

Dialogismo e representações sociais em discursos sobre a redação do Enem

Dialogism and social representations in discourses on Enem's writing

Carmen Teresinha Baumgärtner*
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel, Paraná, Brasil

Claudia Candido da Silva*
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel, Paraná, Brasil

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre representações sociais acerca da redação do ENEM construídas por alunos concluintes do Ensino Médio de um campus do Instituto Federal do Paraná. As discussões estão amparadas no diálogo entre duas perspectivas teóricas: (i) a do Círculo de Bakhtin, a partir dos conceitos de linguagem, de língua, de sujeito, de enunciado e de gêneros de discursos, mobilizados por Bakhtin (2011[1979]) e Volóchinov (2017[1929]), além de pesquisadores brasileiros, como Geraldí (1993), Brait (2006) e Sobral (2017); e (ii) a Teoria das Representações Sociais, a partir de estudos de Moscovici (2012[1961], 2015[2000]), Abric (2001) e Jodelet (2001[1989], 2015). A abordagem metodológica é qualitativa-interpretativista, situada no campo da Linguística Aplicada. Com a utilização de questionário e entrevista semiestruturada, os dados gerados compõem-se de enunciados de 10 alunos do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Nas análises, foram identificadas três representações sociais relacionadas à redação do ENEM. A primeira é de que existem fórmulas para obter pontuação alta na redação do ENEM. A segunda representação social identificada é de que a redação do ENEM é um obstáculo, algo que gera sofrimento. Por fim, a terceira representação social é de que a redação do ENEM é a via de acesso ao ensino superior. Essa forma de encarar a redação está ancorada nas mensagens explícitas nos documentos reguladores dos programas de incentivo ao ingresso ao ensino superior.

Palavras-chave: Representações Sociais. Redação do ENEM. Dialogismo.

Abstract: This article reflects on social representations about the ENEM editorial staff built by high school graduates from a campus of the Federal Institute of Paraná. The discussions are supported by the dialogue between two theoretical perspectives: (i) that of Bakhtin's Circle, based on the concepts of language, subject, enunciation and discourse genres, mobilized by Bakhtin (2011[1979]) and Volóchinov (2017[1929]), in addition to Brazilian researchers such as Geraldí (1993), Brait (2006) and Sobral (2017); and (ii) the Theory of Social Representations, based on studies by Moscovici (2012[1961], 2015[2000]), Abric (2001) and Jodelet (2001[1989], 2015). The methodological approach is qualitative-interpretativist, situated in the field of Applied Linguistics. With the use of a questionnaire and semi-structured interview, the data generated are composed of enunciations of 10 students from the Technical Course in Computer Science Integrated to High School. In the analysis, three social representations related to the writing of ENEM were identified. The first is that there are formulas to obtain high scores in the writing of ENEM. The second social representation identified is that the writing of ENEM is an obstacle, something that generates suffering. Finally, the third social representation is that the writing of ENEM is the way to access higher education. This way of approaching the writing is anchored in the explicit messages in the regulatory documents of the incentive programs for the entrance to higher education.

Keywords: Social Representations. Writing for ENEM. Dialogism.

*Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL/PR. Atualmente é docente do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras - Mestrado Profissional/PROFLETRAS, e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras/PPGL, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: carmen.baumgartner@yahoo.com.br.

*Mestrado em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atualmente, é professora no Instituto Federal do Paraná - IFPR - Campus Capanema. E-mail: claudia.silva@ifpr.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo traz considerações sobre o aspecto dialógico da construção das representações sociais (RS) de alunos do Ensino Médio (EM) acerca da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O dialogismo é visto como constitutivo da linguagem e dos sujeitos (BAKHTIN, 2010[1963]), produzido no diálogo incessante entre enunciados (BRAIT, 2005) elaborados pelos sujeitos em resposta a enunciados que já foram proferidos. Pensar em dialogismo implica, na acepção bakhtiniana, tratar de produção da linguagem humana em contextos situados, direcionada a outrem. Na relação eu/outro circulam valorações, visões de mundo, posicionamentos engendrados contextualmente. Essa compreensão de dialogismo permite admitir que a construção de RS é dialógica e expressa posicionamentos e escalas de valor do indivíduo ou da coletividade (MOSCOVICI, 2012[1961]).

