



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULO EVERTON FERNANDES DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE SUJEITOS EM
PROPOSTAS DE REDAÇÕES DO ENEM (2020-2022):
reflexões sobre o cronotopo pandêmico da educação**



Belém-Pará
2025

PAULO EVERTON FERNANDES DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE SUJEITOS EM
PROPOSTAS DE REDAÇÕES DO ENEM (2020-2022):
reflexões sobre o cronotopo pandêmico da educação**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.

Belém-Pará
2025

***Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará***

S586r Silva, Paulo Everton Fernandes da
Representações discursivas de sujeitos em propostas de redações do
ENEM (2020-2022): reflexões sobre o cronotopo pandêmico da educação
/ Paulo Everton Fernandes da Silva. — Belém, 2025.
231 f.

Orientador: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes
Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado
do Pará, Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE),
2025.

1. Representações discursivas. 2. Propostas de redação do ENEM. 3.
Cronotopo pandêmico. 4. Análise dialógica do discurso (ADD). 5. Sujeito.
I. Título.

CDD 22.ed. 808.06

Elaborado por Priscila Melo CRB-2/1345

PAULO EVERTON FERNANDES DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE SUJEITOS EM
PROPOSTAS DE REDAÇÕES DO ENEM (2020-2022):
reflexões sobre o cronotopo pandêmico da educação**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.

Data da defesa: 19 de dezembro de 2025

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes – Orientador
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Doutor em Educação Especial (UFSCAR)

Prof. Dr. Paulo Jorge Martins Nunes – Examinador Interno
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Doutor em Letras (PUC/MG)

Prof. Dr. Urbano Cavalcante da Silva Filho – Examinador Externo
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
Doutor em Filologia e Língua Portuguesa (USP)

À memória de minha querida bisavó Andrelina Rosa de Amorim, cuja presença marcou profundamente minha vida. Em Bragança-PA, compartilhamos momentos que se tornaram lembranças eternas: suas palavras sábias, seus ensinamentos simples e grandiosos, suas conversas que sempre me acolheram e me guiaram. Este trabalho é dedicado a ela, como expressão de gratidão e reconhecimento por tudo o que representou em minha trajetória. Que cada página desta dissertação seja também um tributo à sua memória, ao amor que nos uniu e às raízes que me sustentam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida, pela sustentação diária e pela força nos momentos em que pensei não conseguir continuar. Pela fé que me acompanhou desde cedo e que, de diferentes formas, me ensinou a persistir.

Minha gratidão mais profunda às mulheres que me constituíram e que são a base de tudo o que sou. À minha bisavó, Andreлина Rosa de Amorim, mulher negra, trabalhadora e “ensinadora” de saberes da vida, cuja memória vive em mim como raiz e fundamento. À minha avó, Maria Fernandes Souza, exemplo de resistência, coragem e amor incondicional, que me ensinou, com sua própria trajetória, que nunca é tarde para estudar e lutar. À minha mãe, Edna da Conceição Fernandes, meu maior exemplo de força, dignidade e cuidado, que me criou praticamente sozinha e nunca mediu esforços para que eu pudesse sonhar e seguir adiante. Tudo o que alcancei passa, inevitavelmente, por vocês.

À minha esposa, Paloma Ferreira, companheira de vida, de lutas e de sonhos. Seu apoio incondicional, sua coragem e sua confiança em mim foram decisivos para que eu permanecesse nos estudos e reconstruísse meus caminhos. Aos meus filhos, Paulyna Hinata e Paulo Haniel, razão maior do meu esforço diário e da esperança em um futuro melhor.

Agradeço à minha família, em especial aos parentes que mantêm vivas as narrativas, as memórias e os afetos que atravessam minha história e que, de modo tão significativo, constituem este trabalho.

Minha sincera gratidão à Universidade do Estado do Pará (UEPA), instituição pública que me acolheu e transformou minha trajetória, possibilitando que um sujeito da periferia, filho de mãe solo, trabalhador e pai de família ocupasse os espaços da universidade e da pós-graduação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA), pela formação crítica, pelo compromisso com os saberes da Amazônia e pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa.

Agradeço de forma especial ao meu orientador, Professor Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes, pela generosidade, pelo rigor acadêmico e pela escuta atenta ao longo deste percurso. Suas orientações foram fundamentais não apenas para a construção desta dissertação, mas também para a minha formação enquanto pesquisador.

Sou grato aos professores e professoras que marcaram minha trajetória acadêmica, especialmente aos integrantes do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA), espaço que se tornou lugar de pertencimento, formação e prazer intelectual. Agradeço às professoras e aos professores que, em diferentes momentos, contribuíram com diálogos, leituras, reflexões e incentivo.

Agradeço, com especial carinho, aos amigos e amigas que caminharam comigo na graduação e na pós-graduação, em especial Tasila Rebeca, Ingrid Dias, Rita Bentes, Fábio Rodrigues e Ronielson Santos, pelo apoio acadêmico, pelas conversas, pelas trocas e pelo companheirismo que tornaram esse percurso menos árduo.

Aos colegas de turma, aos funcionários e às funcionárias da UEPA e do PPGED, que, muitas vezes de forma silenciosa, contribuem para que a universidade aconteça.

Por fim, agradeço a todos e todas que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta caminhada. Esta dissertação é resultado de uma história coletiva, marcada por ancestralidade, resistência, pertencimento amazônico e pela crença de que a educação é um caminho possível de transformação.

“Este mundo polifônico é um projeto de sociedade, baseado no direito à palavra, fundado no posicionamento responsivo, na escuta, na polêmica bem estabelecida, mas também, no riso, na amorosidade que juntos significam uma ruptura com a sociedade em que vivemos fundada no lucro, na mercadoria, no individualismo e no ódio” (Bentes ,2023).

RESUMO

Esta dissertação investigou como as representações discursivas de sujeitos foram constituídas nas propostas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) durante o período pandêmico da COVID-19 (2020–2022). O problema central consistiu em compreender de que modo tais representações discursivas se materializam nas propostas e nos textos motivadores, considerando o contexto pandêmico. Ancorado na Análise Dialógica do Discurso (ADD) e no cotejamento, o estudo teve como objetivo analisar essas representações e suas relações com o cronotopo pandêmico da educação, articulando-as às condições históricas, políticas e sociais que marcaram o período. O percurso metodológico envolveu: 1) levantamento do estado do conhecimento sobre o tema; 2) delimitação do contexto pandêmico como marco espaço-temporal da investigação; 3) seleção do *corpus*, composto pelas propostas de redação do ENEM de 2020 a 2022; 4) leitura crítica e construção de mapas conceituais e quadros analíticos, considerando aspectos temáticos e linguísticos dos textos motivadores; e 5) cotejo das representações discursivas identificadas, evidenciando como se configuram cronotopicamente nas propostas de redação. A análise fundamentou-se nos conceitos bakhtinianos de gêneros discursivos, cronotopo, cronotopo pandêmico, sujeito e autoria, permitindo localizar relações de violência, discriminação, exclusão, desigualdade regional e tensões culturais e territoriais. Os resultados mostraram que: a) as propostas mobilizam três relações estruturantes: 1) violência, discriminação e exclusão; 2) exclusão econômica e social; e 3) cultura, território e diversidade regional; b) essas relações se organizam em pares de oposição que funcionam como “motivos cronotópicos”, como “agressor–vítima”, “região rica–região pobre” e “colonizador–colonizado”, revelando ambivalências nas representações discursivas de sujeito; c) as representações discursivas aparecem vinculadas às determinações do cronotopo pandêmico da educação, refletindo precarização, desigualdade e assimetrias intensificadas; d) os textos motivadores trazem avaliações sociovalorativas que posicionam os sujeitos, reforçando exclusões e hierarquias; e) operam seleções lexicais e temáticas que cristalizam certas identidades sociais enquanto silenciam outras; f) as imagens de sujeito reveladas são coerentes com as tensões políticas e ideológicas do período; g) observa-se um funcionamento específico da autoria, marcado pelo apagamento do autor empírico e pela instauração de uma voz institucional que atua como princípio organizador axiológico dos sentidos; h) o cronotopo pandêmico da educação atua como matriz interpretativa dos sentidos, simultaneamente resultado e organizador das representações discursivas. A pesquisa demonstrou, portanto, que as propostas de redação do ENEM não apenas refletem o contexto pandêmico como o refratam, funcionando como arquitetônica discursiva que molda e difunde imagens de sujeito em circulação social.

Palavras-chave: Representações discursivas; Propostas de redação do ENEM; Cronotopo pandêmico; Análise Dialógica do Discurso (ADD); Sujeito

ABSTRACT

This dissertation investigated how discursive representations of subjects were constituted in the essay proposals of the National High School Exam (ENEM) during the COVID-19 pandemic period (2020–2022). The central problem was to understand how such discursive representations materialize in the proposals and motivational texts, considering the pandemic context. Anchored in Dialogic Discourse Analysis (DDA) and collation, the study aimed to analyze these representations and their relationships with the pandemic chronotope of education, articulating them with the historical, political, and social conditions that marked the period. The methodological approach involved: 1) surveying the state of knowledge on the subject; 2) delimiting the pandemic context as the spatio-temporal framework for the investigation; 3) selection of the corpus, composed of the ENEM essay proposals from 2020 to 2022; 4) critical reading and construction of conceptual maps and analytical tables, considering thematic and linguistic aspects of the motivating texts; and 5) comparison of the identified discursive representations, highlighting how they are configured chronotopically in the essay proposals. The analysis was based on Bakhtinian concepts of discursive genres, chronotope, pandemic chronotope, subject, and authorship, allowing us to identify relationships of violence, discrimination, exclusion, regional inequality, and cultural and territorial tensions. The results showed that: a) the proposals mobilize three structuring relationships: 1) violence, discrimination, and exclusion; 2) economic and social exclusion; and 3) culture, territory, and regional diversity; b) these relationships are organized into pairs of opposites that function as “chronotopic motifs,” such as “aggressor–victim,” “rich region–poor region,” and “colonizer–colonized,” revealing ambivalences in discursive representations of the subject; c) discursive representations appear linked to the determinations of the pandemic chronotope of education, reflecting intensified precariousness, inequality, and asymmetries; d) motivational texts contain socio-evaluative assessments that position subjects, reinforcing exclusions and hierarchies; e) lexical and thematic selections operate that crystallize certain social identities while silencing others; f) the images of subjects revealed are consistent with the political and ideological tensions of the period; g) a specific functioning of authorship is observed, marked by the erasure of the empirical author and the establishment of an institutional voice that acts as an axiological organizing principle of meanings; h) the pandemic chronotope of education acts as an interpretive matrix of meanings, simultaneously the result and organizer of discursive representations. The research therefore demonstrated that the ENEM essay proposals not only reflect the pandemic context but also refract it, functioning as a discursive architecture that shapes and disseminates images of the subject in social circulation.

Keywords: Discursive representations; ENEM essay questions; Pandemic chronotope; Dialogic Discourse Analysis (DDA); Subject

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais diferenças entre o antigo e o novo ENEM.....	81
Quadro 2 – Dissertações e teses no site do PPGED/UEPA.....	127
Quadro 3 – Dissertações e teses no repositório online do PPGED/UFPA.....	128
Quadro 4 – Produções externas no site do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	132
Quadro 5 – Produções externas no site Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	134
Quadro 6 – Óbitos novos por semana epidemiológica de notificação (2020–2025)..	136
Quadro 7 – Relações de violência, discriminação e exclusão.....	153
Quadro 8 – Relações de exclusão econômica e social.....	154
Quadro 9 – Relações de cultura, território e diversidade regional.....	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Bragança (Hidrografia, Rodovias, Localidades).....	27
Figura 2 – Características gerais do conceito de gêneros discursivos.....	46
Figura 3 – Características gerais do cronotopo bakhtiniano.....	52
Figura 4 – Características gerais do cronotopo pandêmico.....	57
Figura 5 – Características gerais do cronotopo pandêmico da educação.....	61
Figura 6 – Características gerais do conceito de sujeito.....	67
Figura 7 – Características gerais do conceito de autoria.....	71
Figura 8 – Infográfico sobre o funcionamento da TRI.....	80
Figura 9 – Linha do tempo do ENEM.....	84
Figura 10 – <i>Fac-símile</i> da prova do ENEM (1998).....	86
Figura 11 – <i>Fac-símile</i> da prova do ENEM (1999).....	87
Figura 12 – <i>Fac-símile</i> da prova do ENEM (2000).....	88
Figura 13 – <i>Fac-símile</i> da prova do ENEM (2006).....	89
Figura 14 – <i>Fac-símile</i> da prova do ENEM (2007).....	90
Figura 15 – <i>Fac-símile</i> da prova do ENEM (2009).....	92
Figura 16 – <i>Fac-símile</i> da prova do ENEM (2011).....	94
Figura 17 – <i>Fac-símile</i> da prova do ENEM (2014).....	95
Figura 18 – <i>Fac-símile</i> da prova do ENEM (2015).....	97
Figura 19 – <i>Fac-símile</i> da prova do ENEM (2018).....	98
Figura 20 – <i>Fac-símile</i> da prova do ENEM (2019).....	99
Figura 21 – <i>Fac-símile</i> da prova do ENEM (2023).....	100
Figura 22 – Posicionamento dos participantes na régua avaliativa.....	106
Figura 23 – Proposta de redação da prova do ENEM (2024).....	112
Figura 24 – Partes constitutivas de uma proposta de redação.....	113
Figura 25 – <i>Fac-símile</i> da prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação do ENEM de 2020a.....	156
Figura 26 – <i>Fac-símile</i> da proposta de redação do ENEM de 2020a.....	157
Figura 27 – <i>Fac-símile</i> da prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação do ENEM de 2020b.....	159
Figura 28 – <i>Fac-símile</i> da proposta de redação do ENEM de 2020b.....	160
Figura 29 – <i>Fac-símile</i> da prova de linguagens e suas tecnologias e redação do ENEM de 2020c.....	162
Figura 30 – <i>Fac-símile</i> das instruções da proposta de redação do ENEM de 2020c.....	163
Figura 31 – <i>Fac-símile</i> do Texto I da proposta de redação do ENEM de 2020c.....	164
Figura 32 – <i>Fac-símile</i> do Texto II, Texto III e Texto IV da proposta de redação do ENEM de 2020c.....	165
Figura 33 – <i>Fac-símile</i> da prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação do ENEM de 2021.....	167
Figura 34 – <i>Fac-símile</i> da proposta de redação do ENEM de 2021.....	168
Figura 35 – <i>Fac-símile</i> da prova de linguagens e suas tecnologias e redação do ENEM de 2022.....	170
Figura 36 – <i>Fac-símile</i> da proposta de redação do ENEM de 2022.....	171
Figura 37 – Esquema de leitura e análise do T1 de 2020a.....	173
Figura 38 – Esquema de leitura e análise do T2 de 2020a.....	174
Figura 39 – Esquema de leitura e análise do T3 de 2020a.....	176
Figura 40 – Esquema de leitura e análise do T1 de 2020b.....	178
Figura 41 – Esquema de leitura e análise do T2 de 2020b.....	178

Figura 42 – Esquema de leitura e análise do T3 de 2020b.....	180
Figura 43 – Esquema de leitura e análise do T1 de 2020c.....	182
Figura 44 – Esquema de leitura e análise do T2 de 2020c.....	184
Figura 45 – Esquema de leitura e análise do T3 de 2020c.....	186
Figura 46 – Esquema de leitura e análise do T4 de 2020c.....	187
Figura 47 – Esquema de leitura e análise do T1 de 2021.....	189
Figura 48 – Esquema de leitura e análise do T2 de 2021.....	190
Figura 49 – Esquema de leitura e análise do T3 de 2021.....	192
Figura 50 – Esquema de leitura e análise do T4 de 2021.....	192
Figura 51 – Esquema de leitura e análise do T1 de 2022.....	194
Figura 52 – Esquema de leitura e análise do T2 de 2022.....	195
Figura 53 – Esquema de leitura e análise do T3 de 2022.....	197
Figura 54 – Esquema de leitura e análise do T4 de 2022.....	199
Figura 55 – Mapa conceitual da relação de violência, discriminação e exclusão.....	207
Figura 56 – Mapa conceitual da relação de exclusão econômica e social.....	209
Figura 57 – Mapa conceitual da relação de cultura, território e diversidade regional.....	210

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Curva característica do item.....	105
Gráfico 2 – Casos novos por semana epidemiológica de notificação (2020–2025)...	135
Gráfico 3 – Óbitos novos por semana epidemiológica de notificação (2020–2025)...	136

LISTA DE SIGLAS

ADD – Análise Dialógica do Discurso
BBC – *British Broadcasting Corporation*
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAOP – Coordenação de Apoio e Orientação Pedagógica
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPCT – Conselho Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
COP-26 – 26ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas
COVID-19 – Coronavirus Disease 2019
DDA – Dialogic Discourse Analysis
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAK – Faculdade Kurios
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
GELPEA – Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia
GETEFF – Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ITQ – Instituto Teológico Quadrangular
MEC – Ministério da Educação
MQTI – Missão Quadrangular Teológica Infantojuvenil
NEP – Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
PIB – Produto Interno Bruto
PNPCT – Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
PPGED/UEPA – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará
PPGED/UFPA – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará
PUC/MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SECOM – Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TRI – Teoria de Resposta ao Item
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNAMA – Universidade da Amazônia
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 REFLEXÕES INICIAIS.....	16
1.1 Caminhos da minha ancestralidade e subjetividade.....	16
1.2 Por uma reflexão acerca dos modos como os sujeitos são representados discursivamente nas provas do ENEM.....	28
2 REFLEXÕES SOBRE AS NOÇÕES DE GÊNEROS DISCURSIVOS, CRONOTOPO, SUJEITO E AUTORIA.....	36
2.1 O problema dos Gêneros discursivos.....	36
2.2 O problema do cronotopo.....	46
2.2.1 O problema do cronotopo padêmico.....	52
2.2.2 O problema do cronotopo pandêmico da educação.....	57
2.3 O problema do sujeito.....	61
2.4 O problema da autoria.....	67
3 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA.....	73
3.1 A história do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).....	73
3.2 A prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).....	85
3.3 As propostas de redações.....	110
3.4 O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na pandemia.....	115
4 O FAZER CIENTÍFICO A PARTIR DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA.....	120
4.1 A produção científica na perspectiva bakhtiniana.....	120
4.2 A construção de um estado do conhecimento.....	125
4.3 Delimitação quanto ao contexto pandêmico.....	134
4.4 Seleção do <i>corpus</i> da pesquisa.....	138
4.5 Procedimentos de leitura e análise.....	140
4.6 O Cotejo como opção metodológica.....	142
4.7 Mapas conceituais no processo de análise.....	149
5 REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE SUJEITOS NAS PROPOSTAS DE REDAÇÕES E NOS TEXTOS MOTIVADORES DO ENEM (2020-2022).....	152
5.1 Três relações estabelecidas.....	152
5.2 Propostas de redações e textos motivadores.....	156
5.3 Representações discursivas.....	172
5.4 Avaliações sociovalorativas.....	200

5.5 Cotejo das representações discursivas.....	205
5.6 Discussão e resultados.....	211
6 REFLEXÕES FINAIS.....	214
7 REFERÊNCIAS.....	218

1 REFLEXÕES INICIAIS

*Ajuruteua e a minha Bragança, eu todo.
Desterrado, sozinho, longe, perto, terras e águas,
Águas da praia, terras das mangueiras nos quintais
Manga, oferenda aos deuses paraenses e bragantinos.
Cheiro de terra, cheiro das águas, cheiro de manga, cheiro de quintal,
Minha terra, minhas águas, areia da praia, ondas em águas salgadas
Terra e terras, minhas terras e minha terra, minha praia.
A Pérola do Caeté, minha Bragança (Silva, 2024).*

Nesta seção, apresento reminiscências de alguns dos caminhos que me constituíram enquanto sujeito histórico no mundo. Parto da descrição do lugar em que minhas origens se inscreveram para que, só assim, os leitores possam entender alguns dos atravessamentos sociais, históricos e geográficos presentes na minha subjetividade. Em seguida, discorro brevemente acerca de uma proposta de reflexão sobre o modo como os sujeitos são representados discursivamente nos documentos analisados, as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), problematizando o modo como esses sujeitos são representados discursivamente nas materialidades discursivas. Por fim, apresento o problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos e a organização estrutural desta dissertação.

1.1 Caminhos da minha ancestralidade e subjetividade

Penso que seria negligente tecer uma pesquisa sobre concepções de sujeitos sem considerar a mim mesmo enquanto sujeito histórico, atravessado por crenças, ideologias e valorações. É por esse motivo que julgo indispensável apresentar, ainda que de forma breve, alguns caminhos da minha ancestralidade e subjetividade, pois isso é o que me constitui enquanto sujeito pesquisador, sem contar que podem se aproximar de alguns temas, como vulnerabilidade, desigualdade social e exclusão, que são discutidos nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A partir das próximas linhas, dedico um espaço para esse registro.

Boa parte desses registros são narrativas que circulam na minha família. Quando nos reunimos, é muito comum a partilha dessas histórias que, algumas vezes, quando recontadas, ganham um tom jocoso, mas que retratam nossas memórias com muita fidelidade. O que apresento aqui são, na verdade, recortes das conversações familiares, histórias que são contadas nos finais de ano, nos almoços, nas visitas e

que já são conhecidas por minha família. Para relatá-las, não fiz entrevistas ou algo parecido. São, na verdade, recortes e excertos de nossas conversas familiares.

Minha ancestralidade está inscrita na cidade de Bragança, cidade litorânea do Estado do Pará. Sou descendente de uma família de pescadores. Durante muito tempo, minha família morou, e ainda mora, nessas terras. Basicamente, minha família se estabeleceu entre o centro de Bragança e a praia de Ajuruteua. Em Bragança, moravam a minha bisavó, Dona Andreina Rosa de Amorim, seus irmãos e alguns filhos e filhas, a maioria pescadores famosos da região. Em Ajuruteua morava uma de suas filhas, Tia Tereza, mulher praieira, trabalhadora e também famosa na localidade.

Pelo que me lembro, minha bisavó sempre morou em Bragança. Geograficamente, nasci em Belém, mas não posso negar meu pertencimento bragantino que atravessa minhas origens. Lembro que, ainda muito pequeno, viajava para essas terras na companhia de minha avó materna, Maria Fernandes. Eram viagens maravilhosas, sempre uma aventura para mim. Minhas lembranças reconstroem o cenário da rodoviária de Belém, onde costumávamos pegar o ônibus Boa Esperança com destino a Bragança. Eu ficava extasiado. Amava viajar com a vovó. Era um percurso de mais ou menos quatro horas. Fazíamos algumas paradas no caminho. As broas, pupunhas e pamonhas eram os lanches favoritos. Quando descíamos em Bragança, ainda tínhamos de percorrer um longo trajeto até, enfim, chegar à casa da minha bisavó.

Casa de barro, latrina nos fundos parecendo um barraquinho de madeira e uma glamorosa mangueira frutífera que ficava exuberante no quintal da vovó. Cheiro de terra. Terra bragantina. Cenário perfeito. Aquela mangueira nunca foi apenas uma mangueira, é parte da minha vida, é parte da vida da vovó, na verdade, fazia parte da vida de todos que ali visitavam. Eram indispensáveis as conversas e brincadeiras debaixo daquela mangueira. No fim da tarde, costumávamos ir para debaixo dela. Conversávamos por horas. Suas pomposas raízes pareciam saltar do chão para a superfície. Várias vezes vi minhas avós sentadas ali, naquelas raízes. No meio da conversação, não poderia faltar a degustação da manga com a cuia de farinha de mandioca ao lado, é claro. Era quase uma tradição.

Incontáveis foram as vezes que acompanhava minha bisavó para pegar água em um poço que ficava longe de casa. Andreina sempre foi uma mulher trabalhadora. Trazia um balde cheio de água na cabeça e outro em uma das mãos. Minha bisavó

era maravilhosa. Mulher forte. Mulher negra. Trazia na pele as marcas do sofrimento que a vida lhe impôs. Como amava a velha Andreлина. No meio do caminho, uma parada para beber uma dose de cachaça era sagrada para ela. Aquele trajeto era muito divertido.

O cheiro do café da vovó, inesquecível. Também o açaí, o buriti e o vinho de tucumã atravessam o processo de construção das minhas memórias. Lembro-me da velha Andreлина bebendo seu buriti ou açaí em uma cuia – um utensílio oval feito a partir do fruto de uma cuieira. Ela costumava colocar a farinha no meio, misturando parcialmente. Eu tentava imitá-la, mas não conseguia fazer igual. No horário do almoço, o cheiro do peixe cozido preenchia toda a casa. Esse é o cheiro de Bragança. O cheiro do café, o cheiro do buriti, o cheiro do peixe, o cheiro da feira. Os cheiros. Bragança é cheirosa. Tudo isso é minha Bragança. O tempo, o espaço, minha bisavó. Saudades!

Na sua carteira de identidade, uma descrição: “não alfabetizada”. Andreлина nunca frequentou escola, mas para mim isso nunca fez muito sentido, porque aprendi muitas coisas com ela. Era uma “ensinadora” nata. Mulher sabida, mulher de saberes. Me ensinou sobre frutas, me narrou histórias, me encantou com o relato de como construíram a sua casa de barro. Me ensinou sobre o sagrado quando me perguntou: “Tu não é batizado, menino?” Eu respondi: “Não, vó!” Ela disse: “Então, tu é pagão!” Me ensinou que, por algum motivo que não entendo até hoje, eu não podia empinar pipa na rua durante a noite, parece que tinha alguma coisa a ver com a invocação de espíritos ou algo parecido. Ela dizia: “Não pode soltar papagaio à noite, faz mal!” Nunca tive a coragem de perguntar por quê. Me ensinou a comer a manga com farinha, a amassar a banana com a mão, a fazer um bolinho misturado com farinha. Nossa, ficava maravilhoso! Enfim, Andreлина era uma verdadeira ensinadora, ou melhor, uma verdadeira professora. Minha professora.

