

Artigo / Article

Abordagem dos gêneros de texto nas questões de língua portuguesa do Enem

Approach to text genres in the Portuguese language Enem's questions

Ana Angélica Lima Gondim 

Universidade Estadual do Piauí, Brasil
gondimufc@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9652-9712>

Meire Celedonio Silva 

Instituto Federal do Ceará, Brasil
mmceledonio@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5340-8892>

Recebido em: 15/12/2022 | Aprovado em: 05/02/2023

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar o tratamento dado ao gênero de texto e suas dimensões contextuais e linguísticas nas questões das provas do ENEM na área de "Línguas, códigos e suas tecnologias", especificamente nas de Língua Portuguesa. A partir dessa perspectiva, lançamos a seguinte questão: essas dimensões são abordadas para compreender o gênero como tal? Para isso, realizamos um levantamento quanti-qualitativo das provas regulares do Enem, abrangendo o período de 2015 a 2020. Como base teórica para essa análise, aderimos aos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, na análise predominantemente descendente de gêneros e o tratamento do texto como um sistema complexo, para o qual o texto é constituído por duas faces, uma dimensão social e uma dimensão linguística.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo • Dimensão contextual do gênero • Dimensão linguística do gênero

Abstract

This work aims to analyze the treatment given to the text genre and its contextual and linguistic dimensions in questions of the ENEM tests in "Languages, codes and their technologies", specifically in the Portuguese language. From this perspective, we pose the following question: are these dimensions addressed to understand gender as such? For this, we carried out a quantitative and qualitative survey of the regular Enem tests, covering the period from 2015 to 2020. As a theoretical basis for this analysis, we adhere to the assumptions of Sociodiscursive Interactionism, in the predominantly descending analysis of

genres and the treatment of the text as a complex system, for which the text consists of two faces, a social dimension and a linguistic dimension.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism • Contextual dimension of gender
• Linguistic dimension of gender

Introdução

Conscientes da importância que as avaliações externas têm para a construção de propostas de ensino, entendemos a necessidade de analisar as propostas de nossas avaliações, o que e como avaliam os conhecimentos construídos na Educação Básica. Para este estudo, delimitamos como corpus de análise as questões que constituem a área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, mais especificamente, as questões relacionadas ao conhecimento da língua portuguesa, do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) com o objetivo de analisar como essas questões trabalham os gêneros de texto (Bronckart, 1999) com relação aos elementos que constituem as dimensões contextuais e linguísticas.

O Enem é uma prova que atinge diferentes instâncias dentro do contexto da educação brasileira — desde os professores em prática de sala de aula aos que estão em formação inicial nos cursos de graduação, passando pelos estudantes deste nível de ensino (pois orienta as práticas formativas nas universidades por meio das experiências de estágio e as formações continuadas de docentes da Educação Básica) e, principalmente, a formação de discentes que estão cursando o Ensino Médio.

O Enem tem sido objeto de estudo em diversas pesquisas, no que tange à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, tem havido muitos interesses sobretudo no que diz respeito à redação (Prado; Morato, 2017; Vidon, 2017; Dering, 2022). A redação do Enem é um componente muito debatido nas pesquisas, provavelmente por ter uma relação direta com os desafios enfrentados pela educação brasileira nos âmbitos de leitura e escrita.

Com relação às análises da avaliação de língua portuguesa, podemos destacar as pesquisas em torno do espaço da literatura na prova (Fischer; Luft; Frizon; Leite; Lucena; Vianna; Weller, 2012), o tratamento dado à variação linguística (Andrade; Freitag, 2016), a presença da gramática (André; Melchior, 2016), para citarmos alguns dos aspectos analisados. Nesses trabalhos, há um espaço para o debate sobre os gêneros de textos, mas com um olhar sobre a ausência de um maior aprofundamento no tratamento desse objeto de estudo. Observamos como é abordado o problema dos gêneros de texto enquanto objeto de aprendizagem no contexto da educação no Brasil, a partir das provas do Enem.

A partir das reflexões realizadas dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA) — que tem como interesse refletir sobre o ensino e a aprendizagem, desde os documentos oficiais, passando pelas avaliações, análise e produção de materiais didáticos, chegando às práticas de sala de aula — identificamos a necessidade de observar o que está

sendo avaliado pelas provas de língua portuguesa do Enem, os conteúdos, e se estes são coerentes com o que normatizam e orientam os documentos oficiais brasileiros, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹.

Passamos, dessa forma, a uma descrição do que é o Enem, para isso, construímos um panorama das mudanças ocorridas ou em sua constituição, ou em sua utilização (considerando os textos prescritivos relacionados a essas atualizações); num segundo momento, delimitamos o espaço teórico do qual enxergamos os dados; uma breve descrição da metodologia é feita antes de seguirmos para as análises e apresentarmos algumas considerações.

1 O exame Nacional do Ensino Médio

Antes de tratarmos do Enem, realizamos uma breve explanação do espaço em que este exame surge: as avaliações em larga escala. A necessidade de avaliação é promovida com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96), que aponta a função do Estado brasileiro não apenas como fomentador do ensino, mas também como avaliador da educação ofertada. Em seu artigo nono, incisos cinco e seis, a LDB estabelece que:

V — coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI — assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996).

O Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb), instituído pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, foi a primeira ação no contexto nacional a objetivar a avaliação da proficiência dos alunos. Conforme Sousa (2014), em 2005, o Saeb já sofre algumas mudanças:

passou a ser constituído por duas vertentes: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) [...] e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, de base censitária, disponibilizando resultados para cada unidade da federação, por municípios e escolas. Apresenta-se com o objetivo de **auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros**, assim como a comunidade escolar no **estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas**, visando à melhoria da qualidade do ensino (Sousa, 2014, p. 409, grifo nosso).

