

A REDAÇÃO DO ENEM SOB A ÓTICA DA POLÍTICA LINGUÍSTICA: UM ESTUDO DA COMPETÊNCIA 5

ENEM'S TEXTUAL PRODUCTION UNDER THE VIEWPOINT OF LANGUAGE POLICY: A STUDY OF COMPETENCY 5

Socorro Cláudia Tavares de Sousa*

UFPB

Ana Clara Velloso Borges Pereira**

UFPB

João Henrique Borba Vilar***

UFPB

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar os processos de *interpretação* e *apropriação* da Competência 5 da Redação do Enem, por parte de um professor e de um grupo de alunos em um “Cursinho” da rede privada de ensino. Para tanto, utilizamos a noção de política linguística compreendida como um processo (RICENTO; HORNBERGER, 1996; JOHNSON, 2013). Caracterizada como uma pesquisa de natureza interpretativista (LIN, 2015), realizamos uma análise qualitativa das respostas da entrevista aplicada ao professor, do questionário direcionado a 13 discentes, do material didático utilizado pelo docente e de oito produções textuais dos estudantes. A partir da análise dos dados, foi possível constatar que a política linguística oficial que rege a Redação do Enem é interpretada com sentidos semelhantes aos das orientações governamentais e é apropriada de forma criativa por diferentes árbitros. Esse resultado revela, ao mesmo tempo, o poder dos agentes e a submissão ao sistema dado o papel social desse teste na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Redação do Enem. Competência 5. *Interpretação*. *Apropriação*. Política linguística.

Abstract: This article aimed to investigate the processes of interpretation and appropriation of the competence 5 of the textual production of Enem, by a teacher and by a group of students in a private school course. For such, we use the notion of linguistic politics understood as a process (RICENTO; HORNBERGER, 1996; JOHNSON, 2013). This work is inserted in an interpretative paradigm (LIN, 2015), and we performed a qualitative analysis of the answers of the interview applied to the teacher, the questionnaire directed to the students, the didactic material used by the teacher and the textual productions of the students. From a qualitative analysis of the data, it was found that the Enem's official language policy of the is interpreted with similar meanings to government guidelines and is creatively appropriated

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Email: sclaudiats@gmail.com

** Graduanda em Letras/Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Email: claravellosob@gmail.com

*** Graduando em Letras/Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Email: joaoborbavilar@gmail.com

by different arbiters. This result reveals, in the same time, the power of agents and submission to the system given of the broad social role of this test in Brazilian society.

Key-words: Enem's textual production. Competence 5. *Interpretation. Appropriation.* Language Policy.

Introdução

Este artigo se insere na área da Política e Planejamento Linguístico (doravante PPL) e pretende dar continuidade a um veio de pesquisas que investiga a Redação do Enem sob essa lente teórica, como é o caso de Sousa (2017) e Sousa e Silva (2015) que descrevem a influência da Redação do Enem no ensino de produção textual; de Mendonça (2017) que analisa as ideologias linguísticas presentes nas questões objetivas de Língua Portuguesa e nas propostas de redação; e de Silva (2017) que investiga como a Redação do Enem atua como um dispositivo capaz de afetar as atividades de produção textual em livros didáticos do Ensino Médio, dentre outros.

Metodologicamente, o presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Oliveira (2010), diz respeito a “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 37). Nesse sentido, utilizamos como dados: questionário aplicado aos discentes, entrevista realizada com o professor de Redação, material didático utilizado pelo docente e produções textuais dos alunos.

Desde o ano de 2010, quando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ganhou novo formato e passou a ser uma das principais formas de acesso ao ensino superior, o texto dissertativo-argumentativo ganhou relevância dentro das aulas de produção textual (VICENTINI, 2015). A importância da Redação do Enem também se confirma dentro do campo acadêmico na medida em que vislumbramos uma gama de trabalhos que investigam este objeto sob diferentes perspectivas teóricas (p. ex. : Análise do Discurso, Estudos do Letramento, Linguística Textual) e que analisam diferentes fenômenos (p. ex.: o escopo da variação linguística, os índices de autoria, o efeito retrativo). Sem a intenção de sermos exaustivos, é possível citar diferentes pesquisas que têm a Redação do Enem como objeto de investigação (SILVA, FREITAG, 2015; LUNA, 2011; OLIVEIRA, 2016; AUGUSTINI, BORGES, 2013; SIMÕES, 2015).

É de conhecimento geral entre os profissionais da educação que a prova de Redação do Enem é avaliada seguindo o critério de cinco Competências. Sabemos que, nos últimos tempos, alguns estudos se debruçaram sobre as referidas Competências. Especificamente em relação à Competência 5, destacamos o trabalho de Abreu (2015), que faz uma discussão teórica sobre o exercício da cidadania e dos direitos humanos, e de Scharf (2014), que analisa a relação entre as práticas sociais de leitura, os textos-motivadores e o desempenho do estudante. Enfocando essa mesma Competência, nosso objetivo é investigar os processos de *interpretação* e *apropriação* da Competência 5 por professor e alunos de um “Cursinho” da rede privada de ensino, localizado na cidade de João Pessoa/PB.

A motivação para a realização desta pesquisa partiu da experiência de uma das autoras deste trabalho como corretora de textos em uma instituição privada especializada em preparar alunos para o Enem e da sua observação empírica das dificuldades dos alunos na obtenção da

pontuação máxima no que concerne à Competência 5, que, por sua vez, está voltada à elaboração de uma “proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos” (BRASIL, 2019, p.5).

Este artigo está dividido em cinco partes: a primeira apresenta a introdução do trabalho, a segunda expõe a noção de política linguística adotada (RICENTO; HORNBERGER, 1996; JOHNSON, 2013); a terceira insere o trabalho dentro do paradigma interpretativista (LIN, 2015), bem como descreve o contexto da pesquisa, os colaboradores, o *corpora* e o processo de análise dos dados; a quarta discute os resultados a partir da triangulação dos dados da entrevista, com os textos das políticas linguísticas oficiais; a quinta expõe as considerações finais.

A política linguística enquanto processo

A Política Linguística enquanto campo de conhecimento é datada do início da década de 60 (JOHNSON; RICENTO, 2013). Tomando como critérios os aspectos macro sociopolíticos (eventos e/ou processos que acontecem no âmbito nacional e supranacional), epistemológicos (paradigmas de conhecimento e de pesquisa) e estratégicos (interesses dos pesquisadores na realização de suas investigações), Ricento (2000) apresenta três grandes etapas da área de PPL que são: i) um primeiro momento que se caracterizou pela descolonização de províncias na África, pela preponderância do estruturalismo na ciência e pela crença de que os “problemas” linguísticos seriam resolvidos por meio do planejamento linguístico, implementado pelo setor público; ii) um segundo momento que se caracterizou pela crítica aos planejamentos linguísticos realizados na etapa anterior por não terem diminuído as desigualdades sociais nem promovido a modernidade, levando os pesquisadores da área a focalizarem os aspectos sociais, políticos e econômicos que envolviam as línguas em contato; iii) um terceiro momento que se caracteriza pelo surgimento de uma nova ordem mundial (p. ex.: globalização do capitalismo), o pós-modernismo e os direitos humanos linguísticos.