Maria Fernandes, minha vó e filha de Andreлина, nasceu em Bragança, mas teve que se mudar para Belém, onde construiu toda a sua vida. Mulher guerreira, trabalhadora. Fez de tudo para criar seus filhos e filhas. Lembro-me do relato que circula em minha família de que minha vó trabalhava na casa de outras famílias lavando e passando roupas. Seguiu mais ou menos esses passos: 1) pegava um ônibus, 2) entrava na residência da “patroa”, 3) pegava todas as roupas sujas, 4) fazia uma trouxa com um lençol, 5) pegava o ônibus de volta, trazendo as roupas para lavar

na sua própria casa, 6) lavava todas as roupas, 7) passava, 8) fazia novamente uma trouxa, 9) pegava outro ônibus para devolver as roupas da “patroa”. Todo esse percurso minha mãe fazia também quando ainda tinha por volta de oito anos de idade. A vovó sempre a levava para ajudar com as roupas.

Estudou até a segunda série, porém teve que trabalhar para ajudar sua mãe com as despesas. Lembro-me dela quando tinha mais ou menos cinquenta e três anos. Ela retomou os estudos. Estudava no período da noite, fazendo o chamado “supletivo”. Morei com a vovó boa parte da minha vida e, como muitas vezes ela não tinha com quem me deixar à noite, ia constantemente com ela para a escola Maria Luiza da Costa Rêgo, no Bairro do Benguí. Lembro de ver minha vó estudando naquela sala de aula cheia de adultos. Achava estranho, pois para mim escola era um lugar só de crianças. Mal entendia que minha vó estava travando uma luta que se arrastava há anos. Agora entendo o quanto foi difícil retomar os estudos, suas dores, seus medos. Mas ela sempre foi forte. Mulher incansável! Maravilhosa! Concluiu o Ensino Médio. Nossa, como ela ficou feliz! Finalmente terminou seus estudos. Bom, daí para frente era continuar trabalhando.

Minha ancestralidade é marcada pelo deslocamento de Bragança a Belém, trajeto feito por minha vó, Fernandes. Ela se casou aos dezesseis anos, engravidou, foi expulsa da casa de sua vó, seu marido morreu, os parentes de seu falecido marido lhe tomaram o único filho que tinha na época, o qual nunca mais viu. Nossa, que vida sofrida! Depois de tudo isso, veio para Belém sozinha. Aqui, teve que se desdobrar para construir uma vida, e construiu. Seus filhos e filhas nasceram em Belém, dentre elas minha mãe, Edna da Conceição Fernandes. Mulher extraordinária. Minha mãe é maravilhosa. Mulher guerreira. Sempre me criou praticamente sozinha. Mulher forte. Foi e continua sendo o meu tudo nessa vida.

As únicas lembranças que tenho do meu pai são dele correndo com uma faca atrás da minha mãe. Não consigo me livrar dessa cena: ele tinha uma espécie de cutelo na mão. Corria freneticamente atrás dela para querer golpeá-la. Ela se trancou no quarto, e ele ficou batendo muito forte para querer entrar. Eu estava desesperado, gritando e chorando demais, tinha mais ou menos seis anos. Ele batia nela constantemente. Ele a traía, a maltratava, a humilhava. Ela não suportou mais. Graças a Deus, se divorciou dele. Na época chorei bastante, não queria que meu pai fosse embora de casa, mas também não queria que ele continuasse maltratando-a. Chorei

amargamente nesse dia. Escrevendo aqui e agora, sinto até um nó e um gosto amargo na garganta. Quanto sofreu minha mãe nas mãos do meu pai. Daí para frente sempre foi eu e ela. Me criou sozinha.

Ela chegou a frequentar a escola até a 6ª série, mas, aos quinze anos, ficou grávida, sentiu vergonha e abandonou os estudos. Trabalho, trabalho e mais trabalho. Minha mãe teve que trabalhar muito para me criar. Viajou para São Paulo para trabalhar. Foi a pedido de uma tia sua que lhe prometera lugar para ficar, entretanto, ficou praticamente na rua. Conquistou algumas amizades que lhe ajudaram com abrigo. Depois, conseguiu emprego e, aos poucos, foi se estruturando. Passou a morar de aluguel. Esse foi o período em que fiquei morando com minha vó, Fernandes. Depois de alguns anos, minha mãe veio me buscar. Fui morar com ela em São Paulo. Nossa, eram tempos maravilhosos para mim. Nos instalamos por lá por mais ou menos três anos, quando minha irmã, Beatriz Fernandes, nasceu. Depois voltamos para Belém.

Já por volta dos seus trinta anos, voltou a estudar. Realizou matriculou na Escola Estadual de Ensino Fundamental Marilda Nunes, no bairro do Benguí. Ela cursava, na época, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a 5ª e 6ª série aglutinadas em um mesmo ano letivo. Lembro de várias vezes olhar para minha mãe indo para a escola carregando aquele livro grosso da EJA, dos relatos dela de quanto era difícil retomar os estudos, das atividades que eram muito complicadas. Enfim, conseguiu concluir seu Ensino Fundamental. Depois partiu para mais um desafio, o Ensino Médio. Dessa vez, se matriculou na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Luiza da Costa Rêgo, também no bairro do Benguí. Lá, cursou o 1º e 2º ano, depois o 2º e o 3º ano também na EJA. Foi muito difícil, mas ela conseguiu. Também concluiu seus estudos.

Assim fui me constituindo, criado somente por mulheres. Mulheres trabalhadoras. Mulheres fortes. Mulheres sem muita escolarização, mas mulheres de muitos saberes. Nunca tive referências masculinas. Sinceramente, penso que nunca me fizeram falta. Tenho orgulho de ter crescido e sido criado por mulheres. Mulheres que eu amo. Fica aqui a minha reverência a elas: Andreлина Rosa de Amorim, Maria Fernandes Souza e Edna da Conceição Fernandes.

Como mencionei anteriormente, nasci em Belém, em uma maternidade no bairro do Benguí. Cresci tendo como exemplo apenas as mulheres da minha vida:

minha bisavó, minha vó e minha mãe. Comecei a estudar por volta dos meus seis anos de idade. Entrei para a primeira série na Escola Estadual do Ensino Fundamental “Santa Bárbara”, mas no meio do ano tive que viajar com minha mãe para São Paulo. Então, tive que continuar meus estudos, primeiro no Colégio “São Mateus”, depois fui transferido para a Escola Municipal “Dr. Abrahão Aun”, no bairro de Vinhedo, em São Paulo. Foram ótimas experiências.

Nos inícios dos anos 2000, quando retornamos a Belém, minha mãe me matriculou na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Augusto Meira Filho”, onde cursei a 4ª série. Passei de ano e fui estudar na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Maria Luiza da Costa Rêgo”, mesma escola em que acompanhei minha vó inúmeras vezes. Cursei a 5ª série, mas por influência de algumas amigas, repeti de ano. Cursei a 6ª série, passei. Chegando na 7ª série, comecei a me envolver com algumas amigas que me fizeram não me interessar pelos estudos. Falava para minha mãe que iria para a escola, mas não ia, em vez disso, fui várias vezes para os fliperamas. Comecei a me envolver com situações de vulnerabilidade, com pessoas da minha idade que já fumavam, bebiam e até roubavam. Isso era muito comum no nosso bairro. Entrei para uma gangue famosa na minha escola. Fora dela, meus amigos mais velhos eram, em sua maioria, ladrões muito conhecidos do bairro. Como minha mãe passava a maior parte do tempo fora de casa trabalhando, eu ficava muito tempo nos cantos das ruas, nas entradas das escolas. Chegou um tempo em que eu já estava até andando armado na escola. Isso era muito recorrente. Alguns dos meninos com quem tinha amizade, andavam com armas escondidas na cintura, algumas vezes, pediam para eu segurar. Esse era quase que o percurso obrigatório para os meninos que estudavam na escola “Maria Luiza”. Nosso “sonho” era se tornar um “ladrão” respeitado.

Essas influências foram muito fortes nesse período da minha vida. Foi inevitável, repeti a 7ª série duas vezes. Eu não queria saber de estudar. Foi nesse período que conheci a Paloma Ferreira, hoje minha esposa. Namoramos e, eu com 17 anos e Paloma com 16 anos, tivemos uma linda filha, Paulyna Hinata. Paloma teve que abandonar os estudos. Nesse tempo, eu ainda jogava futebol nas categorias de base do Clube do Remo, tinha grandes promessas de subir para assinar contrato com o time profissional. Lembro que minha mãe disse que me sustentaria com minha esposa e filha para que eu pudesse continuar jogando. Entretanto, não consegui

suportar. Tive que começar a trabalhar para sustentar minha esposa e filha. Virei vendedor ambulante. Vendia brinquedos na Praça da República, na Frente do Bosque, na Orla de Icoaraci, na praia de Outeiro, enfim, foram tantos lugares. Lembro-me da vez em que eu e Paloma viajamos para Salinas, praia do Atalaia, para vendermos óculos. Assim fizemos, vendemos óculos em Salinas, eu e Paloma, cada um com um painel cheio de óculos. Paloma estava grávida na época, mas me acompanhava para todos os lugares. Dormíamos debaixo dos bares de Salinas. Nossa, que aventura! Passamos por muitos perigos. Com certeza, não faríamos isso novamente.

Minha esposa foi muito importante em minha vida. Me levou para a igreja. Fui, aos poucos, me afastando de uma vida na delituosidade e criando responsabilidade com minha família. Me deu forças para continuar estudando, mas não poderia mais continuar estudando no período da manhã. Então, em 2008, tive que mudar de escola e me matriculei na Escola Estadual de Ensino Fundamental “Marilda Nunes”, trilhando os mesmos passos da mamãe. Também cursei a EJA, 7ª e 8ª série. Depois, em 2009, retornei ao “Maria Luiza” para cursar, ainda na EJA, os 1º e 2º anos. Passei de ano e, em 2010, me matriculei no 2º e 3º. Fui reprovado neste ano por falta e abandonei os estudos. Continuei trabalhando, mas em 2011 me matriculei novamente no “Maria Luiza” e, dessa vez, fui aprovado. Terminei meu Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2007, me converti ao cristianismo em uma igreja evangélica. Depois de três anos, passei a ser professor da Escola Bíblica. Foi então que me interessei em estudar Teologia. Me matriculei no Instituto Teológico Quadrangular (ITQ). Estudei teologia por três anos. Me apaixonei pelo estudo da Bíblia. Fiquei fascinado por tanto conhecimento que era possível. Depois, senti a necessidade de fazer uma faculdade também na área dos estudos teológicos. Foi assim que me matriculei em um dos polos da Faculdade Kurios (FAK), de Maranguape – Ceará, aqui em Belém. Me formei em Bacharel em Teologia, que alegria! Estudava apenas pelo prazer de estudar a Bíblia. Cheguei até a pensar que não servia para estudar mais nada que não fosse as Escrituras Sagradas. Me tornei professor voluntário de teologia no ITQ do Conjunto Maguari e da Missão Quadrangular Teológica Infantojuvenil (MQTI) na Pedreira.

Abandonei a vida de vendedor ambulante e passei a trabalhar no Supermercado Líder, primeiro na função de Movimentador de mercadoria. Depois, fui

promovido a Repositor de mercearia, a Conferente de cargas e Auxiliar de encarregado. Nunca me enxerguei nesses trabalhos. Estava sempre querendo sair do emprego. Trabalhei durante 4 anos e 5 meses no Líder e fui demitido. Foi quando, em 2015, eu e Paloma tivemos o nosso segundo filho, Paulo Haniel. Pouco tempo depois, consegui um novo emprego de Promotor de Vendas na Distribuidora Estrela do Norte. Foi quando comecei a pensar em voltar a estudar. Eu não queria permanecer sempre trabalhando em supermercados. Então, em 2019, pedi para minha mãe me ajudar a pagar um cursinho preparatório para que eu pudesse fazer a prova do ENEM. E assim foi, me matriculei no cursinho pré-ENEM do Fórmula, na Almirante Barroso. Inicialmente, pretendia ingressar em uma universidade particular, pois não enxergava em mim condições mínimas de passar em uma universidade pública. Mas, ao longo do ano, no cursinho, fui percebendo que era possível.

Enfim, chegou o ENEM e, em 2020, veio o resultado: não passei. Mas, com a nota do ENEM, consegui um desconto de 50% na Universidade da Amazônia (UNAMA), no curso de Licenciatura em História. Quando foi mais ou menos no final de janeiro, Paloma, vasculhando os editais da Universidade do Estado do Pará (UEPA), encontrou o resultado da primeira repescagem. Lá estava o meu nome na última vaga do curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa. Não consigo, aqui, exprimir o tamanho da felicidade que eu e minha família sentimos quando recebemos a notícia. Era inacreditável. Pobre, morador da periferia, filho de mãe solo, trabalhador, casado e pai de dois filhos conseguiu uma vaga na universidade pública. Chorei algumas vezes pensando no meu percurso até ali. Foi maravilhoso.

Tranquei o curso de História na UNAMA e iniciei o curso de Letras na UEPA. Que impacto! Era tudo muito diferente, eu estava acostumado com o ensino da escola básica. Impossível esquecer o primeiro texto teórico que tive que ler a pedido da Professora Dinair Barbosa, capítulo 1 de **Língua(gem) e linguística: uma introdução**¹, de John Lyons. Nossa, quanta dificuldade para entender esse texto. Acho que tive que lê-lo umas cinco vezes e, lembro que na época não entendi direito. Mal comecei o curso e logo veio um terrível período: a pandemia do Coronavírus Disease 2019 (COVID-19). Em março já não podia frequentar a Universidade, pois estávamos em *lockdown*, com os estabelecimentos fechados, as pessoas ficando

¹ Nesta dissertação, o recurso tipográfico negrito é empregado para realçar títulos de livros e artigos, evidenciar conceitos centrais, marcar ênfases do próprio autor e destacar ênfases acrescentadas em citações diretas.

doentes, morrendo. Foi um tempo muito difícil. Lembro da minha frustração de acabar de entrar na Universidade e logo enfrentar um confinamento. Mais ou menos em novembro de 2020, iniciei as aulas no modelo chamado “remoto-emergencial”. Foi muito difícil acompanhar o ritmo acelerado com que cada disciplina era trabalhada, mas foi assim que estudei até o final de 2022. Infelizmente, a grande maioria dos meus colegas de turma não conseguiram permanecer conosco até o final. Éramos uma turma de mais ou menos 40 discentes, em 2022 esse número reduziu para 17. Alguns colegas foram extremamente importantes na minha graduação: Tasila Rebeca, minha eterna dupla para todos os trabalhos, e Ingrid Dias, minha parceira de conversas sobre a vida acadêmica.

Ainda estava trabalhando como Promotor de vendas, quando recebi uma ligação da Tâmara, da Coordenação de Apoio e Orientação Pedagógica (CAOP) da UEPA, eu estava na fila como classificado no processo seletivo de monitoria. Ela perguntou se eu tinha interesse em assumir a bolsa de uma discente que iria integralizar o curso. Mas, para assumir a bolsa eu não deveria ter qualquer vínculo empregatício. Não pensei muito, falei para Tâmara que iria entregar meu lugar na empresa e assumir a bolsa. Lembro, depois de explicar para Tâmara a minha situação, dela dizer: “Não faz isso, Paulo, essa bolsa é só de seis meses”. Eu respondi: “Não tem problema, Tâmara, eu vou passar de novo no processo seletivo da monitoria”. Penso agora: que ousadia! Liguei para a Paloma para saber se ela concordava, ela concordou e assim eu fiz. Entreguei meu lugar na empresa, onde eu ganhava R\$ 1.600,00, para assumir uma bolsa de R\$ 600,00. Que loucura! Foi exatamente o que fiz. Estava planejando assumir a bolsa da monitoria e procurar urgentemente um estágio remunerado para tentar complementar a renda. E assim aconteceu. Assumi a bolsa e consegui um estágio remunerado que pagava R\$ 500,00 no Instituto “Adventus de Educação”. Nos anos seguintes, me esforcei ao máximo para as provas da monitoria e consegui passar e garantir a bolsa por todo o período do curso, para o meu alívio. Não foi fácil, várias vezes pensei em voltar a trabalhar de carteira assinada por conta dos meus filhos, mas minha esposa foi extremamente encorajadora.

Ainda em 2021 conheci o Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA) a convite da Professora Valéria Crístian, que ministrou a disciplina “Análise do Discurso”. Nossa, que disciplina! Fiquei maravilhado, e ali decidi o que eu queria ser: um analista de discurso. No GELPEA, me filiei à linha

2: Estudos do discurso, mas logo fui me tornando cada vez mais engajado no grupo e fui entrando em todas as linhas de estudo: na linha 1: Estudos da Alteridade: diferença e interculturalidade crítica; na linha 3: Estudos de Literatura; e na linha 4: Práticas de ensino de línguas e letramentos. O GELPEA se tornou o lugar de maior prazer para mim na universidade. As discussões, as pesquisas, as leituras, os projetos de extensão, fui me envolvendo com tudo isso e conheci pessoas maravilhosas que são muito importantes na minha vida, entre elas: a Professora Dra. Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui e a Professora Dra. Helen do Socorro Rodrigues Dias, que coordenavam o GELPEA quando entrei; a Professora Dra. Dinair Barbosa de Freitas, que coordenava a linha 4 e que também foi minha orientadora na monitoria; a Professora Dra. Sueli Pinheiro da Silva e a Professora Dra. Josane Daniela Freitas Pinto, coordenadoras da linha 2; o Professor Dr. Huber Kline Guedes Lobato e a Professora Me. Vania Maria Batista Sarmanho, que coordenavam a linha 1; a Professora Me. Rita de Cassia Almeida Silva e o Professor Me. Fábio Augusto Teixeira Rodrigues, que coordenavam a linha 3. Enfim, são tantos nomes.

As convivências mais importantes devo à Rita de Nazareth Souza Bentes, que me acolheu com muita generosidade e amorosidade, e ao querido Fábio Augusto Teixeira Rodrigues, hoje doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/-UEPA), que me ajudou desde a graduação, principalmente quanto à escolha do meu professor-orientador no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ele me disse: “Paulo, se tu tá pensando em entrar no Mestrado, então tu tens que escolher o Professor Anchieta pra te orientar no TCC”. Foi exatamente o que fiz. No finalzinho de 2022, escrevi meu projeto e enviei para o Professor José Anchieta de Oliveira Bentes, ele aceitou e foi meu orientador de TCC.

O ano de 2023 foi bastante intenso. Um TCC para escrever e as disciplinas finais para cursar. As orientações com o Professor Anchieta foram maravilhosas, aprendi muito naquele ano. Produzir meu TCC, **A polêmica sobre a criação de um partido nazista no Brasil: análise dialógica de um *podcast***, foi muito prazeroso. Veio a qualificação, fui aprovado. Depois veio a defesa, também fui aprovado com a nota 10. Com parte da minha família reunida ali naquela sala de defesa, foi tudo muito emocionante. Saímos daquele local e fomos comemorar. Naquele mesmo ano, fiz o que o Fábio me orientou: me inscrevi no Processo Seletivo do Mestrado Acadêmico do PPGED-UEPA ainda em 2023. Foi uma alegria só em casa quando tive a minha

inscrição homologada, depois passei na prova escrita e, com a enorme ajuda do Fábio, escrevi um projeto de pesquisa e também passei. E agora? Tinha uma entrevista pela frente. Foi quando o Fábio pediu para que o querido amigo e Professor Doutorando Ronielson Santos das Mercês pudesse me ajudar. Eles fizeram uma simulação de banca de entrevista comigo. Me ajudou bastante, sou eternamente grato a eles. Passei na entrevista, e agora só faltava a análise do Currículo Lattes. Passei também. Fui aprovado e classificado. Nossa, quanta alegria! Não parava de pensar de onde eu saí e onde estava naquele momento, vivendo tudo aquilo.

Hoje, enquanto professor de Língua Portuguesa contratado pelo Instituto “Adventus de Educação”, mesma escola em que estagiei, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA), na linha de pesquisa Saberes culturais da Amazônia com foco da pesquisa em Estudos Dialógicos do Discurso em Práticas Escolares e Não Escolares, percebo o quanto a minha trajetória foi marcada pelas minhas origens, pelas vivências, pela minha família e pelas pessoas que Deus colocou em minha vida.

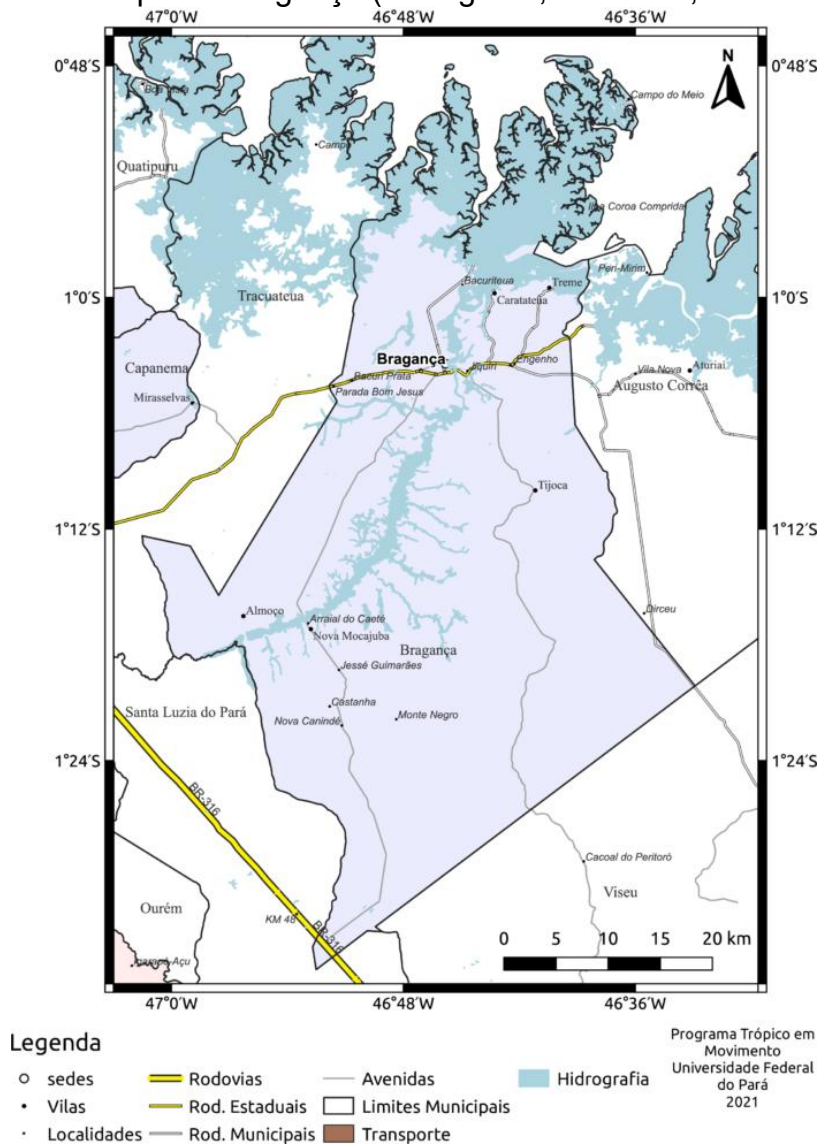
Ao pensar sobre os caminhos da minha ancestralidade e subjetividade, não posso deixar de destacar as profundas raízes bragantinas que moldaram minha trajetória. Desde as memórias afetivas das viagens com minha avó para Bragança até as experiências e ensinamentos na praia de Ajuruteua, cada momento contribuiu para a formação do meu eu. A história de luta e resiliência das mulheres da minha família, especialmente minha bisavó Andrelina, minha vó Fernandes e minha mãe Edna, foi a base e a inspiração para minha própria jornada. Enfrentei desafios como a mudança para São Paulo, dificuldades na infância e adolescência, e o constante esforço para conciliar trabalho e estudos. Cada etapa foi fundamental para que eu pudesse alcançar o sonho de ingressar na universidade pública. Minha esposa Paloma também teve um papel central nesse percurso, oferecendo apoio incondicional e me encorajando a continuar meus estudos e a deixar de lado uma vida na delituosidade. Sua força e companheirismo foram essenciais. Hoje, ao olhar para trás, vejo um caminho repleto de conquistas e superações que celebra minhas origens e reforça a importância da minha identidade bragantina na construção do meu *eu* pesquisador.

Tecendo esta dissertação e levando em consideração que estou inserido em um Programa de Pós-Graduação que privilegia os saberes da Amazônia, muitas vezes me perguntava: onde estava a Amazônia na minha pesquisa? Onde estavam

os saberes amazônicos? Onde estava minha relação de pertencimento com minhas terras, terras amazônicas? Onde estava meu espaço-tempo que me constituía enquanto sujeito? Descobri escrevendo, refletindo e me perguntando. Na verdade, a Amazônia na minha pesquisa sou eu enquanto sujeito bragantino, enquanto sujeito belenense, enquanto sujeito pobre, enquanto sujeito da periferia, enquanto sujeito de lutas, enquanto sujeito trabalhador, enquanto sujeito universitário, enquanto sujeito de subjetividades, enfim, enquanto sujeito que existe concretamente no mundo, na Amazônia.

A seguir apresento o mapa de Bragança-PA para ilustrar minha subjetividade e territorialidade que marcam o meu eu enquanto sujeito pesquisador:

Figura 1 – Mapa de Bragança (Hidrografia, Rodovias, Localidades)



Fonte: <https://18municipiostropico.com.br/municipio-de-braganca/>, acesso em 15 de junho de 2025.

1.2 Por uma reflexão acerca dos modos como os sujeitos são representados discursivamente nas provas do ENEM

O modo como os sujeitos são representados discursivamente em contextos de avaliação de grande impacto como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vem me suscitando inquietações há algum tempo, pois, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, entendo que todo enunciado apresenta valorações sociais, históricas e ideológicas, uma vez que não são neutros e não se encontram isolados do mundo. Pelo contrário, estão situados historicamente e, por isso, revelam tanto traços da subjetividade de seu autor quanto marcas de valorações sociais, pois, “no signo ideológico está sempre presente uma ‘acentuação valorativa’, que faz com que o mesmo não seja simplesmente expressão de uma ‘idéia’, mas a expressão de uma tomada de posição determinada, de uma práxis concreta [...]” (Ponzio, 2008, p. 115).