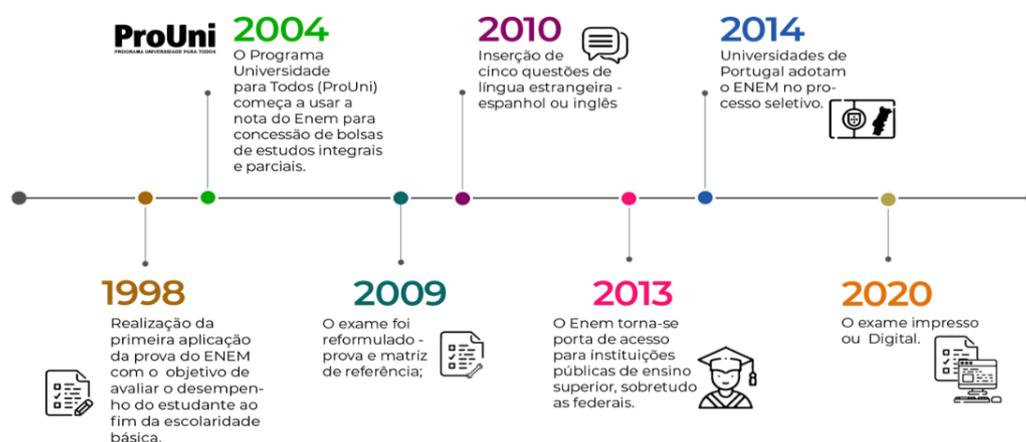
Como observado pela pesquisadora e ressaltado pelos próprios documentos fundadores das duas avaliações, o foco está nas ações a serem realizadas bilateralmente — governo e instituições de ensino — em prol de uma educação cada vez melhor. Em 2013, o Saeb passou

¹ Decidimos fazer referência a este documento, pois, até a publicação da BNCC (2018), eram os PCN que orientavam a Educação Básica brasileira, portanto a Matriz de Referência do ENEM (2009) foi elaborada a partir dele.

a incluir a Avaliação Nacional da Alfabetização com foco em Leitura e Escrita e Matemática para o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado como mais uma avaliação em larga escala, mas esta surge especificamente com o objetivo de averiguar a aprendizagem dos alunos que estão saindo do Ensino Médio. Em um curto período, ele relega a segundo plano sua função de avaliação de aprendizagens e passa a funcionar como instrumento para o ingresso em Instituições de Ensino Superior (IES) federais, estaduais e até instituições do setor privado de ensino, democratizar as oportunidades de acesso ao ensino superior. Como nosso foco é o Enem, traçamos um panorama quanto as reformulações que o exame vem passando desde sua criação no tópico a seguir (Figura 1).

Figura 1. Panorama histórico do Enem



Fonte: Produzido pelas autoras a partir dos dados analisados.

Este panorama possibilita a apreensão, de forma sucinta, do percurso histórico do Enem, desde sua instituição, em 1998, mesmo ano da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) à última atualização, em 2020, primeira realização do Enem Digital. No ano de 2022, o Enem voltou a ter a possibilidade de ser presencial, dividindo espaço com a versão digital do exame. Dentro deste espaço de tempo, o Enem sofreu alterações com relação a sua função e utilização, dentre algumas podemos destacar: em 2004, o Programa Universidade para todos (PROUNI) passa a utilizar a nota do Enem para concessão de bolsas integrais ou parciais em universidade privadas; em 2013, passa a ser porta de acesso às IES públicas e, em 2014, algumas universidades portuguesas adotam o Enem como processo seletivo.

Outro aspecto importante a ser pontuado é em relação à reformulação da prova. As principais alterações aconteceram em 2009, quando é reformulada a matriz de referência e a estrutura da prova, o “Novo Enem” passa a ser porta de acesso às vagas federais de ensino superior, adquirindo um caráter seletivo; em 2010, foram inseridas cinco questões de língua inglesa ou de língua espanhola — o candidato faz a escolha por uma dessas línguas estrangeiras no ato da inscrição.

LINHA D'ÁGUA

Essas mudanças demonstram o caráter flexível do Enem, considerando as mudanças não só dos documentos oficiais normatizadores e orientadores da Educação Básica, como do contexto social dos candidatos inscritos. Passamos, na seção a seguir, a apresentar mais especificamente a prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias, com maior foco nas questões relacionadas à língua portuguesa.

1.1 A prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias

O Enem passou por mudanças na constituição da prova no ano de 2009 que perduram até hoje, o que se entende como Novo Enem. A primeira mudança, talvez mais visível, foi em relação ao número de questões da prova. Nas primeiras versões, que duraram nove anos, essa prova era constituída de 63 (sessenta e três) questões aplicadas em um único dia, contemplando as disciplinas sem, necessariamente, constituição interdisciplinar entre as áreas do conhecimento (como acontece hoje), além da escrita de uma redação

A partir de 2009, a prova passou a ser constituída por 180 (cento e oitenta) questões e é aplicada em dois dias, com a divisão igualitária desse número de questões para cada dia. A prova passou a ser dividida em quatro áreas do conhecimento — Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias — cada área contemplada em 45 (quarenta e cinco) questões. Na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, há questões das disciplinas de língua portuguesa (considerando também a literatura), educação física, língua estrangeira moderna (espanhol e inglês), artes e tecnologias da comunicação. A composição da prova de cada área segue a mesma orientação e apresenta os mesmos componentes proposto nos PCNEM (2000).

Para além da estrutura da prova, chama a nossa atenção a mudança nos aspectos de políticas públicas educacionais implicadas a partir da adoção da prova do Enem pelas universidades públicas federais a partir de 2010, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) — sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participam. Ela passa a ser adotada como um recurso de acesso à universidade como uma política mais ampla. Dessa forma, o Enem passa a ser a principal forma de acesso às universidades no Brasil, implicando o fim de muitos vestibulares tradicionais pelo país.

Esse aspecto que o Enem assume traz implicações importantes no contexto educacional do Brasil. As escolas e os diversos sistemas de ensino passam a olhar com mais cuidado para a constituição da prova, para os conteúdos, o que, provavelmente, orienta a construção de provas e práticas em sala de aula. Embora este não seja o debate que propomos, não podemos deixar de refletir, mesmo que de modo superficial, sobre os efeitos do Enem no contexto do ensino e aprendizagem da língua portuguesa nas escolas brasileiras. Para compreender mais essas implicações, tratamos a seguir da matriz de referência que vai orientar a elaboração da prova.

1.2 A matriz de referência

De acordo com a matriz de referência (Brasil, 2009), a prova do Enem é orientada por cinco eixos cognitivos que são considerados nas quatro áreas do conhecimento, a saber: I. Dominar linguagens (DL), II. Compreender fenômenos (CF), III. Enfrentar situações-problema (SP), IV. Construir argumentação (CA) e V. Elaborar propostas (EP). De forma mais específica, cada área possui competências e habilidades a serem avaliadas, aquelas compreendidas como modalidades da inteligência que usamos para estabelecer relações entre o que desejamos conhecer e estas apreendidas como competências adquiridas ligadas ao “saber fazer”. No caso da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, são propostas nove competências e trinta habilidades. As competências estão relacionadas aos componentes disciplinares, embora as questões estejam relacionadas, tendencialmente, à interdisciplinaridade no que tange às linguagens.