A prova de redação do ENEM é um objeto social ora muito valorizado, principalmente, no meio acadêmico em função dos programas de acesso ao ensino superior (PROUNI, FIES, SISU), ora estranho e distante para o jovem estudante do EM, para quem se constitui em um desafio a ser superado ao final da Educação Básica. Anualmente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publica os resultados das notas da redação. De acordo com os documentos apresentados nos últimos quatro anos, uma média de 214 mil alunos tiveram redações zeradas.

Diante desse panorama surgiram indagações sobre quais seriam as RS dos alunos do EM acerca da redação do ENEM e em que estariam ancoradas. Assim, o objetivo deste estudo foi compreender as representações sociais acerca da redação do ENEM, apontando as relações dialógicas existentes nos discursos de alunos concluintes do EM de um Instituto Federal.

A abordagem metodológica da pesquisa¹ é qualitativa-interpretativista, na perspectiva teórica da Linguística Aplicada (LA). A escolha dessa abordagem permitiu lançar um olhar investigativo para as representações acerca da redação do ENEM, por meio de análise dialógica dos discursos dos alunos participantes da pesquisa, produzidos durante um curso sobre a redação do ENEM.

O estudo foi realizado em um campus do IFPR, localizado na região Centro-Sul do Paraná, onde foi ofertado um curso sobre redação do ENEM para alunos do 3º ano do curso Técnico em Informática Integrado ao EM. Os dados foram gerados por meio de questionário, de entrevista semiestruturada, gravada em áudio, e de anotações em diário de campo.

Este artigo está organizado em cinco seções: a primeira refere-se a esta introdução; a segunda contempla os conceitos de dialogismo e de RS; na terceira, foi explicitado o percurso metodológico; na quarta seção foram descritas e analisadas as RS acerca da redação do ENEM; na quinta, foram realizadas as considerações finais sobre o tema,

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UNIOESTE, conforme parecer N. 00987318.7.0000.0107.

chamando a atenção dos colegas para conclamar uma mudança na prova de redação do ENEM.

2 DIALOGISMO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – DIÁLOGO ENTRE AS TEORIAS

A compreensão de que a língua é dialógica surgiu a partir dos escritos do Círculo de Bakhtin², que, após 1920, publicou diversas obras que refletiam sobre a linguagem. Para esse grupo de estudiosos, a linguagem é dialógica por natureza, pois se concretiza na interação entre sujeitos, e nessa interação são produzidos enunciados que respondem a outros enunciados já ditos e a enunciados futuros.

De acordo com os autores do Círculo, o dialogismo permeia a linguagem, pois, em sua realização viva e concreta, os sujeitos estabelecem relações. Dessa forma, ao se relacionarem uns com os outros, os interlocutores emitem opiniões, julgamentos, projetam seus discursos para outros enunciados já ditos e para enunciados futuros, sempre em resposta a outros enunciados.

Ao pertencerem a determinado grupo social, ao falarem de um lugar determinado no tempo e no espaço e ao emitirem posições axiológicas com relação a diferentes temas, a produção de linguagem é eivada de visões de mundo, que, de certo modo, orientam as ações dos sujeitos. Disso decorre que “Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros.” (BAKHTIN, 2010[1963], p. 244).

Para o filósofo russo, o estudo da linguagem deveria voltar-se para fatores externos ao plano da língua e ocupar-se de aspectos constituintes das relações extralinguísticas, como a posição social do sujeito produtor do discurso e a época à qual pertence. Em seus estudos, o autor conceituou as relações extralinguísticas de relações dialógicas, as quais “podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes [...]” (BAKHTIN, 2010[1963], p. 218).