No sentido de um signo ideológico, o ENEM, sendo um dos maiores exames educacionais do Brasil, é também um instrumento de grande alcance discursivo, refletindo e influenciando as percepções sociais sobre educação e, sobretudo, sobre os sujeitos. A cada edição, as propostas de redação não apenas avaliam a “capacidade” de escrita dos(as) candidatos(as), mas também atuam como veículos de reprodução de certas representações discursivas de sujeitos, transmitindo valores e ideologias implícitas que merecem ser investigadas. A problemática gravita em torno do fato de que “o campo privilegiado de comunicação contínua se dá na interação verbal, o que constitui a linguagem como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico” (Miotello, 2020, p. 170). Uma vez utilizando a linguagem, devemos entender as provas do ENEM enquanto documentos que refratam valorações e ideologias. É exatamente nesse sentido que problematizo as provas do ENEM, em especial as propostas de redações e seus textos motivadores.

Essa questão se torna ainda mais urgente ao analisar o contexto pandêmico. A pandemia da COVID-19 não apenas alterou o funcionamento cotidiano da sociedade, mas também moldou significativamente os discursos sobre a educação. O **cronotopo pandêmico** (Rohling, 2020), conceito que aqui utilizo a partir da leitura da teoria bakhtiniana quanto a articulação entre espaço e tempo, foi caracterizado por uma série de rupturas e transformações. A emergência sanitária provocou uma crise educacional sem precedentes, revelando disparidades e desigualdades que já

existiam, mas que foram intensificadas nesse período. Nesse cenário, as propostas de redação e os textos motivadores do ENEM de 2020 a 2022 ganham uma relevância peculiar, pois reverberam reflexos e respostas à constituição arquitetônica social, histórica, política e ideológica das muitas crises decorrentes do período pandêmico.

Ao observar os textos motivadores das provas de redação do ENEM 2020 a 2022, identifico a necessidade de analisar como esses documentos cristalizam representações discursivas de sujeitos que são atravessados por questões de vulnerabilidade, desigualdade social e exclusão. A pandemia, nesse sentido, tornou ainda mais evidentes as formas como os discursos sobre os sujeitos são imbricados por tensões sociais e ideologias hegemônicas. Minha hipótese central é que os textos motivadores, na verdade, revelam crenças e valorações ideológicas que delimitam o modo como os sujeitos são representados discursivamente, muitas vezes reforçando estereótipos de fragilidade ou insuficiência, especialmente em relação aos grupos historicamente estigmatizados.

O lexema **pandemia** é definido por Guimarães (2002, p. 342) no **Dicionário de termos médicos e de enfermagem** como “epidemia muito acentuada, atacando quase toda a população ao mesmo tempo”, e está relacionado com o termo **epidemia**, que é definido pelo mesmo dicionário como “aumento importante do nível de prevalência de uma determinada doença na população. Doença transmissível que acomete ao mesmo tempo e no mesmo lugar um grande número de pessoas” (Guimarães, 2002, p. 186). Essas definições, ainda que lexicografadas, ajudam a entender, mesmo que de maneira superficial, o que se constituiu como a pandemia do novo coronavírus, desencadeando a patologia conhecida como COVID-19, que acabou se instaurando como fenômeno global ainda no final de 2019 (Paula; Siani, 2020). A pandemia em escala mundial que, não só se constituiu apenas como uma grande crise sanitária, mas também aferiu incisivamente crises outras, como a crise política e a crise educacional.

A COVID-19 teve seu primeiro caso confirmado na China, mais precisamente em Wuhan no mês de dezembro de 2019, já no Brasil, o primeiro caso de contágio foi registrado em 26 de fevereiro de 2020 (Paula; Siani, 2020). A partir disso, uma série de medidas foram sugeridas por organizações internacionais e postas em prática por governos ao redor do mundo, dentre elas as próprias de higiene pessoal e aquelas que envolviam o distanciamento e isolamento social. Contudo, o aumento rápido do

número de contágios e mortes acabou por estabelecer a pandemia do novo coronavírus como um dos períodos mais difíceis que já enfrentamos enquanto humanidade.

Busco a seguir, discorrer, de forma breve, a respeito das crises que, segundo o nosso entendimento, compreendem as áreas de atuação humana mais importantes da sociedade em relação a pandemia do novo coronavírus, a saber: a) crise sanitária, b) crise política e c) crise educacional.

O primeiro grande problema imposto pela pandemia foi a **crise sanitária**. Aqui refiro, por exemplo, ao aumento acelerado do número de casos da COVID-19. As estatísticas eram alarmantes, pois, a cada dia, constatávamos a multiplicação exponencial de pessoas que testavam positivamente para a doença em todo o mundo. Em decorrência disso, o número de mortes foi apenas um reflexo da agressividade e violência deste inimigo. Em relação ao Brasil, as ocorrências eram bastante preocupantes, pois ficamos muito próximos do topo do *ranking* mundial que apontou os maiores números de casos e mortes. A BBC² News, por exemplo, em uma matéria de 5 de julho de 2022, afirmou o seguinte: “O Brasil tem sido o país mais atingido na região em geral, registrando mais de 32 milhões de casos e 672.000 mortes – o segundo maior número oficial de mortes no mundo” (BBC NEWS, 2022, n.p., tradução nossa), pois não foram poucos os casos em que pacientes morreram por falta de atendimento nas portas dos hospitais e/ou por falta de materiais como respiradores. Santos (2021), ao se referir especificamente à cidade de São Paulo, afirma que “as favelas de São Paulo concentram o maior número de mortes por COVID-19, devido à falta de higiene, ao acesso limitado à água, à pobreza e ao acesso limitado aos serviços de saúde” (Santos, 2021, p. 112). A partir desses termos, entendo que uma crise sanitária, além de estar profundamente articulada com uma crise política, se constitui como resultado de problemas sociopolíticos complexos, que refrata no colapso do sistema público de saúde, no aumento do número de infectados e no alto índice de registros de mortes por contágio. Enfim, em relação à crise sanitária, a pandemia do novo coronavírus se mostrou extremamente imponente e cruel, deixando-nos com cicatrizes que nos marcam até hoje.

A segunda problemática para qual chamo a atenção foi a **crise política**. Esta instaurou grandes complicações e discussões não só no Brasil, mas também em

² Sigla de *British Broadcasting Corporation*.

muitas nações do mundo. Debates acalorados, forte oposição ao governo, polarização política, violência partidária, conflitos entre governadores e presidente, no caso do Brasil, constituem uma conjuntura de desdobramentos sociais e políticos desencadeados fortemente no período pandêmico. Aqui, de forma breve, chamo atenção para dois desdobramentos que julgo imprescindíveis na discussão: a) polarização política no Brasil que instaurou ainda mais a dicotomia partidária entre esquerda e direita. É importante que se diga que, pelo movimento político instaurado no Brasil e pelas posturas do Governo Federal, na pessoa de seu Presidente da República no período de 2020, a política pode ser classificada como de extrema-direita, sendo que, a polarização já existia antes, contudo, o contexto pandêmico cumpriu o papel de potencializar as distinções político-partidárias existentes; b) embates entre governadores e presidentes: no Brasil, presenciamos verdadeiras arenas de conflitos entre governadores e o Presidente da República, especialmente os enfrentamentos discursivos entre João Dória, na época, Governador de São Paulo, e Jair Bolsonaro. Os pronunciamentos de Dória se encaminhavam mais para a preocupação que envolvia questões de saúde, enquanto que os de Bolsonaro contemplavam preocupações com os impactos econômicos causados pelo movimento “fique em casa”. Em suma, a crise política foi potencializada neste período.

A última problemática que destacamos foi a **crise educacional**. Dentre tantos problemas em decorrência dessa crise, chamamos atenção para duas realidades: a) fechamento de escolas e universidades: esse período marcou a vida de muitos sujeitos no campo da educação, o fechamentos desses espaços acabou por instaurar não só lapsos no processo de ensino e aprendizagem, mas também, rupturas na saúde mental de milhares de discentes e docentes enclausurados em suas casas, tendo que fazê-las também de “escolas”; b) desigualdade social: nesse mesmo movimento, ficou ainda mais evidente que um ensino remoto-emergencial contemplava apenas uma parte muito pequena da população, com isso, instaurou-se o que pode ser chamado de desigualdade de acesso, pois, milhares de discentes não possuíam condições mínimas para estudar de maneira remota. Desse modo, o que se via era uma concepção homogeneizadora e nesse contexto, posturas que concebiam um tipo de discente como se englobassem todos, uma espécie de localismo globalizado (Santos, 2010).

Em relação aos sujeitos estudantes, que são potenciais candidatos aos exames do ENEM, podemos afirmar que,

[...] os sujeitos do espaço escolar tiveram dificuldade de desenvolver suas responsabilidades no que se refere ao ensino e aprendizagem bem como com à gestão dessas atividades, provocando tensões nas relações estabelecidas entre os sujeitos (Souza-Bentes; Ganzer; Alcântara, 2023, p. 48).

A partir dessas problemáticas, afirmo que a pandemia instaurou também um novo tempo nas relações entre sujeitos. Concernente ao campo da educação, especificamente, nos inquietamos para um olhar outro para a prova do ENEM, no contexto de 2020 a 2022, precisamente para as propostas de redação e seus textos motivadores, por isso, a pesquisa que apresento aqui busca responder à seguinte **questão-problema**: como as representações discursivas de sujeitos são construídas nas propostas de redação e nos textos motivadores do ENEM de 2020 a 2022, considerando o contexto pandêmico? Essa pergunta orienta a investigação para uma análise crítica dos enunciados que compõem os textos motivadores, buscando desvelar as ideologias e valores que sustentam essas representações discursivas. A delimitação do objeto de estudo possibilita uma análise comparativa (o que chamamos de cotejamento), principalmente em relação aos textos motivadores, dos diferentes modos de se representar discursivamente os sujeitos em tempos de crise.

Desse modo, busco analisar as propostas de redação do ENEM (2020-2022) a partir das relações entre sujeitos situados historicamente em um espaço-tempo, que estou chamando, não de forma exclusiva, de **cronotopo pandêmico** (Rohling, 2020).

A partir disso, postulamos o seguinte **objetivo geral** para a pesquisa: analisar as representações discursivas de sujeitos presentes nas propostas de redação e nos textos motivadores do ENEM de 2020 a 2022 e as relações com o cronotopo pandêmico na educação. Quanto aos **objetivos específicos**, limitam-se a: a) interpretar a noção de cronotopo pandêmico, bem como discutir a caracterização sócio-histórico-ideológica deste na educação; b) compreender o percurso histórico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); c) identificar as representações discursivas de sujeitos nas propostas de redações e textos motivadores do ENEM (2020-2022), bem como o modo como essas representações são caracterizadas no cronotopo pandêmico da educação.

Justifico a pesquisa pelo menos por quatro motivos distintos, a saber: 1) a lacuna de pesquisas no PPGED/UEPA sobre representações discursivas de sujeito em provas de redação do ENEM; 2) contribuição político-educacional quanto as concepções de sujeitos que são correntes; 3) motivação pessoal quanto a atuação docente de Língua Portuguesa na Educação Básica; 4) motivação pessoal quanto a minha relação com a universidade no período pandêmico. A seguir, detalharemos cada uma delas para melhores esclarecimentos.

O primeiro motivo: 1) lacuna de pesquisas no PPGED/UEPA sobre representações discursivas de sujeito em propostas de redação do ENEM.

Observamos uma ausência significativa de estudos que abordem representações discursivas de sujeito presentes em propostas de redação do ENEM no repositório online do PPGED/UEPA. Esta lacuna representa uma oportunidade importante para contribuir com a literatura acadêmica, oferecendo novas percepções e análises críticas que podem enriquecer o campo da educação, especialmente o Programa de Pós-Graduação em que estou inserido. Ao investigar como as propostas de redações do ENEM e seus textos motivadores constroem e representam discursivamente os sujeitos, pretendo preencher um espaço de conhecimento ainda pouco explorado. Tal investigação não apenas preenche uma lacuna existente, mas também oferece um ponto de partida para futuras pesquisas que desejam aprofundar-se nesta temática, fortalecendo o entendimento das dinâmicas discursivas e suas implicações educacionais. Em suma, ao abordar essa temática, espero contribuir para uma reflexão mais profunda sobre o modo como os sujeitos são representados discursivamente nesses documentos.

O segundo motivo: 2) contribuição político-educacional quanto as representações discursivas de sujeitos que são correntes.

Entendo que existem discursos oficiais que são (re)produzidos nas mais diversas modalidades e gêneros discursivos que reverberam concepções homogeneizadoras e subalternizadoras de sujeitos historicamente silenciados, por isso, a presente pesquisa pretende contribuir para uma reflexão crítica que envolve análises dessas representações discursivas nas esferas sociais. Desse modo, busco contribuir para os espaços políticos, no que tange às análises das representações discursivas que são constitutivas de valorações da desumanidade e coisificação do **outro**, não o concebendo como sujeito que se constitui integralmente na relação

dialógica **eu-outro**. Quanto aos espaços educacionais, entendo que a presente pesquisa pode auxiliar docentes e discentes para um olhar outro para documentos e as valorações imbricadas em seus discursos (re)produzidos. Assim, a propositura é de que a reflexão crítica desses discursos nos encaminha para um olhar dialógico que contemple as relações de alteridade e amorosidade para as diferenças.

O terceiro motivo: 3) motivação pessoal quanto a atuação docente de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Minha motivação pessoal gira em torno de minha atuação enquanto docente de Língua Portuguesa na Educação Básica, pois estou em contato com propostas de redações e produções de discentes que envolvem representações discursivas de sujeito implicadas a partir dessas propostas. Nesse sentido, a presente pesquisa também contribui para a formação de docentes de Língua Portuguesa quanto aos movimentos de análise linguístico-discursivo-dialógicos que são implicados a partir dos dados disponíveis neste trabalho. Desse modo, o docente da Educação Básica poderá refletir sobre suas propostas de atividades que contemplem produção de sentidos, interpretação de texto, produção de textos dissertativo-argumentativos, etc., em relação ao modo como os sujeitos são representados discursivamente nos textos das propostas de redações e nos textos de seus discentes.

Por fim, o quarto motivo: 4) minha motivação pessoal quanto à relação com a universidade no período pandêmico.

Minha motivação pessoal parte da minha relação com a Universidade do Estado do Pará (UEPA) durante a graduação no curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa. Ingressei na Universidade em 2020, e tive aulas presenciais até o final de fevereiro, pois, no início de março todos nós tivemos que atender às medidas de *lockdown*. Depois de alguns meses de pausa nos estudos, a proposta de um ensino chamado “remoto-emergencial” pareceu a única alternativa naquele momento. As disciplinas foram ministradas em períodos curtos, de aproximadamente quinze dias para cada disciplina, e tivemos que nos adaptar ao ritmo acelerado das leituras e muitas atividades. Contudo, era notável que perdemos muito, seria impossível dar conta das leituras e de toda a carga teórica que uma disciplina dispunha nesse curto período. No retorno das atividades presenciais, eu e meus colegas muitas vezes nos questionávamos sobre a falta de leituras e aprofundamentos teóricos que tivemos por conta desse período. A transição abrupta para o ensino remoto e a tentativa de manter

o ritmo de aprendizado em condições tão adversas foram desafios significativos, impactando profundamente nossa formação acadêmica e nossa experiência na universidade. É nesse sentido que justifico esta pesquisa, pois sou um sujeito que experimentou concretamente os efeitos pandêmicos na educação e carrego em mim as marcas desse período de adaptação e resiliência acadêmica.

A presente dissertação está dividida nas seguintes seções: 1) Reflexões iniciais, que apresenta um breve percurso das vivências que me constituem enquanto sujeito, a apresentação e problematização do objeto da pesquisa, bem como os objetivos e justificativas que a consubstanciam; 2) Reflexões sobre as noções de gêneros discursivos, cronotopo, sujeito e autoria, onde apresentamos a nossa opção teórica, bem como os principais conceitos que serviram para mobilizarmos as nossas análises; 3) O Exame Nacional do Ensino Médio: contextualizando o objeto de pesquisa, seção em que apresento e contextualizo o objeto de pesquisa dessa dissertação, as propostas de redação do ENEM; 4) O fazer científico a partir da perspectiva bakhtiniana, seção em que apresentamos a nossa escolha metodológica, bem como um percurso detalhado do modo como construímos essa dissertação; 5) Representações discursivas de sujeitos nas propostas de redações e nos textos motivadores do ENEM (2020-2022), em que apresento as análises e discussões dos dados; e, por fim, 6) Reflexões finais, em que apresento as palavras finais com as considerações a partir das análises propostas e resultados encontrados.

2 REFLEXÕES SOBRE AS NOÇÕES DE GÊNEROS DISCURSIVOS, CRONOTOPO, SUJEITO E AUTORIA

*A Brangança está em mim. A Brangança sou eu todo.
Na minha ancestralidade, nasci nessas terras e mares. Ajuruteua!
Ah! Como és linda! Como me provoca as saudades das águas salgadas.
O ajiru, a água, a terra, os ventos, as pessoas, o tempo, o lugar.
Ajuruteua, ela sou eu todo, eu todo sou ela. Nela está o meu eu.
Ela está em mim e eu estou nela. Eu sou ela (Silva, 2024).*

Nesta seção, apresento um caminho teórico que considero fundamental para sustentar as análises desenvolvidas nesta dissertação. Ao reunir e articular as discussões sobre gêneros discursivos, cronotopo, sujeito e autoria, busco não apenas apresentar conceitos, mas evidenciar como essas categorias operam de maneira a demonstrar a relação na constituição dos enunciados que analisarei posteriormente. Assim, esta seção assume um caráter quase arquitetônico: é aqui que organizo as bases conceituais que permitem compreender como as propostas de redação produzem sentidos, configuram espaços-tempos específicos e constroem determinadas imagens de sujeito (o que chamo de representações discursivas). Trata-se, portanto, de uma seção que não apenas descreve conceitos, mas busca situá-los em uma mesma tessitura teórica, preparando o terreno para que, na seção analítica, eu possa interpretar com maior rigor as materialidades discursivas que compõem meu objeto de pesquisa.

2.1 O problema dos Gêneros discursivos

O primeiro movimento que precisamos fazer para propor um caminho teórico que sustente as análises que esta dissertação pretende desenvolver é a busca pelo conceito de **gênero do discurso** ou **gênero discursivo**³, uma vez que entendemos que a materialidade discursiva escolhida como objeto de pesquisa desta dissertação, as propostas de redação, constitui-se enquanto gênero discursivo. Entretanto, antes de quaisquer conclusões prévias, é imprescindível recorrer a Bakhtin em busca da teoria. Isso porque, ao compreendermos os fundamentos que sustentam a noção de

³ Neste texto, utilizaremos as duas expressões de maneira intercambiável, ou seja, sempre nos referindo ao mesmo conceito bakhtiniano de certos tipos de enunciados relativamente estáveis (Bakhtin, 2016).

gênero discursivo, podemos estabelecer com mais clareza os limites e as possibilidades de análise das propostas de redação enquanto objeto. A teoria bakhtiniana nos oferece respaldo imprescindível para entender como os enunciados se organizam dentro das esferas de atividade humana, revelando que cada gênero discursivo se constitui a partir de tipos relativamente estáveis de enunciados (Bakhtin, 2006). Assim, ao nos debruçarmos sobre as propostas de redação, não apenas reconhecemos sua estrutura e função, mas também a inserimos em um contexto discursivo mais amplo, que permite compreender suas especificidades dentro da prática social que a constitui, neste caso, a prova do ENEM.

Na obra **Os gêneros do discurso**, Bakhtin (2016) vai, aos poucos, apresentando uma possível conceituação, quando afirma que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis de enunciados**, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 12, ênfase do autor). A partir desse excerto, já se pode perceber que o conceito de gêneros discursivos está estreitamente relacionado com o conceito de enunciado. Para o autor, os enunciados são a materialização do uso da língua em sua forma concreta, e é a partir desses enunciados que a língua é empregada nos mais diversos campos de atividade humana. Assim, podemos afirmar que o enunciado é responsável pela materialização da língua em seu uso concreto. Em decorrência disso, os gêneros discursivos, segundo o autor, são tipos relativamente estáveis de enunciados. A princípio, o que pode causar certo desconforto nessa conceituação talvez seja o adjunto adnominal “relativamente estáveis”, que caracteriza o substantivo “tipos”. Aqui, Bakhtin chama atenção para o fato de que, assim como tudo na língua, os gêneros do discurso não possuem uma constituição fixa e/ou engessada a ponto de não permitir qualquer variação e/ou flexibilidade.

Uma característica que deve ser levada em consideração quando analisamos o conceito de gêneros do discurso é a **heterogeneidade**. Sobre isso, Bakhtin (2016) diz que,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016, p. 12).

Para entendermos a heterogeneidade dos gêneros do discurso, é necessário atentar para, pelo menos, três pontos, a saber: a) riqueza e diversidade dos gêneros do discurso: Bakhtin (2016) chama atenção para o fato de que os gêneros possuem uma característica constitutiva que os torna ricos e diversos. Isso implica dizer que um determinado gênero discursivo não está preso a nenhum tipo de “camisa de força”, ou que todo e qualquer gênero deva se apresentar sempre da mesma forma. Como exemplo, podemos citar o gênero discursivo receita, que pode muito bem aparecer em “moldes” de outros gêneros, como no poema, é o que ocorre no texto **Receita de Ano Novo**, de Carlos Drummond de Andrade (1987); b) campos multifacetados de atividade humana: o autor chama atenção ainda para o fato de que a heterogeneidade dos gêneros do discurso está diretamente relacionada com os múltiplos campos de atuação humana. Isso significa que, quanto mais multifacetados, diversos e complexos forem os campos de atividade humana, tanto mais variados serão os gêneros discursivos. Ou seja, os gêneros se modificam, se mesclam, se moldam a novos formatos, justamente porque os campos de atividade humana são constitutivos dessas múltiplas manifestações; por fim, c) complexidade dos campos de atividade humana: aqui, Bakhtin (2016) destaca que os campos de atividade humana são complexos, isto é, não são fixos, mas se constituem por atravessamentos, diversidade e inúmeras formas. Isso faz com que os gêneros sejam igualmente complexos, uma vez que, como já afirmamos, os gêneros estão proporcionalmente relacionados com os campos de atividade humana.

Ainda nessa discussão, Bakhtin (2016) explora ainda mais o que seria a heterogeneidade dos gêneros discursivos:

Cabe salientar em especial a extrema **heterogeneidade** dos gêneros do discurso (orais e escritos). De fato, também devemos incluir nos gêneros do discurso as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato cotidiano, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de múltiplos volumes) (Bakhtin, 2016, p. 12, ênfase do autor).

Aqui, a heterogeneidade se manifesta no sentido de ampliar a noção de que os gêneros do discurso alcançam todo e qualquer campo de atividade humana, o que fica relativamente claro a partir dos exemplos apresentados por Bakhtin (2016). O autor dá destaque especial aos gêneros orais, chamando atenção para as “breves réplicas do diálogo do cotidiano” e o “relato cotidiano”, gêneros que poderiam ser desprezados por uma perspectiva que supervaloriza exclusivamente os textos escritos, mas que são privilegiados por ele justamente por se constituírem como igualmente complexos. Além disso, Bakhtin destaca os gêneros com traços mais marcantes de pessoalidade, como é o caso da carta, que se caracteriza por sua natureza cotidiana e pessoal, não necessariamente vinculada a uma estrutura formal rígida. O autor também chama atenção para os gêneros que privilegiam certa formalidade, especialmente aquela oriunda do militarismo e dos documentos oficiais, os quais, apesar de sua rigidez, revelam muito sobre os campos de atividade humana. Outro grupo de gêneros destacados são os das “manifestações publicísticas”, relacionados à comunicação social, política e de massa, voltados à informação, persuasão, debate ou promoção de ideias em um público amplo. Por fim, Bakhtin inclui os gêneros acadêmicos e artísticos, como as “manifestações científicas” e “todos os gêneros literários”, que são mais facilmente reconhecidos como gêneros do discurso. O que se percebe, portanto, é que o autor enfatiza que qualquer atividade humana que envolva linguagem, seja falar, escrever, ordenar, prometer, informar, conversar ou criar arte, gera formas de enunciado típicas e recorrentes. É essa estabilidade relativa que permite que essas formas sejam reconhecidas enquanto gêneros do discurso.

Uma outra questão importante para a nossa reflexão é a distinção que Bakhtin faz entre **gêneros discursivos primários (simples)** e **gêneros discursivos secundários (complexos)** (Bakhtin, 2016). Vejamos o que o próprio autor diz a respeito:

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação

discursiva imediata. Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana (Bakhtin, 2016, p. 15).

Aqui, o autor discute a diferença e as implicações dos gêneros primários e dos gêneros secundários. Para isso, parte da explicação e exemplificação de cada um. Os gêneros discursivos primários, por exemplo, são tipos de enunciados que surgem da interação discursiva imediata e cotidiana, ou seja, são interações que melhor materializam a diversidade e espontaneidade da realidade concreta. São exemplos desses gêneros as réplicas do cotidiano, as conversas, as cartas com traços de personalidade, as saudações, as ordens breves, entre outros. Por isso, Bakhtin os chama de “simples”, pois perfazem uma imediatidade que só a realidade concreta proporciona. Já os gêneros discursivos secundários são diametralmente distintos dos primários, na medida em que se constituem enquanto tipos de enunciados mais complexos e elaborados, constituídos de interações discursivas mais organizadas, como é o caso dos gêneros da ordem do ficcional, do científico e do sociopolítico. São exemplos desses gêneros o romance, o drama, as pesquisas científicas, os gêneros publicitários, entre outros. Para Bakhtin (2016), apesar da distinção, há uma estreita relação entre os gêneros primários e os secundários, pois os secundários incorporam e reelaboram os primários no ato de sua constituição enquanto gênero discursivo. Uma outra questão para a qual o autor chama atenção é justamente o processo de transformação dos gêneros primários. Quando um gênero simples é incorporado e/ou reelaborado por um gênero complexo, ele perde sua relação direta e imediata com a realidade concreta. Isso nos leva a entender que, no cotidiano (gênero primário), a réplica equivale a um acontecimento real da vida concreta, com efeitos imediatos, pois é a própria realização da vida do enunciado. Por outro lado, no romance (gênero secundário), a mesma réplica mantém sua forma e conteúdo, entretanto, sua função passa a servir à narrativa. Isso significa que essa réplica se torna um acontecimento artístico-literário, e sua relação com a realidade só existe através e por meio da arquitetônica do romance. Assim, as terminologias “simples”, “primários”, “complexos” e “secundários”, não carregam um juízo de valor quanto ao grau de importância, mas

apenas revelam distinções se particularidades dos gêneros discursivos e suas manifestações nos mais diversos campos de atividade humana.