Fazendo uma breve análise das habilidades propostas, podemos afirmar que é muito mais recorrente a referência aos textos ao invés dos gêneros. O gênero de texto surge apenas em três delas, a saber:

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos;

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos;

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro. (Brasil, 2009).

Estas habilidades são abrangidas, respectivamente, pelas competências 6, 7 e 8; nas demais habilidades, há uma alta incidência do termo texto como ponto de partida para compreensão e produção languageira. De alguma maneira, essa perspectiva deve estar imbricada nas questões e na forma como são abordados os gêneros de texto. Mesmo não sendo o nosso objetivo analisar a matriz ou, mais especificamente, as relações entre a matriz e a prova, é importante pontuar que esta última surge a partir de um contexto mais amplo e é reorganizada e restringida pela matriz, que é um recorte do currículo do Ensino Médio.

Com essa proposta, a prova do Enem tem o objetivo de fugir das práticas de memorização tão comuns nos vestibulares no país. Busca uma forma interdisciplinar de lidar com o conhecimento, adotando uma visão ampla sobre o mundo e como os conhecimentos de diferentes disciplinas funcionam de forma engrenada para a compreensão do mundo e resolução de problemas. Então, mesmo que apareça num pequeno número de habilidades, compreendemos que a interrelação gerada pela interdisciplinaridade na construção das provas, amplia o espaço dado aos gêneros de texto. Entretanto, não é suficiente que ele seja mobilizado, mas que o tratamento dado a ele seja adequado, considerando a formação que esperamos dos estudantes em língua portuguesa.

2 Aporte teórico

Nosso posicionamento teórico-metodológico orienta-se a partir dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), para o qual

Todo procedimento de ciências da linguagem deve, primeiramente, abordar os textos, na medida em que constituem as relações empíricas primeiras da ordem linguageira e tem de capturar, de imediato (Bota; Bronckart, 2014, p. 251).

Tais textos configurados em gêneros, possibilitam a compreensão da relação de interdependência entre as propriedades que constituem os textos e as atividades sociais geradoras deles (Bota; Bronckart, 2014).

Essa corrente teórico-metodológica, que surge a partir do interacionismo social, defende o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento humano. Bronckart (2021) destaca, neste contexto, dois pensadores importantes para o estabelecimento dessa corrente: Vigotsky (2007) pela ontogênese das capacidades psicológicas e Volóchinov (2018) pela contribuição dada ao enfoque linguageiro.

O ISD traz a perspectiva interacionista pautada nos pressupostos de Volóchinov, que coloca como centro uma perspectiva descendente da linguagem. Essa proposta abrange a interação entre as atividades de linguagem, os gêneros de texto, os textos e, os estados de língua interna e externa, além dos tipos de discurso. Sob esta visão, é importante, sobretudo, no contexto deste trabalho, as noções de gênero, de texto e a análise linguística (terminologia da BNCC).

As atividades de linguagem são coletivas e é no seio delas em que são gerados os diferentes gêneros de texto. Na perspectiva do ISD, pois, a genericidade constitui uma entidade mista, na qual co-intervêm as determinações sócio-históricas e as opções ou convenções de ordem semiótica-linguística (Bronckart, 2021). Mais especificamente dentro dessa ótica, Coutinho (2004, p. 09) defende que “O gênero é, assim, uma categoria que integra a componente linguística, mas não se esgota nela – o que não pode deixar de constituir desafio para a linguística, ou para uma linguística que se queira dos gêneros”. Essa noção de gênero contribui a partir do que defende o ISD, para perspectivar os gêneros sob uma análise tendencialmente dialética, contribuindo para compreender como essas relações são estabelecidas. A noção de texto singular ou empírico, portanto, designa uma

unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, compostas por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular (Bronckart, 1999, p. 77).

Dessa forma, os textos são o resultado das atividades linguageiras, seus correspondentes empíricos. Eles são “unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção” (Bronckart, 2008, p. 113). Dessa

forma, os textos são produtos fortemente influenciados pela situação de produção e pelos parâmetros tanto históricos quanto sociais que a engendram.

A partir dessas considerações, buscamos colocar em debate os elementos constitutivos dos gêneros de textos e a orientação teórica que pode nos guiar para produzir e compreender esses textos. Para isso, convocamos os parâmetros necessários para a análise dos textos, seus correspondentes empíricos dos gêneros (Machado; Bronckart, 2009; Bronckart, 1999; 2006; 2008) no que diz respeito às categorias de análise como os parâmetros do contexto de produção — as representações que o produtor do texto tem de seu papel social, do destinatário, do tempo e espaço e dos objetivos do autor e os elementos que compõem — e os três níveis de análise textual — nível organizacional, nível enunciativo e nível semântico. Nestes últimos, são os elementos microlinguísticos que estão na composição dele dos textos e evidenciam, além da textualidade, os parâmetros para análise dos gêneros (Coutinho, 2007). Dessa forma, neste trabalho, trabalharemos com as terminologias dimensão contextual e dimensão linguística, nas quais serão convocados os elementos em nível micro dos gêneros.

3 Percorso metodológico

A pesquisa aqui proposta tem por objetivo refletir, em âmbito mais amplo, sobre a aprendizagem de língua portuguesa e, considerando que as avaliações externas têm um efeito retroativo nas práticas de sala de aula, sobre o ensino. Em um âmbito mais estrito, buscamos analisar como as questões de língua portuguesa estão colocadas e como mobilizam os conhecimentos dos alunos relacionados aos gêneros de texto em uma prova externa — o Enem.

Essa discussão tem importância, pois o Enem apresenta um conjunto amplo de objetivos, que perpassa a avaliação da aprendizagem dos estudantes que saem da Educação e chegam à porta de acesso ao Ensino Superior, seja pelo SISU, seja pelo Prouni. Dessa forma, há uma relação direta entre a prova e o que podemos enfatizar no contexto de ensino da Educação Básica brasileira. São avaliados, de igual modo, estudantes de realidades muito díspares. Assim, ao refletir sobre o que o exame propõe, numa perspectiva analítica de base interacionista, enfocamos questões que tratam dos textos e observamos se há relação com sua constituição a partir de um modelo de gênero de texto. Na seleção das questões, definimos ainda outros critérios a fim de delimitar o nosso objeto de estudo:

Recorte temporal: escolhemos o período entre os anos de 2015 a 2020 para analisar as questões de língua portuguesa da prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Esse recorte se justifica pelo fato de as mudanças terem acontecido na formulação da prova do exame e, portanto, já estarem consolidadas.