Segundo Sousa, Ponte e Sousa-Bernini (2019), é possível identificar algumas noções de política linguística representativas de cada uma dessas etapas. Assim, para a primeira etapa, as autoras destacaram a definição de Haugen (1959) que concebe *planejamento linguístico*, termo mais utilizado na época, como “[...] a atividade de preparar uma ortografia, gramática e dicionário normativos para a orientação de escritores e falantes em uma comunidade de fala não homogênea”¹ (HAUGEN, 1959, p. 08). Essa noção reflete as ideologias linguísticas vigentes na época, tais como: a diversidade linguística é um problema, as línguas coloniais estão em uma posição hierárquica superior, dentre outras.

Para a segunda etapa, as críticas a essa postura dos estudiosos da área fomentaram uma noção de *planejamento linguístico* ancorada em sua natureza social e ideológica. Nessa perspectiva, Sousa, Ponte e Sousa-Bernini (2019) destacam o conceito apresentado por Cooper (1989) como representativo desse período. Para o autor,

Planejamento linguístico se refere aos esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros com respeito à aquisição, estrutura, ou alocação funcional

¹No original: “the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous speech Community” (HAUGEN, 1959, p. 08). Todas as traduções deste artigo são de nossa responsabilidade.

de códigos de linguagem. Essa definição não restringe os planejadores a agências autorizadas, nem restringe o tipo de público-alvo, nem especifica uma forma ideal de planejamento. Além disso, a definição é concebida em termos de comportamento e não nos termos de resolução de problemas. Finalmente, ela emprega o termo influência em vez de mudança na medida em que o primeiro inclui a manutenção ou preservação do comportamento atual, uma meta plausível do planejamento linguístico, bem como a mudança do comportamento atual.² (COOPER, 1989, p. 45)

Em sua definição, Cooper (1989) amplia o escopo da Política Linguística porque: i) considera diferentes tipos de agentes (p. ex.: o papel do cardeal Richelieu na fundação da Academia Francesa, em 1634; de Eliezer Bem Yehuda na promoção do hebraico na Palestina, a partir de 1880; do movimento feminista na diminuição dos termos androcêntricos (palavras masculinas que designam homens e mulheres; assim, foi sugerido substituir *chairman*³ por *chairperson*) na mídia, em 1963; dos universitários e estudantes do Ensino Médio na campanha de alfabetização em massa de camponeses na Etiópia, na década de 60 e 70)⁴; a compreensão de *planejamento linguístico* como tentativa de influenciar ou manter os comportamentos linguísticos, opondo-se às noções vigentes na época que o caracterizavam como resolução de problemas; ii) acrescenta o *planejamento de aquisição* (ampliação do número de usuários de uma língua) aos já existentes *planejamento de corpus* (decisões relacionadas ao *corpus* da língua. Ex.: acordo ortográfico) e *planejamento de status* (decisões relacionadas às funções das línguas – oficial, provincial, ampla comunicação, internacional, capital, educacional, de grupo, disciplina escolar, literária, religiosa); iii) amplia os destinatários do planejamento linguístico – uma nação, uma comunidade, um indivíduo (SOUSA; ROCA, 2015).

Para a terceira etapa, Sousa, Ponte e Sousa-Bernini (2019, p. 17) destacam a noção de Tollefson (1991). Para o autor,

A política linguística é vista como um mecanismo pelo qual os interesses dos grupos sociopolíticos dominantes são mantidos e as sementes da transformação são desenvolvidas [...] O modelo histórico-estrutural pressupõe que os planos implementados com sucesso servirão aos interesses da classe dominante.⁵ (TOLLEFSON, 1991 *apud* Johnson, 2013, p. 39).

Essa noção deixa evidente a influência da Teoria Crítica na medida em que as relações de poder estão imbricadas às políticas linguísticas. Ou seja, para a elaboração ou análise de uma política linguística devem ser consideradas as relações de (des)igualdade que ela promove entre

²No original: “Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes. This definition neither restricts the planners to authoritative agencies, nor restricts the type of the target group, nor specifies an ideal form of planning. Further, it is couched in behavioral rather than problem-solving terms. Finally, it employs the term influence rather than change inasmuch as the former includes the maintenance or preservation of current behavior, a plausible goal of language planning, as well as the change of current behaviour.” (COOPER, 1989, p. 45).

³Tanto *chairman* quanto *chairperson* designam presidente, contudo o segundo termo não traz uma referência explícita ao gênero masculino.

⁴Para um maior aprofundamento desses exemplos, ler o capítulo 1 de Cooper (1989): *Four examples in search of a definition*.

⁵No original: “Language policy is viewed as one mechanism by which the interests of dominant sociopolitical groups are maintained and the seeds of transformation are developed... The historical -structural model presumes that plans that are successfully implemented will serve dominant class interests.” (TOLLEFSON, 1991, p. 32 *apud* JOHNSON, 2013, p. 39).

os grupos sociais. Contudo, as autoras destacam que essa perspectiva sobrevaloriza o sistema, pois prioriza os aspectos de natureza macro e não visibiliza os agentes, desconsiderando, assim, o papel destes em relação às políticas linguísticas (SOUSA, PONTE, SOUSA-BERNINI, 2019). Para dar conta dos aspectos de natureza micro, Ricento e Hornberger (1996) propõem uma noção de política linguística como um processo que é, posteriormente, desenvolvida por Johnson (2009, 2013). É inserido nessa abordagem teórica que o presente artigo se ancora, haja vista o objetivo estabelecido de investigar os processos de *interpretação* e *apropriação* da Competência 5 da Redação do Enem por professor e alunos em um “Cursinho” da rede privada na cidade de João Pessoa (PB).

Ricento e Hornberger (1996) elaboraram a metáfora da cebola com o objetivo de situar os profissionais de inglês (professores, elaboradores de currículos, autores de materiais didáticos, gestores em geral, consultores e acadêmicos) nas políticas linguísticas. Como a cebola, a política linguística envolve diferentes camadas – agentes, níveis e processos – que atuam concomitante e influenciam umas às outras de modo que “[...] as camadas permeiam e são permeadas pelas outras⁶ (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 408). Os níveis mais externos estão relacionados a políticas linguísticas mais amplas expressas em documentos oficiais, em decisões judiciais, por exemplo, e estas podem ser instrumentalizadas em orientações e regulamentos que, por sua vez, são materializados em contextos mais restritos como escolas, comércios etc. Nas diferentes camadas, há um conjunto de agentes que interpretam e implementam essas políticas considerando, por exemplo, as ideologias individuais e compartilhadas em cada contexto, as diferentes comunidades das quais fazem parte, as experiências já vivenciadas. Ricento e Hornberger (1996) acrescentam que esse processo acontece no âmbito nacional, institucional e interpessoal.

Uma ilustração dessa noção pode ser visualizada no domínio educacional brasileiro. A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental é um “documento normativo”⁷ elaborado pelo Ministério da Educação que visa a orientar a aprendizagem dos alunos que estão cursando a educação básica. Essa orientação oficial pode ser interpretada e posta em prática de diferentes formas pelas Secretarias de Educação dos Estados ao elaborarem suas normativas, pelas editoras ao criarem seus materiais didáticos, pelos professores em suas respectivas salas de aula ao se depararem com esse conjunto de prescrições (no âmbito nacional, estadual, escolar).