Além de Bakhtin, propriamente dito, outros autores do Círculo também discorreram sobre o conceito de gêneros discursivos. Medviédev (2012) em **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**, por exemplo, afirma que

[...] o gênero é uma forma típica do todo da obra, do todo do enunciado. Uma obra só se torna real quando toma a forma de determinado gênero. O significado construtivo de cada elemento somente pode ser compreendido na relação com o gênero. [...] O gênero é uma totalidade típica do enunciado artístico, e, ainda, uma totalidade essencial, acabada e resolvida. O problema do acabamento é um dos mais essenciais da teoria do gênero (Medviédev, 2012, p. 193).

Ao discorrer sobre o problema do gênero em função dos elementos da construção artística, o autor propõe uma definição ao mesmo tempo conceitual e metodológica de gênero, ao articular características fundamentais desse conceito. Entre elas, destaca-se o fato de o gênero organizar a obra como unidade, isto é, de se constituir como o princípio que confere coerência, inteligibilidade e identidade ao enunciado enquanto totalidade indissociável. Nessa perspectiva, o gênero não é compreendido como um acessório externo à obra, mas como condição de sua própria existência enquanto enunciado concreto. Outra característica central apontada por Medviédev (2012) é a impossibilidade de uma obra fora do gênero. Não existe obra “em abstrato”, assim como não existe enunciado fora de um gênero socialmente reconhecível. Desse modo, só há enunciado concreto quando ele se realiza sob a forma de um gênero determinado, caso contrário, haveria apenas material linguístico disperso, desprovido de unidade e de realidade discursiva. Além disso, o autor enfatiza que nenhum elemento do texto possui sentido por si só. Palavras, temas, imagens e estratégias discursivas adquirem significado apenas em função do gênero em que se inserem, uma vez que funcionam de maneira distinta conforme a organização genérica do enunciado. Assim, é o gênero que define o valor, o peso e a função de cada escolha lexical, linguística e discursiva. Nesse sentido, compreender o gênero como uma “totalidade típica do enunciado artístico” implica reconhecer que

ele garante ao enunciado um caráter de fechamento⁴ e coerência, impedindo que seja percebido como um conjunto de fragmentos soltos. Cada obra é singular, mas só se torna compreensível porque participa de uma tipicidade genérica, isto é, porque se manifesta em determinado gênero historicamente estabilizado. Em suma, Medviédev (2012) compreende o gênero como princípio organizador do todo do enunciado, responsável por conferir realidade social, coerência interna e acabamento à obra. É o gênero que torna possível a inteligibilidade dos elementos discursivos e que define o momento em que o enunciado se apresenta como uma totalidade concluída e passível de resposta. Desse modo, o acabamento deixa de ser uma questão meramente formal para se constituir como um problema central da teoria do gênero.

Volóchinov (2018), em **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**, também contribui de modo significativo para a discussão sobre os gêneros do discurso, ao afirmar que:

Cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana. Cada grupo de formas homogêneas, ou seja, cada gênero discursivo cotidiano, possui seu próprio conjunto de temas. Existe uma unidade ininterrupta e orgânica entre a forma da comunicação (por exemplo, a comunicação direta e técnica no trabalho), a forma do enunciado (uma réplica curta relacionada ao trabalho) e o seu tema. Portanto, **a classificação das formas do enunciado deve apoiar-se na classificação das formas de comunicação discursiva** (Volóchinov, 2018, p. 109, ênfase do autor).

A primeira questão que é compreender o gênero enquanto repertório histórico-social. Os gêneros, nessa perspectiva, não são universais nem atemporais, mas emergem de condições históricas específicas, uma vez que estão vinculados a grupos sociais concretos e às suas práticas de comunicação. No que diz respeito à relação entre gênero cotidiano e tematização da realidade, Volóchinov (2018) destaca que o gênero não apenas organiza a forma do enunciado, mas também delimita o campo temático, de modo que certos temas se tornam possíveis ou recorrentes em determinados gêneros, enquanto outros tendem a ser marginalizados ou excluídos. Além disso, ao mencionar a unidade orgânica entre comunicação, enunciado e tema,

⁴ O termo “fechado”, aqui, não se refere a qualquer tipo de encerramento monológico nem a uma tentativa de esgotamento do gênero ou da obra. Trata-se, antes, de um acabamento de natureza responsiva, isto é, de um fechamento convencional, historicamente situado, que atende às condições estéticas de apresentação do enunciado. Esse acabamento indica um ponto provisório de conclusão, necessário à sua inteligibilidade e à possibilidade de resposta, mas que pressupõe continuidade e jamais um esgotamento absoluto dos sentidos.

o autor sugere a articulação de três níveis indissociáveis: 1) a forma da comunicação discursiva (por exemplo, a comunicação técnica no trabalho); 2) a forma do enunciado (como uma réplica curta e direta); e 3) o tema, isto é, aquilo que pode ou não ser dito em determinada situação. Com isso, Volóchinov (2018) afirma que não é possível analisar o gênero isolando texto, contexto ou tema, uma vez que essas dimensões se coproduzem. O gênero, portanto, nasce exatamente dessa articulação orgânica. Há, ainda, uma implicação metodológica fundamental decorrente dessa concepção. Para o autor, a classificação dos gêneros não deve partir da forma linguística em si, mas das formas sociais de interação verbal. Nesse sentido, o gênero é derivado da prática comunicativa, e não o contrário. Em termos bakhtinianos, trata-se de compreender o gênero como uma forma de atividade verbal socialmente organizada, o que reforça a ideia de que a linguagem é indissociável da prática social. Assim, a contribuição de Volóchinov (2018) para a discussão dos gêneros discursivos consiste em evidenciar sua ancoragem nas práticas sociais concretas da comunicação ideológica cotidiana. Cada gênero se constitui, desse modo, como parte de um repertório histórico-social de formas discursivas, indissociável da forma de comunicação, da organização do enunciado e do conjunto de temas que lhe são próprios. Consequentemente, a compreensão e a classificação dos gêneros não podem prescindir da análise das formas de interação verbal que os engendram.

Ainda nessa discussão sobre o conceito de gêneros do discurso, evocamos mais uma citação de Bakhtin (2016), especialmente quando o autor propõe uma reflexão acerca da problemática da pesquisa em linguística no que diz respeito aos conceitos de enunciado e de gêneros discursivos:

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação – anais, tratados, textos de leis, documentos de escritório e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc. de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam. Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. O

desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (Bakhtin, 2016, p. 16).

Aqui, o autor articula, pelo menos, dois importantes pontos de discussão que são imprescindíveis para a nossa pesquisa. O primeiro ponto é o fato de que, para Bakhtin (2016), o enunciado é uma unidade fundamental da linguagem em uso concreto. Isso implica dizer que, quando o autor lista o vasto material de possibilidades com as quais se pode trabalhar um estudo da linguagem, ele o faz a partir da noção de que o trabalho de pesquisa em linguagem só pode ser operado a partir de enunciados concretos que, conseqüentemente, estão sempre organizados em gêneros discursivos. Portanto, para o autor, é imprescindível investigar a linguagem com base em uma noção prévia da natureza dos enunciados e das potencialidades dos diversos tipos de enunciados, os gêneros discursivos. O segundo ponto refere-se aos perigos do desconhecimento, que resultariam em um movimento de **formalismo**, segundo Bakhtin (2016). O autor chama atenção para as consequências negativas de se ignorar a natureza dos enunciados e dos gêneros do discurso. O primeiro perigo seria o formalismo e a abstração exagerada, que tornariam a pesquisa em linguagem uma análise restrita a unidades abstratas da língua, como a palavra, a frase, a oração, a morfologia, entre outras, totalmente descontextualizadas de seu uso na realidade concreta. Um outro perigo corresponde ao que o autor chama de “deformação da historicidade”, nesse caso, a língua seria estudada como um sistema fixo e estático, e não como a materialização concreta da vida do enunciado. Já o terceiro perigo para o qual Bakhtin chama atenção é a debilitação das relações da língua com a vida concreta, situação em que a língua deixaria de ser um acontecimento da realidade vivida, um ato responsável, social e concreto, e passaria a ser considerada apenas um código fechado e autossuficiente.

Nos encaminhando agora para o fim dessa discussão sobre o conceito de gêneros discursivos, torna-se necessário mais uma explanação, dessa vez, sobre a relação entre os gêneros discursivos e o estilo. A esse respeito, Bakhtin (2016) diz que,

A relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais. No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de

gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (Bakhtin, 2016, p. 18).

Aqui, Bakhtin (2016) esclarece algumas questões importantes. Em primeiro lugar, o fato de que é o gênero discursivo que gera o estilo, ou seja, o estilo não surge no vácuo, no nada, mas é determinado pelas condições e funções da comunicação discursiva. Nesse sentido, o estilo é, na verdade, a maneira como esses enunciados são construídos, seja pelas escolhas lexicais, pelas formas gramaticais ou pelo tom adotado, e isso acaba refletindo, inevitavelmente, os traços individuais materializados nos gêneros. Em outros termos, o estilo é inerente ao gênero discursivo e, portanto, constitui seu aspecto expressivo. Em segundo lugar, o autor deixa claro que os chamados “estilos funcionais” são, na verdade, estilos de gêneros. Por exemplo, o que se costuma chamar de “estilo científico” não existe como um estilo único e abstrato, mas como um conjunto de traços estilísticos compartilhados por diversos gêneros dentro da esfera científica, como artigos, dissertações, teses, resenhas, e cada um desses gêneros possui suas próprias particularidades estilísticas. Por fim, temos as três dimensões dos gêneros do discurso: a temática (conteúdo e/ou assunto específico de um determinado campo), a composicional (estrutura e/ou organização da construção do enunciado, como introdução, desenvolvimento e conclusão) e a estilística (expressão, como entonação e tom valorativo próprios da individualidade). Essas três dimensões constituem os gêneros do discurso enquanto unidade. Assim, entende-se o estilo enquanto marca constitutiva dos gêneros discursivos, na medida em que materializam não apenas vozes no discurso, mas também tons valorativos, percepções e concepções do mundo com que se avaliam o **eu** e o **outro**. Essa característica dos gêneros discursivos é de suma importância para esta dissertação, pois estamos analisando as propostas de redação, um gênero discursivo, e as representações discursivas dos sujeitos nelas presentes, isto é, uma avaliação do **outro** em materialidade discursiva.

A seguir, apresento o mapa conceitual que sistematiza as principais características dos gêneros discursivos discutidas nesta subseção. O esquema evidencia a relação intrínseca entre gênero e enunciado, compreendendo os gêneros

como formas relativamente estáveis da comunicação verbal, marcadas por uma estabilidade relativa que não implica rigidez, mas abertura às transformações históricas. Destaca-se, ainda, sua relação indissociável com os campos de atividade humana, dos quais emergem repertórios específicos de gêneros, bem como a distinção entre gêneros primários e secundários, entendidos a partir das condições concretas de produção e circulação dos enunciados. O mapa também explicita a relação orgânica entre gênero e estilo e a determinação funcional dos estilos, compreendidos como efeitos das funções e condições específicas de cada esfera discursiva. Ao retomar as três dimensões constitutivas dos gêneros discursivos, o esquema reafirma seu alcance universal, contemplando gêneros orais e escritos, e evidencia sua heterogeneidade constitutiva. Por fim, ao alertar para os perigos do formalismo, o mapa reforça a necessidade de uma abordagem que considere a linguagem em sua vinculação viva com a história, a vida social e o caráter dialógico da comunicação.

Figura 2 – Características gerais do conceito de gêneros discursivos



Fonte: elaboração própria (2025)

2.2 O problema do cronotopo

Partimos, agora, para outro conceito muito importante para esta dissertação: o **cronotopo**. Trata-se de uma noção imprescindível para a nossa investigação, uma

vez que estamos dispostos a analisar as propostas de redação a partir da concepção bakhtiniana de espaço-tempo, isto é, cronotopo. Essa perspectiva nos permite observar como determinadas relações temporais e espaciais se articulam enquanto unidade na construção dos enunciados que constituem essas propostas. É nesse sentido que propomos a ideia, não de forma exclusiva, do que estamos chamando de **cronotopo pandêmico**. Com isso, buscamos compreender de que maneira o contexto cronotópico da pandemia atravessa e molda os elementos constitutivos dessas propostas, influenciando tanto a escolha dos temas quanto a forma como são apresentados aos candidatos. Buscaremos, inicialmente, refletir a respeito do conceito de cronotopo a partir do próprio Bakhtin e, posteriormente, caracterizar o que estamos chamando de cronotopo pandêmico.

Recorremos, novamente, a Bakhtin (2018) para entender o que ele está chamando de cronotopo. Em **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**, Bakhtin introduz o conceito ao afirmar: “chamaremos de cronotopo (que significa ‘tempo-espaço’) a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura” (Bakhtin, 2018, p. 11). A princípio, o que deve ficar claro é o fato de que Bakhtin articula o conceito de cronotopo a partir de outro campo do conhecimento, a física, especialmente com base na teoria da relatividade de Einstein. A tentativa do autor é aplicar a noção de espaço-tempo à literatura, mas ele deixa claro que fará isso quase como se fosse uma metáfora (Bakhtin, 2018), ou seja, utilizará o cronotopo na análise literária, mas não nos mesmos moldes das ciências matemáticas, propondo um conceito que permite tornar o tempo historicamente visível e concreto no espaço, compreendendo espaço e tempo enquanto unidade indissociável no romance. É nesse sentido que Bakhtin entende o espaço e o tempo como elementos e/ou dimensões constitutivas de inseparabilidade, isto é, que mantêm uma relação indissociável.

Nesse sentido, o autor destaca duas características constitutivas do cronotopo, a saber, a) unidade indissociável: Bakhtin (2018) afirma que **espaço e tempo constituem uma unidade**, enfatizando a “interligação essencial” e a “assimilação artística” do espaço-tempo como constitutiva do cronotopo. Isso significa que o tempo é concretizado no espaço, e o espaço é medido e constituído de sentido pelo e através do tempo na literatura. Assim, o tempo se espacializa, ou seja, os eventos de uma história (tempo) ganham forma, dimensão e localização concretas em um cenário

(espaço). A título de exemplo, podemos pensar em uma estrada de ferro, que não pode ser compreendida apenas como espaço físico, mas como um espaço no qual o tempo de um encontro, de uma separação ou de uma viagem apressada é vivido. De maneira semelhante, o espaço se temporaliza, isto é, recebe marcas específicas do tempo, como memórias, histórias e destinos. A exemplo disso, uma sala de estar que se torna cenário das lembranças de infância. Esses exemplos ilustram a relação de inseparabilidade entre espaço e tempo; b) relação com a literatura: para o autor, o cronotopo é a matriz sob a qual se desenvolvem todas as ações de um romance, ou seja, é o elemento que permite ao sujeito-autor materializar as ações narrativas. Além disso, cada cronotopo, como o da estrada, o do castelo, o do limiar, entre outros, carrega consigo determinados valores, ideologias e possibilidades narrativas. Por exemplo, o cronotopo da “estrada” simboliza o tempo da aventura e do acaso. Portanto, o cronotopo bakhtiniano não é apenas o cenário ou a duração dos eventos, mas a dimensão em que o leitor ou espectador experimenta a história e a estrutura que organiza a visão de mundo do autor dentro da obra.

Além disso, Bakhtin ressalta a importância do cronotopo a partir de três pontos específicos. O primeiro diz respeito à relação entre o cronotopo e a **determinação dos gêneros**. O autor afirma que os gêneros são determinados pelo cronotopo, o que significa que aquilo que distingue um gênero narrativo de outro, como, por exemplo, a epopeia ou o romance de aventura, é, em grande parte, a maneira específica como se articulam as dimensões espaço-temporais. Nesse sentido, o cronotopo é responsável por moldar o espaço-tempo em que se desenvolvem as ações do romance. O cronotopo do “castelo” em um romance gótico, por exemplo, cria um gênero distinto do cronotopo da “estrada” em um romance picaresco, pois cada cronotopo impõe, necessariamente, possibilidades outras de enredos e personagens. O segundo ponto refere-se à primazia do tempo. Segundo Bakhtin (2018), embora o cronotopo seja constitutivo de uma inseparabilidade entre as dimensões espaço-temporais na literatura, o tempo acaba assumindo o que o autor chama de “princípio condutor”. Isso não significa que o espaço seja irrelevante, mas que a dimensão temporal se apresenta como o elemento mais ativo e/ou mais tangível na estruturação do gênero. Assim, é o espaço que serve para tornar o tempo visível no romance, daí a indissociabilidade constitutiva do cronotopo. O terceiro e último ponto diz respeito ao que Bakhtin denomina **determinação da imagem de homem**, ou seja, à forma

como os sujeitos são representados discursivamente na literatura. Nesse sentido, a imagem de homem é sempre essencialmente cronotópica, pois existe em relação a um momento e a um lugar específicos. Assim, Bakhtin (2018) eleva o conceito de cronotopo à condição de categoria estrutural e ideológica que constitui a espinha dorsal dos gêneros discursivos.

Vejamos, agora, outras características do cronotopo partindo da discussão que Bakhtin (2018) propõe a partir do romance grego:

Ao concluir nossa análise do tempo aventuresco no romance grego, ainda devemos nos referir a um elemento mais geral-precisamente a alguns motivos que entram como elementos constitutivos nos enredos dos romances. Motivos como encontro/despida (separação), perda/obtenção, buscas/ descoberta, reconhecimento/não reconhecimento, entre outros, entram como elementos constitutivos do enredo não só de romances de várias épocas e de vários tipos, mas em obras literárias de outros gêneros (épicos, dramáticos e até líricos). Esses motivos são cronotópicos por natureza (é verdade que de modo diverso nos diferentes gêneros). Aqui nos deteremos num único motivo que, entretanto, é provavelmente o mais importante: o motivo do encontro (Bakhtin, 2018, p. 28).

Começamos pelo que Bakhtin chama de “motivos”. Segundo o autor, os motivos são cronotópicos por natureza, ou seja, há uma série de motivos, como encontro-despida, perda-obtenção, busca-descoberta, que são recorrentes em diversos gêneros discursivos. O ponto essencial é que esses motivos, por estarem sempre vinculados a um **quando** e a um **onde** na literatura, são inerentemente cronotópicos. Uma segunda característica, ainda envolvendo os “motivos”, é o fato de que o cronotopo materializa o enredo. Isso significa que esses motivos não são apenas temas, mas “elementos constitutivos dos enredos”. A maneira como um encontro acontece, o lugar, o momento, a duração, é o que dá corpo e forma cronotópica à narrativa na literatura. Por fim, temos a **ambivalência constitutiva dos motivos cronotópicos**. Os motivos apresentados por Bakhtin se organizam a partir de pares opostos, e essa estrutura é o que constrói a narrativa do romance. A ambivalência se materializa quando verificamos os pares: encontro (aproximação)-despada (afastamento); perda (carência)-obtenção (realização); busca (movimento)-descoberta (repouso temporário); reconhecimento (identidade) -não reconhecimento (não identidade). Percebe-se que esses pares representam as duas faces de uma mesma moeda cronotópica. A narrativa de aventura, por exemplo, é construída inteiramente sobre a alternância dramática desses opostos. Portanto, a

ambivalência desses motivos é o reflexo da estrutura dialógica da própria narrativa, na qual o sentido é construído pelo constante embate entre forças opostas que se encontram no cronotopo.

Além disso, Bakhtin (2018) discute a relação do cronotopo na literatura e um cronotopo na vida real:

O cronotopo real do encontro tem lugar permanente na organização da vida da sociedade e do Estado. São de conhecimento geral todos os possíveis encontros sociais organizativos e seus significados. Na vida de um Estado, os encontros são também muito importantes; mencionemos ao menos os encontros diplomáticos, sempre regulamentados com rigor, onde tanto o tempo como o lugar e a composição dos participantes são estabelecidos em função da classe de sua representação. Por fim, todos sabem da importância dos encontros (que às vezes definem diretamente todo o destino de um homem) na vida e no cotidiano de todo indivíduo (Bakhtin, 2018, p. 30).

Aqui, Bakhtin está extrapolando o conceito de cronotopo da esfera puramente literária para a esfera da vida real. Isso significa que a estrutura de espaço-tempo, que ele identificou como crucial na literatura, também possui uma existência e um significado concretos e organizadores na vida social, política e individual. Em outras palavras, o conceito acaba extrapolando os limites linguísticos, literários e acadêmicos para alcançar materialização na arquitetura da realidade concreta, ou seja, um cronotopo da realidade concreta, um cronotopo dos acontecimentos da vida real. É nesse cronotopo que Bakhtin enxerga que o motivo do encontro não é apenas uma proposta literária, mas um princípio estrutural que organiza a realidade das relações entre sujeitos. Desse modo, o cronotopo real do encontro ocupa um lugar fixo e fundamental na organização da sociedade e do Estado, na medida em que pode ser entendido como um encontro organizativo social, isto é, aquele que estrutura a vida coletiva, como reuniões, assembleias, celebrações, entre outros, e também como encontro político ou diplomático, rigorosamente regulamentado. Nesses casos, o tempo (quando a reunião ocorre), o lugar (a sala, a mesa) e a composição dos participantes são elementos cruciais que definem o sentido e a função do evento. O cronotopo, aqui, serve para legitimar o poder e a representação. Além disso, o autor deixa claro que o cronotopo do encontro também é fundamental na vida individual, pois os encontros são frequentemente pontos de crise ou momentos decisivos, na medida em que “às vezes definem diretamente todo o destino de um homem” (Bakhtin, 2018, p. 30). Podemos ilustrar isso com exemplos como um primeiro encontro

amoroso, uma entrevista de emprego ou um encontro casual que transforma uma vida. O onde e o quando desses eventos são lembrados e carregados de sentido. Em suma, Bakhtin está sugerindo que o cronotopo é uma categoria que transcende a arte.

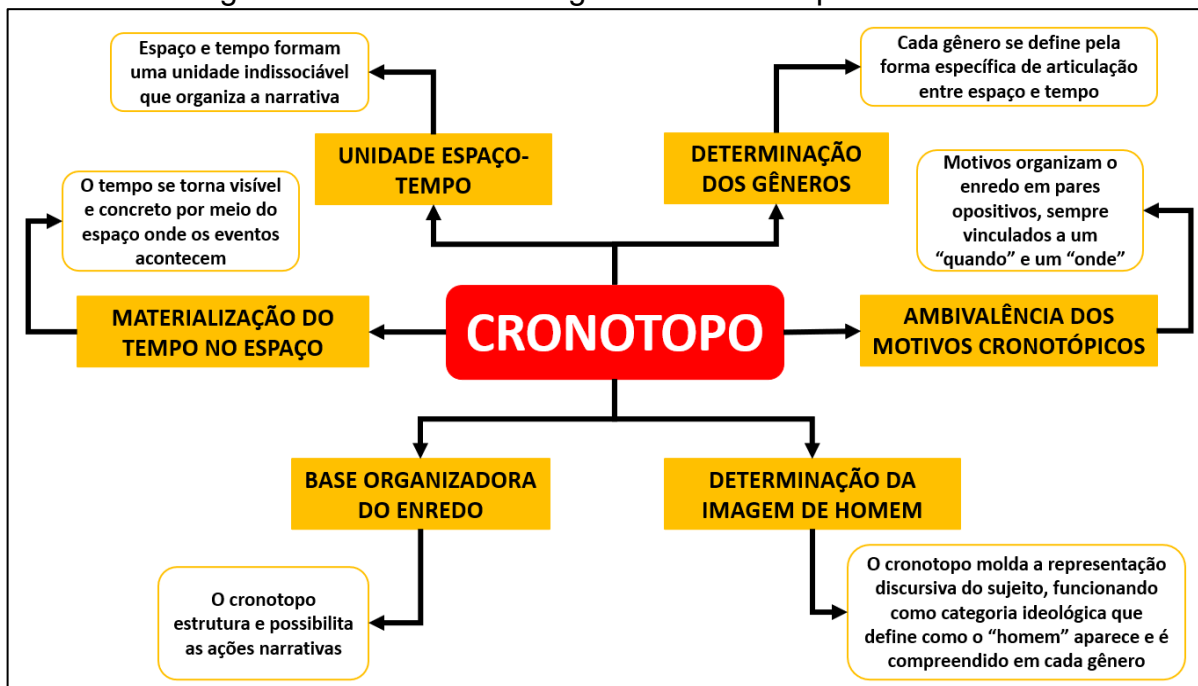
A **determinação da imagem de homem**, terceiro ponto de importância do cronotopo, leva-nos diretamente ao seu elemento ideológico constitutivo. Ao discutir acerca da imagem de homem no romance grego, Bakhtin diz que “essa peculiar identidade consigo mesmo é o centro organizativo da imagem do homem no romance grego. E não se pode diminuir a importância e a especial profundidade ideológica desse elemento da identidade humana” (Bakhtin, 2018, p. 38). O que Bakhtin revela aqui é que a ideologia do gênero grego é a da perfeição estática e idealizada, que se manifesta na inalterabilidade essencial do herói. Essa “identidade consigo mesmo” implica que o herói é concebido como um ser pronto e acabado desde o início da narrativa. O cronotopo de aventura, com seus motivos de perda/obtenção e encontro/despida, atua como um palco de prova e teste, destinado a demonstrar a capacidade de resistência do herói e a fidelidade inabalável a essa essência pré-determinada. Assim, a profundidade ideológica reside no fato de que o espaço-tempo no romance grego é acessório e abstrato, ele se estende sem jamais penetrar o interior do homem, mantendo-o intacto, separando-o, ideologicamente, das contingências da história concreta. Portanto, a não-mudança do herói grego é a marca ideológica desse cronotopo, refletindo um ideal arcaico que valoriza a imobilidade da essência sobre a dinâmica da experiência.