Crítérios de seleção: A partir dessa compilação, selecionamos todas as questões que tratam dos gêneros de textos e de aspectos microlinguísticos. O critério que orientou a seleção para a constituição desse corpus foi a mobilização dos gêneros de texto nas questões, tanto a

partir da mobilização de elementos contextuais, quanto de elementos linguísticos, sobretudo no enunciado da questão. Assim, compusemos um conjunto de questões de língua portuguesa, que trabalham elementos da dimensão contextual e linguística.

Categorias de análise: As categorias selecionadas para a análise das questões em debate neste trabalho foram: a) a dimensão contextual dos textos — o contexto de produção (Bronckart, 1999) e b) a dimensão linguística — o folhado textual (Bronckart, 1999, 2019).

Metodologia de análise: Depois da definição dos critérios de seleção e das categorias de análise, definimos a metodologia de análise dessas questões: Num primeiro momento, realizamos uma análise quantitativa das questões que trabalham elementos da dimensão contextual ou da dimensão linguística dos textos. Em seguida, fizemos um tratamento dessas questões, identificando como esses elementos são mobilizados. Em um segundo momento, realizamos a análise qualitativa dos elementos linguísticos e contextuais mobilizados nas questões, a fim de perceber como eles estão imbricados na compreensão do texto enquanto gênero de texto.

A seguir, passamos a análise do corpus. Inicialmente, apresentamos os dados relacionados à análise quantitativa e, posteriormente, a uma visão qualitativa dos dados.

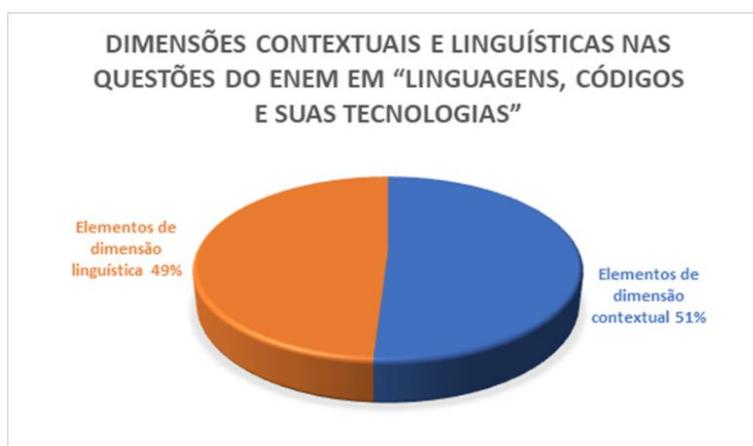
4 O que nos dizem os dados

Como já mencionamos, nossa análise inicial buscou identificar questões que mobilizassem textos (configurados em diferentes gêneros) através de aspectos contextuais e/ou linguísticos. Excluímos, no entanto, questões que tratam de textos pertencentes à esfera do literário, pois entendemos que os conhecimentos mobilizados nessas questões se relacionam à identidade própria dessa esfera, mobilizando conhecimentos que estão para além da apreensão do texto enquanto gênero, relacionando-se muito mais com a estética literária e seus desdobramentos.

Questões relacionadas à mobilização de elementos linguísticos ou languageiros para a sua metacompreensão também não entraram na constituição de nosso corpus, visto que nossa intenção em analisar elementos linguísticos está relacionada ao tratamento destes elementos como constitutivos de textos, ou seja, para a construção de sentido em particular. Portanto, textos que tratam destes elementos sem que haja essa relação, como as que tratam da variação linguística por ela mesma, foram descartadas.

Explicitados estes aspectos, constituímos um *corpus* com questões das provas de 2015 a 2020 e, num primeiro momento identificamos que o tratamento dado a dimensão linguística é quase igual ao que é dado à dimensão contextual, como podemos verificar no gráfico a seguir (Figura 2):

Figura 2. Tratamento das dimensões contextual e linguística nas questões analisadas



Fonte: Produzido pelas autoras a partir dos dados analisados.

O gráfico aponta para uma preocupação dos envolvidos na elaboração das provas do Enem de manter um espaço igual para estes dois aspectos. Se levássemos em conta ainda as questões não compreendidas na constituição de nosso *corpus* (ou por tratarem de conhecimentos próprios da esfera literária ou tratarem de conhecimentos linguísticos, principalmente variação linguística, sem relação com a construção de textos), teríamos percentuais muito próximos na constituição da prova de "Linguagens, códigos e suas tecnologias", com foco na língua portuguesa. Tal fato nos leva à compreensão de que há uma divisão para que o tratamento dado a estes elementos seja igualitário. A seguir (**Figura 3**), analisamos quais elementos da dimensão contextual são mobilizados quando a dimensão contextual é o foco da questão.

Figura 3. Elementos da dimensão contextual mobilizados nas questões analisadas



Fonte: Produzido pelas autoras a partir dos dados analisados.

Dentre os elementos que constituem a dimensão contextual como defendem Bronckart (1999); Coutinho (2019), destacamos uma quase predominância de questões que esperam que

o objetivo sociocomunicativo dos diferentes textos seja identificado (78,5%). Esse dado nos leva a relacioná-lo à própria constituição do Enem e de como são iniciados os estudos de gênero do Brasil.

Bem distante desse número é o tratamento dado a outros aspectos, o trabalho com a consideração dos interlocutores para a construção dos textos acontece num percentual bem menor (17,8%) e o tratamento do suporte aparece num número quase irrelevante (3,5%). Já outros elementos que constituem o contexto de produção não foram mobilizados nas questões analisadas.

Para Bronckart (1999, 2019), o contexto de produção é um conjunto de elementos oriundos de representações que fazemos dos mundos físico e social. O mundo físico engloba o lugar e o momento de produção, a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; o emissor e o receptor como pessoas físicas que produzem e recebem o texto. Já o mundo social compreende o lugar social, a posição social do emissor e do receptor, bem como os valores e as normas que estão em jogo nessa situação, além do objetivo sociocomunicativo da interação. Machado e Bronckart (2009) acrescentam a este conjunto o suporte. É o contexto de produção que organiza a produção de textos, orientando desde a escolha do próprio gênero a organização micro, como as escolhas lexicais e construção de enunciados.

