciona-prova.htm#:~:text=O%20Enem%20C3%A9%20um%20exame,mat%20C3%A9ria%20ou%20de%20forma%20interdisciplinar.>> Acesso em: 11 abr 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dictionnaire d'analyse du discours**. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

CONDIÇÕES de produção. In: **Glossário CEALE**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) / Faculdade de Educação da UFMG. MARCUSCHI, B., 2014.

CORSETTI, Berenice. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa.

UNirevista. v. 1, n. 1: 32-46, jan. 2006. Disponível em:

<http://www.unirevista.br/_pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

CURSOS E CARREIRAS. 10 benefícios que podem ser obtidos com a nota do Enem. **Blog do DG**. Disponível em: <<https://br.blastingnews.com/educacao/2016/01/10-beneficios-que-podem-ser-obtidos-com-a-nota-do-enem-00753383.html>>. Acesso em 1/4/2020.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6. ed., Campinas: Autores Associados, 1999.

EXAME. In: **Dicio**, Dicionário online de Português. Disponível em:

<<https://www.dicio.com.br/exame/#:~:text=Significado%20de%20Exame,de%20algu%C3%A9m%20para%20alguma%20coisa.>> Acesso em 17 abr 2020.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”. Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

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

_____. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERNANDES, Nohad Mouhanna. **Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de língua portuguesa**. Disponível em:

<http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html>. Acesso em 25 de março de 2020.

FERREIRA, Paula. ‘Hoje, no Enem, não se avalia o ensino médio’, diz presidente do Inep.

Entrevista com Maria Inês Fini, em 10/ago/2016. O Globo. Disponível em:

<<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/hoje-no-enem-nao-se-avalia-ensino-medio-diz-presidente-do-inep-19890009>>. Acesso em 3 fev 2019.

FIORIN, JOSÉ Luiz. Polifonia Textual e Discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de;

FIORIN, José Luiz. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin Mikhail**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1994, p. 29-36.

FLICK, UWE. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANQUI, Lidiane. **Corretor de Redação do Enem**: Veja como corrigir textos para o INEP. Disponível em: <<https://foconoem.com/corretor-de-redacao-do-enem/>>. Acesso em 15.5.2019.

G1 EDUCAÇÃO. 2018. **Raio-X do Enem 2018**: 12 questões exigiram mais tempo que o disponível no 2º dia de provas. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2018/noticia/2018/11/12/raio-x-do-enem-2018-12-questoes-exigiram-mais-tempo-que-o-disponivel-no-2o-dia-de-provas.ghtml>> Acesso em: 23 mar 2019.

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

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (Org.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Cebraspe, 2016.

GERALDI, João Wanderley. **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997b.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

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

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; ZELIC, H. C. Relacionar-se é investir: ideologia, cognição e metáfora no discurso sobre relacionamento em revistas femininas para o público adolescente. In: NASCIMENTO, L.; MEDEIROS, B. W. L. (org.). **Análise do discurso e análise crítica do discurso**: heranças, métodos, objetos. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

GOTTI, Alessandra. Os desafios da Educação brasileira em 2019: linhas e cores. **Nova Escola**. 30/jan/2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15432/os-desafios-da-educacao-brasileira-em-2019-linhas-e-cores#:~:text=H%C3%A1%20muitos%20desafios%20a%20serem,n%C3%A3o%20conclu%C3%ADram%20o%20Ensino%20M%C3%A9dio>. Acesso em 12/7/2020.

GUBA, E.G. e LINCOLN, Y.S. 1988. Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? In: D.M. FETTERMAN (ed.). **Qualitative approaches to evaluation in education**: The silent scientific revolution. London, Praeger.