Nessa compreensão, a palavra representa enunciados de outrem; é por meio dela que se identificam posicionamentos e valorações com relação a determinado tema. As relações dialógicas entre os enunciados podem se dar até mesmo em uma palavra isolada, desde que nela se encontre mais de uma voz. Assim sendo, o dialogismo é constituído das relações entre os diversos discursos, as quais podem ser harmoniosas ou não, pois se dão

² Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin (1895-1975), juntamente com Valentin Nikolaevich Volochínov (1895-1936), Pavel Medvedev (1891-1938), entre outros pensadores e pensadoras russos, reuniam-se regularmente nos períodos de 1919 – 1929 a fim de pensar, estudar e dialogar sobre questões relacionadas à linguagem, à literatura e à arte. Esse grupo ficou conhecido como Círculo de Bakhtin. As produções científicas desse grupo começaram a ser conhecidas no ocidente nos anos de 1970 e, posteriormente, no Brasil. Bakhtin está entre os que mais se destacaram. Essa troca de conhecimentos que o Círculo proporcionou a Bakhtin o levou a ter contatos com outras áreas de estudos, como pintura, música, medicina, biologia, dentre outras (BRAIT, 2016).

de várias formas, como a concordância, as sobreposições de sentido e de vozes, sendo a contradição uma das formas mais óbvias do dialogismo. Dessa maneira, as relações dialógicas

só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso [...]. As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica (BAKHTIN, 2011[1979], p. 323).

Observa-se, portanto, que as relações dialógicas são materializadas nos discursos em forma de posicionamentos e de valorações. Os sujeitos assimilam as palavras de outrem e as reelaboram, podendo dar a elas o mesmo tom e valoração, ou procedendo a reformulações, a depender da situação e de suas intenções comunicativas. De qualquer modo, a apropriação ou a rejeição de valorações, de visões de mundo, terá efeitos sobre a construção de modos de compreensão da realidade, pelos sujeitos, atuando sobre as RS.

Estudos situados no campo da Psicologia Social indicam que as RS nascem nas diversas maneiras de interagir que os sujeitos têm, nos seus variados grupos sociais, por meio da internalização das imagens, das opiniões e dos textos com os quais se deparam no dia a dia, reelaborando essas informações, imprimindo-lhes valorações, como assevera Moscovici (2012 [1961]).

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

Com relação às características das RS, Moscovici (2012[1961]) aponta que elas têm três dimensões: a informação, o campo de representação e a atitude. A dimensão informacional refere-se à forma com que os sujeitos e os grupos sociais organizam o conhecimento relacionado ao objeto social representado. A dimensão do campo de representação estaria relacionada à imagem ou ao modelo social do objeto da representação. A atitude indicaria o caráter de resignificação dos comportamentos para situações diferenciadas. De acordo com Moscovici (2012[1961]),

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

Nas palavras do autor, representar algo é repensar e reconstituir elementos de uma dada situação para dar sentido aos futuros comportamentos, o que envolve, nesse

contexto, que o sujeito desempenhe seu papel social de acordo com exigências das relações das quais participa.

Corroborando as ideias de Moscovici e Jodelet, Guareschi (2012) define as RS como “[...] conjuntos de crenças e saberes socialmente construídos, socialmente partilhados, com os quais e através dos quais nós pensamos, falamos, decidimos fazer o que fazer, nos apropriamos do mundo e lhe damos sentido” (GUARESCHI, 2012, p. 8). O pesquisador se refere à dimensão atitudinal das RS quando afirma que elas influenciam nas decisões de ações futuras. Nesse sentido, para exemplificar o caráter atitudinal das RS, pode-se pensar na maneira como os alunos do 3º ano do Curso de Informática Integrado ao Ensino Médio de um *campus* do IFPR constroem a definição de redação do ENEM e como essa atitude afeta a maneira como os membros desse grupo agem com relação ao exame.

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

De acordo com Moscovici (2015[2000]), a ancoragem e a objetivação são formas que os sujeitos têm de trabalhar com a memória. Ancorar, por sua vez, seria um processo desencadeado para superar o distanciamento e a resistência diante do desconhecido. Nomear e classificar seriam formas que possibilitam a aproximação com o objeto, tornando-o familiar e encaixando-o em uma categoria já existente no universo do sujeito. Esse mecanismo teria por finalidade facilitar a interpretação da realidade e a formação de opiniões.