Os demais aspectos constitutivos do contexto de produção têm grande relevância para a compreensão do texto em si e da organização dos aspectos empíricos do texto, mas são rechaçados em prol do conhecimento do objetivo do gênero. Talvez essa seja a razão do tratamento dado a elementos linguísticos apartados das orientações traçadas pelos contextos de produção. A seguir (**Figura 4**) observamos a mobilização dos elementos da dimensão linguística.

Figura 4. Elementos da dimensão linguística mobilizados nas questões analisadas



Fonte: Produzido pelas autoras a partir dos dados analisados.

Ao considerarmos questões relacionadas à dimensão linguística, o maior foco recai sobre a estrutura dos gêneros (67,8%), ou considerando o plano geral do texto ou sua

constituição macro a partir da análise de sequências didáticas constitutivas dos diferentes textos. Em segundo lugar, as escolhas lexicais (14,2%) com análises de cunho semântico, aparecem como foco. Em menor tratamento, a coesão nominal (10,7%), como recurso constitutivo da progressão do texto, aparece e, em último plano, a construção de enunciados (7,1%) também é tratada. A seguir (Figura 5), analisamos qualitativamente, questões que se relacionam à dimensão contextual.

Figura 5. Questão relacionada à dimensão contextual

Questão 07



PALAVRAS TÊM PODER

Palavras informam, libertam, destroem preconceitos.
Palavras desinformam, aprisionam e criam preconceitos.

**Liberdade de expressão. A escolha é sua.
A responsabilidade, também.**

A liberdade de expressão é uma conquista inquestionável. O que todos precisam saber é que liberdade traz responsabilidades. Publicar informações e mensagens sensacionalistas, explorar imagens mórbidas, desrespeitar os Direitos Humanos e estimular o preconceito e a violência são atos de desrespeito à lei.

Para promover a liberdade de expressão com responsabilidade, o Ministério Público de Pernambuco se une a vários parceiros nesta ação educativa. Colabore. Caso veja alguma mensagem que desrespeite os seus direitos, denuncie.

0800 281 9455 - Ministério Público de Pernambuco

Disponível em: <http://palavrastempoder.org>. Acesso em: 20 abr. 2015.

Pela análise do conteúdo, constata-se que essa campanha publicitária tem como função social

- A** propagar a imagem positiva do Ministério Público.
- B** conscientizar a população que direitos implicam deveres.
- C** colibir violações de direitos humanos nos meios de comunicação.
- D** divulgar políticas sociais que combatem a intolerância e o preconceito.
- E** instruir as pessoas sobre a forma correta de expressão nas redes sociais.

Fonte: Enem 2019.

Ainda que a questão mencione a identificação da função social de uma campanha publicitária, observamos a presença do gênero anúncio. Este gênero pode fazer parte de uma campanha publicitária, inserida na esfera (Brasil, 2009) ou campo de atuação jornalístico-midiático (Brasil, 2018). Ao buscar informações quanto à constituição da campanha publicitária, mencionada no enunciado da questão, observamos que esta circula em um site de domínio governamental (de acordo com as informações disponibilizadas sobre a fonte original

do texto). A fim de compreendermos o uso da terminologia adotada pela questão, trazemos uma conceitualização realizada dentro da própria esfera na qual a campanha publicitária circula, para a qual a campanha publicitária é:

um conjunto de peças, inter-relacionadas, integradas entre si, as quais podem ser veiculadas em diferentes meios com um mesmo objetivo em comum: apresentar uma marca, um produto/serviço, um ponto de venda, uma ideia, uma promoção (Toaldo; Machado, 2013, p. 3).

As autoras, citando Hoff e Gabrielli (2004), apontam ainda que a função da campanha publicitária é somar esforços para o convencimento do público. Este conjunto de esforços pode ser formado por peças (termo próprio do âmbito publicitário) ou textos do campo de atuação da publicidade, tais como: anúncios, comerciais em diferentes mídias, outdoors, spots de rádio, cartazes etc. “Palavras Têm Poder” é uma campanha publicitária de conscientização da população pernambucana, que visa promover o respeito aos direitos humanos. Ela é de autoria do Ministério Público de Pernambuco e a última publicação na Internet é do ano de 2017. Observamos que a questão se relaciona à BNCC-EM em sua competência quarenta e três de Língua Portuguesa:

(EM13LP43) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital e **peças de campanhas publicitárias** e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.), explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros, e destacando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, a fim de desconstruir eventuais estereótipos e proceder a uma avaliação crítica da publicidade e das práticas de consumo (Brasil, 2018, p. 512).

O enunciado da questão faz referência ao conteúdo para chegar à função social do gênero, terminologia utilizada pela matriz de referência do Enem. Dessa forma, a questão faz o estudante mobilizar conhecimentos sobre um dos parâmetros do contexto de produção, o conteúdo temático para chegar ao objetivo do texto. A compreensão de que “conscientizar a população que direitos implicam deveres” é a resposta correta, se dá apenas pelo conteúdo que constitui o texto. Outros elementos do contexto de produção, como emissor ou espaço em que o texto foi veiculado, que aparecem de forma explícita, não são considerados para tal apreensão. Nem mesmo a organização dos elementos linguísticos (tamanho das fontes, uso de destaque) é mobilizada para que a questão seja respondida.

O tratamento predominante das questões do Enem dado ao objetivo do texto justifica-se pela própria matriz de referência do Enem, que, ao apresentar os objetos de conhecimento, aponta:

Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação — modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais — públicas e privadas (Brasil, 2009, p. 14).

Observamos que, de forma ampla, o objetivo do gênero está inserido nas atividades de produção do texto. Para continuarmos a apreensão de como o Enem mobiliza elementos da dimensão contextual, passamos à próxima análise (Figura 6).

Figura 6. Questão relacionada à dimensão contextual

QUESTÃO 28



Disponível em: www.agenciapatriciagalvao.org.br. Acesso em: 15 maio 2017 (adaptado)

Campanhas publicitárias podem evidenciar problemas sociais. O cartaz tem como finalidade

- A** alertar os homens agressores sobre as consequências de seus atos.
- B** conscientizar a população sobre a necessidade de denunciar a violência doméstica.
- C** instruir as mulheres sobre o que fazer em casos de agressão.
- D** despertar nas crianças a capacidade de reconhecer atos de violência doméstica.
- E** exigir das autoridades ações preventivas contra a violência doméstica.

Fonte: Enem 2017.