- GUEDES et al. (Orgs.). **Padrão UFAL de normalização**. Maceió: EDUFAL, 2012.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009.
- GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**. Sentido e formas de uso. Estoril: Principia Editora, 2006.
- GUIA do Estudante. Entenda todas as mudanças do Enem 2017. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/entenda-todas-as-mudancas-do-enem-2017/>. Acesso em 3 abr 2020.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: As setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- HYLAND, Ken. **Metadiscourse: exploring interaction in writing**. Continuum: Londres, 2005.
- KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. **O texto e a construção dos sentidos**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCK, Ingedore G.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 5. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.
- KOCK, Ingedore G. V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- KRISTEVA, Julia. **Introdução à semiótica**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974 (Debates semióticos).
- KRUZ, K. C.M. **Funções da Avaliação Escolar**. 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/212077936/Funcoes-da-Avaliacao-Escolar-pdf> Acesso em 5 mai 2019.
- LAGARES, X.C.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed. 2003.
- LEFFA ET ALL. **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos** / [Organizado por] Wilson J. Leffa. Pelotas: Educat, 2006.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2003.
- _____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições** -17 ed.-São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Avaliação: Otimização do autoritarismo**. In: Equívocos teóricos na prática educacional, Rio de Janeiro, **Associação Brasileira de Tecnologia Educacional**, 1983, p. 44-52.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. **Avaliação da produção textual no Enem: como se faz e o que pensam os avaliadores**. Recife: Ed. Univ. da UFPE, 2011.

MACHADO, Maria Auxiliadora C. Araújo. Diagnóstico para superar o tabu da avaliação nas escolas. **AMAE Educando**, n. 255, 1995.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências da Análise do Discurso**. Campinas: Pontes, 1990.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. (2001) **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 133p.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**. v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Campinas; Sorocaba, SP.

MARQUES, Taciane Marcelle; BARONAS, Joyce Elaine de Almeida. Pedagogia da Variação Linguística: por uma abordagem heterogênea da língua a fim de minimizar o preconceito linguístico. v. 18, n. 1, **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, jun. 2015.

MASSI, Fernanda. A matriz de correção do Enem. **Caminhos em Linguística Aplicada**. v. 16, n. 1. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2253>>. |Acesso em 28.6.2020.

MATTOS E SILVA, R.V. **“O português são dois”**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

META. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2020. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/meta>> Acesso em 04 maio 2020.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2008.

_____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. **Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reformar, reformar o pensamento**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MULTIDISCIPLINARIDADE, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface**, v. 2, n. 2. Botucatu, 1988. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32831998000100010&script=sci_arttext> Acesso em 6 jul 2020.

- MUSSIO, Simone. Um olhar alteritário em Bakhtin: o estudo do enunciado como forma de diálogo. **SOLETRAS** – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ. Estudos Linguísticos. n. 30 – 2015.2.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2001. Coleção Trans. n. 30 (jul-dez 2015).
- NIEDZIELUK, Luzinete Carpin; OLIVEIRA, Sandra Ramalho e. Relações intertextuais e sentidos dialógicos. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 15-28, jan./abr. 2018.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 4.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2012.
- _____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.
- PENIN, Sônia; MARTÍNEZ, Miguel. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.
- PERRENOUD, P. **Avaliação - da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre Duas Lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.
- QUINALIA, Cristiana Leão; SLONIAK, Marco Aurélio; DORES, Moacir das; LIRA, Sandra Cristina Caldeira de. Política pública de educação - uma análise do ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio no Distrito Federal. **Universitas/JUS**, v. 24, n. 1, p. 61-78, jan./jun. 2013.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- RIBEIRO, V. M. M. (Coord.). (1997). **Educação de Jovens e Adultos**. Proposta Curricular para o 1º segmento do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Texto final de Vera Maria Masagão Ribeiro. Ilustrações de Fernandes. São Paulo/Brasília: Ação Educativa e MEC.
- RIBEIRO, Juliana de Cássia; SILVEIRA, Estela Garcia da. **A construção de matrizes de correção de redações por competências e níveis de desempenho na Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://www.ippucsp.org.br/downloads/anais_14o_congresso/D-F/EstelaGarciaSilveira.pdf> Acesso em 26 jun 2020.
- ROCHA, Ana Angelita da; Le RAVALLEC, Carmen Teresa Gabriel. ENEM nos documentos: uma leitura pós-fundacional da reestruturação do exame em 2009. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1693 - 2018 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1993 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21677>>. Acesso em 13 de novembro de 2019.
- RODRIGUES, S. G. C. et al. O Processo de escrita do candidato do ENEM: autoria versus apagamento de autoria. In: G. C. Andrade; M. L. Rabelo (Orgs.). **A produção de Textos no ENEM: Desafios e Conquistas**. 1. ed. Brasília: Ed. da UnB, 2007, v. 1.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