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

Nesse sentido, Duveen (2015 [2000]), corroborando as ideias de Moscovici, afirma que o processo de construção das RS emerge do processo de familiarização que os sujeitos ou grupos têm do objeto desconhecido, bem como da reconstrução dos próprios sujeitos, de como se veem e se classificam. Os autores da TRS deixam claro o importante papel da linguagem na construção das RS, pelos sujeitos, em interação social.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

À luz da Teoria Dialógica do Discurso (TDD) postulada por teóricos do Círculo de Bakhtin, as análises vão além do plano linguístico, elas são também extralinguísticas, extrapolando-se os limites dos textos, e contemplando-se aspectos do horizonte social dos interlocutores, das suas posições axiológicas e da situação de comunicação na qual foram produzidos. Nesse sentido, realizar análises ancoradas nas diretrizes da TDD é fazer um estudo translinguístico, pois a característica fundante dessa perspectiva teórica é a compreensão de que a linguagem é socialmente orientada (ACOSTA-PEREIRA, 2020), considerando que a materialidade das análises é o enunciado, nos quais se observam relações dialógicas, projeções ideológico-valorativas, isto é, os efeitos de sentido desses discursos em dado contexto histórico e social.

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

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

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

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

De acordo com Brait (2006), “as contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso [...] constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador” (BRAIT, 2006, p. 29). Portanto, não seria pertinente escolher uma metodologia que desconsidere a concepção dialógica da linguagem, das relações sociais e do mundo no estudo de RS.

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

- (i) a concepção de discurso como língua viva, a língua em uso em contextos de interação específicos; (ii) o estudo do enunciado como a forma material do discurso; (iii) o estudo do discurso a partir das relações dialógicas com outros discursos; (iv) o estudo das relações

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

O presente estudo incorporou essas orientações, assumindo que o discurso é a língua viva, que o enunciado é o lugar de materialidade do discurso e que as interações entre os sujeitos são instância de concretização de sentidos. Entretanto, ressalta-se que as análises das RS acerca da redação do ENEM envolveram de forma mais específica as diretrizes (iii), (iv) e (v) explicitadas por Acosta-Pereira e Rodrigues (2015). Foram analisadas as relações dialógicas nos discursos dos alunos quando esses descreveram a prova de redação do ENEM, ponderando sobre as relações de sentido entre os enunciados dos alunos e outros enunciados já ditos, assim como suas avaliações sobre a referida redação.

A análise pautada nas teorias do Círculo de Bakhtin, de acordo com Rohling (2014), “[...] caracteriza-se por uma análise semântica que leva em conta as relações extralinguísticas, históricas e concretas, que se materializam nos enunciados, com vistas a construir compreensões sobre os sentidos promovidos no bojo das relações dialógicas” (ROHLING, 2014, p. 49). Dessa forma, nas análises apresentadas a seguir, buscou-se compreender os discursos dos alunos em relação a outros enunciados, proferidos no momento imediato da pesquisa, mas também em suas vinculações com enunciados proferidos em momentos mediatos, longínquos, mas que ecoam no aqui/agora de suas RS.

A geração de dados ocorreu durante um curso de redação, realizado no período de outubro a dezembro de 2018 para alunos do curso Técnico em Informática integrado ao EM, em um *campus* Avançado do Instituto Federal do Paraná. Os alunos envolvidos na pesquisa responderam a um questionário com questões abertas e fechadas sobre a redação do ENEM, refletiram, juntamente com a pesquisadora, sobre as cinco competências da matriz de referência e realizaram práticas de escrita e de correção dos próprios textos.

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

Os sujeitos que compõem esta pesquisa são 10 estudantes de faixa etária entre os 17 e 18 anos, que sempre estudaram em escolas públicas. De modo geral, esses estudantes têm acesso a fontes de informação, por meio de computadores e internet. Ademais, têm familiares que se preocupam com sua vida escolar. Esses fatores podem contribuir, a nosso ver, para o sucesso acadêmico (sucesso como sinônimo de aprovação nos

vestibulares das universidades públicas e da obtenção de altas notas nas quatro áreas do ENEM ou a pontuação máxima).