Ricento e Hornberger (1996) colocam os professores “[...] no coração de uma política linguística (no centro da cebola)”⁸, visto que são esses atores que irão implementar as políticas oficiais. Todavia, estes **não podem ser vistos apenas como** agentes que colocam em prática as orientações governamentais. Para os autores, “[...] eles⁹ **são transmissores de políticas e podem se tornar** formuladores de políticas se assim o desejarem.”¹⁰ (Grifos nossos). Embora

⁶ No original: “[...] how that layer permeates and is permeated by the others.” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 408).

⁷ A Base Nacional Comum Curricular se autodenomina “documento normativo”. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 jul. 2019.

⁸ No original: “We place the classroom practitioner at the heart of language policy (at the center of the onion).” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 417).

⁹ Ricento e Hornberger (1996) ao utilizarem *they* estão se referindo a todos os profissionais envolvidos com o ensino de inglês.

¹⁰ No original: “They are policy transmitters and can become polymakers if they so desire.” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 420 - grifos nossos).

os autores utilizem a estrutura *if-clauses* indicando possibilidade, nos enunciados seguintes eles destacam que as decisões dos professores estão todas relacionadas às políticas linguísticas quando gerenciam o que, como e por que ensinar, seja de forma explícita, seja de forma implícita.

Ilustrando o papel dos professores enquanto agentes de política linguística, Sousa (2019) destaca que essa agência ocorre quando os docentes: i) selecionam um livro didático que se caracteriza por determinada visão de língua; ii) avaliam uma produção textual, priorizando a prescrição da norma padrão ou outros aspectos; iii) (des)constroem crenças sobre as línguas (p.ex.: o português é difícil) a partir da forma como abordam a língua e suas variedades, dentre outras ações.

Posteriormente, Johnson (2009) aprofunda a noção de política linguística enquanto um processo, apresentando-a em diferentes etapas: *criação*, *interpretação* e *apropriação*. Em 2012, Johnson¹¹ acrescenta a categoria *instanciação* (JOHNSON, 2013). Esses desdobramentos da metáfora da cebola foram relevantes na medida em que reforçaram o papel dos agentes (a substituição de *implementação* por *apropriação*) e das práticas linguísticas (*instanciação*).

A categoria *criação* busca responder perguntas, tais como: Que aspectos sociopolíticos e históricos influenciaram a criação de determinada política linguística? Que(quais) ator(es) criou(aram) essa política? Quais os propósitos? Quais as intenções de seus criadores? Que ideologias engendram ou são engendradas por tal política? Como esta política estabelece relações de intertextualidade e interdiscursividade com outras? Em um macronível, podem estar envolvidos agentes que fazem parte de instituições federais, nacionais ou outras instituições que tenham grande alcance como organizações supranacionais, por exemplo. Como ilustração dessa etapa, seria possível investigar as ideologias sobre a língua espanhola presentes nos debates na Assembleia Legislativa que precederam a promulgação da lei que determinou a inclusão do espanhol como oferta obrigatória em escolas de rede estadual de Ensino Médio na Paraíba (Lei Nº 11.198, de 29 de agosto de 2018).¹²

As categorias *interpretação* e *apropriação* envolvem questionamentos como: quem são os agentes que irão interpretar e se apropriar da política? Como as crenças sobre a língua e seu ensino estão relacionadas com a forma como os diferentes agentes interpretam e se apropriam da política? Como se dá a *interpretação* e a *apropriação* da política em um contexto x ou y? Como é possível observar, Johnson (2013) utiliza o termo *apropriação* em vez de *implementação* como utilizado por Ricento e Hornberger (1996), deixando mais evidente o poder dos agentes. O autor esclarece que esse termo foi cunhado por Levinson e Sutton (2001) e, nessa perspectiva, “[...] A *apropriação* é uma forma de tomar uma política e colocar em prática de forma própria.”¹³ (LEVINSON; SUTTON, 2001, p. 2-3 *apud* JOHNSON, 2013, p. 96).

Como ilustração do processo de interpretação de uma política linguística, Ferreira (2017) destaca que a Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005 (conhecida como Lei do espanhol) que dispunha sobre a oferta obrigatória do espanhol no Ensino Médio e matrícula facultativa pelo aluno, foi interpretada por alguns gestores de escolas públicas de João Pessoa como componente

¹¹ Johnson (2013) se refere ao trabalho de E. J. Johnson intitulado *Arbitrating repression: Language policy and education in Arizona* e publicado no periódico *Language and Education*, em 2012.

¹² Lei disponível no seguinte endereço eletrônico: < <http://static.paraiba.pb.gov.br/2018/09/Diario-Oficial-05-09-2018.pdf>>.

¹³ No original “[...] Appropriation is a kind of taking of policy and making it one’s own.” (LEVINSON; SUTTON, 2001, p. 2-3 *apud* JOHNSON, 2013, p. 96).

curricular obrigatório para os estudantes. Já como ilustração do processo *apropriação* em relação ao eixo vertical de análise linguística que perpassa os eixos do sistema alfabético, da leitura, da escrita, da oralidade e do letramento literário, Andrade (2016) revela que os professores de português do Ensino Médio em relação aos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco: i) ora *seguiam* a política linguística estadual quando realizavam atividades que vinham ao encontro do sistema de avaliação de Pernambuco e quando afirmavam que precisavam cumprir as orientações curriculares oficiais; ii) ora *negociavam* a política linguística estadual quando cediam às coerções dos alunos em relação a um ensino voltado para o ENEM; e, iii) ora *rejeitavam de forma inconsciente* a política linguística estadual quando relataram não compreender a orientação curricular oficial e não terem exemplos de propostas didáticas para seguirem como “modelo”.

Johnson (2013) ressalta a inter-relação entre o processo de *interpretação* e os processos de *criação* e *apropriação*. Ou seja, a *interpretação* está presente tanto na etapa de criação de determinada política quanto na etapa de colocar em prática essa política. Essa inter-relação implica a constatação de que há uma flexibilidade na natureza *top-down* (de cima para baixo) e *bottom-up* (de baixo para cima) das políticas linguísticas. Assim, uma orientação oficial pode ser considerada *top-down* para os sistemas educacionais de ensino ao passo que o material didático adotado pela escola, orientado por esses parâmetros oficiais e elaborado pelos professores dessa instituição escolar, é considerado *bottom-up* para os discentes.

E por fim, a *instanciação* ocorre

[...] *na interface entre o modo como uma política é executada e o modo como as linguagens são usadas como resultado*. Independentemente do que uma política declare, a instanciação dessa política é aparente através dos padrões de uso da linguagem que emergem com base em um conjunto mais amplo de um dado contexto social, político e cultural. Em outras palavras, o produto de como as políticas de linguagem são apropriadas no nível da base (por exemplo, na sala de aula) pode ser determinado pelas instâncias reais de uso da linguagem por indivíduos dentro de um determinado contexto de política. (JOHNSON, 2012, p. 58 apud JOHNSON, 2013, p. 107-108 - grifos nossos).¹⁴

Em outras palavras, a *instanciação* corresponde às práticas linguísticas em determinado contexto, constituindo-se como resultado da forma como as políticas foram apropriadas pelos agentes.