- ROZEMBERG, Eduarda. **Tudo o que você precisa saber sobre o Enem**. Disponível em <<https://www.somospar.com.br/tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-o-enem/>>. Acesso em 13/6/2018.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos**. 3. Ed. São Paulo: Vozes, 1995.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - julho de 2009.
- SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico** – 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SCHMOLL, Patrick. **Production et interpretation du sens: la notion de contexte est-elle opératoire?** Scolia: 6, 1999.
- SILVA, M. B. M. **Do texto verbal ao não verbal: perspectivas de tradução intersemiótica em Relato de um certo Oriente, de Milton Hatoum**. Dissertação de Mestrado. Maceió: Edufal, 2009.
- SOBRAL, Adail. Dialogismo e interação. In: **Do dialogismo ao gênero - as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 10, p. 1076-1094, 2016.
- SOMMERMANN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade**. São Paulo: Paulus, 2006.
- SOUZA, L. G. Avaliação de políticas educacionais: contextos e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÉLO, J. A.C.; DAZZANI, M.V. (Orgs.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 17-29.
- TEO, Peter. 2000. **Racism in the news: a Critical Discourse Analysis of news reporting in two Australian newspapers**. *Discourse and Society*, 11: 1, 7-49. [Cited in Talbot, Atkinson and Atkinson 2003: 36.]
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Categorias de texto como objeto de ensino. In: XXI Encontro Nacional da ANPOLL - Domínios do saber: história, instituições, práticas, 2006, São Paulo. **Revista Eletrônica do GT-Linguística de Texto e Análise da Conversação - Fórum de Debates**, 2006.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.
- VALORES humanos. In: SIGNIFICADOS. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/valores-humanos/>>. Acesso em 7 jun 2020.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora da avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.
- VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VOLÓCHINOV, V. Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Seheila Grillo e Ekateriana Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WEIL, P; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo à nova transdisciplinaridade**: sistemas abertos de conhecimento. 4. ed. São Paulo: Summus, 1993.

WIEBUSCH, E. M. **Avaliação em larga escala**: uma possibilidade para a melhoria da aprendizagem, Rio Grande do Sul: PUCRS, 2012.

WITTORSKI, Richard. De la fabrication des competences. In: WITTORSKI, Richard. **La compétence au travail**. Paris, n. 135, p. 57-69, 1998.

WITTORSKI, Richard. **La compétence au travail**. Paris, n. 135, p. 57-69, 1998.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Senac, 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A
PROPOSTA DE ATUALIZAÇÃO DA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA
CORREÇÃO DE REDAÇÕES DO ENEM

Competência	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
I - Demonstrar conhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	Desconhece a modalidade escrita formal da língua portuguesa	Demonstra conhecimento 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.	Demonstra conhecimento insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita, incoerentes com o exigido de um concluinte do EM.	Demonstra conhecimento mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com desvios gramaticais e de convenções da escrita ainda admitidos de um concluinte do EM.	Demonstra conhecimento bom e adequado da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, ainda com desvios gramaticais e de convenções da escrita, que não comprometem o exigido de um concluinte do EM.	Demonstra conhecimento excelente 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.
II - Compreender a temática da proposta de redação, pela utilização de conceitos das várias áreas de conhecimento, e pela seleção, relação, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	-----	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, com informações, fatos e opiniões incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores, com informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios, em defesa de um ponto de vista.	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível, com informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, com informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, com informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
III - Desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	-----	Apresenta conhecimento precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	Apresenta conhecimento insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta conhecimento mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta bom e adequado conhecimento do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta excelente conhecimento do texto dissertativo-argumentativo.
IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	Não articula as informações.	Articula as partes do texto de forma precária, dentro e entre os parágrafos .	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com inadequações, dentro e entre os parágrafos , e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, dentro ou entre os parágrafos , e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Articula as partes do texto com inadequações pontuais e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Articula bem as partes do texto, sem inadequações , e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Fonte: a autora.