O objeto social, foco dos discursos aqui analisados, é a redação do ENEM, avaliação que, desde a sua criação, tem suscitado polêmicas e causado inquietação no ambiente escolar, principalmente no EM. Segundo Moscovici (2015[2000]), “Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas” (MOSCOVICI, 2015[2000], p. 61-62).

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

Levando em consideração os processos de ancoragem e de objetivação postulados por Moscovici (2012[1961]), no Quadro 1, foram agrupadas palavras que os alunos participantes da pesquisa utilizaram para descrever a redação do ENEM (na coluna “ancoragem”), associadas a possíveis imagens a que remetem (na coluna “objetivação”); na terceira coluna, estão elencadas as RS que emergiram em suas falas. Para o estudioso, ancorar é o processo que, a fim de se familiarizar com o desconhecido, o sujeito utiliza para categorizar, classificar e nomear o que lhe é estranho. Concomitantemente, ocorre o processo de objetivação, que se constitui na transformação dos nomes dados ao desconhecido em conceitos ou imagens já familiares ao indivíduo e ao grupo ao qual pertence.

Quadro 1: Processos de ancoragem e de objetivação

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

<ul style="list-style-type: none"> • Estressante • Pesada • Complicada • Difícil • Desconfortável • Angustiante • Tensa • É o que mais a gente tem de estudar 		
<ul style="list-style-type: none"> • É a metade da nota do ENEM • Importantíssima • Grande parcela da nota geral • Obter pontuação alta garante a entrada na universidade 	<ul style="list-style-type: none"> • A entrada na universidade 	RS-3 - A redação do Enem é o acesso ao curso superior.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Da TDD, foi mobilizado o conceito de dialogismo, entendendo que os discursos se orientam a partir de discursos já pronunciados e dos que poderão ser gerados como respostas. Nessa concepção, a presença de outras vozes constitui o discurso, umbilicalmente afetados por valorações. Conforme propõem os autores do Círculo, não existe palavra neutra (VOLOCHÍNOV, 2013a [1930]; VOLÓCHINOV, 2017[1929]), uma vez que toda palavra carrega os sentidos que os sujeitos, ao longo da sua história, lhe atribuíram. Portanto, as palavras utilizadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, ao descreverem a redação do ENEM, carregam as vozes de outros sujeitos, desta e de outras épocas.

As análises dos discursos proferidos pelos participantes possibilitaram compreender que a redação do ENEM foi representada de várias maneiras, dentre as quais é dado destaque a três, que foram as mais recorrentes no conjunto das elaborações discursivas que compõem o corpus da pesquisa. A seção seguinte trata dessas RS.

4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA REDAÇÃO DO ENEM

Como contido na primeira linha do quadro, as palavras “criatividade”, “citação”, “mecânica”, “treino”, “quebra-cabeças” e as expressões “passos a serem seguidos”, “cheia de regrinhas” e “tem de decorar frases” foram utilizadas para nomear a redação do ENEM. Esse conjunto de palavras está relacionado ao campo semântico das estratégias, ou seja, para os alunos, existem receitas mágicas para escrever uma boa redação (RS-1). Considerando que utilizaram palavras como: (i) “criatividade”, que pode ser associada a imagens como dom e treino; (ii) “citação”, quando um estudante menciona o uso de frases célebres de autores famosos; (iii) treino e as expressões “cheia de regrinhas” e “passos a serem seguidos”. A construção dessa RS está ancorada na concepção de linguagem como

expressão do pensamento, segundo a qual uma boa escrita seria decorrente da apropriação e do domínio de regras de bem escrever. De acordo com Baumgärtner (2009),

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

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

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

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

4.1 RECEITAS/FÓRMULAS PARA ESCREVER UMA BOA REDAÇÃO

A artificialidade presente na proposta de produção de textos do ENEM interfere no modo como o aluno se prepara para a prova. Ao caracterizá-la como mecânica, um quebra-cabeça e como um texto que tem um passo a passo a ser seguido, os alunos indicam perceber a falta de uma situação comunicativa real, o que os leva a representarem-na como um processo para o qual existem fórmulas ou receitas prontas, nas palavras de