A seguir, apresentamos um mapa conceitual com as características fundamentais do cronotopo bakhtiniano, reunidas de forma sintética para orientar a compreensão do conceito no interior desta pesquisa. Minha intenção, aqui, é apresentar apenas os elementos que julgo realmente estruturantes, isto é, aqueles que ajudam a visualizar como espaço-tempo se articula enquanto unidade e como essa articulação atravessa a construção dos enunciados. Além disso, destaco pontos que são particularmente importantes para a análise que desenvolvo, como a ambivalência dos motivos e a determinação da imagem de homem, o que chamo nesta dissertação de representações discursivas de sujeitos⁵, uma vez que tais

⁵ Ao longo de minha análise, utilizo a expressão “representações discursivas de sujeitos” para designar uma das características fundamentais do cronotopo: a determinação da imagem de homem na materialidade discursiva que escolhi como objeto de pesquisa desta dissertação, isto é, as propostas de redação. Por essa razão, não considero necessário construir uma subseção específica dedicada a esse conceito, uma vez que ele já está explicitamente contemplado na própria noção de cronotopo.

dimensões permitem compreender o alcance ideológico do cronotopo. Assim, o mapa conceitual abaixo funciona como uma espécie de base conceitual que orienta a leitura do que estou chamando de cronotopo pandêmico.

Figura 3 – Características gerais do cronotopo bakhtiniano



Fonte: elaboração própria (2025)

2.2.1 O problema do cronotopo pandêmico

Passemos, agora, para a categoria mais importante desta dissertação: o **cronotopo pandêmico**. Quem cunhou inicialmente esse termo foi a pesquisadora Nívea Rohling, especialmente no artigo intitulado **Cronotopo pandêmico e a produção de imagens corpóreas: reflexões inacabadas**. Nesse artigo, a autora propõe a emergência de um cronotopo pandêmico tendo em vista a crise sanitária da Covid-19. Tal cronotopo, segundo Rohling, é responsável por produzir uma série de discursividades que marcaram e constituíram o espaço-tempo da pandemia. Estamos nos valendo da importante contribuição de Rohling (2020) para, inicialmente, caracterizar o que foi o cronotopo pandêmico e, em seguida, refletir sobre as marcas que o constituíram enquanto importante evento na realidade concreta, isto é, um acontecimento que afetou milhares de pessoas no mundo inteiro.

Segundo Rohling (2020), o conceito de cronotopo pandêmico é apresentado como uma categoria que surge a partir da leitura bakhtiniana, caracterizando-se como

um espaço-tempo onde se produz uma série de discursividades relacionadas à crise sanitária provocada pela COVID-19. É nesse sentido que a autora propõe “a existência de um cronotopo pandêmico. Este cronotopo se configura como um tempo-espaço marcado pela emergência da pandemia deflagrada pela COVID-19, em dezembro de 2019, e que, pelo processo de globalização, se espalhou por todos os cantos do mundo” (Rohling, 2020, p. 5226). Aqui, a autora afirma a proposição teórica de um cronotopo pandêmico. Em outro momento, ela afirma que esse cronotopo promove a “produção e circulação de discursividades relacionadas à crise sanitária e que produz também uma multiplicidade de imagens corpóreas” (Rohling, 2020, p. 5226). Dessa forma, já é possível identificar algumas características que constituem o cronotopo pandêmico: sentidos produzidos, discursividades e imagens corpóreas. Assim, o cronotopo pandêmico é compreendido como um espaço-tempo social e discursivo no qual se materializam e circulam múltiplas imagens e discursos relacionados à pandemia, constituindo uma narrativa específica sobre o corpo, a morte, o isolamento e as condições sociais por ela provocadas.

Assim como verificamos, a partir da leitura de Bakhtin (2016; 2018), as marcas do conceito de cronotopo, é necessário analisar também as marcas do que Rohling (2020) denomina cronotopo pandêmico. Passemos, então, a essas marcas.

A primeira delas é o **tempo marcado pelo evento da pandemia**. O cronotopo pandêmico é fundamentalmente definido por uma dimensão espaço-temporal que enraíza suas dinâmicas discursivas e sociais: a emergência e disseminação do vírus SARS-CoV-2, que desencadeou a crise sanitária global. Esse momento pontual, iniciado em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, funcionou como um gatilho que organiza as enunciações, as ações e os sentidos produzidos em sua esteira. Conforme destacado por Rohling, “é possível aventar uma marcação pontual (2019), mas os efeitos desse evento global nas atividades humanas ainda não se pode mensurar” (Rohling, 2020, p. 5226), o que indica que o tempo do cronotopo pandêmico é, ao mesmo tempo, um momento de início definido e um período de efeitos prolongados, alterando profundamente a maneira de se experienciar o tempo social. Nesse sentido, entende-se que essa marcação temporal funcionou como um ponto de inflexão na história contemporânea, instaurando uma nova forma de relação com o tempo, em que ações e discursos passam a se estruturar a partir do reconhecimento dessa crise, impondo uma lógica de ruptura e de continuidade no fluxo temporal da

vida social. Assim, o tempo marcado é a primeira característica constitutiva do cronotopo pandêmico.

Uma segunda característica é o **espaço-tempo de produção discursiva**. Em outros termos, o cronotopo pandêmico distingue-se por ser um espaço-tempo de produção intensificada de discursividades, onde múltiplos discursos coexistem, circulam e se entrelaçam, moldando visões sobre a doença, o corpo e a sociedade. É nessa direção que Rohling afirma que “há uma extensa e densa produção e circulação de discursividades relacionadas à crise sanitária” (Rohling, 2020, p. 5226), envolvendo discursos médicos, mídias, memes, orientações de prevenção e imagens corporais, todos articulados dentro do espaço-tempo pandêmico. Nesse sentido, essa dinâmica não ocorre apenas na esfera institucional, mas também no cotidiano dos sujeitos, que inscrevem seus sentidos na linguagem por meio de redes sociais, debates e manifestações imagéticas. Assim, o espaço-tempo pandêmico funciona como uma matriz discursiva na qual as experiências de vulnerabilidade, medo, esperança e violência se condensam, criando um campo de significados que reflete e reformula a experiência de estar no mundo diante de uma ameaça invisível e globalizada.

Uma terceira característica que pode ser listada aqui é a **multiplicidade de microcronotopos**. A autora destaca que dentro do cronotopo pandêmico, surgem microcronotopos que representam acontecimentos específicos da experiência vivida na crise. Assim, esses microespaços-tempos abordam aspectos particulares, como o isolamento social, o ambiente hospitalar e a morte, cada um produzindo sentidos próprios que se articulam nas narrativas globais. Segundo Rohling, existe “no interior do cronotopo pandêmico, os seguintes microcronotopos: a) do isolamento social; b) hospitalar; e c) da morte” (Rohling, 2020, p. 5229), destacando, com isso, a diversidade de experiências e discursos que coexistem em uma mesma estrutura espaço-temporal. Em outras palavras, esses microcronotopos funcionam como unidades de análise que evidenciam como a crise sanitária se desdobra em diferentes aspectos da vida social e individual, revelando suas contradições e relações de poder. Discursivamente, eles reforçam a ideia de que o cronotopo não é uma unidade homogênea, mas uma tessitura de vários pequenos espaços-tempos que se intersectam, criando sentidos multifacetados acerca do corpo, da vulnerabilidade e do medo.

Partimos para a quarta característica do cronotopo pandêmico, a saber: a **relação dialógica entre os microcronotopos**. Segundo Rohling (2020), uma característica central do cronotopo pandêmico é sua constituição dialógica, na qual os microcronotopos interagem de modo a construir uma rede de sentidos que dialogam, se complementam ou se tensionam. Essa relação dialógica é essencial para compreender a complexidade do momento pandêmico, pois os diferentes microespaços se alimentam de discursos, imagens e experiências que, ao se cruzarem, produzem novas interpretações dos acontecimentos. Nesse ensejo, Rohling diz que “todos esses aspectos abrem espaço para uma agenda de pesquisa que permite um inventário dessas imagens cronotópicas” (Rohling, 2020, p. 5236), dessa forma a autora mostra que os microcronotopos não atuam isoladamente, mas enquanto partes de uma arquitetura discursiva articulada. Essa relação dialógica reflete a percepção bakhtiniana de que o espaço e o tempo não são dimensões fixas, mas interativas, produzindo sentidos através de suas relações. Assim, o cronotopo pandêmico não é apenas uma constituição espaço-temporal, mas uma arena de trocas discursivas que refletem a construção social do medo, da esperança, do luto e da resistência frente à crise.

Uma outra característica constitutiva do cronotopo pandêmico é, segundo Rohling (2020), a capacidade de **produção de imagens corpóreas**. A circulação e produção de imagens corpóreas desempenham papel crucial na produção de sentidos nas relações sociais e individuais. As imagens de corpos em unidades de terapia intensiva, isolados, mortos, ou ainda corpos em espaços públicos limitados, são produzidas e disseminadas como enunciados imagéticos que representam diferentes faces da pandemia. É a partir disso que Rohling (2020) afirma que,

Esses enunciados fotográficos, no processo interacional, evocam imagens de corpos enfileirados nas UTIs de hospitais; corpos isolados nos apartamentos; espaços para corpos em covas coletivas, aqui o corpo está presumido; presença/ausência de corpos em espaços públicos comuns – que estão no isolamento, proibidos ou limitados ao uso. Assim, há pequenos cronotopos inseridos nesse espaço-tempo em que novas imagens são constituídas e criam sentidos distintos e diferentes visões de homem. (Rohling, 2020, p. 5229)

Aqui, a autora evidencia a sensibilidade social às condições físicas e simbólicas dos corpos atingidos. Essas imagens não apenas representam a vulnerabilidade física, mas também funcionam como dispositivos discursivos que regulam

comportamentos, reforçam medos ou resistências, e produzem sentidos de mortalidade, desigualdade e controle social. Além disso, elas remetem à produção de uma visão social do sujeito vulnerável ou culpado, reforçando relações de poder, classe, gênero e raça, evidenciando a interseccionalidade na formação dessas imagens no espaço-tempo pandêmico.

Por fim, a última característica do cronotopo pandêmico que apreendemos a partir das contribuições de Rohling (2020), **dispositivo de organização discursiva**. Aqui, a percepção do vírus como um dispositivo atuante na configuração do cronotopo pandêmico é fundamental para entender sua dimensão simbólica e social. Deve ficar claro que o vírus, enquanto dispositivo, não é limitado apenas a uma dimensão biológica, mas também uma força que captura, regula e orienta discursos, práticas e subjetivações, uma vez que “o vírus na condição de um dispositivo que está a subjetivar os sujeitos e que, ao mesmo tempo, pode ser tomado como objeto de discurso no contexto de pandemia” (Rohling, 2020, p. 5226). Assim, tal dispositivo é responsável por moldar tanto as ações concretas quanto os discursos acerca dos corpos, das mortes e das políticas públicas. Essa capacidade de ordenar discursos e práticas sociais reforça a ideia de que o cronotopo pandêmico não é uma mera dimensão espaço-temporal, mas uma constituição que, por meio do vírus, inscreve e regula ações e discursos, criando uma realidade social marcada por insegurança, medo e controle. Assim, entende-se que o vírus atua como um elemento central na produção de sentidos e na construção do espaço-tempo na crise, moldando as subjetivações e práticas sociais inerentes ao cronotopo pandêmico.

A seguir, apresentamos um mapa conceitual que sintetiza aquilo que, a meu ver, constitui o núcleo conceitual do **cronotopo pandêmico** tal como apresentado por Rohling (2020). Minha intenção é destacar apenas os elementos que realmente ajudam a compreender como a pandemia se constitui como um espaço-tempo próprio, produtor de sentidos que atravessam a vida dos sujeitos e os modos de significar o corpo, o risco e a própria experiência coletiva. O mapa conceitual funciona, portanto, como uma base que orienta a leitura analítica desenvolvida nesta pesquisa, permitindo visualizar, de maneira mais direta, as dimensões que estruturam esse cronotopo e que, ao mesmo tempo, revelam sua força na organização dos discursos que emergem durante o período pandêmico.

Figura 4 – Características gerais do cronotopo pandêmico



Fonte: elaboração própria (2025)

2.2.2 O problema do cronotopo pandêmico da educação

A partir das discussões anteriores, arriscamo-nos a afirmar que, assim como existe um cronotopo pandêmico mais amplo, há também um **cronotopo pandêmico da educação**: um espaço-tempo específico no qual se condensam discursos, práticas e concepções que atravessaram o campo educacional durante a pandemia. Trata-se de um espaço-tempo que produziu sentidos muito próprios sobre ensinar, aprender e trabalhar na educação em condições emergenciais. Para caracterizá-lo, tomo como base as contribuições de Saviani e Galvão (2021), cujo artigo revela não apenas os efeitos da pandemia sobre a educação, mas, sobretudo, as formas pelas quais esse período organizou uma arquitetura discursiva específica, marcada pela precarização, pela mercantilização e pelo esvaziamento da prática pedagógica.

A primeira característica constitutiva desse cronotopo é aquilo que Saviani e Galvão (2021, p. 38) chamam de “**múltiplas determinações do ‘ensino’ remoto**”, entre as quais se destacam os interesses privatistas, a exclusão tecnológica, a ausência de participação democrática e a intensificação do trabalho docente. Ao reconhecer esses elementos, compreendemos que o cronotopo pandêmico da educação surge já atravessado pela desigualdade e pela lógica do mercadológica que

transforma a educação em produto. Nesse sentido, o “ensino” remoto não aparece como resposta neutra ou inevitável, mas como um acontecimento discursivamente organizado, produzido no interior de relações econômicas, políticas e sociais que atuam na constituição desse espaço-tempo. Assim, o cronotopo pandêmico da educação não pode ser reduzido ao fechamento das escolas, ele deve ser compreendido como uma arquitetônica de discursos que justificam, naturalizam e administram a adoção desse modelo, discursos que, como lembram os autores, ganham força com a afirmação de que “não havia outra opção”.

Outra característica importante é justamente o **caráter emergencial do fechamento das escolas**, que Saviani e Galvão descrevem ao afirmar que “o advento da pandemia do novo coronavírus provocou a necessidade de fechamento das escolas, o que levou ao ‘ensino’ remoto em substituição às aulas presenciais” (Saviani; Galvão, 2021, p. 38). O que marca esse cronotopo pandêmico da educação não é apenas o fato de as escolas terem sido fechadas, mas a forma como esse fechamento reorganizou o espaço-tempo da atividade educativa. O deslocamento abrupto da escola para o ambiente doméstico instalou um novo regime temporal, fragmentado, acelerado e profundamente desigual, e um novo regime espacial, disperso, desestruturado e muitas vezes inviável para professores e estudantes. Assim, o cronotopo pandêmico da educação se apresenta como um espaço-tempo de ruptura, no qual as coordenadas tradicionais da prática pedagógica são suspensas e substituídas por um modelo que, rapidamente, tenta se legitimar como único possível.

A terceira característica diz respeito a **insuficiência concreta das condições de ensino**, que compõem parte central da materialidade desse cronotopo. Saviani e Galvão (2021, p. 38-39) destacam que,

Mesmo considerando todos esses limites, redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (Saviani; Galvão, 2021, p. 38-39).

Aqui vemos como o cronotopo pandêmico da educação se constitui também como espaço-tempo da precarização: jornadas ampliadas, acúmulo de tarefas, uso compulsório de recursos próprios e intensificação da fadiga digital. Não se trata,

portanto, apenas de um novo formato didático, trata-se, na verdade, de um cronotopo que reorganiza o trabalho e o corpo docente, inscrevendo-se nas dimensões materiais e subjetivas da prática educativa.

Outra característica marcante desse cronotopo é sua **articulação com o processo mercadológico da educação**. A esse respeito, Saviani e Galvão (2021), dizem que,

Aprofunda-se, assim, a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização que implica sempre a busca da redução dos custos, visando ao aumento dos lucros. A docência "uberizada" terá na experiência do "ensino" remoto uma alavanca a serviço dos interesses mercadológicos pós-pandemia e também convirá aos reitores que estiverem buscando uma "saída" para a crise orçamentária que vivem as instituições de ensino superior, cada vez mais estranguladas pelos cortes aplicados pelo governo federal (Saviani; Galvão, 2021, p. 39).

Aqui, percebemos que a educação passa a ser alimentada por interesses privatistas que se valem da experiência do "ensino" remoto como alavanca para projetos pós-pandemia. Nesse sentido, o que os autores denunciam é que a lógica do capital instrumentaliza a crise para reforçar modelos educacionais de baixo custo, intensificando o processo de "uberização" da docência. Nesse ponto, o cronotopo pandêmico da educação revela sua dimensão ideológica: não é apenas um espaço-tempo de emergência, mas um ambiente propício para a expansão do controle mercadológico sobre a educação pública, principalmente.

Uma quinta característica se manifesta na forma como o cronotopo pandêmico da educação produz um **esvaziamento da prática pedagógica**, justamente por deslocá-la de sua base essencialmente presencial. Saviani (2011), citado por Saviani e Galvão (2021), lembra que a educação é, por sua natureza, uma relação interpessoal que exige a presença simultânea de professor e aluno. Ainda que o "ensino" remoto ofereça atividades síncronas, os autores insistem que isso é insuficiente, pois impede o que chamam de uma prática pedagógica plena. Em suas palavras, trata-se de um modelo incapaz de garantir "uma totalidade de manifestação humana de vida" (Saviani; Galvão, 2021, p. 42). Assim, o cronotopo pandêmico da educação é também o espaço-tempo da frieza nas interações humanas, da perda do encontro, da redução do diálogo e da limitação dos processos formativos.

Esse esvaziamento, como explicam os autores, manifesta-se também como **empobrecimento do conteúdo**, já que o "ensino" remoto não comporta aulas que

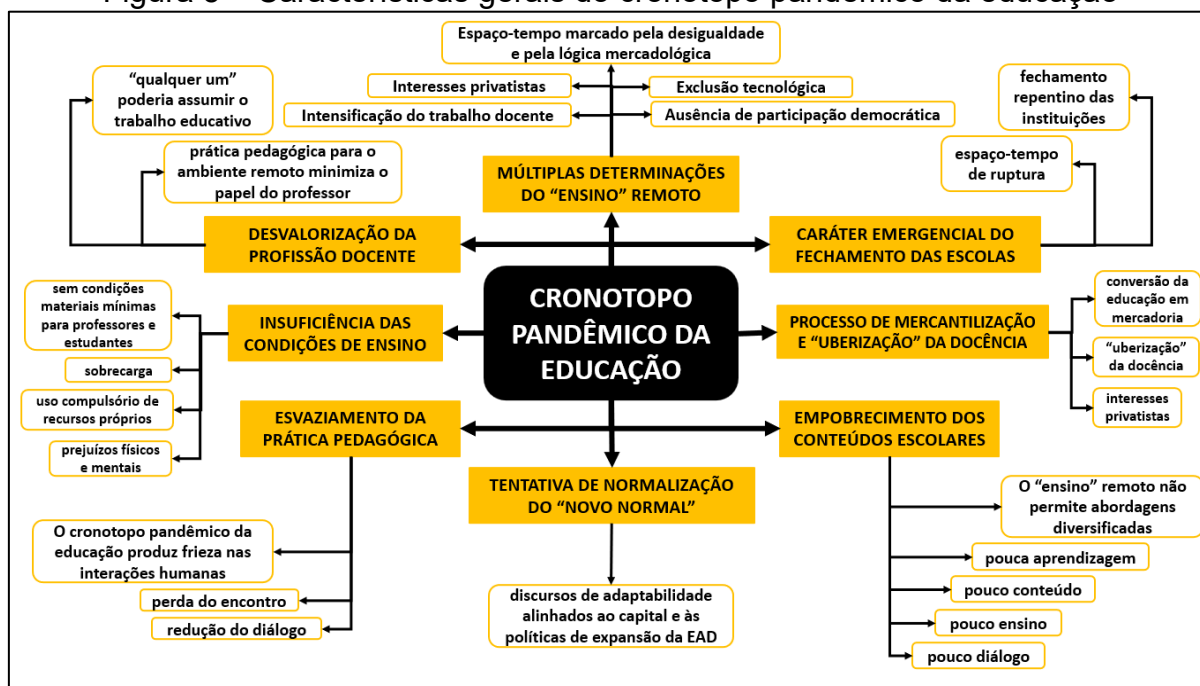
mobilizem diferentes formas de abordagem ou que permitam o compartilhamento efetivo dos mesmos tempos e espaços (Saviani; Galvão, 2021). O cronotopo pandêmico da educação, portanto, se estrutura como um espaço-tempo de “pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo” (Saviani; Galvão, 2021, p. 42). Essa redução da experiência educativa constitui um dos elementos centrais para compreendermos como esse espaço-tempo redefine o próprio sentido do ato pedagógico.

Outra característica constitutiva do cronotopo pandêmico da educação é a **desvalorização da profissão docente**, uma vez que o deslocamento da prática pedagógica para o ambiente remoto produz discursos que minimizam a função do professor, sugerindo que “qualquer um” poderia realizar o trabalho educativo (Saviani; Galvão, 2021). O cronotopo pandêmico da educação, portanto, é também um espaço-tempo de disputa pela legitimidade do trabalho docente, no qual a categoria é simultaneamente sobrecarregada e desqualificada.

Finalmente, uma marca ideológica desse cronotopo aparece na tentativa de **normalização do chamado “novo normal”**, que, como lembram os autores, dá “uma aparência ordinária ao que não pode e não deve ser tratado como fato corriqueiro” (Saviani; Galvão, 2021, p. 43). Ao apresentar o ensino remoto como experiência aceitável, temporária ou emergencial, cria-se um discurso de adaptabilidade alinhado aos interesses do capital e às políticas de expansão da EAD, como mostram as portarias e pareceres citados pelos autores no artigo. Assim, o cronotopo pandêmico da educação funciona também como dispositivo discursivo que tenta estabilizar uma realidade profundamente problemática, neutralizando seus impactos e abrindo espaço para sua continuidade.

A seguir, apresento um mapa conceitual que sintetiza as características que identifiquei como constitutivas do que estou chamando de **cronotopo pandêmico da educação**. Reúno nele apenas os elementos que, a partir da leitura de Saviani e Galvão (2021), se mostraram realmente estruturantes para compreender como a pandemia reorganizou o espaço-tempo da prática educativa, produzindo sentidos específicos sobre ensinar, aprender e trabalhar em condições de emergência. O mapa conceitual evidencia as forças discursivas, materiais e ideológicas que atravessam esse cronotopo e que, ao mesmo tempo, revelam a profundidade das transformações impostas ao campo educacional durante esse período.

Figura 5 – Características gerais do cronotopo pandêmico da educação



Fonte: elaboração própria (2025)

2.3 O problema do sujeito

Propomos, agora, avançar para um dos conceitos mais importantes desta dissertação: o de sujeito. Por se tratar de uma categoria profundamente complexa e atravessada por múltiplas dimensões filosóficas, linguísticas, históricas e ideológicas, recorreremos às contribuições do Círculo, especialmente Bakhtin e Volóchinov, para compreendê-lo de modo coerente com a perspectiva dialógica da linguagem que assumimos como fundamento teórico. Não pretendemos esgotar as inúmeras camadas que constituem esse conceito no interior da obra do Círculo, mas destacar aqueles traços que consideramos essenciais para compreender o sujeito como acontecimento discursivo, social, histórico e ético. O objetivo é, portanto, delinear um conjunto de características que nos permita compreender o sujeito enquanto categoria fundamental para a análise das representações discursivas mobilizadas nesta pesquisa.

Como toda a teoria bakhtiniana está sustentada na noção de dialogismo, isto é, a proposição de que tudo, absolutamente tudo, está em diálogo e em relações dialógicas, de modo que nada existe isolado ou no vácuo, partimos das contribuições

de Bakhtin que fundamentam a noção de sujeito nesse grande diálogo. Segundo o autor:

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

Aqui, Bakhtin apresenta a essência de sua filosofia: o princípio do dialogismo como estrutura da vida e da existência humana. Para ele, a vida, em sua integralidade, não é um fenômeno monológico (solitário ou interno), mas um processo constante de interação e responsividade. Nesse sentido, ao relacionar as noções de dialogismo, sujeito e linguagem, o autor articula pelo menos três aspectos centrais de sua teoria: 1) a vida enquanto intrinsecamente dialógica. Ao afirmar que “viver é participar do diálogo”, Bakhtin enfatiza que isso se manifesta nas ações básicas da comunicação: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Com isso, o ser humano só se constitui e se torna consciente de si mesmo e do mundo por meio dessa troca contínua com o outro. Assim, o sujeito se constitui nas relações dialógicas, na interação consigo mesmo, com o mundo e com os outros; 2) o envolvimento integral do sujeito. O autor destaca que o diálogo não é apenas uma atividade intelectual ou verbal, mas uma atividade total e existencial que envolve o ser por inteiro. Participa-se “com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos”, e cada gesto, expressão facial, postura corporal ou ação é uma forma de enunciado que entra em diálogo; 3) a palavra no “simpósio universal”. Aqui, o ponto culminante é a inserção da palavra, isto é, do enunciado concreto. A metáfora do simpósio universal refere-se à ininterrupta corrente de comunicação discursiva que abrange as relações entre sujeitos. Nesse sentido, a palavra carrega o próprio sujeito e, ao ser pronunciada ou pensada, torna-se uma força ativa que se integra ao grande diálogo da vida.

Ao propor a discussão entre sujeito, ciências humanas e texto, Bakhtin afirma:

O problema do texto nas ciências humanas. As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.) (Bakhtin, 2011b, p. 312).