Além do fato de que a noção de política linguística enquanto um *processo* é bastante utilizada em diferentes pesquisas (a obra *Negotiating Language Policies in Schools*, organizada por Menken e García é um exemplo), ela ainda contribui para o campo da PPL no que se refere: i) à evidência ao poder conferido aos diferentes agentes; iii) à investigação das políticas linguísticas em um nível micro, bem como da interlocução entre as políticas em um nível macro e micro; iv) ao enfoque dado às políticas de natureza *bottom-up* (de baixo para cima); v) à

¹⁴ No original: “[...] at the interface between the way a policy is enacted and the ways in which languages are used as a result. Regardless of what a policy states, the instantiation of that policy is apparent through the patterns of language use that emerge based on a broader set of social, political, and cultural influences within a given context. In other words, the product of how language policies are appropriated on the ground level (e.g. in the classroom) can be determined through the actual instances of language use by individuals within a given policy context.” (JOHNSON, 2013, p. 107-108).

ênfase na compreensão de que a política linguística não é colocada em prática de forma linear (criação → implementação); vi) ao amparo teórico para a investigação do impacto de fato das políticas linguísticas em diferentes contextos.

Procedimentos metodológicos

Considerando nosso objeto de investigação – os processos de *interpretação* e *apropriação* da Competência 5 da Redação do Enem por parte de um professor e alunos de um “Cursinho” –, inserimos este trabalho no paradigma interpretativista, visto que buscamos descrever a perspectiva dos participantes. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos têm compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social (LIN, 2015).

Para atingirmos o objetivo estabelecido, desenvolvemos dois instrumentos de geração de dados: uma entrevista para o professor e um questionário para os alunos. A entrevista se constituiu de oito questões sobre a prática de ensino de redação desenvolvida pelo docente no “Cursinho”, enfocando a Competência 5 da Matriz de Correção do Enem. O questionário, por sua vez, compõe-se de sete perguntas que visam a captar a compreensão dos estudantes acerca da produção da Redação do Enem, bem como da Competência 5. Além desses instrumentos, também coletamos oito exemplares de produções textuais dos alunos e o material didático utilizado pelo professor para trabalhar a Redação do Enem.

A noção de política linguística adotada – enquanto um processo – subsidiou a seleção do *corpora*, haja vista que escolhemos instrumentos que comumente são utilizados por pesquisadores que investigam as políticas linguísticas de natureza micro (JOHNSON, 2013).

Para a realização da pesquisa, selecionamos uma instituição de ensino que oferece aulas preparatórias para o Enem. A opção por essa escola se deu por razões de acessibilidade, haja vista uma das pesquisadoras ser monitora de Redação na época da geração e coleta dos dados. A escola pertence à rede privada de ensino e está localizada na cidade de João Pessoa/PB, oferece um curso de redação, bem como aulas de gramática e leitura. Semanalmente, há uma hora de aula teórica com exposição de informações sobre a prova de redação e uma hora designada para a produção textual. Essas aulas são semanais e as quatro turmas desse “Cursinho” possuem capacidade máxima para 50 alunos. O mesmo professor corrige a produção de duas dessas turmas e um monitor corrige as outras duas em um sistema de rodízio.

Nesse universo, foram tomados como colaboradores o professor de redação e amostras de 13 alunos¹⁵. O professor, que doravante será referido pelo pseudônimo de Dorival, é formado em Letras/Português, pela Universidade Federal da Paraíba, tendo concluído o curso no ano de 2014. Além de trabalhar na instituição privada, ele também leciona em escola pública. Já os discentes foram selecionados de modo aleatório, dentre os pré-vestibulandos matriculados no curso, na turma da terça-feira à tarde.

A aplicação dos questionários foi feita no dia 26 de março de 2019, durante os 15 minutos que antecederam a aula. Posteriormente, no mesmo dia, foi realizada a entrevista com o professor. Esta foi transcrita para uma escrita ortográfica.

¹⁵ Os colaboradores desta pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o uso dos dados na realização desta pesquisa.

Para a análise, triangulamos os dados presentes na entrevista do professor, nos questionários dos alunos, no material didático utilizado pelo docente e nas oito produções textuais dos alunos,¹⁶ buscando comparar esses discursos com o da Matriz de Correção da Redação do Enem (BRASIL, 2019).

Para sintetizar a metodologia desta pesquisa, elaboramos o Quadro 1.

Quadro 1: Síntese do percurso metodológico da pesquisa.

Foco	Atividades	Conjunto de dados
Contexto	“Cursinho” da rede privada de João Pessoa/PB Aulas de redação	
Agentes	Professor de redação Alunos	
Processos	<i>Interpretação</i> <i>Apropriação</i>	Entrevista Questionários Produções textuais Material didático utilizado pelo professor

Fonte: Elaboração própria.

Na seção seguinte, iremos apresentar a discussão dos principais resultados obtidos a partir da análise dos dados, buscando descrever como o professor e os alunos interpretam e se apropriam da Competência 5 da Redação do Enem. Os enunciados serão transcritos como os alunos os escreveram, portanto, não serão realizadas correções. Utilizaremos o itálico para os destaques.

A Competência 5 da Redação do Enem: uma visão multicamada

A fim de identificar com que frequência os estudantes escrevem a Redação do Enem, a primeira pergunta do questionário versava sobre esse tópico. Dentre os 13 estudantes que responderam o instrumento, 23% (3 alunos de 10) produzem mais de uma redação por semana, 38,4% (5 alunos de 13) produzem uma redação uma vez por semana, 30,7% (4 alunos de 13) produzem entre uma a duas redações por mês, e 7,7% (1 aluno de 13) produz menos de uma redação por mês. Como é possível observar a partir desses dados, a Redação do Enem é uma prática discursiva bastante presente para a maioria dos alunos (61,5% - 8 alunos de 13), pois estes a escrevem de uma a duas vezes por semana.

A produção desse gênero textual reafirma o impacto do Enem na vida dos estudantes, visto que este teste tem se caracterizado como de alta relevância na sociedade brasileira. E considerando essa natureza, este gênero textual se insere como conteúdo curricular em escolas de educação básica e “Cursinhos” (SOUZA, SILVA, 2015), haja vista a necessidade de os alunos obterem uma pontuação suficiente para adentrarem no ensino superior. Nessa perspectiva, a

¹⁶ Na realização da análise dos dados, utilizamos apenas três produções textuais.

Redação do Enem se constitui como um *mecanismo de política linguística* na medida em que influencia as práticas pedagógicas realizadas nas escolas (SHOHAMY, 2006).

Para além da periodicidade de escrita, é indispensável reescrever os textos após a correção feita pelo professor. Pensando nesse aspecto, o questionário trouxe uma indagação aos estudantes sobre a etapa de reescrita. Dentre os treze alunos consultados, 53,4% (7 alunos de 13) responderam negativamente, 30,76% (4 alunos de 13) responderam positivamente e 15,4% (2 alunos de 13) não responderam.

Embora a Redação do Enem esteja presente na vida dos alunos como vimos anteriormente, a reescrita não se constitui uma prática para a maioria dos alunos (53,84% - 7 alunos de 11 respondentes). Isso implica afirmar que o processo de *apropriação* dessa Competência a partir das informações contidas na correção do professor/monitor parece ser prescindível por parte dos alunos. Ao observarmos que um dos tipos de correção realizado pelo professor/monitor é a textual-interativa¹⁷ (RUIZ, 2013), verificamos que parte dos seus comentários está relacionado aos aspectos avaliados na Competência 5 da Matriz de Correção do Enem (cf. Figura 1).