Antônio. Apesar de a proposta oferecer um tema, exposto nos textos base, percebe-se que o aluno sente a falta de interação dialógica inerente a todos os gêneros discursivos concretamente utilizados nas interações sociais. Dessa maneira, fica explícita, nas palavras do aluno, a artificialidade da proposta de redação do ENEM:

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

Ao dizer que o texto é um roteiro com passos e regras a seguir, mecânico e que exige muito treino, Antônio explicita a RS de que o treino seria uma prática necessária à produção de um bom texto. Quando o aluno compara a redação do ENEM a um quebra-cabeça, percebe-se a relação dialógica com práticas realizadas no ensino de LP desde o Ensino Fundamental, nas quais se solicita ao aluno que ordene parágrafos de modo a dar sentido a determinado texto. Uma atividade recorrente é entregar aos alunos partes separadas de um texto e solicitar que eles as ordenem na sequência adequada, de modo a obter-se um texto completo e com sentido.

No tocante às fórmulas, quando os estudantes representam a escrita da redação do ENEM como uma fórmula, como indicado no Quadro 1, estão a associando a escrita a uma concepção de ensino de LP que a concebia linguagem como expressão do pensamento, tendo em vista que escola, professores e estudiosos viam(veem) a linguagem como algo produzido única e exclusivamente na mente do indivíduo. Assim, só escreveria bem aquele que tivesse o dom, que nascesse com essa habilidade.

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

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

Ao afirmar que não tinha mais criatividade para escrever, a estudante está dizendo que a escrita de um bom texto depende de criatividade. Entretanto, “[...] a linguagem não

é um dom divino nem um presente da natureza.” (VOLOCHÍNOV, 2013a [1930], p. 141), mas sim um processo que se dá na interação dos sujeitos. O que não se concretiza na redação do ENEM, posto que a interação que a prova de redação se propõe mediar é artificial, dificultando para o aluno se colocar como sujeito que tem, de fato, o que dizer.

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

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

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

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

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

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

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

O discurso de Gabriela dialoga explicitamente com os conselhos recebidos da *youtuber*, que havia sido citada anteriormente pela colega Ana. Realizar a ação indicada na videoaula é um ato responsivo de Ana, que produz um “movimento dialógico de assimilação” (RODRIGUES, 2001, p. 209), concordando com o conselho dado. Recuperando as palavras de Bakhtin (2011[1979]), os discursos estão impregnados de

outros discursos, os quais “assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 295). Dessa forma, Ana assimilou o discurso da *youtuber*.

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

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

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

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

Conforme a TA, o argumento de autoridade é um recurso amplamente utilizado por articulistas a fim de demonstrar que seus argumentos são válidos, pois estão embasados nas palavras de autores/pesquisadores consagrados. E o prestígio dessas palavras reforçam os argumentos expostos pelo enunciador (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996).

Para Casseb-Galvão e Duarte (2018),

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

Sendo assim, os alunos assimilaram os discursos repassados pelos professores, livros didáticos, entre outros, de que é necessário fazer citações na redação do ENEM. Com relação às fórmulas para escrever bem, Antunes (2006) afirma que

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

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

Com base nas palavras dos alunos, é possível observar como as RS determinam as ações dos sujeitos. Segundo Moscovici (2012 [1961]), representar algo é repensar e reconstituir elementos de uma dada situação para dar sentido aos futuros comportamentos que envolvem esse contexto, de modo a desempenhar seu papel social de acordo com exigências das relações das quais participa. Ao buscar citações nos enunciados das questões das outras provas, o aluno Paulo, dialogando com os discursos da escola, dos cursinhos, dos professores *youtubers*, expressa a representação de que uma boa redação é aquela que contém citações. Essa RS guia as ações dele na tentativa de encontrar citações nos enunciados de outros componentes curriculares do caderno de prova. Dessa forma, esse comportamento faz sentido quando se recupera a RS que o respalda.

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

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

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

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

Na subseção seguinte, discorre-se sobre a RS de que a redação do ENEM é um obstáculo.