Aqui, o autor define o sujeito em contraste com os objetos das ciências naturais e estabelece o texto como sua forma de manifestação e objeto de estudo. A partir disso, podemos compreender algumas características fundamentais do sujeito bakhtiniano. O sujeito é concebido como ser específico, distinto dos objetos das ciências exatas ou naturais. Nesse sentido, o homem é estudado em sua “especificidade”, e não como uma “coisa muda ou um fenômeno natural”, que seria o foco das ciências naturais. Isso implica que a essência do ser humano está em sua singularidade e na capacidade de produzir sentidos, e não apenas em sua constituição material ou biológica. Outra característica essencial é o sujeito como ser expressivo, criador de textos. Essa é a marca que define o sujeito bakhtiniano em sua especificidade humana: a expressão. O homem “sempre exprime a si mesmo (fala)”. Para Bakhtin, o texto deve ser entendido em seu sentido mais amplo, isto é, como enunciados portadores de sentido que se manifestam em uma esfera de comunicação discursiva. Por fim, há a inseparabilidade do texto, que, segundo Bakhtin, é o critério das ciências humanas. Esse é o ponto metodológico crucial: o sujeito só é acessível às ciências humanas por meio do texto que ele mesmo produz. Se o homem é estudado “fora do texto e independente deste”, como na anatomia ou fisiologia, ele deixa de ser objeto das ciências humanas, restando apenas o organismo biológico. Portanto, o sujeito bakhtiniano, em sua essência, é um sujeito discursivo e dialógico, cuja consciência e identidade se manifestam e se constituem na e pela linguagem com o outro. Em síntese, o sujeito é concebido como um participante ativo e responsivo que se inscreve no mundo através da criação de enunciados, sendo o texto o corpo material de sua especificidade humana.

Nessa esteira, Bakhtin (2001) ressalta a natureza social, histórica e ideológica do sujeito, em detrimento de qualquer determinismo puramente biológico ou psicológico, em **Freudismo: um esboço crítico**, quando afirma:

Efetivamente, não existe o indivíduo biológico abstrato, aquele indivíduo biológico que se tomou alfa e ômega da ideologia atual. Não existe o homem fora da sociedade, conseqüentemente, fora das condições socioeconômicas objetivas. Trata-se de uma abstração simplória. **O indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social, na classe e através da classe.** Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento **social**. O homem não nasce como um organismo biológico abstrato mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o principal. Ele nasce como russo ou francês e, por último, nasce em 1800 ou 1900. Só essa

localização social e histórica do homem o torna real e lhe determina o conteúdo da criação da vida e da cultura. Todas as tentativas de evitar esse segundo nascimento — o social — e deduzir tudo das premissas biológicas de existência do organismo são irremediáveis e estão condenadas ao fracasso: nenhum ato do homem integral, nenhuma formação ideológica concreta (o pensamento, a imagem artística, até o conteúdo de um sonho) pode ser explicada e entendida sem que se incorporem as condições socioeconômicas. Além do mais, nem as questões específicas da biologia encontrarão solução definitiva sem que se leve plenamente em conta o espaço social do organismo humano em estudo. Porque “a essência humana não é o abstrato inerente ao indivíduo único. E o conjunto das relações sociais em sua efetividade [...]” (Bakhtin, 2001, p. 11-12, ênfase do autor).

O autor estabelece uma ruptura com o psicologismo e o biologicismo, a quem atribui a “ideologia atual”, para fundamentar o sujeito nas relações concretas da sociedade. Seu ponto de vista se articula, primeiramente, pela negação do indivíduo biológico abstrato. O ponto de partida é a recusa de que esse “indivíduo biológico abstrato” possa ser considerado o “alfa e ômega” da explicação humana. Desse modo, Bakhtin destaca que o homem “não existe fora da sociedade” e fora das “condições socioeconômicas objetivas”. Assim, a tentativa de explicar o ser humano apenas por meio das premissas biológicas é entendida como uma “abstração simplória” e está condenada ao fracasso. Em seguida, temos o que Bakhtin chama de “segundo nascimento”, que equivale a uma determinação social e histórica. O sujeito só se torna real e culturalmente produtivo por meio desse segundo nascimento, o nascimento social. A crítica se estabelece na medida em que Bakhtin reivindica o fato de que o homem não nasce como um organismo biológico genérico, mas como um ser socialmente e historicamente localizado: “fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o principal”, ou seja, um sujeito concreto. Em outros termos, é essa localização social e histórica que “determina o conteúdo da criação da vida e da cultura” do sujeito enquanto ser que existe concretamente no mundo. Por fim, temos a afirmação de que a essência humana constitui o conjunto das relações sociais. O autor conclui citando a famosa tese de Marx⁶, que se torna a definição final do sujeito: “a essência humana não é o abstrato inerente ao indivíduo único. É o conjunto das relações sociais em sua efetividade [...]”. Aqui, a implicação é clara: nenhum ato humano pode ser compreendido sem a incorporação das condições socioeconômicas. Portanto, o sujeito é, em última instância, a totalidade de suas relações sociais materializadas. Essas características definem o sujeito como um ser determinado pela

⁶ Ainda que não seja citado no texto, foi possível entender que se trata de uma citação de Marx.

estrutura social e ideológica, sendo a classe social, a história e as relações concretas os fatores primários que constituem sua consciência e seu ser, e não uma *psique* biológica isolada.

Em outro momento, Bakhtin discute questões relacionadas à autoconsciência e à alteridade e, a partir delas, desenvolve também a noção de sujeito.

Isso é análogo à questão da autoconsciência do homem. Quem conscientiza coincide com o conscientizável? Noutros termos, ficaria o homem apenas consigo, ou seja, a sós? Será que aí não muda radicalmente todo o acontecimento da existência do homem? É o que realmente acontece. Aqui surge algo absolutamente novo: o supra-homem, o supra-**eu**, isto é, a testemunha e o juiz do homem **total** (do **eu** total); logo, já não é o homem, já não é o **eu**, mas o **outro**. O reflexo de mim mesmo no outro empírico, através do qual preciso passar para sair na direção do **eu-para-mim** (poderia esse **eu-pa-ra-mim** ser só?). A liberdade absoluta desse **eu**. Mas essa liberdade não pode modificar um ser, por assim dizer, em termos materiais (aliás, nem pode querer tal coisa) – ela pode mudar apenas o **sentido** do ser (reconhecer, justificar, etc.); é a liberdade da testemunha e do juiz. Ela se traduz na **palavra**. A verdade, o veraz não são inerentes ao próprio ser, mas apenas ao ser conhecido e proclamado (Bakhtin, 2017, p. 29, ênfase do autor).

Aqui, a noção de sujeito e suas características constitutivas se baseiam na ideia de que a consciência e a identidade são fundamentalmente dialógicas e transgredientes, isto é, estão localizadas fora do próprio eu. O primeiro movimento nessa direção que o autor destaca é a negação de uma autoconsciência pura, na medida em que se posiciona criticamente: “quem conscientiza coincide com o conscientizável?” e “ficaria o homem apenas consigo, ou seja, a sós?”. A resposta implícita é negativa, pois o sujeito não pode se apreender plenamente a sós, uma vez que a tentativa de coincidir consigo mesmo é incompleta e insuficiente na teoria bakhtiniana. Desse modo, a existência humana é um “acontecimento” que exige a presença de um fator externo para ser compreendido: o outro. Nesse sentido, o autor destaca a necessidade do outro na relação dialógica, já que é ele quem constrói a totalidade, isto é, quem complementa o eu. Com isso, o eu é apenas uma parte, enquanto o homem total seria, inevitavelmente, constituído pelo outro dialógico. Em outros termos, o sujeito precisa atravessar o “reflexo de si mesmo no outro empírico” para alcançar a direção de um **eu-para-mim**. A autoconsciência, aqui, é entendida como uma volta, um desvio mediado pelo olhar e pela avaliação do outro. Portanto, o sujeito bakhtiniano é um acontecimento ético e dialógico. Ele não é uma consciência isolada, mas uma responsividade que só se completa e adquire sentido e verdade no

espaço transgrediente da relação com o outro, cuja manifestação material e comunicativa é a palavra.

Além disso, Volóchinov (2018), em um texto que critica o psicologismo e o biologicismo, apresenta as características centrais de sua noção de sujeito, com forte ênfase na determinação linguística e social:

De fato, a personalidade falante, os seus sentimentos, as suas intenções subjetivas, os propósitos, os planos estilísticos conscientes não existem fora da sua objetivação material na língua. Pois fora da sua manifestação linguística, mesmo que seja no discurso interior, a personalidade não é dada nem a si mesma nem aos outros; ela pode iluminar e conceber em sua alma apenas aquilo que possui um material objetivo elucidativo, uma luz de consciência materializada em palavras formadas, em avaliações, em ênfases. (Volóchinov, 2018, p. 310-311).

Aqui, as principais características sobre o sujeito dizem respeito, em primeiro lugar, à inexistência do sujeito fora da língua. Isso significa que o sujeito, com suas “intenções subjetivas”, “sentimentos” e “propósitos”, não existe fora de sua “objetivação material na língua”. Em outros termos, a subjetividade não é uma dimensão pré-existente que se utiliza da língua como ferramenta, mas o sujeito, enquanto ser consciente, é implicado na e pela linguagem. Outra questão importante é o fato de Volóchinov compreender a língua como uma espécie de material elucidativo da consciência. Assim, tanto a consciência quanto o ser interior só se tornam acessíveis quando são materializados na linguagem. É nesse sentido que a palavra, a avaliação e a ênfase são formas concretas que conferem inteligibilidade àquilo que, de outra forma, seria apenas um caos interno. Por fim, o autor destaca a personalidade como manifestação linguística, uma vez que ela não se dá fora de sua “manifestação linguística”, mesmo que essa manifestação seja interna. Nesse sentido, o discurso interior não é um monólogo psicológico puro, mas sim uma palavra internalizada, um diálogo em potencial que utiliza as mesmas categorias linguísticas e ideológicas de uma interação discursiva. Em síntese, o sujeito é definido como um sujeito verbal, cuja essência e autoconsciência são produzidas pela atividade da língua, que é, em si, um material socioideológico. O sujeito é, ao mesmo tempo, a palavra internalizada e externalizada, constituindo-se na e pela linguagem.

A seguir, apresento um mapa conceitual que sintetiza as principais características do conceito de sujeito que pude delinear a partir das contribuições de Bakhtin e Volóchinov. Depois de percorrer os textos, observar as nuances e

compreender como cada autor articula a noção de sujeito, tornou-se necessário organizar esses elementos de modo mais claro, para evidenciar a arquitetura conceitual que sustenta a ideia de sujeito no Círculo. O mapa conceitual, portanto, reúne, de forma articulada, os aspectos dialógicos, sociais, históricos, ideológicos e linguísticos que atravessam a constituição do sujeito, permitindo visualizar, de maneira panorâmica, aquilo que foi sendo construído analiticamente ao longo da subseção.

Figura 6 – Características gerais do conceito de sujeito



Fonte: elaboração própria (2025)

2.4 O problema da autoria

Um conceito igualmente relevante para a nossa reflexão é o de **autoria**. Para essa discussão, evocamos as palavras de Bakhtin (2011a), em **O autor e a personagem** quando afirma que

[...] cada elemento de uma obra nos é dado na resposta que o autor lhe dá, a qual engloba tanto o objeto quanto a resposta que a personagem lhe dá (uma resposta à resposta); neste sentido, o autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam; na vida porém, essas respostas são de natureza dispersa, são

precisamente respostas a manifestações particulares e não ao todo do homem, a ele inteiro (Bakhtin, 2011a, p. 3).

Nesse excerto, Bakhtin apresenta os prelúdios de uma noção fundamental para o Círculo: a distinção entre **autor-pessoa** e **autor-criador**. O autor não é concebido como origem psicológica da obra, nem como simples assinatura empírica, mas como uma **posição axiológica** frente ao todo da personagem e do acontecimento estético. Quando Bakhtin afirma que “cada elemento de uma obra nos é dado na resposta que o autor lhe dá”, explicita que nada na obra é neutro, ou seja, cada detalhe da personagem, cada gesto, pensamento ou acontecimento é acentuado valorativamente, e a obra se constitui a partir dessas respostas do autor ao mundo representado. A autoria, nesse sentido, configura-se como um **ato responsivo**, uma resposta ao objeto, às personagens e às respostas que elas mesmas produzem, daí a formulação “uma resposta à resposta”. Assim, Bakhtin delinea o lugar do autor como aquele que vê o todo da personagem, aquilo que ela própria não pode ver de si mesma, organizando axiologicamente o conjunto de sua existência a partir de uma posição externa e excedente. É nesse movimento que se desenha a figura do autor-criador, responsável por conferir **acabamento estético** ao outro. Embora o termo autor-pessoa não apareça explicitamente no trecho, ele emerge por contraste, na medida em que Bakhtin distingue o sujeito empírico, situado na vida, da instância estética que organiza o mundo da obra.

Em outro excerto, Bakhtin (2011a) prossegue:

É especificamente estética essa resposta ao todo da pessoa-personagem, e essa resposta reúne todas as definições e avaliações étnico-cognitivas e lhes dá acabamento em um todo concreto-conceitual singular e único e também semântico. Essa resposta total à personagem tem um caráter criador, produtivo e de princípio. De um modo geral, toda relação de princípio é de natureza produtiva e criadora (Bakhtin, 2011a, p. 4).

Nesse trecho, ao afirmar que a resposta do autor ao todo da personagem é especificamente estética, Bakhtin reforça que não se trata de uma resposta moral, psicológica ou cognitiva isoladamente. A resposta estética não fragmenta a personagem, mas dirige-se ao todo concreto da pessoa-personagem, pressupõe uma posição externa, excedente e organizadora, como já afirmamos. Além disso, estabelece-se uma articulação entre o estético e o étnico-cognitivo. Ao dizer que essa

resposta estética “reúne todas as definições e avaliações étnico-cognitivas”, Bakhtin acrescenta um ponto central: o estético não exclui o cognitivo, o ético ou o valorativo, mas os integra e reorganiza. Nesse movimento, o autor-criador não elimina os valores da vida, mas os transforma em elementos de uma totalidade artística. Bakhtin enfatiza ainda que o acabamento estético produz um “todo concreto-conceitual singular e único”, ressaltando dois aspectos fundamentais: a **singularidade**, uma vez que cada obra constitui uma forma irrepetível de organizar o mundo, e a **unicidade**, pois esse acabamento não é reproduzível nem intercambiável. Tal fechamento não representa empobrecimento, mas condição da criação estética. Por fim, ao afirmar que a resposta total à personagem tem um caráter criador, produtivo e de princípio, Bakhtin indica que a autoria não é reativa, mas produtiva: ela não se limita a organizar conteúdos, mas funda um princípio de organização. Assim, o autor-criador não apenas avalia ou interpreta a personagem, mas produz um mundo orientado por uma lógica axiológica própria.

Em **O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas**, Bakhtin (2011b), ao tratar da autoria, deixa clara a impossibilidade de reduzir o autor à condição de imagem representada na obra:

A questão do autor e das formas da sua expressividade na obra. Em que medida é possível falar de “imagem” de autor? Encontramos autor (percebemos, compreendemos, sentimos, temos a sensação dele) em qualquer obra de arte. Por exemplo, em uma obra de pintura sempre sentimos o seu autor (o pintor), contudo nunca o **vemos** da maneira como vemos as imagens por ele representadas. Nós o sentimos em tudo como um princípio representador puro (o sujeito representador) mas não como imagem representada (visível). Também no autorretrato não vemos, é claro, o autor que o representa mas tão somente a representação do pintor. Em termos rigorosos, a imagem do autor é um **contradictio in adjecto**. A chamada imagem de autor é, na verdade, uma imagem de tipo especial, diferente de outras imagens da obra, mas é uma **imagem** e esta tem o seu autor, que a criou. A imagem do narrador na narração na **pessoa do eu**, a imagem da personagem central nas obras autobiográficas (autobiografias, confissões, diários, memórias, etc.), o herói autobiográfico, o herói lírico, e etc. Todos eles são mensurados e determinados por sua relação com o autor-homem (como objeto específico de representação), mas todos eles são imagens representadas que têm o seu autor, o portador do princípio puramente representativo. Podemos falar de autor **puro** para diferenciá-lo de autor parcialmente representado, mostrado, que integra a obra como parte dela (Bakhtin, 2011b, p. 314, ênfase do autor).

Aqui, quando Bakhtin pergunta “em que medida é possível falar de ‘imagem’ de autor?”, ele não está propondo essa noção, mas problematizando-a. Sua resposta é a de que o autor é percebido e sentido na obra, mas não é visto como as demais

imagens. Nesses termos, compreende-se que o autor está presente “em tudo”, que sua presença se dá como princípio representador puro e que ele não aparece como imagem representada. A analogia com a pintura torna-se, assim, esclarecedora: sentimos o pintor em cada traço, mas nunca o vemos como vemos as figuras pintadas. Mesmo no autorretrato, não vemos o autor enquanto sujeito criador, mas uma imagem produzida por ele. Além disso, ao afirmar que a imagem do autor é um *contradictio in adjecto*, Bakhtin esclarece que imagem pressupõe algo representado, já o autor, em sentido rigoroso, é aquele que representa. Falar em “imagem do autor”, portanto, implica misturar dois planos distintos. Assim, quando se utiliza essa expressão, trata-se sempre de uma imagem especial, construída na obra, que não se confunde com o autor puro e que, como toda imagem, tem um autor. Adiante, Bakhtin acrescenta uma distinção fundamental entre o **autor puro** e o **autor parcialmente representado**. O primeiro corresponde ao portador do princípio puramente representativo, externo à obra enquanto totalidade, o segundo aparece na obra sob a forma de narrador em primeira pessoa, herói autobiográfico, eu lírico ou personagem central de memórias, diários ou confissões. Essas figuras são, na verdade, imagens representadas, na medida em que são mensuradas e determinadas por sua relação com o autor-homem. Não se trata, portanto, do autor propriamente dito, mas de construções estéticas que ocupam um lugar específico no interior da obra.

Podemos sintetizar a discussão a respeito da autoria a partir da contribuição de Carlos Alberto Faraco (2020), em **Autor e autoria**, para quem a compreensão desse conceito passa, necessariamente, pela distinção entre **autor-pessoa** e **autor-criador**. De modo geral, o autor-pessoa refere-se ao sujeito da realidade concreta, histórico e empírico, enquanto o autor-criador diz respeito à “função estético-formal engendradora da obra” (Faraco, 2020, p. 37). Essa distinção permite responder, com maior precisão, à questão: quem é o autor na concepção bakhtiniana? Trata-se, fundamentalmente, do autor-criador, isto é, daquele que dá forma ao conteúdo, que não se limita a registrar passivamente os eventos da vida, não é, como afirma Faraco, um estenógrafo desses eventos, mas que, a partir de uma posição axiológica determinada, recorta, organiza e reelabora esteticamente a realidade (Faraco, 2020, p. 39). Ainda segundo Faraco, o ato de enunciar implica a produção de **valorações axiológicas**, resultantes do atravessamento de múltiplas vozes sociais na materialidade discursiva. É precisamente esse posicionamento axiológico que confere

ao autor-criador a possibilidade de construir o todo da obra, de engendrar o herói e o seu mundo e de lhes atribuir acabamento estético (Faraco, 2020, p. 38). Desse modo, a autoria, na perspectiva bakhtiniana, não se reduz à individualidade empírica, mas se constitui como uma posição responsiva, valorativa e organizadora frente ao mundo representado.

Apresenta-se, a seguir, um mapa conceitual que sintetiza seus principais eixos constitutivos. A autoria é compreendida como um ato responsivo e axiológico, de natureza estética, que se organiza a partir da distinção entre autor-pessoa e autor-criador, bem como entre autor puro e autor parcialmente representado. O mapa evidencia ainda a posição externa e excedente do autor em relação à personagem, o papel do acabamento estético e o caráter criador e produtivo da autoria, permitindo visualizar, de modo integrado, como essas categorias se articulam na constituição do todo da obra.

Figura 7 – Características gerais do conceito de autoria



Fonte: elaboração própria (2025)

Encerrada esta caminhada teórica, é possível perceber que as categorias mobilizadas, gêneros discursivos, cronotopo, sujeito e autoria, não funcionam como conceitos isolados, mas como fios que, entrelaçados, compõem a tessitura discursiva necessária para compreender o objeto desta dissertação. Ao revisitar cada um deles,

foi possível evidenciar que a análise das propostas de redação do ENEM exige um olhar sensível aos modos como esses textos se organizam enquanto gênero discursivo, às posições enunciativas que instituem, aos espaços-tempos que configuram e às representações discursivas de sujeito que produzem e legitimam. Assim, esta seção cumpre a função de estabelecer as bases que orientarão as interpretações posteriores, permitindo que a análise não se restrinja à superfície textual, mas alcance a complexidade sociológica, histórica e ideológica que atravessa cada enunciado. A partir dessas reflexões, passo a próxima seção já munido de uma compreensão mais sólida da arquitetura discursiva que sustenta meu objeto, o que torna possível avançar rumo às análises que constituem o núcleo desta dissertação.

3 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA

*O caranguejo da lama e o mexilhão da praia
a lua na noite escura e o frio que bate no rosto,
tímido do mais novo e do velha-guarda, caboco de
praia em suas andanças, no rumo do sal e nos
caminhos mestiços e no saciar dos pés nas
margens da vida de Ajuruteua (Silva, 2025).*

Nesta seção, buscamos construir um percurso analítico que permita compreender o lugar que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ocupa no cenário educacional brasileiro, situando-o não apenas como uma avaliação em larga escala, mas também como um dispositivo que produz sentidos, regula práticas pedagógicas e estrutura modos de participação social. Para isso, partimos da reconstrução histórica do exame desde sua criação, evidenciando os deslocamentos políticos, conceituais e metodológicos que moldaram suas diferentes fases. Em seguida, discutimos a configuração da prova e os princípios que a sustentam, com especial atenção à adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), cuja lógica redefine a maneira como o desempenho dos participantes é mensurado e interpretado. Avançamos, posteriormente, para uma reflexão das propostas de redação, entendidas aqui enquanto gêneros discursivos. Por fim, discutimos o ENEM no contexto da pandemia de Covid-19, período em que se tornaram ainda mais evidentes as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro. Assim, esta seção se constitui enquanto movimento de contextualização do objeto de pesquisa, oferecendo as bases teóricas, históricas e metodológicas para a compreensão das análises desenvolvidas nas seções subsequentes.

3.1 A história do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Quanto ao panorama histórico do ENEM, isto é, desde sua criação em termos legais e institucionais até os moldes com que se apresenta atualmente, podemos traçar uma linha do tempo que auxilia na visualização ampla desse exame, que se tornou uma das principais avaliações em larga escala no Brasil.

Propomos, portanto, um percurso dividido em três fases distintas: a) fase 1 (1998-2008) – corresponde à criação e ao papel inicial do ENEM. Nesta fase,

compreenderemos o exame como uma ferramenta de avaliação voltada à mensuração da qualidade do Ensino Médio, além de seu uso complementar para o ingresso em algumas universidades brasileiras; b) fase 2 (2009-2018) – período marcado por uma grande reformulação, especialmente pela mudança no formato (de 63 para 180 questões), pela adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e pela consolidação do ENEM como o principal vestibular nacional; e c) fase 3 (2020-atual) – caracteriza-se pela consolidação do exame e pelo surgimento de novos desafios, como a proposta do ENEM Digital e o fortalecimento do exame como a principal porta de entrada para o ensino superior no Brasil.

Passemos, agora, para a explanação de cada uma dessas fases com maiores detalhes e reflexões importantes para a contextualização do objeto dessa pesquisa.

Segundo Ferreira (2015), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído como uma política pública de Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com o propósito de aferir o desempenho dos estudantes ao final da educação básica. Nesses termos, o ENEM se estabeleceu como “padrão de referência (benchmark) para o término da escolaridade básica, da mesma forma que o fazem outros exames internacionais, como, por exemplo, o SAT (*Scholastic Aptitude Test*) nos Estados Unidos, o *Baccalaureate* na França” (De Castro; Tiezzi, 2004, p. 132).

A primeira fase, que equivale ao período de 1998 a 2008, tem como ponto fundante a **Portaria do Mec nº 438**, de 28 de maio de 1998, esta institui legal e juridicamente o ENEM enquanto avaliação em larga escala. Inicialmente composto por 63 questões objetivas e uma proposta de redação, o exame tinha como objetivo principal medir o desempenho dos estudantes do Ensino Médio, a fim de avaliar e diagnosticar o nível da educação brasileira, ou seja, servia, a princípio, como um instrumento de diagnóstico, e não como forma de ingresso ao ensino superior.

Quanto ao aparato legal dos objetivos,

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (Brasil, 1998, p. 178).

É percebido o fato de que essa Portaria já articula algumas concepções importantes, tais como “cidadão”, que estaria associado ao estar em condições de realizar o exame, “avaliação”, “desempenho” e “formação”, que mantém uma estreita relação com o “mercado de trabalho”, articulando, desse modo, uma espécie de noção de educação instrumentalista. Além, é claro, da possibilidade do ingresso à educação superior e cursos profissionalizantes.

Em outro momento, o documento estabelece que,

Artigo 2º - O ENEM, que se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame (Brasil, 1998, p. 178).

Aqui, temos a estrutura inicial do exame, que compreende múltiplas escolhas e uma prova de redação. Além disso, outras categorias importantes aparecem, como “competências” e “habilidades”, estas diretamente relacionadas ao acesso ao ensino superior, à inserção ao mercado do trabalho e ao “exercício da cidadania”, este último com um sentido vago e impreciso.

Quanto às competências, a Portaria estabelece o seguinte:

I – dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica; II – construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; III – selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema; IV – relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; V – recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (Brasil, 1998, p. 178).

Aqui, temos as competências gerais para as questões do exame. Enunciadas, de maneira peculiar, a partir de verbos no infinitivo: “dominar”, “construir”, “aplicar”, “selecionar”, “organizar”, “relacionar”, “interpretar” e “recorrer”. Algumas competências parecem mais pontuais como, por exemplo, “dominar a norma culta da Língua Portuguesa”, já outras esboçam ser mais geral, como “selecionar, organizar,

relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema”.

Em relação à prova de redação, as competências são:

I – demonstrar **domínio da norma culta** da língua⁷ escrita; II – **compreender a proposta de redação** e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do **texto dissertativo-argumentativo**; III – selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em **defesa de um ponto de vista**; IV – demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a **construção da argumentação**; V – elaborar proposta de **solução para o problema abordado**, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade⁸ sócio cultural (Brasil, 1998, p. 180, ênfase adicionada).