Essa questão, assim como a primeira, também focaliza os parâmetros do contexto de produção, especificamente, o objetivo do texto. No enunciado, há referência a um gênero de texto que pode veicular uma campanha publicitária, o cartaz. A forma como o enunciado está posto provoca no estudante uma maneira genérica de tratar esse gênero, sem fazer referência em particularizar ao texto, concebendo-o a partir de uma visão estática e engessada dos gêneros. Assim como na questão anterior, o texto também está sob a responsabilidade de uma instância governamental. Na questão, estão bem demarcados o gênero e o objetivo que este texto deve exercer de “conscientizar a população sobre a necessidade de denunciar a violência doméstica” (resposta correta).

LINHA D'ÁGUA

Dessa vez, entretanto, para identificar o objetivo do texto, não é apenas o conteúdo verbal que deve ser analisado, mas a relação deste com os elementos não-verbais que também constituem o texto. A BNCC apresenta a concepção de texto não formado apenas pela modalidade verbal, mas construído a partir de uma variedade de modalidades que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – a multimodalidade. O texto verbal “quem bate na mulher machuca a família inteira” vem relacionado a uma imagem que imita um desenho infantil de família, no qual mãe e filhos aparecem chorando e o pai aparece como uma figura disforme, provável causador do sofrimento dos demais”.

Tradicionalmente, a violência contra a mulher foi relacionada a um contexto particular, no qual ninguém deveria interferir, citando o ditado popular brasileiro, “em briga de homem e mulher ninguém mete a colher”. No Brasil, apenas com a Constituição de 1988, ficou expressa a igualdade de direitos e deveres entre mulheres e homens. Antes disso, homens poderiam bater em suas mulheres para educá-las, matá-las em caso de traição por estarem fora de seus juízos normais, dentre outros absurdos. Esse machismo estrutural ainda vigora no país, mesmo com a promulgação da Lei Maria da Penha, de 2006, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, e com a lei do feminicídio, a Lei nº 13.104/15, que o coloca na lista de crimes hediondos. Daí a necessidade de conscientizar a população para o crime de violência doméstica, bem como para uma mudança de comportamento, que é a denúncia ao invés do silêncio.

A imagem, representando o desenho de uma criança, funciona como uma estratégia argumentativa que demonstra a violência atingindo os demais membros da família, no caso, as crianças. Crianças sofrendo violência (mesmo que seja a de conviver com agressor e agredida) causam maior comoção na sociedade que a própria mulher sofrendo quaisquer tipos de violência.

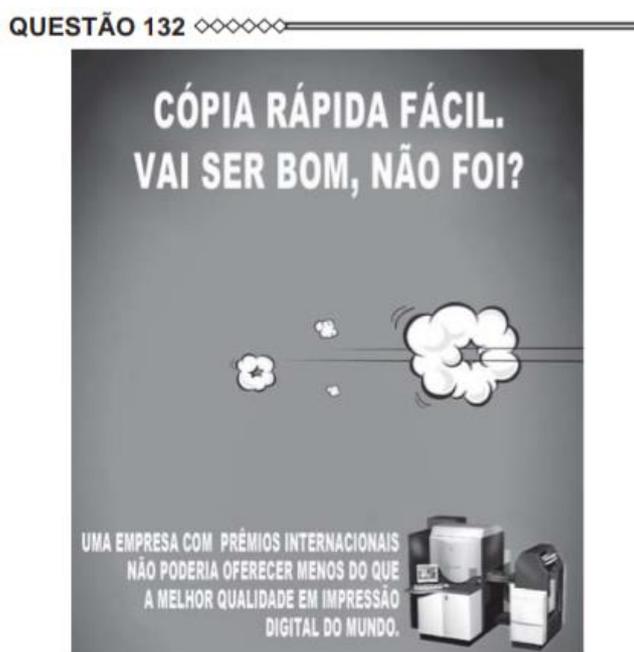
Além disso, no final da página, no canto esquerdo, aparece o texto verbal “Ligue 180. Não se cale diante da violência doméstica”. Até então, teríamos um texto que denuncia a relação da violência contra a mulher e o sofrimento causado em toda a família. É com este fechamento que podemos perceber a sociedade sendo interpelada a agir contra esse tipo de violência. Dessa forma, é o texto como um todo que permite a compreensão de seu objetivo.

Considerando as questões que mobilizam a dimensão contextual, podemos perceber o maior foco sobre a compreensão dos objetivos dos textos, relacionando-os aos objetivos dos gêneros, como elemento mais amplo. Os demais elementos da dimensão contextual pouco são mobilizados. Estes dois exemplos de questões confirmam os dados da análise quantitativa.

Outro aspecto também a ser considerado é em relação ao contexto sócio-histórico (Machado; Bronckart, 2009) nos quais as questões estão envolvidas. Não há, nos exemplos analisados, nenhuma menção a eles em nenhum momento. Isso implica em considerar os parâmetros por si só, como se o texto estivesse desvinculado de uma rede de relações e representações que o engendram, que orientam sua constituição.

Mínimamente, essas duas análises revelam ainda a maneira simplista que as questões do Enem tratam do gênero de texto. Possivelmente, esta perspectiva leva em consideração as diferentes perspectivas de estudos dos gêneros, sem excluir quaisquer perspectivas. Pelos elementos constitutivos do contexto de produção, mobilizados, estas estão alinhadas a matriz de referência do Enem, mas carecem de aprofundamento, considerando os demais elementos constitutivos da dimensão contextual. Traçadas essas linhas a respeito do tratamento dado à dimensão contextual, passamos a análise das questões que se relacionam à dimensão linguística dos textos (Figura 7).

Figura 7. Questão relacionada à dimensão linguística



Disponível em: www.behance.net. Acesso em: 21 fev. 2013 (adaptado).

A rapidez é destacada como uma das qualidades do serviço anunciado, funcionando como estratégia de persuasão em relação ao consumidor do mercado gráfico. O recurso da linguagem verbal que contribui para esse destaque é o emprego

- A do termo “fácil” no início do anúncio, com foco no processo.
- B de adjetivos que valorizam a nitidez da impressão.
- C das formas verbais no futuro e no pretérito, em sequência.
- D da expressão intensificadora “menos do que” associada à qualidade.
- E da locução “do mundo” associada a “melhor”, que quantifica a ação.

Fonte: Enem 2015.