ANEXOS

ANEXO A**PORTARIA Nº 438, DE 28 DE MAIO DE 1998**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GABINETE DO MINISTRO

DOU de 01/06/1998 (nº 102-E, Seção 1, pág. 5)

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 87, parágrafo único, da Constituição Federal, e considerando o disposto no artigo 6º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação que lhe foi dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, resolve:

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 auto-avaliação, 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;

IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

Art. 2º - A prova do ENEM avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame.

Parágrafo único - São as seguintes competências e habilidades a serem avaliadas:

I - demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, entre outras;

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 enfrentar situações-problema segundo uma visão crítica, com vistas à tomada de decisões;

IV - organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes;

V - recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço.

Art. 3º - O ENEM será realizado anualmente, com aplicação descentralizada das provas, observando as disposições contidas nesta Portaria e em suas normas complementares.

Parágrafo único - O ENEM será inicialmente realizado em todas as capitais dos estados, no Distrito Federal e nas cidades com densidade significativa de matrículas no ensino médio, expandindo-se, sua aplicação, gradualmente.

Art. 4º - O planejamento e a operacionalização do ENEM são de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, que deverá, também, coordenar os trabalhos de normatização, supervisionar as ações de implementação, assim como promover a avaliação contínua do processo, mediante articulação permanente com especialistas em avaliação educacional, com as instituições de ensino superior e com as secretarias estaduais de educação.

Art. 5º - A participação no ENEM é voluntária, circunscrita aos egressos do ensino médio em qualquer um de seus cursos, independentemente de quando o concluíram, e aos concluintes da última série do ensino médio, também em qualquer uma das suas modalidades, podendo o interessado participar dos exames quantas vezes considerar de sua conveniência.

§ 1º - Dado o seu caráter opcional, os interessados em participar dos exames pagarão uma taxa de inscrição, cujo valor será fixado anualmente pelo INEP, destinada ao custeio dos serviços pertinentes à elaboração e aplicação das provas, bem como ao processamento dos seus resultados.

§ 2º - A participação no ENEM conferirá ao examinando um Boletim de Resultados, contendo informações referentes ao resultado global e ao resultado do examinando, permitindo identificar sua posição relativa ao total de participantes.

Art. 6º - O INEP, resguardado o sigilo individual, estruturará um banco de dados e emitirá relatórios com os resultados do ENEM, que estarão disponíveis para as instituições de ensino superior, para as secretarias estaduais de educação e para os pesquisadores, visando ao aprofundamento e à ampliação de análises de interesse da sociedade.

Art. 7º - Os resultados individuais do ENEM somente poderão ser utilizados, mediante a autorização expressa do candidato.

Parágrafo único - O INEP confirmará os dados constantes do Boletim de Resultados apresentado pelo examinando, sempre que solicitado.

Art. 8º - Os procedimentos, prazos, e demais aspectos relativos ao ENEM, a inscrição dos interessados em participar do exame e as normas complementares serão estabelecidos pelo INEP, em Portaria.