Percebe-se que a Portaria estabelece, desde já, as cinco competências de exigência para a prova de redação do ENEM. O “domínio da norma culta”, a exigência do gênero “dissertativo-argumentativo”, a “defesa de um ponto de vista”, a “construção da argumentação” e a “solução para o problema”, parecem ser competências estritamente do campo da escrita propriamente dita, já “compreender a proposta de redação” parece estar mais próximo do campo dos processos mentais de produção de sentidos.

Além disso, a Portaria prevê a regularidade com que o exame será realizado, bem como os locais de aplicação:

Artigo 3º - O ENEM será realizado anualmente, com a aplicação descentralizada das provas, observando as disposições contidas nesta Portaria e em suas normas complementares. Parágrafo único – O ENEM será inicialmente realizado em todas as capitais dos Estados, no Distrito Federal e nas cidades com densidade significativa de matrículas no ensino médio, expandindo-se, sua aplicação, gradualmente (Brasil, 1998, p. 180).

Uma outra questão, desta vez relacionada aos critérios de participação na prova. De acordo com a Portaria, a participação no ENEM é facultativa e destinada tanto aos estudantes que já concluíram o Ensino Médio, independentemente da data de conclusão, quanto àqueles que estão finalizando a última série dessa etapa de ensino, sendo permitida a repetição do exame conforme o interesse do participante (Brasil, 1998).

⁷ Este erro gráfico consta no próprio documento original.

⁸ Este erro gráfico consta no próprio documento original.

A partir disso, entende-se que o ENEM funcionava mais como uma espécie de “termômetro” do que como vestibular, ou seja, atendia às necessidades de diagnosticar e mensurar a qualidade do Ensino Médio no país, uma vez que “durante mais de dez anos este exame foi usado única e exclusivamente para avaliar as habilidades e competências de concluintes do Ensino Médio, sem o objetivo de selecionar para o ensino superior” (Silveira; Barbosa; Silva, 2015, p. 1). É nesse sentido que a Folha de São Paulo, na reportagem **Número 1 no Enem estuda 10h ao dia e quer ser pesquisador**, de Marta Avancini, publicada em 14 de dezembro de 1999, afirma que,

Os resultados do Enem - exame do Ministério da Educação para **avaliar as habilidades dos estudantes ao final do ensino médio** (o antigo 2º grau) - serão divulgados oficialmente hoje. As notas médias no país, antecipadas anteontem pela Folha, foram 50 na redação e 50,2 na prova de conhecimentos gerais (Avancini, 1999, ênfase adicionada).

Com isso, fica evidente que “o número representativo de participantes transforma os resultados do ENEM em referências importantes para analisar a efetividade da educação básica no Brasil” (Inep, 1998, p. 5). Em outras palavras, o ENEM configura-se, inicialmente, como um instrumento de avaliação e diagnóstico, servindo de parâmetro para as escolas em âmbito nacional.

Com o passar do tempo, mais especificamente no final da década de noventa, “as maiores universidades públicas do Sudeste, entre elas a Universidade de São Paulo e a Universidade de Campinas, iniciam, de forma embrionária, a utilização dos resultados do ENEM como parte das notas de acesso aos seus cursos superiores” (Souza Junior, 2021, p. 120316- 120317), aqui, temos um dos primeiros movimentos de efetivação prática que resultaria, mais tarde, na substituição dos vestibulares tradicionais oferecidos pelas próprias instituições de ensino superior pelo ENEM. Se constitui, na verdade, enquanto marco histórico, no sentido de abrir possibilidades para a adesão do ENEM como um exame de larga escala em âmbito nacional.

Em 2001, a **Portaria MEC nº 318**, de 22 de fevereiro de 2001 instituiu a isenção da taxa de inscrição para os estudantes interessados em realizar a prova do ENEM. Os critérios para a aplicação da isenção deveriam contemplar:

I - concluintes do ensino médio em instituição pública; II - aos carentes concluintes do ensino médio da rede particular de ensino, mediante

declaração do dirigente da instituição; III - aos concluintes do ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos - concluído entre abril de 2000 até abril de 2001; IV - aos egressos desse nível de ensino, mediante declaração de carência firmada por si próprio, quando capaz, pelos pais ou responsáveis (Brasil, 2001).

Segundo Souza Junior (2021), em 2005, o ENEM já estava presente em muitas cidades brasileiras. Além disso, a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) em 2004, durante o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, oportunizou bolsas de estudos integrais e parciais para cursos de graduação em instituições de ensino superior, o que potencializou ainda mais o ENEM enquanto exame em larga escala, visto que

[...] tornou-se um dos critérios de seleção para o PROUNI, programa instituído pelo Ministério da Educação para a concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de cinquenta por cento (meia-bolsa) para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (Inep, 2008, p. 7).

Ainda em 2005, o Inep divulgou a lista e o ranqueamento das notas do ENEM por escolas que, a partir disso, passaram a rever estratégias pedagógicas que estivessem diretamente relacionadas a aplicação do exame (Souza Junior, 2021).

Já em 2008, além do significativo aumento de instituições de ensino superior que adotaram o ENEM como principal veículo para o acesso de estudantes por meios de processos seletivos

[...] havia consenso entre os pesquisadores brasileiros acerca da contribuição do Enem às discussões sobre avaliação de desempenho em larga escala e, também, à compreensão da reforma do Ensino Médio (1996-7) e dos requisitos de desempenho desejáveis ao término da escolaridade básica no Brasil, tal como expressos na LDB - Lei de Diretrizes e Bases" depois de LDB. Em 2008, mais de quatro milhões de participantes estavam inscritos na prova do Enem! (Inep, 2008, p. 8).

Essa primeira fase é marcada pela criação de um exame nacional que se propõem, inicialmente, em avaliar a qualidade do Ensino Médio e das escolas brasileiras, ou seja, com um caráter unicamente de diagnose. Além de servir, posterior e gradativamente, como forma de ingresso aos cursos de Ensino Superior em instituições em todo território nacional.

Passemos, agora, para a segunda fase, que equivale a 2009-2018, período marcado por uma grande reformulação e consolidação do exame.

Em 2009 o ENEM passou, efetivamente, a ser aceito como principal meio de acesso às universidades mais prestigiadas de todo o país, assim, o exame se constituiu “não apenas como um processo de avaliação do Ensino Médio, mas como forma de acesso ao ensino superior no Brasil. O Sistema de Seleção Unificada (SISU) passou a operar em larga escala no processo de alocação dos candidatos às vagas” (Silveira; Barbosa; Silva, 2015, p. 1). Essa mudança na substituição dos vestibulares tradicionais fez com que o ENEM se consolidasse enquanto principal exame nacional de larga escala. O Novo ENEM, instituído pela Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009 passou a ter o objetivo de avaliar tanto os estudantes do Ensino Médio quanto os ingressantes dos cursos superiores (Brasil, 2009).

Além disso, a partir de 2010, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) passou a exigir a participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como requisito para a concessão do financiamento, conforme estabelecido no artigo 19 da Portaria Normativa MEC nº 10, de 30 de abril de 2010:

Art. 19 Para fins de solicitação de financiamento ao Fies será exigido do **estudante concluinte do ensino médio a partir do ano letivo de 2010, participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2010 ou posterior**, ou que possua a condição de professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica integrante do quadro de pessoal permanente da instituição pública, regularmente matriculado em cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia (Brasil, 2010, p. 13-14, ênfase adicionada).

Com essa reformulação do exame, o ENEM passou de 63 questões para 180 questões mais a proposta de redação. O ENEM foi reformulado a partir das diretrizes do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que contava com a prova em quatro áreas do conhecimento: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação); Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias” (Souza Junior, 2021, p. 120318). Com isso, entende-se que

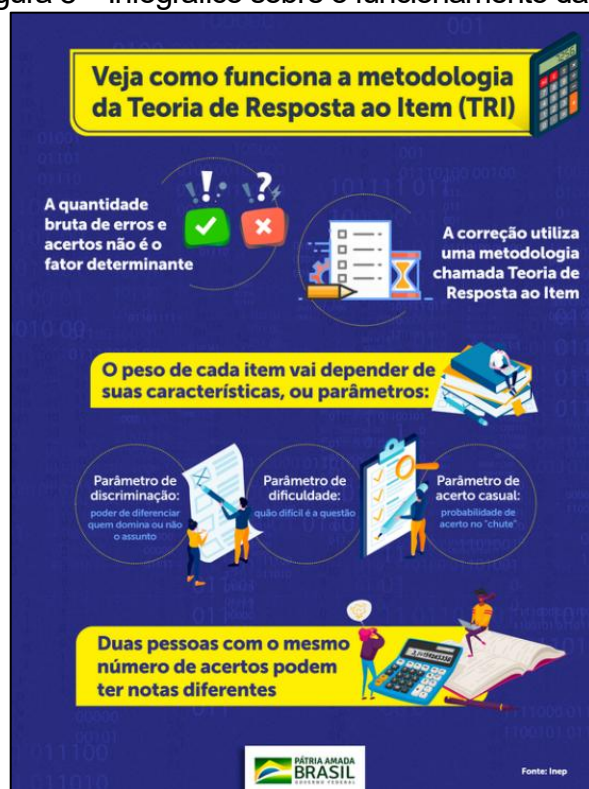
O fato de utilizar o ENCCEJA como base para o Novo ENEM, fez com que, a partir de 2009, esta certificação fosse absorvida pelo exame, fazendo com que a nota do ENEM também servisse para a obtenção do certificado de conclusão do ensino médio. Estas avaliações foram desvinculadas

novamente a partir de 2018, passando a coexistirem de forma independente (Souza Junior, 2021, p. 120318).

A partir da reformulação do novo ENEM, surgiram novas metodologias com o objetivo de promover uma avaliação o mais justa e precisa possível. É o caso da Teoria de Resposta ao Item (TRI), um modelo matemático responsável pela métrica das respostas dos candidatos. Nesse sentido, “a TRI se baseia em modelos matemáticos que permitem a elaboração de provas com o mesmo grau de dificuldade” (Inep, 2010). Ou seja, a TRI é capaz de identificar a probabilidade de “chutes” por parte dos candidatos na prova do ENEM, partindo do pressuposto de que um candidato não deveria errar questões consideradas difíceis se acerta questões fáceis. Assim, a constatação de que houve um “chute”⁹ em determinada questão decorre dessa lógica.

A Secretaria de Comunicação Social (SECOM) divulgou um infográfico que explica melhor como funciona a TRI enquanto metodologia dessa nova fase histórica do ENEM. Segue o infográfico:

Figura 8 – Infográfico sobre o funcionamento da TRI



⁹ A expressão indica uma resposta dada sem certeza ou conhecimento prévio, geralmente baseada em palpite, intuição ou tentativa aleatória, quando o estudante não sabe ou duvida da resposta correta.

Fonte: SECOM – Secretaria de Comunicação Social. **Veja como funciona a metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI)**. Publicado em 21 out. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2021/10/veja-como-funciona-a-metodologia-da-teoria-de-resposta-ao-item-tri>. Acesso em: 25 out. 2025.

Com o intuito de sintetizar as principais transformações pelas quais o ENEM passou ao longo dos anos, especificamente quanto à implementação do Novo ENEM, apresentamos a seguir o Quadro 1, que compara os aspectos centrais entre sua versão original e o modelo reformulado a partir de 2009:

Quadro 1 – Principais diferenças entre o antigo e o novo ENEM

ASPECTOS	ANTIGO ENEM (1998–2008)	NOVO ENEM (A PARTIR DE 2009)
Aplicação da prova	Aplicada em um único dia, geralmente no mês de agosto.	Passa a ser aplicada em dois dias (5 e 6 de dezembro de 2009).
Número de questões	63 questões interdisciplinares e uma redação.	180 questões objetivas (45 por área do conhecimento) e uma redação.
Objetivos e características	Criado como exame nacional do Ensino Médio, expandiu-se rapidamente e passou a ser utilizado como porta de acesso à educação superior, inclusive pelo ProUni (2004).	Reformulado com base nas Matrizes do Encceja; passa a selecionar para o ensino superior (via Sisu) e a certificar a conclusão do Ensino Médio.
Uso dos resultados	Em 1998, apenas 2 instituições utilizaram as notas; em 1999, 93 instituições; a partir de 2004, usado também no ProUni.	Utilizado pelo Sisu e para certificação do Ensino Médio.
Abrangência geográfica	De 184 municípios (1998) para 1.437 municípios (2008).	1.830 cidades (2009).
Perfil dos participantes	53% tinham 18 anos ou menos (1998); 19% eram “treineiros” (2003); 67% buscavam ingresso no ensino superior (2005); 53,7% com renda familiar de até dois salários mínimos (2006).	Público diversificado; inclui candidatos à certificação do Ensino Médio.
Taxa de inscrição e isenção	Valor inicial de R\$ 20,00 (1998), com 83% de isentos; em 2001, inscrições gratuitas pela internet para concluintes e alunos da EJA.	A taxa de inscrição sofreu reajustes graduais entre 2009 e 2020, mantendo isenção para concluintes de escolas públicas, participantes em vulnerabilidade econômica e candidatos da EJA até 2017
Acessibilidade	Atendimento especializado iniciado em 2000 para 376 participantes com necessidades especiais.	Mantém recursos de acessibilidade.
Inovações administrativas	Criação dos Comitês Técnicos e Consultivos (1999); observadores credenciados (2000); inscrições pela internet (2001).	Reformulação das matrizes; criação do Sisu; certificação do Ensino Médio.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Histórico: Enem. Brasília, DF: Inep, 03 set. 2020 (atualizado em 09 set. 2020). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 13 out. 2025.

Em 2011, foi iniciado o processo de adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SISU). A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi a primeira instituição a integrar o sistema, “entretanto, o processo foi gradativo, já que havia muitas desconfianças acerca do sucesso do ENEM como instrumento capaz de substituir integralmente os vestibulares tradicionais” (Souza Junior, 2021, p. 120317). O SISU é um programa governamental desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), cuja finalidade é selecionar candidatos para vagas em instituições públicas de ensino superior com base no desempenho obtido no ENEM, que se torna, assim, o principal critério de seleção.

A partir de 2014, iniciou-se um movimento de substituição dos vestibulares tradicionais pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que passou a ser utilizado como forma de ingresso em dezenas de universidades portuguesas, o que garantiu que,

Desde 2014, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tem acordo firmado com universidades portuguesas (Coimbra e Algarve) de aproveitamento dos resultados do exame para ingresso em suas graduações (Brasil, 2015).

Essas parcerias contribuíram não apenas para o fortalecimento das relações entre Brasil e Portugal, mas também para proporcionar aos estudantes maior acessibilidade e integração acadêmica, além da possibilidade de concluir cursos no exterior, fator que enriquece significativamente a experiência discente.

O ano de 2014 marca, portanto, um ponto de inflexão na história do ENEM. As Universidades de Coimbra e do Algarve, em Portugal, passaram a aceitar a nota do exame como forma de ingresso em seus cursos de graduação, inaugurando as primeiras parcerias internacionais com instituições europeias. No mesmo ano, foi instituído o direito ao uso do nome social por participantes travestis e transexuais, um avanço significativo na perspectiva da inclusão e do respeito à diversidade. As provas ocorreram nos dias 8 e 9 de novembro, distribuídas por 1.752 municípios, o que demonstra o amplo alcance do exame em território nacional (Brasil, 2020).

Já em 2015, o Inep iniciou a identificação e quantificação dos chamados “treineiros”, participantes que realizam o ENEM como forma de autoavaliação e preparação para futuras edições. Nesse primeiro levantamento, constatou-se que

12% dos 7.792.024 inscritos se enquadravam nessa categoria de participação. A aplicação do exame ocorreu em 24 e 25 de outubro, em 1.723 cidades (Brasil, 2020).

O ano de 2016 foi marcado por medidas que reforçaram a segurança e a confiabilidade do processo avaliativo. Introduziu-se a coleta de dado biométrico, além do uso de detectores de metais nas entradas dos banheiros, o que reduziu significativamente as possibilidades de fraude. A edição também ficou conhecida pelo lançamento do Aplicativo do ENEM, que facilitou o acesso a informações e orientações aos participantes. Foram 8.681.686 inscritos, dos quais 6.028.173 compareceram às provas, realizadas em 5 e 6 de novembro, em 1.727 cidades brasileiras (Brasil, 2020).

Já em 2017, após uma consulta pública, foram implementadas mudanças estruturais importantes: o exame passou a ser aplicado em dois domingos consecutivos, e a redação foi realocada para o primeiro dia. Retirou-se do ENEM a função de certificação do Ensino Médio, devolvida ao Encceja, e foram introduzidos novos recursos de acessibilidade, como a videoprova em Libras para participantes surdos e deficientes auditivos (Brasil, 2020). Também houve inovações em segurança, com a prova personalizada contendo o nome e número de inscrição do participante e o uso de identificadores de receptores de ponto eletrônico. Nesse mesmo contexto, o Inep lançou o novo logotipo e o novo site do ENEM, reforçando a identidade visual do exame (Brasil, 2020).

O ano de 2018 marcou os 20 anos do ENEM, consolidando-o como o maior exame educacional do Brasil. Em comemoração, foi criado um logotipo alusivo à data, além de um documentário histórico e uma série de cinco minidocumentários sobre os bastidores do exame, evidenciando a dimensão social e institucional que ele havia alcançado (Brasil, 2020). A partir dessa edição, a solicitação de isenção da taxa de inscrição passou a ocorrer antes do período de inscrição, e os candidatos isentos que faltaram no ano anterior precisaram justificar a ausência para garantir novamente o benefício. A medida resultou na redução do índice de faltosos, o menor desde 2009. O segundo domingo de aplicação ganhou 30 minutos extras e o número de detectores de ponto eletrônico aumentou significativamente. Nesse mesmo ano, o alcance internacional do exame se ampliou ainda mais, com 35 instituições portuguesas reconhecendo oficialmente a nota do ENEM como forma de ingresso (Brasil, 2020).

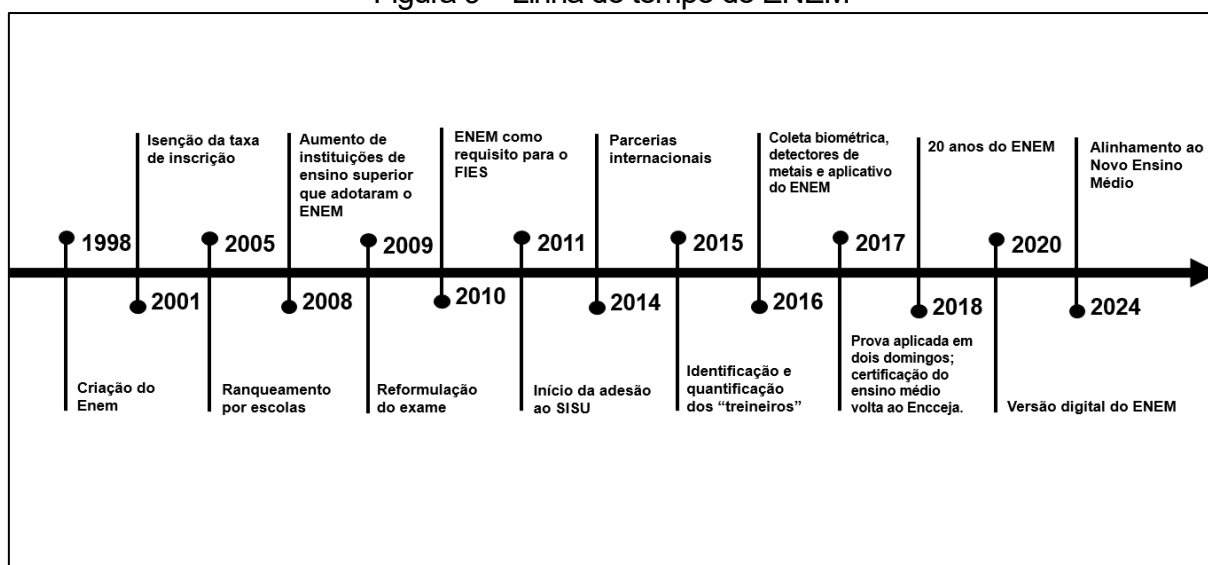
Por fim, a terceira fase, que se estende de 2020 até os dias atuais, é marcada por grandes e importantes mudanças.

Em 2020, o ENEM passou por uma transformação significativa com a proposta de uma versão digital, aplicada como modelo-piloto. Essa iniciativa marcou o início de um processo gradual de digitalização do exame, com previsão de implementação total até 2026 (Brasil, 2021). A aplicação digital trouxe avanços logísticos e pedagógicos, como maior flexibilidade na aplicação e potencial redução de custos operacionais.

A partir de 2024, o ENEM passou a ser reestruturado para se alinhar ao Novo Ensino Médio, com previsão de aplicação em duas etapas: uma voltada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outra aos Itinerários Formativos, que refletem as escolhas individuais dos estudantes. No entanto, a Lei 14.945/24, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, vetou a inclusão dos conteúdos optativos dos itinerários formativos no exame a partir de 2027. O veto foi justificado pelo risco de aprofundar desigualdades educacionais, uma vez que nem todas as escolas oferecem os mesmos itinerários, o que poderia comprometer a isonomia entre os participantes nos processos seletivos para o ensino superior (Brasil, 2024).

Com o intuito de sintetizar o percurso histórico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que foi discutido até aqui, apresenta-se a seguir a Figura 9, que ilustra sua linha do tempo:

Figura 9 – Linha do tempo do ENEM



Fonte: Elaboração própria (2025)

Essas transformações sucessivas demonstram que o ENEM deixou de ser apenas um instrumento de avaliação do Ensino Médio para tornar-se um espaço de políticas educacionais amplas, voltadas à inclusão, à mobilidade estudantil e ao fortalecimento do diálogo entre diferentes contextos de ensino. O percurso histórico do exame evidencia a busca constante por aprimoramento técnico, democratização do acesso e reconhecimento social, consolidando-se como um dos principais eixos de articulação entre educação básica e educação superior no Brasil e no exterior.

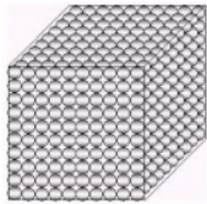
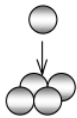
3.2 A prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Em relação à estrutura do ENEM, isto é, sua constituição enquanto exame, recorreremos às edições anteriores com o objetivo de verificar como se dá tal estrutura. Apresentaremos algumas mudanças que ocorreram na capa do exame. Utilizamos, majoritariamente, as provas de cor “amarela”, por motivos de facilidade de acesso, uma vez que estas são as primeiras que aparecem no site do INEP. Além disso, discorreremos também uma breve reflexão sobre as principais áreas do conhecimento sob as quais o exame se articula, bem como observamos sua proposta de interdisciplinaridade e contextualização.

Começamos pelo modo como a prova do ENEM era estruturada em 1998. Com uma apresentação minimalista, o exame se constituía de uma visualização monocromática, bem diferente das suas últimas edições. A prova era composta por 63 questões objetivas, mais uma proposta de redação. Na primeira página da prova, encontra-se, na parte superior, a logo do ENEM e o ano de aplicação abaixo, tem-se a inscrição “Redação” e um único texto motivador, seguido de um texto orientador para a escrita dissertativa-argumentativa. Após esses dados, têm-se as questões objetivas.

Abaixo, apresentamos a Figura 10 com o *fac-símile* da primeira edição da prova, com o objetivo de apresentar a estrutura inicial do exame:

Figura 10 – *Fac-símile* da prova do ENEM (1998)

ENEM/98	
REDAÇÃO	
O Que É O Que É (...) Viver e não ter a vergonha de ser feliz Cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz Eu sei que a vida devia ser bem melhor e será Mas isso não impede que eu repita É bonita, é bonita e é bonita (...) Luiz Gonzaga Jr. (Gonzaguinha)	
Redija um texto dissertativo, sobre o tema “Viver e Aprender”, no qual você exponha suas idéias de forma clara, coerente e em conformidade com a norma culta da língua, sem se remeter a nenhuma expressão do texto motivador “O Que É O Que É”. Dê um título à sua redação, que deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha anexa ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.	
QUESTÕES OBJETIVAS	
Observe nas questões 1 e 2 o que foi feito para colocar bolinhas de gude de 1 cm de diâmetro numa caixa cúbica com 10 cm de aresta.	
01 Uma pessoa arrumou as bolinhas em camadas superpostas iguais, tendo assim empregado: (A) 100 bolinhas. (B) 300 bolinhas. (C) 1000 bolinhas. (D) 2000 bolinhas. (E) 10000 bolinhas.	
02 Uma segunda pessoa procurou encontrar outra maneira de arrumar as bolas na caixa achando que seria uma boa idéia organizá-las em camadas alternadas, onde cada bolinha de uma camada se apoiaria em 4 bolinhas da camada inferior, como mostra a figura. Deste modo, ela conseguiu fazer 12 camadas. Portanto, ela conseguiu colocar na caixa: (A) 729 bolinhas. (B) 984 bolinhas. (C) 1000 bolinhas. (D) 1086 bolinhas. (E) 1200 bolinhas.	
3	amarela

Fonte: BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 1998**: Prova comentada. São Paulo: Curso Objetivo, 1998. Disponível em: https://www.curso-objetivo.br/vestibular/resolucao-comentada/enem/1998/ENEM1998_prova.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

Na segunda edição, de 1999, temos algumas alterações na prova. A primeira mudança foi o estilo mais moderno da logomarca, que passa a ter um visual mais próximo de letras cursivas. Nesta edição, são apresentados quatro textos motivadores: uma tirinha, parte de uma publicação da Folha de São Paulo datada de 16 de novembro de 1998, além de dois depoimentos de jovens retirados da mesma publicação. Na parte inferior, temos outra mudança: o enunciado que instrui os

candidatos à escrita da redação aparece mais detalhado, com designativos mais específicos como “em prosa” e “procure utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação”.