Como é possível observar na figura 1, a folha de redação do “Cursinho” reproduz as 5 Competências da Matriz de Correção com as possíveis pontuações para cada Competência, 40 a 200 pontos, bem como apresenta uma *interpretação* de cada uma delas. Em relação à Competência 5, nosso foco de investigação, a Proposta de Intervenção é descrita como “Apresentação de soluções para a problemática apresentada, respeitando os direitos humanos”, enunciado que é uma paráfrase daquele que está na Cartilha do Participante 2019 (“Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos”) (BRASIL, 2019, p. 23).

Os detalhamentos da Proposta de Intervenção ficam visíveis nos comentários do professor/monitor quanto este afirma: “*agente* confuso, não fica claro o papel da escola”; “Traga *propostas* diferentes entre si, não só tipos de campanha”, trazendo, no seu discurso, alguns dos elementos que compõem essa Competência – agente e ação interventiva. Esses comentários revelam que o professor/monitor está em convergência com o discurso oficial que afirma:

Ao elaborar sua proposta, procure responder às seguintes perguntas:

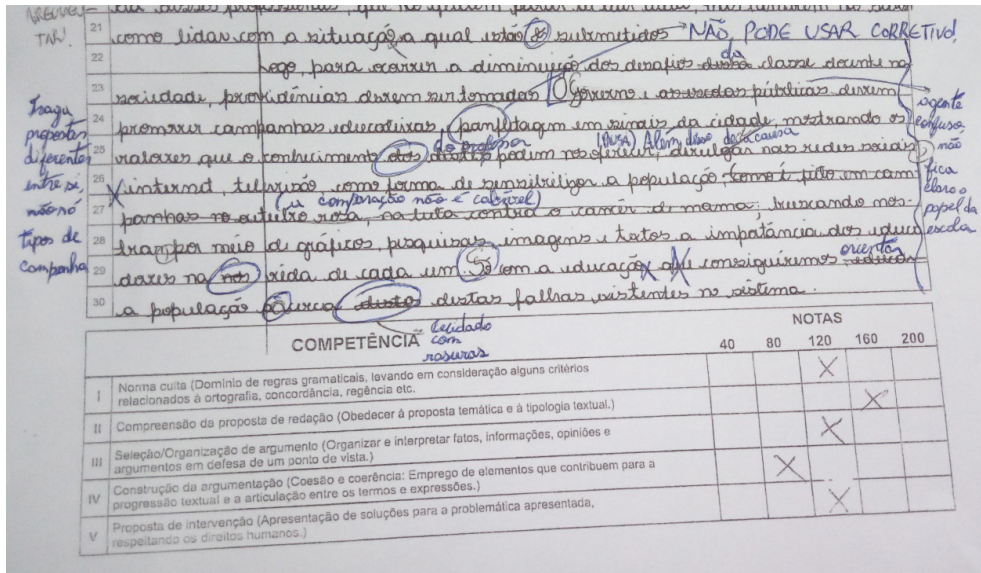
1. *O que* é possível apresentar como proposta de intervenção para o problema?
2. *Quem* deve executá-la?
3. *Como* viabilizar essa proposta?
4. *Qual efeito* ela pode alcançar?
5. Que outra informação pode ser acrescentada para detalhar a proposta?

(BRASIL, 2019, p. 24 - grifos nossos).

Ou seja, o professor *apropriou-se* das orientações oficiais com o mesmo sentido do texto oficial, esclarecendo para seus alunos os elementos que carecem de melhor desenvolvimento. Os comentários do professor apresentados aos estudantes confirmam a resposta do prof. Dorival quando perguntado sobre quais critérios adota para corrigir as produções textuais dos alunos, o qual respondeu que utiliza a Matriz de Correção do Enem.

¹⁷ Segundo Ruiz (2013), a correção textual-interativa se caracteriza pela presença de “bilhetes” com a função de comentar acerca da tarefa de revisão ou da correção do professor.

Figura 1: A correção do professor/monitor x Discurso oficial.



Fonte: Excerto de uma produção textual.

Para compreender quais são os principais empecilhos encontrados pelos alunos durante o processo de escrita da Redação do Enem, temos os seguintes dados: dois estudantes apontaram como obstáculos a Competência 2 (23% - 3 alunos de 13); dois assinalaram a Competência 3 (15,4% - 2 alunos de 13) e oito revelaram que a maior dificuldade é escrever a Competência 5 (53% - 8 alunos de 13)¹⁸. Dentre as razões apresentadas pelos discentes, estes destacaram a dificuldade de detalhar os elementos da Proposta de Intervenção, o que revela a necessidade de uma maior *apropriação* da ação interventiva, do agente, do modo de execução e do efeito. Os excertos 1 a 6 exemplificam essas razões.

1. Porque é difícil dar uma proposta original.
2. É difícil sair do senso comum.
3. Porque às vezes os problemas são muito complexos e eu não consigo vislumbrar uma solução para eles.
4. Porque precisa ter amplo domínio da proposta temática para sugerir uma proposta interventiva que realmente surta efeito.
5. Porque deveria ser só para sugerir a proposta, pois muitas vezes os alunos não conhecem os mecanismos de execução.
6. Pois muitas vezes sabemos uma possível solução porém não sabemos de fato como o responsável pela aplicação da solução pode fazê-la, nem os recursos que o mesmo tem para tanto.

¹⁸Nem a Competência 1 nem a Competência 4 foram destacadas pelos estudantes como representativas de dificuldades na escrita da Redação do Enem.

Nos enunciados (5) e (6), os colaboradores indicam *o meio de execução* como elemento que dificulta um bom desempenho na Competência 5; já nos enunciados (1), (2), (3) e (4), destacam a ausência de conhecimentos prévios que possibilitem a apresentação de uma solução “original”, que saia do “senso comum”, que “surta efeito”. Essa dificuldade se materializa nos textos pela presença do léxico “difícil” em construções com orações subordinadas subjetivas “É difícil” nos excertos (1) e (2), da oração negativa “eu não consigo” no excerto (3) e do verbo deôntico “precisa ter” no excerto (4). No último excerto, o estudante apresenta a sua voz inserida no coletivo dos estudantes, demonstrando que essa dificuldade não é individual, mas dos alunos em geral. Parece que o fato de os discentes conhecerem os elementos que compõem a Proposta de Intervenção não se apresenta como suficiente para desenvolver a Competência 5 com eficiência, pois sua *apropriação* envolve conhecimentos sociais, políticos, econômicos. Essa afirmação pôde ser comprovada na Proposta de Intervenção elaborada por um estudante, produzida em 2019 e que teve como tema “Desafios enfrentados pelo professor na atualidade”, ilustrado no excerto 07.

7. Fica claro, portanto, a relevância do professor e as dificuldades de exercer a profissão no Brasil. Desse modo, é dever do Estado, em parceria com o Ministério da Educação e o Ministério da Segurança Pública, promover palestras nas escolas para pais e alunos, sobre a importância do professor no futuro acadêmico e sua autoridade em sala de aula, a fim de melhorar o respeito a ele. Além disso, o Governo deve promover uma melhor distribuição da carga horária dos educadores públicos, por meio dos sindicatos atribuindo pagamento de acordo com o tempo de serviço.