4.2 A REDAÇÃO DO ENEM É UM OBSTÁCULO.

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

Daniel, por exemplo, caracterizou a redação como um problema, o qual ele queria resolver rapidamente. Ao representar a redação dessa maneira, o aluno também ressignifica a situação e, por consequência, seus comportamentos. De acordo com Moscovici (2012[1961]), a RS “é a preparação para a ação” não somente porque conduz as ações dos sujeitos, mas porque reformula os aspectos que permeiam a situação na qual o comportamento acontecerá, como no excerto a seguir, do discurso do aluno:

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

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

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

Na cartilha do participante, há 10 ocorrências da palavra ‘coesão’, sendo a primeira na apresentação do documento: “Nessa redação, você deverá defender uma **tese** – uma

opinião a respeito do **tema** proposto –, apoiada em **argumentos** consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual.” (BRASIL, 2019b, p. 5, grifos no original). As cinco seguintes ocorrências estão na seção que trata da quarta competência da matriz de referência: “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (BRASIL, 2019b, p. 21). Nessa seção, o documento informa sobre aspectos que são avaliados na competência quatro, esclarece que a coesão, diferentemente da coerência, está na superfície do texto e deve ser demonstrada no entrelaçamento entre palavras, orações e parágrafos: “A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. [...] Deve haver uma articulação entre um parágrafo e outro” (BRASIL, 2019b, p. 21).

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

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

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

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

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

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

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

Esses depoimentos levam a pensar no ato de escrever como algo penoso, que gera sofrimento, o que pode estar ancorado em crenças populares como “*Deus ajuda, quem cedo madruga*”, que contém a ideia de que o sofrimento e o esforço serão recompensados no

futuro. Também, o poeta Fernando Pessoa (1993), quando, ao escrever *Mar Português*, disse “Quem quer passar além do Bojador / Tem que passar além da dor” (PESSOA, 1993, p.76). Talvez o nível médio seja o Bojador para muitos alunos e transpassá-lo acarretará dores. Muitos jovens sonham sair do EM e aceder à universidade, contudo, há uma série de barreiras a serem superadas para que isso se concretize. A redação do ENEM é um dos obstáculos a serem superados, para, posteriormente, receber tal prêmio.

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

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

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

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

A construção das RS, portanto, é dialógica porque, ao expressarem o que pensam sobre a redação do ENEM, os alunos indicam suas valorações sobre a escrita, a escola e a família, estabelecendo relações com os outros discursos, ora em total concordância, ora em contradição com eles. A contradição fica evidenciada nos trechos em que Elisa utiliza a expressão “tenho de”, a qual revela o embate entre o discurso da família e o da aluna. “Ter de” não significa querer.

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

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

4.3 A REDAÇÃO DO ENEM É O ACESSO AO CURSO SUPERIOR

Ao longo dos anos, o ENEM tornou-se sinônimo de acesso a cursos superiores de graduação, tanto em instituições públicas quanto em instituições particulares, já que a pontuação nele obtida passou a ser parte de parâmetros de classificação em programas

como o SISU, PROUNI e FIES. A redação do ENEM também tem sido mais valorizada, pois a sua nota é critério de seleção e de classificação nos referidos programas.

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

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

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

A seguir, destacam-se alguns trechos das falas dos estudantes que corroboram essas representações.

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

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

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

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

Além de ter obtido, na prova de redação, nota maior do que zero, o candidato deve obter 450 pontos na média das notas das provas do Enem. Essa nota é calculada dividindo-se a soma de todas as notas obtidas nas provas do Enem (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias e redação) por cinco. (PORTAL PROUNI, 2022, n.p.).

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

A nota da redação também é parâmetro para desempate, sendo sua nota o primeiro critério desempataador. Como nas informações abaixo:

No caso de notas idênticas na média aritmética das notas do Enem, o desempate entre os candidatos será determinado de acordo com a seguinte ordem de critérios: Maior nota na prova de redação. Maior nota na prova de linguagens, códigos e suas tecnologias. Maior nota na prova de matemática e suas tecnologias. Maior nota na prova de ciências da natureza e suas tecnologias. Maior nota na prova de ciências humanas e suas tecnologias. (PORTAL PROUNI, 2022, n.p.).

Essa regra é utilizada nos demais programas (SISU e FIES), o que leva os alunos a representarem a redação do ENEM como chave de acesso ao ensino superior.