Art. 9º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PAULO RENATO SOUZA

ANEXO B

**PROFICIÊNCIAS DEMONSTRADAS DE PARTICIPANTES DO ENEM, SEGUNDO
DADOS DA DAEB/2018, DE 1998 A 2008**

Enem 1998	Enem 1999	Enem 2000
<ul style="list-style-type: none"> - identificam substituição de expressão coloquial do texto por outra de mesmo sentido em linguagem formal, em crônica narrativa - identificam verso de poema em que ocorre a construção da antítese 	<ul style="list-style-type: none"> - identificam relação de intertextualidade entre três textos pela reiteração explícita de uma mesma imagem, comparando versos de diferentes autores - estabelecem relações discursivas entre termos que exercem mesma função sintático-semântica, em versos de poemas 	<ul style="list-style-type: none"> - identificam texto verbal correspondente a texto não verbal que gera o efeito de humor, em tira em quadrinhos - identificam ponto de vista do enunciador sobre o tema em foco, em crônica reflexiva
2001	2002	2003
<ul style="list-style-type: none"> - identificam mesma mensagem em diferentes textos do gênero provérbio - identificam construção de paradoxo, em versos de poema, após a figura de linguagem ser definida no enunciado e exemplificada em texto de apoio do gênero tirinha 	<ul style="list-style-type: none"> identificam ironia produzida no texto pelo enunciador ao apresentar as possíveis consequências sociolinguísticas de projeto proposto na época pelo poder legislativo, em texto opinativo - inferem segmento do texto em que o narrador em terceira pessoa se coloca explicitamente na posição do narrador personagem, para apresentar um fato ocorrido no passado, analisando o efeito de sentido produzido, no enunciado, pela opção semântica da escolha de advérbio de lugar gramaticalmente próprio de uso em primeira pessoa, em conto literário de Guimarães Rosa; 	<ul style="list-style-type: none"> - identificam sentido ambíguo, provocado pelo uso inadequado de construção sintático-semântica, de manchete de jornal diário - relacionam características formais de textos de diferentes gêneros e de mesma temática [...] à natureza dos pensamentos que os embasam, tais como religiosa e científica
Enem 2004	Enem 2005	Enem 2006
<ul style="list-style-type: none"> - identificam efeito de sentido produzido no texto pelo uso de linguagem multimodal, em poema representativo da poesia concreta; - identificam construção discursiva sintático-semântica que estabelece uma relação de causa/consequência, em verso de poema; 	<ul style="list-style-type: none"> - aplicam o conceito de denotativo para escolher o texto em que uma dada expressão foi utilizada com esse sentido, em segmento de artigo de divulgação científica; - inferem processo estilístico de intertextualidade, utilizado pelo eu poético, ao retomar de outra fonte um verso, em poema. 	<ul style="list-style-type: none"> - identificam uso da linguagem oral e temática do cotidiano como recursos expressivos característicos de textos da estética literária modernista, em poema; - inferem interpretação dos dados do gráfico e relações com outras linguagens;
2007	2008	
<ul style="list-style-type: none"> - identificam processo utilizado de atualização de vocábulos, em paráfrase de outro texto em que os termos em desuso estão presentes; - selecionam afirmativa diretamente relacionada a cartaz utilizado em campanha publicitária, mobilizando conhecimentos sobre a ameaça do comércio ilícito da fauna silvestre à biodiversidade 	<ul style="list-style-type: none"> - identificam representação da linguagem coloquial oral, marcada no enunciado de personagem pela redução fônica de verbo e por gíria, em história em quadrinhos; - identificam os motivos que levaram o indivíduo a viver na rua em relação ao seu grau de escolaridade, a partir da leitura conjunta de texto informativo e duas tabelas 	-----

Fonte: Inep/Mec, 2018 (p. 30-62).