Esse excerto nos permite confirmar a informação apresentada pelos discentes de que é preciso ampliar os conhecimentos de mundo para elaborar a Competência 5 de forma eficiente. O primeiro exemplo disso está no fato de que esse discente parece desconhecer as atribuições inerentes aos departamentos superiores da administração pública do país, visto que faz uma distinção entre Ministérios e Governo, não atentando para o fato de que o ministério é repartição governamental. Outro ponto que evidencia essa falta de coerência do texto com o mundo está na compreensão das funções esperadas por um sindicato e a existência de um piso salarial do magistério. Essa análise encontra respaldo nas palavras de Scharf (2014) quando este destaca a importância dos letramentos na escola como meio para possibilitar a escrita de uma Proposta de Intervenção eficiente. Em suas palavras,

Sabe-se que a apropriação e boa elaboração da escrita não se dão apenas pela leitura, mas pela prática de produção textual que tem sua base na escola. Isso implica afirmar que a leitura, nesse caso, forneceria subsídios para que o participante pudesse discorrer com fluência sobre sua proposta de intervenção. Todavia, não é apenas o bom repertório que garantirá o bom desempenho, mas a aplicação coerente e organizada das ideias, a fim de convencer o leitor (objetivo central nas teses). E tal elaboração exige prática, razão pela qual o letramento é fundamental. (SCHARF, 2014, p. 22)

Em paralelo a essa questão de análise da Competência 5, é pertinente trazer a perspectiva do professor, conforme visualizamos no excerto 08.

8. Com relação à Competência 5, o problema mais recorrente é que os alunos não conseguem articular a proposta com a argumentação fundamentada. Eles têm uma tese para provar; e os argumentos que eles usam, geralmente, não dialogam com a proposta de intervenção. Acaba sendo desarticulada.

Nesse sentido, podemos perceber divergências entre a *interpretação* dos estudantes e do professor acerca das dificuldades identificadas na Competência 5, visto que alegam problemas distintos na escrita da Proposta de Intervenção. Enquanto os estudantes destacam dificuldades no detalhamento dessa proposta e falta de informatividade¹⁹ em relação ao tema da proposta, o professor alega incoerências na articulação entre argumentos e proposta interventiva. Nesse sentido, os alunos visualizam uma dificuldade mais pontual, enquanto os professores veem o texto do aluno como um todo, considerando a coerência global e as relações de sentido entre as partes.

Perguntamos também aos estudantes se eles aprenderam algum “macete” para produzir a referida Competência. Dos cinco alunos (38,4%) que afirmaram não ter aprendido nenhum, um alegou que gostaria de ter aprendido. Por outro lado, oito alunos (61,6%) não só aprenderam, como também descreveram qual era e quem os ensinou. Os macetes foram ensinados, em sua maioria, por professores de séries da educação básica (09), bem como alguns foram aprendidos com familiares (10) e outros em plataformas digitais de ensino (11). Esses dados confirmam o que Johnson (2013, p. 101) destaca sobre a existência da diversidade de agentes/árbitros, atuando nas diversas camadas de modo que “Eles agem como um filtro através do qual uma política deve passar”.²⁰ Os excertos 9 a 11 ilustram algumas dessas respostas.

9. *Um professor de Campina Grande* sugeriu que a criação de leis e palestras em escolas são soluções coringa.
10. *Meu irmão*, aprovado em Direito, foi que me ensinou.
11. O *Descomplica do YouTube*, diz para atribuir as intervenções a escola, mídia, família e sociedade.

Outro resultado que apareceu a partir dessa pergunta foi a de um “macete” revelado por três dos estudantes. Por meio da sigla GOMIFES (Governo, ONGs, Mídia, Instituições, Família, Escola e Sociedade), os alunos afirmaram que conseguem memorizar os agentes mais adequados para executar as propostas de intervenção social a serem indicadas no último parágrafo da redação. Os excertos 12 e 13 ilustram esse “macete”:

12. Escrever um elemento conclusivo de coesão, seguido de proposta a ser desenvolvida pelos agentes. Para lembrar dos agentes, *há a técnica do GOMIFES – governo, mídia, família, escola e sociedade*.
13. *Sempre procurar encaixar o GOMIFE na solução*. GOMIFE seria; Governo, ONGs, Mídia, Instituições Família e Educação, com esses pontos conseguiremos chegar a uma ótima solução e atingir uma boa pontuação. Quem me ensinou foi uma

¹⁹A informatividade é um dos fatores da textualidade e se refere “[...] ao grau de novidade, de imprevisibilidade que a compreensão de um texto comporta.” (ANTUNES, 2009, p. 125).

²⁰No original: “They act as a filter through which a policy must pass.” (JOHNSON, 2013, p. 101).

professora chamada Danielle, desde o 7º ano do Ensino Fundamental e levado por todos os outros professores até o último ano do ensino médio.

Esses enunciados demonstram a criatividade dos agentes no processo de *apropriação* da Competência 5, bem como o poder maior ou menor destes na orientação de uma política linguística. Fica evidente que “[...] os árbitros não são os únicos indivíduos de interesse e qualquer pessoa afetada por uma política linguística, mesmo aqueles que exercem pouco ou nenhum poder sobre sua *apropriação*, também é um agente de política linguística.”²¹ (JOHNSON, 2013, p. 239).

A fim de confirmar isso, ilustramos com o excerto (14) proveniente de uma redação produzida em 2019 por um dos alunos da turma, acerca do tema “Desafios enfrentados pelo professor na atualidade”.

14. Logo, para ocorrer a diminuição dos desafios dessa classe docente na sociedade, providências devem ser tomadas. *O Governo e as escolas públicas* devem promover campanhas educativas e panfletagem em sinais da cidade, mostrando os valores que o conhecimento destes podem nos oferecer, divulgar *nas redes sociais, internet, televisão*, como forma de sensibilizar a população; como é feito em campanhas no outubro rosa, na luta contra o câncer de mama; buscando mostrar, por meio de gráficos, pesquisas, imagens e textos a importância dos educadores na vida de cada um. Só com a educação, que conseguiremos educar a população a cerca (sic) destas falhas existentes no sistema.

No excerto (14), verificamos elementos que demonstram a técnica do GOMIFES: há alusão ao governo e à escola como agentes executores da proposta interventiva sugerida pelo discente. Em seguida, há menção aos elementos da mídia. Com isso, pelo menos três agentes preconizados pelo macete (Governo, Mídia e Escola) são textualizados pelo referido estudante. Esse trecho revela que o processo de *apropriação* da Competência 5 está em consonância com o “macete” ensinado.

Observamos, ainda, que o material didático²² disponibilizado pelo professor Dorival apresenta uma relação de intertextualidade com o seu próprio discurso. O excerto 15 ilustra essa afirmação.

15. 5. Elaboração de uma proposta de solução para os problemas abordados, respeitando os valores humanos e considerando as diversidades socioculturais –
Ao abordar todos os aspectos que você considerou relevantes à proposta, certamente deverá ter levantado alguns pontos voltados para uma problemática, para um fato possível de ser solucionado, resolvido. Nesse sentido, ao concluir seu texto, uma das melhores formas de arrematar, fechar as ideias, é apresentar uma solução para tudo aquilo que foi amplamente discutido. (Grifos do autor)

A afirmação do material didático de que “[...] uma das melhores formas de arrematar, fechar as ideias, é apresentar uma solução para tudo aquilo que foi amplamente discutido [...]” ratifica o que o professor Dorival informou na entrevista sobre a necessidade de articular a

²¹ No original: “However, the arbiters are not the only individuals of interest and anyone impacted by a language policy, even those who wield little or no power over its appropriation, is also a language policy agent.” (JOHNSON, 2013, p. 239).