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

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

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

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

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

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

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

A construção da RS que a redação do ENEM é o acesso ao ensino superior está ancorada nos discursos dos documentos e sites oficiais dos programas de incentivo e

ingresso à universidade, nos discursos da família e de amigos que já realizaram o ENEM e relataram experiências exitosas com relação ao uso da nota de redação na entrada em cursos universitários.

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

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas constatações, é necessária uma mudança na proposta de redação do ENEM, pois a avaliação da escrita em um exame de tal dimensão (em 2019 foram 3.935.237 milhões de participantes) não deveria estar limitada à composição de um texto dissertativo-argumentativo. Além disso, essa proposta não sofreu alterações desde a sua criação, em 1998, o que significa que há 22 anos o MEC utiliza esse instrumento opressor para selecionar quem poderá aceder ao ensino superior e quem ficará de fora.

A interação discursiva é o fundamento da linguagem, na qual os sujeitos sociais e históricos, isto é, situados no tempo e no espaço, produzem enunciados que são sempre respostas a outros enunciados. Ou seja, a situação de comunicação deriva das relações entre os sujeitos. Por isso, a prova de redação do ENEM deveria propiciar aos alunos uma situação concreta de comunicação, na qual os sujeitos pudessem levar em conta quem eles mesmos são e quais são seus interlocutores. A título de exemplo, poderia ser solicitado a escrita de um e-mail de um inquilino ao corretor imobiliário, ou uma carta de apresentação para uma agência de emprego, ou uma carta do leitor, um artigo de opinião, dentre outros.

Tendo em vista que os exames em larga escala influenciam as práticas de escrita nas aulas de LP, uma mudança significativa na proposta de escrita do ENEM proporcionaria também uma mudança nas práticas escolares. Dessa forma, é urgente que professores e pesquisados exijam do MEC uma proposta de avaliação de escrita no ENEM, que se pautem nos pressupostos da TDD, para mais tarde construir com os alunos outras RS acerca da redação do ENEM.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. *Práticas sociais y representaciones*. México: Coyoacán, 2001.

ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Por uma análise dialógica do discurso: reflexões. In: ALVES, M.P.C.; VIAN JÚNIOR, O. (Orgs.). *Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada*. Natal: EDUFRRN, 2015, p. 61 – 84.

ACOSTA-PEREIRA, R. *Dialogismo*. YouTube: 30 de julho de 2020, 123 minutos.

Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=vHfzNzGKUSs&feature=youtu.be>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-179.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 5.ed. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002[1975].

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010[1963].

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].

BAUMGÄRTNER, C. T. *Aspectos constitutivos da história do ensino de língua portuguesa no oeste do Paraná (1960-1979)*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina - PR, 2009.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-32.

CASSEB-GALVÃO, V. C.; DUARTE, M. da C. *Artigo de opinião: sequência didática funcionalista*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2018.

DUVEEN, G. Introdução. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015 [2000], p. 7-28

GARCEZ, L. H. do C. Gênero e tipo de texto. In: GARCEZ, L. H. do C; CORRÊA, V. R. (Orgs.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: INEP, 2017, p. 51-58.

GUARESCHI, P. Apresentação à edição brasileira. In: MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 7-8.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão”. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001[1989], p.17-44.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012[1961].

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015 [2000].

NOGUEIRA, S. dos S. *Representações de alunos do Ensino Médio sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a Nova Retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996

PESSOA, F. Mar Português. In: PESSOA, F. *Mensagem*. Porto Alegre: L&PM, 1993, p. 76.

PORTAL PROUNI. *Prouni e Enem*. Portal Prouni, 20?. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/tire-suas-duvidas-pesquisa/prouni-e-enem>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 15, n, 2, p. 44-60, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/7561-Texto%20do%20artigo-13126-1-10-20180404.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ROJO, R. H.; CORDEIRO, G. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino – modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 7-18.

SILVA, N.R. da. *A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na educação a distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2012.

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

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2017[2005], p. 11-36.

VOLÓSHINOV, V. *Estrutura do enunciado*. 1930 [Tradução de Ana Vaz]. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/81664106/BAKHTIN-Estrutura-Do-Enunciado>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].