ANEXO C

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA CORREÇÃO DE REDAÇÕES DO ENEM 2006

COMPETÊNCIA	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
I - Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita	Demonstra conhecimento precário da norma culta, com graves e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Demonstra conhecimento regular da norma culta, com desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita pouco aceitáveis nessa etapa de escolaridade.	Demonstra bom domínio da norma culta, com pontuais desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Demonstra muito bom domínio da norma culta, com eventuais deslizes gramaticais e de convenções da escrita
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	Desenvolve tangencialmente o tema e/ou apresenta embrionariamente o tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolve tangencialmente o tema e domina razoavelmente ou bem o tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolve razoavelmente o tema e apresenta embrionária ou precariamente o tipo de texto dissertativo-argumentativo.	Desenvolve razoavelmente o tema, a partir de considerações próximas do senso comum, paráfrases dos textos-estímulo, e domina precária ou razoavelmente o tipo de texto dissertativo-argumentativo.	Desenvolve razoavelmente o tema, com indícios de autoria, ainda que apresente argumentos previsíveis, e domina razoavelmente ou bem o tipo de texto dissertativo-argumentativo.	Desenvolve bem o tema, a partir de um repertório cultural produtivo e de considerações que fogem ao senso comum, e domina bem o tipo de texto dissertativo-argumentativo.
III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	Apresenta informações, fatos e opiniões precariamente relacionados ao tema.	Apresenta informações, fatos e opiniões, ainda que pertinentes ao tema proposto, mas com pouca articulação e/ou com contradições, ou limita-se a reproduzir os argumentos constantes na proposta de redação.	Seleciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, organizando-os e relacionando-os de forma pouco consistente em defesa do ponto de vista destacado em seu projeto de texto.	Seleciona, organiza e relaciona, de forma consistente, informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto em defesa do ponto de vista destacado em seu projeto de texto.
IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação	Não articula as partes do texto.	Articula precariamente as partes do texto, devido a problemas frequentes na utilização dos recursos coesivos.	Articula razoavelmente as partes do texto, mas apresenta problemas na utilização dos recursos coesivos.	Articula adequadamente as partes do texto, podendo apresentar eventuais problemas na utilização dos recursos coesivos.
V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.	Elabora proposta tangencial ao tema em questão (respeitando os direitos humanos).	Elabora proposta relacionada ao tema em questão, mas não articulada com a discussão desenvolvida em seu texto, ou apenas subentendida no desenvolvimento do texto (respeitando os direitos humanos).	Elabora proposta relacionada ao tema em questão, mas pouco articulada à discussão desenvolvida em seu texto (respeitando os direitos humanos).	Elabora proposta relacionada ao tema em questão e bem articulada à discussão desenvolvida em seu texto (respeitando os direitos humanos).

ANEXO D

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA CORREÇÃO DE REDAÇÕES DO ENEM 2009

Competência	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
I - Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita	Demonstra conhecimento “precário” da norma culta: inadequação na escolha da variedade linguística, “graves e frequentes” desvios gramaticais e transgressões “inaceitáveis” das convenções da escrita.	Demonstra conhecimento razoável da norma culta: problemas na escolha da variedade linguística; desvios gramaticais e transgressões das convenções da escrita pouco aceitáveis nessa etapa de escolaridade.	Demonstra “bom” domínio da norma culta (ainda que com “pontuais” desvios gramaticais ou transgressões pontuais das convenções da escrita).	Demonstra “muito bom” domínio da norma culta (ainda que com “um ou outro deslize” relativo à norma gramatical ou às convenções da escrita).
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	Desenvolve “tangencialmente” o tema em um texto que apresenta características do tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou apresenta “embrionariamente” o tipo de texto dissertativo-argumentativo (sem “fugir” do tema).	Desenvolve “razoavelmente” o tema, a partir de considerações próximas do senso comum ou por meio de paráfrases dos textos-estímulo, e domina “precariedade” ou “razoavelmente” o tipo de texto dissertativo-argumentativo.	Desenvolve “bem” o tema, mesmo apresentando argumentos previsíveis, e domina “bem” o tipo de texto dissertativo-argumentativo, com indícios de autoria.	Desenvolve “muito bem” o tema, a partir de um projeto pessoal de texto e de um repertório cultural produtivo; domina “muito bem” o tipo de texto dissertativo-argumentativo.
III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista	Apresenta informações, fatos e opiniões “precariedade” relacionados ao tema.	Apresenta informações, fatos e opiniões “razoavelmente” relacionados a um embrião de projeto de texto e/ou limita-se a reproduzir os elementos fornecidos pela proposta de redação.	Seleciona informações, fatos, opiniões e argumentos, “relacionando-os” ao seu projeto de texto.	Seleciona, interpreta e organiza informações, fatos, opiniões e argumentos, estabelecendo uma relação produtiva entre essa seleção e seu projeto de texto.
IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação	Articula “precariedade” as partes do texto.	Articula “razoavelmente” as partes do texto, apresentando “problemas frequentes” na utilização dos recursos coesivos.	Articula “bem” as partes do texto (ainda que apresente “problemas pontuais” na utilização dos recursos coesivos).	Articula “muito bem” as partes do texto (ainda que apresente “eventuais deslizes” na utilização de recursos coesivos).
V - Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	Elabora proposta “precariedade” relacionada ao tema, respeitando os direitos humanos.	Elabora proposta “razoavelmente” relacionada ao tema, mas “não articulada” ao texto desenvolvido, respeitando os direitos humanos.	Elabora proposta “bem” relacionada ao tema, mas “pouco articulada” à discussão desenvolvida no texto, respeitando os direitos humanos.	Elabora proposta “bem” relacionada ao tema e “bem articulada” à discussão desenvolvida no texto, respeitando os direitos humanos.