²² O material didático utilizado pelo prof. Dorival é uma compilação realizada por ele de atividades presentes em diferentes apostilas de Produção Textual. Nesse sentido, não é possível identificar uma autoria definida para esse material didático.

argumentação com a Proposta de Intervenção (cf. Excerto 08). Por sua vez, esses discursos estão em relação de intertextualidade com o discurso oficial que informa “[...] sua proposta deve ser coerente em relação à tese desenvolvida no texto e aos argumentos utilizados, já que expressa sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão discutida.” (BRASIL, 2019, p. 23). Os discursos presentes na sala de aula (do professor e do material didático) incorporam o discurso da Cartilha do Participante, revelando que os processos de *interpretação* e *apropriação* de uma política linguística são recontextualizados em diferentes camadas. Para Johnson (2013),

[...] qualquer texto criado e interpretado em um contexto particular (digamos, uma política linguística nas salas do congresso) que é então re-representado em um contexto completamente diferente (digamos, uma reunião de professores em um distrito escolar) será recontextualizado (Conceito 5.14). O processo de recontextualização transforma o significado de um texto expandindo ou aumentando o potencial de significado ou, talvez, suprimindo e filtrando significados específicos.²³ (JOHNSON, 2013, p. 163).

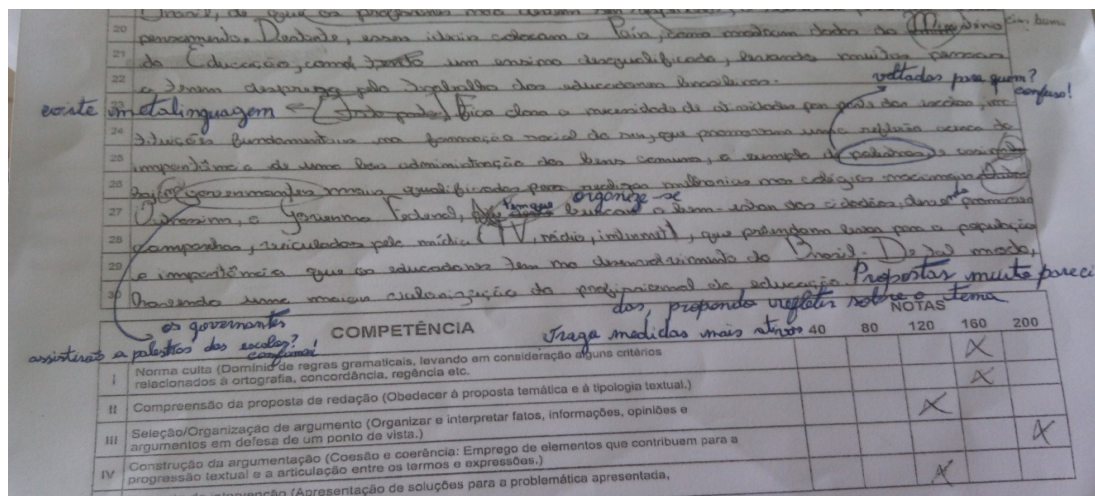
No exemplo em tela, o sentido do discurso presente na orientação oficial foi reproduzido pelo autor do material didático e pelo professor Dorival, não apresentando nenhuma mudança de significado.

A Proposta de Intervenção também deve estar em consonância com o respeito aos direitos humanos, devendo considerar os princípios presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que são: “dignidade humana”, “igualdade de direitos”, “reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades”, “laicidade do Estado”, “democracia na educação”, “transversalidade, vivência e globalidade”, “sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2019, p. 25). O discurso da cidadania do Manual do Participante também dialoga com outras políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases que preconiza no art. 2º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, *seu preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996 -grifos nossos).

O sentido da cidadania no Manual do Participante 2019 é interpretado pelo professor Dorival como “cidadania ativa” como é possível visualizar no comentário do professor “Traga medidas mais ativas” na correção da redação, conforme está ilustrado na Figura 2.

²³ No original: “[...] any text created and interpreted in one particular context (say a language policy in the halls of congress) which is then re-represented in a completely different context (say a teacher meeting in a school district) will be recontextualized (Concept 5.14). The process of recontextualization transforms the meaning of a text by either expanding upon or adding to the meaning potential or, perhaps, suppressing and filtering particular meanings.” (JOHNSON, 2013, p. 163).

Figura 2: Processo de interpretação da Competência 5 pelo professor.



Fonte: Produção textual do corpus

Essa interpretação também aparece no material didático utilizado pelo professor, exemplificado no excerto 16.

16. Construa propostas com cidadania ativa, contribuindo com a solução do problema. Não se restrinja a delegar o problema a terceiros. Seja participativo e solidário. (Grifos do autor)

Esse processo de interpretação da cidadania pelos agentes (professor e autores do material didático) revela que esta noção foi ampliada, conforme destaca Abreu (2015).

A noção de cidadania, que é historicamente constituída, ampliou-se modernamente e não comporta mais apenas um perfil passivo de um conjunto de direitos garantidos pelo Estado. Para além disso, exige-se um perfil ativo que requer engajamento direto dos indivíduos nas questões deste Estado. (ABREU, 2015, p. 101).

A presença da Proposta de Intervenção em um texto argumentativo é vista como necessária pela maioria dos estudantes (58,3% - 7 de 12 alunos),²⁴ enquanto outros (41,6% - 5 de 12 alunos) acreditam que é uma informação retórica que deveria estar presente apenas na Redação do Enem. Os excertos 17 a 19, provenientes dos questionários, ilustram as razões apresentadas pelos alunos.

- 17. Não. É uma característica própria da redação do ENEM, que adota uma temática a ser solucionada.
- 18. Sim, acredito que seja uma boa forma de se promover que realmente o candidato sabe do que está falando e é capaz de solucionar o problema abordado, caso exista um.

²⁴Um aluno não respondeu à pergunta: “Independentemente da redação do ENEM, na sua opinião, um texto dissertativo-argumentativo deveria ter uma proposta de intervenção? Por quê?”

19. Deve ter sim, por que um texto argumentativo que não tenha o agente, a ação, modo e a finalidade na minha opinião não é um texto argumentativo.

Como é possível observar, alguns alunos se alinharam tanto ao sentido do discurso oficial que não conseguem conceber qualquer texto argumentativo sem a presença dos elementos da Proposta de Intervenção como “[...] o agente, a ação, modo e a finalidade [...]” (Excerto 19). Já no excerto 18, o estudante apresenta essa Proposta como um meio para comprovar a competência do candidato na resolução de determinado problema.

O professor Dorival tem opinião diferente desses alunos, conforme está ilustrado no excerto 20, o que corrobora a visão de 41,6% dos estudantes (5 de 12).

20. Eu não acredito que a proposta de intervenção deva estar em outros textos argumentativos. É exclusiva da redação do ENEM.

De fato, Oliveira (2010) destaca que a Redação do Enem apresenta especificidades que a diferencia de outros textos argumentativos, daí a dificuldade de alguns docentes e discentes compreenderem a construção textual desse gênero. Nesse sentido, a Proposta de Intervenção foi interpretada pelos candidatos nota 1000 como uma conclusão e, na perspectiva teórica de Adam, como Conclusão-Nova Tese (macroproposição da sequência argumentativa de Adam) (OLIVEIRA, 2016).