Na questão, os tempos verbais utilizados na construção da publicidade são enfocados. Os elementos não verbais que agregam significado ao texto não são mencionados. Em “cópia rápida e fácil. **Vai ser bom, não foi?**” o salto do futuro para o passado demonstra quão rápido

LINHA D'ÁGUA

é o serviço da gráfica. Ainda que não seja explícito, o anúncio publicitário é facilmente identificado. A construção do enunciado, explicitando “A rapidez é destacada como uma das qualidades do serviço anunciado, funcionando como **estratégia de persuasão em relação ao consumidor do mercado gráfico**” trata do objetivo geral do gênero: divulgar o produto e suas qualidades.

De modo geral, nas questões, os gêneros são tratados como elementos estabilizados, considerando sua constituição estrutural. Nesse caso, o que possibilita a compreensão da adaptação desses gêneros de texto é o contexto de produção, com foco maior no objetivo do texto (na questão apresentado como o destaque para a rapidez do serviço como estratégia de utilização dele).

Este é um gênero que está presente em diferentes atividades de linguagem, neste caso específico, trata-se da atividade comercial/publicitária e, como qualquer texto é gestado em um contexto muito próprio e singular de comunicação, entretanto, o enunciado apresenta uma questão voltada apenas para os recursos linguísticos do texto. Não estamos dizendo que não é suficiente para a elucidação da resposta, mas que esse tratamento é insuficiente, pois continua tratando os elementos linguísticos fora da relação com o contexto de produção, fora de sua dimensão contextual.

A questão trata dos elementos linguísticos explicitamente, mas parece que há uma tendência a se distanciar e relacionar esse uso dentro de um contexto específico que é do gênero de texto. A opção pela qual o candidato deveria optar está relacionada ao uso dos tempos verbais. Mas este uso da unidade linguística só produz sentido quando relacionado ao gênero no qual é mobilizado. Nele, há ainda um elemento singular que é a pergunta, interpelando o destinatário, as imagens (imitando desenhos quando personagens saem rapidamente de cena e dos próprios equipamentos utilizados na gráfica), além do fechamento “uma empresa com prêmios internacionais não poderia oferecer menos do que a melhor qualidade de impressão do mundo”, ou seja, além de rápido, o serviço é de qualidade. O emissor constrói sua representação de forma positiva, pois é premiada internacionalmente e oferece a melhor qualidade. Nenhum desses aspectos é considerado na apreensão do texto, o que nos faz compreender que, mesmo quando relacionado com o gênero de texto, o elemento linguístico é tratado como se fosse autônomo com relação aos aspectos contextuais. Passando para a próxima análise, vamos verificar que não há muita diferença da constituição desta.

Figura 8. Questão relacionada à dimensão linguística

QUESTÃO 24

A imagem da negra e do negro em produtos de beleza e a estética do racismo

Resumo: Este artigo tem por finalidade discutir a representação da população negra, especialmente da mulher negra, em imagens de produtos de beleza presentes em comércios do nordeste goiano. Evidencia-se que a presença de estereótipos negativos nessas imagens dissemina um imaginário racista apresentado sob a forma de uma estética racista que camufla a exclusão e normaliza a inferiorização sofrida pelos(as) negros(as) na sociedade brasileira. A análise do material imagético aponta a desvalorização estética do negro, especialmente da mulher negra, e a idealização da beleza e do branqueamento a serem alcançados por meio do uso dos produtos apresentados. O discurso midiático-publicitário dos produtos de beleza rememora e legitima a prática de uma ética racista construída e atuante no cotidiano. Frente a essa discussão, sugere-se que o trabalho antirracismo, feito nos diversos espaços sociais, considere o uso de estratégias para uma "descolonização estética" que empodere os sujeitos negros por meio de sua valorização estética e protagonismo na construção de uma ética da diversidade.

Palavras-chave: Estética, racismo, mídia, educação, diversidade.

SANTANA, J. A imagem da negra e do negro em produtos de beleza e a estética do racismo. Dossiê: trabalho e educação básica. *Margens Interdisciplinar*. Versão digital. Abaetetuba, n.16, jun. 2017 (adaptado).

O cumprimento da função referencial da linguagem é uma marca característica do gênero resumo de artigo acadêmico. Na estrutura desse texto, essa função é estabelecida pela

- A** impessoalidade, na organização da objetividade das informações, como em "Este artigo tem por finalidade" e "Evidencia-se".
- B** seleção lexical, no desenvolvimento sequencial do texto, como em "imaginário racista" e "estética do negro".
- C** metaforização, relativa à construção dos sentidos figurados, como nas expressões "descolonização estética" e "discurso midiático-publicitário".
- D** nominalização, produzida por meio de processos derivacionais na formação de palavras, como "inferiorização" e "desvalorização".
- E** adjetivação, organizada para criar uma terminologia antirracista, como em "ética da diversidade" e "descolonização estética".

Fonte: Enem 2018.

A questão (Figura 8) apresenta um "resumo de artigo acadêmico" para mantermos a nomenclatura adotada pelo Enem, relacionando-o a uma função de linguagem, a referencial. Antes de tratarmos da relação, é importante pontuar uma breve apreensão do conceito de

LINHA D'ÁGUA

funções de linguagem e da conceitualização da função referencial. No seio do funcionalismo, Bühler (1934) entende a comunicação como propósito para o qual a língua é usada e sua habilidade para servir à comunicação é que permeia sua estrutura. Corroborando com essa visão de que as funções são constitutivas das línguas, Jakobson (2007) constrói um quadro com o que considera as funções da linguagem. Para o teórico, remetente, contexto, mensagem, canal, código e destinatário estão presentes em todo ato comunicativo e entendendo o peso que cada um deles estabelece nesse ato, ou, nas palavras do autor, “A diversidade reside não no monopólio de alguma dessas diversas funções, mas numa diferente ordem hierárquica de funções. A estrutura verbal de uma mensagem depende basicamente da função predominante” (Jakobson, 2007 p. 123). As funções da linguagem, conforme a ênfase em cada elemento possui, no ato de comunicação, são: emotiva, referencial, poética, fática, metalinguística e conativa.

A função referencial, denotativa ou cognitiva, conforme Jakobson (2007), é a função predominante nas mensagens e é preciso atenção para a identificação das demais. Conforme Chalhub (2002), tal função representaria uma equivalência entre mensagem e contexto, a linguagem refletindo o mundo através de mensagens claras e sem ambiguidade. Uma de suas características seria o uso da 3ª pessoa do verbo, de quem ou do que se fala.