ANEXO E

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA CORREÇÃO DE REDAÇÕES DO ENEM 2015

Competência	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa	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.	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.	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 caracterizem [sic] reincidência
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.		Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais	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.	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.	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.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	Não articula as informações.	Articula as partes do texto de forma precária.	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.	: Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

ANEXO F**TEMÁTICAS DO ENEM DE 1998 ATÉ 2019**

1998: Viver e aprender

1999: Cidadania e participação social

2000: Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional

2001: Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?

2002: O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais que o Brasil necessita?

2003: A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo

2004: Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação

2005: O trabalho infantil na sociedade brasileira

2006: O poder de transformação da leitura

2007: O desafio de se conviver com as diferenças

2008: Como preservar a floresta Amazônica: suspender imediatamente o desmatamento; dar incentivo financeiros a proprietários que deixarem de desmatar; ou aumentar a fiscalização e aplicar multas a quem desmatar

2009: O indivíduo frente à ética nacional

2010: O trabalho na construção da dignidade humana

2011: Viver em rede no século 21: os limites entre o público e o privado

2012: Movimento migratório para o Brasil no século 21

2013: Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil

2014: Publicidade infantil em questão no Brasil

2015: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

2016: Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil

2017: Desafios para a formação de surdos no Brasil

2018: Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet

2019: Democratização do acesso ao cinema no Brasil

ANEXO G

MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM – EIXOS COGNITIVOS COMUNS A TODAS AS ÁREAS DO CONHECIMENTO E ÁREA DE LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

I Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II Compreender fenômenos (CF): 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 Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

ANEXO H

PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM 2006

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Uma vez que nos tornamos leitores da palavra, invariavelmente estaremos lendo o mundo sob a influência dela, tenhamos consciência disso ou não. A partir de então, mundo e palavra permearão constantemente nossa leitura e inevitáveis serão as correlações, de modo intertextual, simbiótico, entre realidade e ficção.

Lemos porque a necessidade de desvendar caracteres, letreiros, números faz com que passemos a olhar, a questionar, a buscar decifrar o desconhecido. Antes mesmo de ler a palavra, já lemos o universo que nos permeia: um cartaz, uma imagem, um som, um olhar, um gesto.

São muitas as razões para a leitura. Cada leitor tem a sua maneira de perceber e de atribuir significado ao que lê.

Inejá Martins de Almeida. **O ato de ler.**

Internet: <www.amigosdolivro.com.br> (com adaptações).