A partir da análise dos dados, constatamos que os discursos do professor e dos alunos se alinham ao discurso oficial em relação à *interpretação* da Competência 5 da Matriz de Correção do Enem e que o processo de *apropriação* se caracterizou de forma criativa (através da sigla GOMIFES). Concluímos que há um forte impacto desse teste no ensino e aprendizagem de produção textual, seja através da ação de diferentes agentes (familiares, sites da internet, afóra os professores) no processo de ensino da Competência 5, seja por conta do contexto selecionado (“Cursinho” que tem como objetivo preparar os estudantes para a entrada no ensino superior). Essa investigação, portanto, ratifica empiricamente a visão de política linguística enquanto um processo que envolve diferentes agentes e níveis.

Considerações Finais

Esse trabalho teve como objetivo investigar os processos de *interpretação* e *apropriação*, por parte do professor e por parte dos alunos, da Competência 5 da Redação do ENEM. No que concerne aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa está inserida no paradigma interpretativista (LIN, 2015) e se caracteriza por ser qualitativa (OLIVEIRA, 2010). Selecionamos como contexto de pesquisa um “Cursinho” da rede privada de ensino na cidade de João Pessoa/Paraíba. Como instrumentos de geração e coleta dos dados, desenvolvemos uma entrevista que foi destinada ao professor regente da turma, bem como um questionário voltado para 13 discentes da turma. Outrossim, nos valemos de oito textos produzidos por alunos dessa mesma turma e do material didático utilizado pelo docente.

A análise dos dados nos permitiu identificar uma gama de agentes que *interpretam* e se *apropriam* da Matriz de Correção da Redação do Enem, confirmando o aparato teórico utilizado de que uma política linguística é multicamada na medida em que envolve agentes, níveis e processos (JOHNSON, 2013). Nessa perspectiva, familiares, *sites* na internet atuam como gestores

de política linguística assim como professores, alunos e autores de materiais didáticos. Em relação aos sentidos reverberados nos discursos do professor, dos alunos e do material didático, identificamos uma convergência com os sentidos presentes na Cartilha do Participante 2019. Identificamos, ainda, a sigla GOMIFES (Governo, ONGs, Mídia, Instituições, Família, Escola e Sociedade) como uma forma criativa de os agentes se apropriarem da política linguística oficial. Esses resultados nos levam a afirmar que a relevância do teste dentro da sociedade brasileira parece levar os atores investigados a seguir as prescrições expostas na Matriz de Correção, não abrindo espaço para negociar ou ignorar essa política linguística.

Por fim, entendemos que esse trabalho nos fornece uma perspectiva, ainda que restrita, para enxergar a realidade de uma instituição de ensino no tocante ao processo de *interpretação* e *apropriação* do discurso oficial referente à Redação do Enem. Todavia, nada impede que outros pesquisadores se empenhem em realizar pesquisas com outras amostragens, em outras esferas de ensino que não a rede privada, com vistas a ampliar a compreensão sobre a relação entre as políticas de natureza micro e macro.

Referências

- ABREU, R. N. Exercício da cidadania e direitos humanos: as funções da Competência V na redação do ENEM. In: SILVA, L. R.; FREITAG, R. M. K. (Orgs.). **Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o ENEM**. João Pessoa: Editora do CCTA, v. 2, 2015. p. 97-108.
- AUGUSTINI, C. L. H.; BORGES, S. Z. S. Gênero redação Enem: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. **Letras & Letras**. v. 29, n. 2, p. 1-18, 2013.
- ANDRADE, R. C. O. **Políticas linguísticas educacionais em Pernambuco: um estudo do eixo de análise linguística**. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- BRASIL. **Redação do Enem 2019: Cartilha do Participante**. Brasília/DF: INEP, 2019.
- COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- FERREIRA, D. M. V. **O ensino do idioma espanhol na cidade de João Pessoa/PB: relação entre as políticas linguísticas declaradas e percebidas**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- HAUGEN, E. Planning for a standard language in modern Norway. **Anthropological Linguistics**, v.1, n. 3, p. 8-21, Mar., 1959.
- JOHNSON, D. C. Ethnography of language policy. **Language policy**. v. 8, n. 2, p. 139-159, Maio, 2009.

JOHNSON, D. C. **Language policy**. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

JOHNSON, D. C.; RICENTO, T. Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy. **International Journal of the Sociology of Language**, n. 219, p. 7-21, 2013.

LIN, A. M. Y. Researcher positionality. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Orgs.). **Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide**. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 21-32.

LUNA, E. A. A. **Avaliação da produção do Enem: como se faz e o que pensam os avaliadores**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

MENDONÇA, E. M. **Língua, texto e escrita: as ideologias linguísticas no exame nacional do ensino médio e a política linguística para o português no Brasil**. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Orgs.). **Negotiating language policies in schools**. New York: Routledge, 2010.

OLIVEIRA, F. C. C. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do Enem**. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3 ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Journal of Sociolinguistics**. v. 4, n. 2, p. 196-213, 2000.

RICENTO, T.; HORNBERGER, N. H. Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional. **Tesol Quarterly**, v. 30, n. 3, p. 401-427, outono, 1996.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas approaches**. London: Routledge, 2006.

SCHARF, K. A. A prática social da leitura e os textos-motivadores na redação do ENEM: prerrogativas para o desempenho esperado na competência cinco? **Working Papers em Linguística**, v. 15, n. 1, p. 14-42, 2014.

SILVA, A. G. B. **A redação do Enem como um mecanismo de política linguística: um estudo em materiais didáticos do ensino médio**. 2017. 95 f. Monografia (Graduação em Letras/Português) – Universidade Federal da Paraíba, 2017.

SILVA, L. R.; FREITAG, R. M. K. (Orgs.). **Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

SIMÕES, S. M. R. O tema da redação do Enem: como des-ligar os sentidos? **Estudos Linguísticos**. v. 44, n. 3, p. 1216-1226, 2015.

SOUSA, S. C. T. Reflexões sobre a área de Política Linguística e a formação de professores de línguas. In: PEREIRA, R. C. M.; PEDROSA, J. L. R.; FERRAZ, M. M. T. (Orgs.). **Letramentos em cena: teorias e vivências**. João Pessoa: Ideia, 2019. p. 11-54.

SOUSA, S. C. T. A redação do Enem e sua influência no ensino: uma questão de política linguística. In: Bein, R. et al. (Orgs.). **Homenaje a Elvira Arnoux**: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2017, v. II, p. 283-298.

SOUSA, S. C. T.; PONTE, A.; SOUSA-BERNINI, E. N. B. A área de Política e Planejamento Linguístico no cenário internacional e nacional. In: SOUSA, S. C. T.; PONTE, A.; SOUSA-BERNINI, E. N. B.. (Orgs.). **Fotografias da Política Linguística na Pós-Graduação no Brasil**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 9-50.

SOUSA, S. C. T.; ROCA, M. P. Introdução para uma compreensão ampliada de Política Linguística. In: SOUSA, S. C. T.; ROCA, M. P. (Orgs.). **Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 07-32.

SOUSA, S. C. T.; SILVA, G. B. A redação do Enem e seus efeitos nas políticas linguísticas em instituições educacionais. In: ARAÚJO, A. S. et al. (Orgs.). **Reflexões linguísticas e literárias**. Fortaleza: HBM, 2015. p. 29-42.

VICENTINI, M. V. R. **A redação no Enem e a redação do 3º ano no Ensino Médio**: efeitos retroativos nas práticas de ensino de escrita. 2015. 263 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

Recebido em julho/2019.

Aceito em outubro/2019.