Para responder à questão, entretanto, o estudante não precisa de conhecimentos quanto à função de linguagem predominante, pois ela está estabelecida como “referencial”, o que ele precisa é analisar a disposição dos elementos linguísticos que constituem o resumo, identificando a impessoalidade e a objetividade, característica de gêneros da atividade acadêmica. Entendemos que há um equívoco por parte de quem elaborou a questão com o intuito de abordar as funções de linguagem e acabou contemplando a organização da linguagem do gênero. A nosso ver, seria muito mais vantajoso relacionar a escolha feita pela impessoalidade e objetividade, relacionando ao contexto de produção do texto, podendo inclusive mencionar a esfera ou campo de atuação como espaço social que rege este tipo de escolha.

Corroboramos com Coutinho (2019) ao estabelecer a necessidade de que o conhecimento explícito sobre os gêneros de texto implica a compreensão do funcionamento das dimensões contextuais e linguísticas (macroestruturais e microestruturais), e da relação entre elas.

Algumas considerações

Com relação à dimensão contextual, é observado grande foco no objetivo sociocomunicativo do texto, sem relação com os elementos linguísticos. É como se considerasse que, a partir de seu conhecimento de mundo e do contato que teve com textos configurados naqueles gêneros, a compreensão pudesse ocorrer. Concernente à dimensão linguística, o foco recai sobre a organização/estruturação do gênero (principalmente em sequências textuais), também sem relação com o contexto e como ele influenciou as escolhas.

As análises realizadas mostraram, de modo geral, um distanciamento entre a dimensão contextual e a dimensão linguística no texto. Se uma é tratada, a outra é excluída, o que gera um esvaziamento de conteúdos linguístico-gramaticais nas avaliações do Enem do período de 2015 a 2020. Isso, do nosso ponto de vista, pode acarretar desdobramentos na produção de materiais didáticos e, conseqüentemente, nas aulas de língua portuguesa da Educação Básica.

Este posicionamento ainda é considerado por nós incoerente em relação à proposta da BNCC para o ensino de língua portuguesa, na qual o ensino da língua deve se dar pelo texto, mas a dimensão linguística precisa ser compreendida como possibilitadora de leitura e produção de textos, configurados em diferentes modelos de gêneros.

O que essa análise, provisoriamente, nos indica é a distância e falta de interação entre as duas dimensões constitutivas dos gêneros nas questões da prova do ENEM. Não há uma proposta de integração das duas dimensões. Uma reflexão sempre retomada pelo grupo GEPLA, exemplificado aqui pelo que Leurquin, Gondim e Silva (2018) defendem sobre o ensino de gramática. As pesquisadoras entendem que o ensino dos elementos linguísticos deve acontecer a partir das atividades de linguagem, contribuindo para a apreensão da funcionalidade da gramática em prol da construção de textos.

Referências

- ANDRADE, S. R. de J.; FREITAG, R. M. K. Gêneros textuais e variação linguística na prova de linguagens, códigos e suas tecnologias do enem. *Interfaces Científicas - Educação*, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 71–82, 2016. DOI: <http://doi.org/10.17564/2316-3828.2016v4n2p71-82>.
- ANDRÉ, T. C.; MELCHIOR, S. M. A gramática normativa na prova do exame nacional do ensino médio (enem, brasil): análise com base na teoria de vigotski. *Revista Conhecimento Online*, [S. l.], v. 2, p. 13–25, 2016. DOI: <http://doi.org/10.25112/rco.v2i0.413>.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura – MEC. *Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*, 2009.
- BOTA, C.; BRONCKART, J-P. Dinâmica e sociabilidade dos fatos de linguagem. In: BRONCKART, J-P.; BULEA, E.; BOTA, C. (orgs.). *O projeto de Ferdinand de Saussure*. Fortaleza: Parole et Vie, 2014. p. 232-258.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Pérciles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas: Mercado das Letras – SP, 2006.
- BRONCKART, J-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LINHA D'ÁGUA

- BRONCKART, J-P. *Teorias da linguagem: nova introdução crítica*. Campinas/SP, Mercado de Letras, 2021.
- BÜHLER, K. *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer, 1934.
- CHALHUB, S. *Funções da Linguagem*. 11.ed. São Paulo: Ática, 2002.
- COUTINHO, M. A. Que inter-relações entre gêneros de texto e conhecimento gramatical podem ser objeto de conhecimento explícito e de avaliação?. *Revista Da Associação Portuguesa De Linguística*, p 107-117, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln6ano2019a9>.
- COUTINHO, M. A. Descrever gêneros de textos: resistência e estratégias. In: *Proceedings of the 4th SIGET. International Symposium on Genre Studies*. Publicação em CD, 2007.
- COUTINHO, M. A. D. C. Ordem do expor em gêneros acadêmicos do português europeu contemporâneo. *Calidoscópico*, v. 2, n. 2, p. 9-16, 2004.
- DERING, R. Uma discussão decolonial acerca da prova de redação do enem: onde estão os direitos humanos?. *Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade - Igarapé*, [S. l.], v. 14, n. 4, p. 129–141, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/6736>. Acesso 15 de outubro de 2022.
- FISCHER, L. A., LUFT, G., FRIZON, M., LEITE, G., LUCENA, K., VIANNA, C., & WELLER, D. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada: Letras em Revista*, v. 18, n. 1, p. 111-126, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451672005>. Acesso 13 de outubro de 2022.
- HOFF, T; GABRIELLI, L. *Redação Publicitária*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Ed. Cultrix Ltda, 2007.
- LEURQUIN, E; GONDIM, A. A. L; SILVA, M. C. Sala de aula de português língua não materna. In: OSÓRIO, P.; LEURQUIN, E.; COELHO, M. C. (Orgs.) *O Lugar da Gramática na aula de português*. Coleção AILP. Vol. 1 Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018. p. 17-43.
- MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva meto dialógica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-78.
- PRADO, D. DE F.; MORATO, R. A. A redação do ENEM como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. *Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio*, n. 29, p. 205-219, 20 mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3231.n29p205-219>.
- SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 19, n. 2, p. 407–420, jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200008>.
- TOALDO, M. M; MACHADO, M. B. C. A longevidade de uma campanha publicitária: uma sistematização teórica sobre o tema a partir do seu estado da arte. *Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura*, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/view/34744>. Acesso em 15 de novembro de 2022.
- VIDON, L. A proposta de redação do ENEM e a velha dissertação: uma relação problemática. *Raído - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD*, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 78–88, 2017. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v11i25.6465>.
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.