Internet: <painéis.org>

Minha mãe muito cedo me introduziu aos livros. Embora nos faltassem móveis e roupas, livros não poderiam faltar. E estava absolutamente certa. Entrei na universidade e tornei-me escritor. Posso garantir: todo escritor é, antes de tudo, um leitor.

Moacyr Scliar. **O poder das letras.** In: **TAM Magazine**, jul./2006, p. 70 (com adaptações).

Existem inúmeros universos coexistindo com o nosso, neste exato instante, e todos bem perto de nós. Eles são bidimensionais e, em geral, neles imperam o branco e o negro.

Estes universos bidimensionais que nos rodeiam guardam surpresas incríveis e inimagináveis! Viajamos instantaneamente aos mais remotos pontos da Terra ou do Universo; ficamos sabendo os segredos mais ocultos de vidas humanas e da natureza; atravessamos eras num piscar de olhos; conhecemos civilizações desaparecidas e outras que nunca foram vistas por olhos humanos.

Estou falando dos universos a que chamamos de livros. Por uns poucos reais podemos nos transportar a esses universos e sair deles muito mais ricos do que quando entramos.

Internet: <www.amigosdolivro.com.br> (com adaptações).

Considerando que os textos acima têm caráter apenas motivador, redija um texto dissertativo a respeito do seguinte tema:

O PODER DE TRANSFORMAÇÃO DA LEITURA.

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto deve ter, no mínimo, 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deve ser desenvolvida na folha própria e apresentada a tinta.
- O rascunho pode ser feito na última página deste Caderno.

ANEXO I

PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM 2009

PROPOSTA DE REDAÇÃO



Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O indivíduo frente à ética nacional**, apresentando proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione coerentemente argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.



Mário Ferrandis

Disponível em <http://www2.uol.com.br/mfibr/>. Acesso em 14 jul 2009.

Andamos demais acomodados, todo mundo reclamando em voz baixa como se fosse errado indignar-se.

Sem ufanismo, porque dele estou cansada, sem dizer que este é um país rico, de gente boa e cordata, com natureza (a que sobrou) belíssima e generosa, sem fantasiar nem botar óculos cor-de-rosa, que o momento não permite, eu me pergunto o que anda acontecendo com a gente.

Tenho medo disso que nos tornamos ou em que estamos nos transformando, achando bonita a ignorância eloqüente, engraçado o cinismo bem-vestido, interessante o banditismo arrojado, normal o abismo em cuja beira nos equilibramos — não malabaristas, mas palhaços.

LLFT, L. Porto de vista. Veja. Ed. 1988. 27 dez 2000 (adaptado)

Qual é o efeito em nós do "eles são todos corruptos"?

As denúncias que assolam nosso cotidiano podem dar lugar a uma vontade de transformar o mundo só se nossa indignação não afetar o mundo inteiro. "Eles são TODOS corruptos" é um pensamento que serve apenas para "confirmar" a "integridade" de quem se indigna.

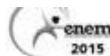
O lugar-comum sobre a corrupção generalizada não é uma armadilha para os corruptos: eles continuam iguais e livres, enquanto, fechados em casa, festejamos nossa esplendorosa retidão.

O dito lugar-comum é uma armadilha que amarra e imobiliza os mesmos que denunciam a imperfeição do mundo inteiro.

CALIXTARIS, C. A armadilha da corrupção. Disponível em: <http://www7.folha.uol.com.br/2009/07/07calixtaris/>

ANEXO J

PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM 2015



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes 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 **"A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira"**, 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.

TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFISZ, J. J. *Mapa da Violência 2012*. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 8 jun. 2015.

TEXTO II



BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Balanco 2014*. Central de Atendimento à Mulher. Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: www.spm.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.compromissoeatitude.org.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializados

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos **52** juizados e varas especializados em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

33,4%
de processos julgados

9.715
prisões em flagrante

1.577
prisões preventivas decretadas



58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional



237 mil

relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres



Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

Disponível em: www.istoe.com.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.