Com o objetivo de apresentar essas mudanças, apresentamos a Figura 11 a seguir com o *fac-símile* da prova do ENEM do ano de 1999:

Figura 11 – *Fac-símile* da prova do ENEM (1999)

ENEM 99

REDAÇÃO

(HENFIL. *Fradim*. Ed. Codecri, 1997, n. 20)

O encontro “Vem ser cidadão” reuniu 380 jovens de 13 Estados, em Faxinal do Céu (PR). Eles foram trocar experiências sobre o chamado **protagonismo juvenil**.
O termo pode até parecer feio, mas essas duas palavras significam que o jovem não precisa de adulto para encontrar o seu lugar e a sua forma de intervir na sociedade. Ele pode ser protagonista.
(Adaptado de “Para quem se revolta e quer agir”, Folha de S. Paulo, 16/11/1998)

Depoimentos de jovens participantes do encontro:

- Eu não sinto vergonha de ser brasileiro. Eu sinto muito orgulho. Mas eu sinto vergonha por existirem muitas pessoas acomodadas. A realidade está nua e crua. (...) Tem de parar com o comodismo. Não dá para passar e ver uma criança na rua e achar que não é problema seu. (E.M.O.S., 18 anos, Minas Gerais)
- A maior dica é querer fazer. Se você é acomodado, fica esperando cair no colo, não vai acontecer nada. Existe muita coisa para fazer. Mas primeiro você precisa se interessar. (C.S.Jr., 16 anos, Paraná)
- Ser cidadão não é só conhecer os seus direitos. É participar, ser dinâmico na sua escola, no seu bairro. (H.A., 19 anos, Amazonas)

(Depoimentos extraídos de “Para quem se revolta e quer agir”, Folha de S. Paulo, 16/11/1998)

Com base na leitura dos quadrinhos e depoimentos, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre o tema: **Cidadania e participação social**.
Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Depois de selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa de seu ponto de vista, elabore uma proposta de ação social.
A redação deverá ser apresentada à tinta na cor azul ou preta e desenvolvida na folha grampeada ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.

2

AMARELA ①

Fonte: BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 1999**: Caderno de questões – prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 1999. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/1999/1999_amarela.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

A partir da edição de 2000, as provas do ENEM passam a apresentar um novo padrão. A logomarca está maior em relação às edições anteriores. O *fac-símile* da prova, a partir dessa edição, traz as instruções mais organizadas e enumeradas em algarismos arábicos e subpontos. Além disso, exemplifica o modo como o candidato deve marcar a opção desejada no cartão-resposta.

Segue abaixo o *fac-símile* da prova do ENEM de 2000, que ilustra as mudanças em relação às edições anteriores:

Figura 12 – *Fac-símile* da prova do ENEM (2000)

 Exame Nacional do Ensino Médio	INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	GOVERNO FEDERAL
2000			
LEIA ATENTAMENTE AS SEGUINTE INSTRUÇÕES			
01. Você deve receber do fiscal o material abaixo: a) este caderno, com a proposta de redação e 63 questões objetivas, sem repetição ou falha. b) 1 Cartão-Resposta destinado às respostas das questões objetivas formuladas na prova. c) 1 Folha de Redação para o desenvolvimento da redação. 02. Verifique se este material está em ordem, se o seu nome e número de inscrição conferem com os que aparecem a) no CARTÃO-RESPOSTA destinado às respostas das questões objetivas; b) na FOLHA DE REDAÇÃO; e se a cor de seu Caderno de Questões coincide com a mencionada nos rodapés de cada página. Caso contrário, notifique IMEDIATAMENTE o fiscal. 03. Após a conferência, o participante deverá assinar, nos espaços próprios a) do Cartão-Resposta destinado às respostas das questões objetivas; e b) da Folha de Redação; utilizando, preferivelmente, caneta esferográfica de tinta preta. 04. No CARTÃO-RESPOSTA, a marcação das letras, correspondentes às respostas de sua opção, deve ser feita preenchendo todo o espaço compreendido no círculo, a lápis preto nº 2 ou caneta esferográfica de tinta preta, com um traço contínuo e denso. A LEITURA ÓPTICA é sensível a marcas escuras, portanto, preencha os campos de marcação completamente, sem deixar claros. Exemplo: (A) (B) (C) (D) (E) 05. No CARTÃO-RESPOSTA, o participante deverá assinalar também, no espaço próprio, o gabarito correspondente à cor de sua prova (Amarela ☐, Branca ☐, Rosa ☐ ou Verde ☐). Se assinalar um gabarito que não corresponda à cor de sua prova ou deixar de assinalá-lo, sua prova objetiva será anulada. 06. Tenha muito cuidado com o CARTÃO-RESPOSTA e com a FOLHA DE REDAÇÃO, para não DOBRAR, AMASSAR, ou MANCHAR. O CARTÃO-RESPOSTA e a FOLHA DE REDAÇÃO SOMENTE poderão ser substituídos caso estejam danificados - BARRA DE RECONHECIMENTO PARA LEITURA ÓPTICA. 07. Para cada uma das questões são apresentadas 5 alternativas classificadas com as letras (A), (B), (C), (D) e (E); só uma responde adequadamente ao quesito proposto. Você só deve assinalar UMA ALTERNATIVA PARA CADA QUESTÃO: a marcação em mais de uma alternativa anula a questão, MESMO QUE UMA DAS RESPOSTAS ESTEJA CORRETA. 08. As questões são identificadas pelo número que se situa acima e à esquerda de seu enunciado. 09. SERÁ EXCLUÍDO DO EXAME o participante que: a) se utilizar, durante a realização da prova, máquinas e/ou relógios de calcular, bem como de rádios gravadores, "headphones", telefones celulares ou fontes de consulta de qualquer espécie; b) se ausentar da sala em que se realiza a prova levando consigo o Caderno de Questões e/ou o CARTÃO-RESPOSTA; c) deixar de assinalar o gabarito correspondente à cor de sua prova. 10. Reserve os 30 (trinta) minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA. Os rascunhos e as marcações assinaladas no Caderno de Questões NÃO SERÃO LEVADOS EM CONTA. 11. Quando terminar, entregue ao fiscal o CADERNO DE QUESTÕES, o CARTÃO-RESPOSTA, a FOLHA DE REDAÇÃO e ASSINE A LISTA DE PRESENÇA, confirmando a cor de sua prova. 12. O TEMPO DISPONÍVEL PARA ESTA PROVA, INCLUINDO A REDAÇÃO, É DE CINCO HORAS. Recomendamos que você não ultrapasse o período de uma hora e meia para elaborar sua redação. 13. Por motivos de segurança, você somente poderá ausentar-se do recinto de prova após decorridas 2 horas do início da mesma. Caso você permaneça na sala, no mínimo, 4 horas após o início da prova, poderá levar este Caderno de Questões.			
Consórcio Fundação Cesgranrio Fundação Carlos Chagas		BOA PROVA!	
		PROVA ☐ - AMARELA	

Fonte: BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2000:** Caderno de questões – prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 2000. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2000/2000_amarela.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

A partir da edição de 2006, o ENEM apresentou uma nova visualização. Dentre as principais mudanças estão: um destaque visual maior para a logomarca e o ano de aplicação do exame; uma ilustração como pano de fundo da logomarca e do ano de aplicação; o número de instruções, que anteriormente compreendia treze, nesta edição são apenas doze; além disso, as instruções passam a ser apresentadas em duas colunas.

Segue o *fac-símile* da prova de 2006 na Figura 13, para evidenciar as principais mudanças ocorridas em relação aos anos anteriores:

Figura 13 – *Fac-símile* da prova do ENEM (2006)

Ministério da Educação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

ENEM 2006

PROVA 1 – AMARELA

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTES

- Confira se, além deste CADERNO DE QUESTÕES, que contém a proposta de redação e 63 questões objetivas, você recebeu o seguinte material:
a) CARTÃO-RESPOSTA destinado à marcação das respostas da parte objetiva da prova;
b) FOLHA DE REDAÇÃO para elaboração da redação proposta.
- Verifique se o seu nome e o número de sua inscrição conferem com os que aparecem no CARTÃO-RESPOSTA e na FOLHA DE REDAÇÃO e se a cor de seu CADERNO DE QUESTÕES coincide com a indicada nesta capa e no rodapé de cada página. Em caso de divergência, notifique imediatamente o fiscal.
- Após a conferência, assine seu nome nos espaços próprios do CARTÃO-RESPOSTA e da FOLHA DE REDAÇÃO, utilizando caneta esferográfica, de preferência, de tinta preta.
- No CARTÃO-RESPOSTA, marque, para cada questão, a letra correspondente à opção escolhida para a resposta, preenchendo todo o espaço compreendido no círculo, a lápis preto n.º 2 ou caneta esferográfica de tinta preta. Preencha os campos de marcação completamente, sem deixar espaços em branco.
- No CARTÃO-RESPOSTA, marque no espaço próprio a opção correspondente à cor de sua prova:
1 – Amarela; 2 – Azul; 3 – Branca ou 4 – Rosa.
Se você assinalar mais de uma opção de cor ou deixar todos os campos em branco, sua prova objetiva será anulada.
- Não dobre, não amasse nem manche o CARTÃO-RESPOSTA e a FOLHA DE REDAÇÃO. Eles somente poderão ser substituídos caso estejam danificados na barra de reconhecimento para leitura óptica.
- Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções identificadas com as letras A, B, C, D e E. Apenas uma resposta adequadamente à questão. Você deve, portanto, assinalar apenas uma opção em cada questão. A marcação em mais de uma opção anula a questão, mesmo que uma das respostas esteja correta.
- O tempo disponível para esta prova, incluído o de elaboração da redação, é de **cinco horas**. Recomenda-se que você não ultrapasse o período de uma hora e meia para elaborar sua redação. O inscrito com necessidades educacionais especiais que, por esse motivo, necessita de maior tempo para a realização de suas atividades escolares disporá de 1 (uma) hora a mais para fazer a sua prova, desde que tenha comunicado previamente o INEP de sua necessidade.
- Reserve os 30 minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA. Os rasurinhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.
- Quando terminar a prova, entregue ao fiscal este CADERNO DE QUESTÕES, o CARTÃO-RESPOSTA, a FOLHA DE REDAÇÃO e assine a LISTA DE PRESENÇA.
- Você somente poderá deixar o local de prova após decorridas 2 horas do início da aplicação das provas. Caso permaneça na sala por, no mínimo, 4 horas após o início da prova, você poderá levar este CADERNO DE QUESTÕES.
- Você será excluído do exame caso:
a) utilize, durante a realização da prova, máquinas e/ou relógios de calcular, bem como rádios, gravadores, fones de ouvido, telefones celulares ou fontes de consulta de qualquer espécie;
b) ausente-se da sala em que se realiza a prova levando consigo o CADERNO DE QUESTÕES, antes do prazo estabelecido, e/ou o CARTÃO-RESPOSTA e/ou a FOLHA DE REDAÇÃO;
c) deixe de assinalar corretamente o campo do CARTÃO-RESPOSTA correspondente à cor de sua prova.

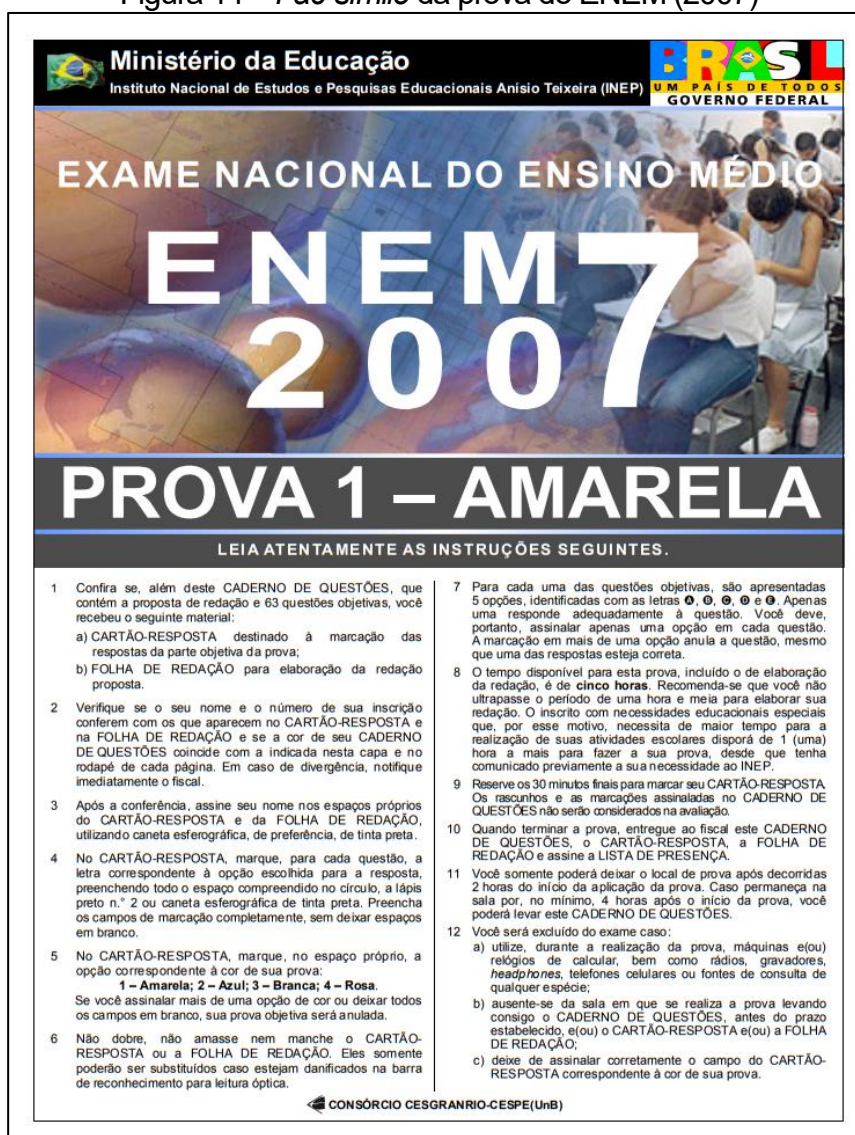
CONSORCIO CESGRANRIO-CESPE(UnB)

Fonte: BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2006:** Caderno de questões – prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2006/2006_amarela.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

Na edição de 2007, foi a primeira vez que a capa da prova do ENEM perdeu seu aspecto monocromático para ganhar outras cores. Além disso, novos elementos surgiram na apresentação visual do exame, como a bandeira nacional do Brasil e a logomarca do Governo Federal. O número de questões e as instruções praticamente mantiveram-se inalterados.

Segue a Figura 14 com o *fac-símile* da edição da prova do ENEM do ano de 2007, com o objetivo de apresentar essas mudanças:

Figura 14 – *Fac-símile* da prova do ENEM (2007)



Fonte: BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2007:** Caderno de questões – prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 2007. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2007/2007_amarela.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

A partir de 2009, ano da implementação do novo ENEM, tivemos mudanças significativas. Além da logomarca do ENEM se apresentar com traços mais modernos, a estrutura do exame sofreu grandes alterações: o número de questões passou de 63 para 90; a aplicação da prova passou a ocorrer em dois dias, totalizando 180 questões, mais a proposta de redação, que compreende um problema social e requer do candidato um olhar crítico e engajado. As questões estão divididas em grandes áreas de conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e Matemática e suas Tecnologias.

Segue a Figura 15 contendo o *fac-símile* da prova do ENEM do ano de 2009, para exemplificar tais mudanças:

Figura 15 – *Fac-símile* da prova do ENEM (2009)

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

2009

2º dia
Caderno
5
AMARELO



Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Prova de Matemática e suas Tecnologias

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTES

1 Este CADERNO DE QUESTÕES contém a Proposta de Redação e 90 questões numeradas de 91 a 180, dispostas da seguinte maneira: a. as questões de número 91 a 135 são relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; b. as questões de número 136 a 180 são relativas à área de Matemática e suas Tecnologias. 2 Marque no CARTÃO-RESPOSTA, no espaço apropriado, a opção correspondente à cor desta capa: 5-Amarelo; 6-Cinza; 7-Azul ou 8-Rosa. ATENÇÃO: se você assinalar mais de uma opção de cor ou deixar todos os campos em branco, sua prova não será corrigida. 3 Verifique no CARTÃO-RESPOSTA e na FOLHA DE REDAÇÃO, que se encontra no verso do CARTÃO-RESPOSTA, se os seus dados estão registrados corretamente. Caso haja alguma divergência, comunique-a imediatamente ao aplicador. 4 Após a conferência, escreva e assine seu nome nos espaços próprios do CARTÃO-RESPOSTA e da FOLHA DE REDAÇÃO com caneta esferográfica de tinta azul ou preta. 5 Não dobre, não amasse, nem rasure o CARTÃO-RESPOSTA. Ele não poderá ser substituído. 6 Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções, identificadas com as letras A, B, C, D e E. Apenas uma responde corretamente à questão. Você deve, portanto, assinalar apenas uma opção em cada questão. A marcação em mais de uma opção anula a questão, mesmo que uma das respostas esteja correta. 7 No CARTÃO-RESPOSTA, marque, para cada questão, a letra correspondente à opção escolhida para a resposta, preenchendo todo o espaço compreendido no círculo, com caneta esferográfica de tinta azul ou preta.	8 O tempo disponível para estas provas é de cinco horas e trinta minutos. O participante com necessidades educacionais especiais que, por esse motivo, precise de maior tempo para a realização das provas disporá de uma hora a mais para realizá-las, desde que tenha comunicado previamente a sua necessidade ao INEP. 9 Reserve os 30 minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA. Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação. 10 Quando terminar as provas, entregue ao aplicador este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA / FOLHA DE REDAÇÃO. 11 Você somente poderá deixar o local de prova após decorridas duas horas do início da sua aplicação. Caso permaneça na sala por, no mínimo, quatro horas após o início da prova, você poderá levar este CADERNO DE QUESTÕES. 12 Você será excluído do exame caso: a. utilize, durante a realização da prova, máquinas e(ou) relógios de calcular, bem como rádios, gravadores, <i>headphones</i>, telefones celulares ou fontes de consulta de qualquer espécie; b. se ausente da sala em que se realiza a prova levando consigo o CADERNO DE QUESTÕES e(ou) o CARTÃO-RESPOSTA antes do prazo estabelecido; c. aja com incorreção ou descortesia para com qualquer participante do processo de aplicação das provas; d. se comunique com outro participante, verbalmente, por escrito ou por qualquer outra forma; e. apresente dado(s) falso(s) na sua identificação pessoal.
--	---


Ministério da Educação

GOVERNO FEDERAL

Fonte: BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2009:** Caderno de questões – dia 2, caderno 5, prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2009/dia2_caderno5_amarelo.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

Entre as edições de 2009 e 2011, as instruções presentes nas capas dos cadernos de prova do ENEM também passaram por transformações que refletem o aperfeiçoamento e a consolidação do exame enquanto política pública de avaliação. Se em 2009 as orientações apresentavam um formato mais simples e direto, com instruções resumidas e linguagem técnica, em 2011 observa-se um texto mais

detalhado, com maior número de itens e explicações que buscam orientar o participante de forma clara e preventiva. A inclusão da transcrição obrigatória de uma frase no cartão-resposta, o detalhamento das condutas passíveis de eliminação e o reforço das regras de preenchimento e tempo de prova indicam um movimento em direção a um controle mais rigoroso e transparente do processo avaliativo. Além disso, essa edição foi a primeira que trouxe o código de barras como medida de segurança, uma vez que esse recurso serve para garantir a identificação correta do cartão-resposta com o caderno de provas, assegurando uma correção sem erros. Tal código constituiu uma medida de segurança que associa de forma única cada prova ao seu respectivo cartão.

A seguir, apresentamos a Figura 16 com o *fac-símile* da prova do ENEM de 2011, para exemplificar melhor as principais mudanças:

Figura 16 – *Fac-símile* da prova do ENEM (2011)

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

A COR DO SEU CADERNO DE QUESTÕES É AMARELA.
MARQUE-A EM SEU CARTÃO-RESPOSTA



2º DIA
CADERNO
5 AMARELO

2011

PROVA DE REDAÇÃO E DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS
PROVA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE

1 Este CADERNO DE QUESTÕES contém a Proposta de Redação e 90 questões numeradas de 91 a 180, dispostas da seguinte maneira:

- a. as questões de número 91 a 135 são relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- b. as questões de número 136 a 180 são relativas à área de Matemática e suas Tecnologias.

ATENÇÃO: as questões de 91 a 95 são relativas à língua estrangeira. Você deverá responder apenas às questões relativas à língua estrangeira (inglês ou espanhol) escolhida no ato de sua inscrição.

2 Confira se o seu CADERNO DE QUESTÕES contém a quantidade de questões e se essas questões estão na ordem mencionada na instrução anterior. Caso o caderno esteja incompleto, tenha qualquer defeito ou apresente divergência, comunique ao aplicador da sala para que ele tome as providências cabíveis.

3 Verifique, no CARTÃO-RESPOSTA e na FOLHA DE REDAÇÃO, que se encontra no verso do CARTÃO-RESPOSTA, se os seus dados estão registrados corretamente. Caso haja alguma divergência, comunique-a imediatamente ao aplicador da sala.

4 **ATENÇÃO:** após a conferência, escreva e assine seu nome nos espaços próprios do CARTÃO-RESPOSTA e da FOLHA DE REDAÇÃO com caneta esferográfica de tinta preta.

5 **ATENÇÃO:** transcreva no espaço apropriado do seu CARTÃO-RESPOSTA, com sua caligrafia usual, considerando as letras maiúsculas e minúsculas, a seguinte frase:

A alma de outrem é outro universo.

6 Marque no CARTÃO-RESPOSTA, no espaço apropriado, a opção correspondente à cor desta capa. **ATENÇÃO:** se você assinalar mais de uma opção de cor ou deixar todos os campos em branco, sua prova não será corrigida.

7 Não dobre, não amasse nem rasure o CARTÃO-RESPOSTA, pois ele não poderá ser substituído.

8 Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções identificadas com as letras **A**, **B**, **C**, **D** e **E**. Apenas uma responde corretamente à questão.

9 No CARTÃO-RESPOSTA, preencha todo o espaço compreendido no círculo correspondente à opção escolhida para a resposta. A marcação em mais de uma opção anula a questão, mesmo que uma das respostas esteja correta.

10 O tempo disponível para estas provas é de **cinco horas e trinta minutos**.

11 Reserve os 30 minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA. Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.

12 Somente serão corrigidas as redações transcritas na FOLHA DE REDAÇÃO.

13 Quando terminar as provas, acene para chamar o aplicador e entregue este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE REDAÇÃO.

14 Você poderá deixar o local de prova somente após decorridas duas horas do início da aplicação e poderá levar seu CADERNO DE QUESTÕES ao deixar em definitivo a sala de provas nos últimos 30 minutos que antecedem o término da prova.

15 Você será excluído do exame no caso de:

- a) prestar, em qualquer documento, declaração falsa ou inexata;
- b) agir com incorreção ou descortesia para com qualquer participante ou pessoa envolvida no processo de aplicação das provas;
- c) perturbar, de qualquer modo, a ordem no local de aplicação das provas, incorrendo em comportamento indevido durante a realização do Exame;
- d) se comunicar, durante as provas, com outro participante verbalmente, por escrito ou por qualquer outra forma;
- e) utilizar qualquer tipo de equipamento eletrônico e de comunicação durante a realização do Exame;
- f) utilizar ou tentar utilizar meio fraudulento, em benefício próprio ou de terceiros, em qualquer etapa do Exame;
- g) utilizar livros, notas ou impressos durante a realização do Exame;
- h) se ausentar da sala de provas levando consigo o CADERNO DE QUESTÕES antes do prazo estabelecido e/ou o CARTÃO-RESPOSTA a qualquer tempo.



MBO
Papéis
FSC® C101937



Ministério
da Educação



* 4 4 4 4 2 3 0 0 0 0 *

Fonte: BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2011:** Caderno de questões – dia 2, caderno 5, prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/dia2_caderno5_amarelo.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

Na edição de 2014, há novas alterações, principalmente na disposição e no número de instruções, que se encontram, respectivamente, em ordem diferente em relação aos anos anteriores, e com apenas 12 instruções, três a menos do que era recorrente nas edições anteriores. Além disso, há pequenas mudanças de terminologias, como é o caso da substituição de “excluído” na instrução 15 de 2011, recorrente nas edições anteriores, por “eliminado” na instrução 12 de 2014, o que

sugere um compromisso com uma linguagem mais inclusiva, distanciando-se de eventuais termos que possam causar qualquer tipo de constrangimento ou mal-entendidos.

A seguir, apresentamos o *fac-símile* da prova do ENEM do ano de 2014 para exemplificar melhor essas mudanças:

Figura 17 – *Fac-símile* da prova do ENEM (2014)

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

PROVA DE REDAÇÃO E DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS
PROVA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

2º DIA
CADERNO
5
AMARELO

A COR DA CAPA DO SEU CADERNO DE QUESTÕES É AMARELO. MARQUE-A EM SEU CARTÃO-RESPOSTA.

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE:

- 1 Verifique, no CARTÃO-RESPOSTA e na FOLHA DE REDAÇÃO, que se encontra no verso do CARTÃO-RESPOSTA, se os seus dados estão registrados corretamente. Caso haja alguma divergência, comunique-a imediatamente ao aplicador da sala.
- 2 **ATENÇÃO:** após a conferência, escreva e assine seu nome nos espaços próprios do CARTÃO-RESPOSTA e da FOLHA DE REDAÇÃO com caneta esferográfica de tinta preta.
- 3 **ATENÇÃO:** transcreva no espaço apropriado do seu CARTÃO-RESPOSTA, com sua caligrafia usual, considerando as letras maiúsculas e minúsculas, a seguinte frase:
Atos são pássaros engaiolados.
- 4 Este CADERNO DE QUESTÕES contém a Proposta de Redação e 90 questões numeradas de 91 a 180, dispostas da seguinte maneira:
 - a. as questões de número 91 a 135 são relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
 - b. as questões de número 136 a 180 são relativas à área de Matemática e suas Tecnologias.**ATENÇÃO:** as questões de 91 a 95 são relativas à língua estrangeira. Você deverá responder apenas às questões relativas à língua estrangeira (inglês ou espanhol) escolhida no ato de sua inscrição.
- 5 Confira se o seu CADERNO DE QUESTÕES contém a quantidade de questões e se essas questões estão na ordem mencionada na instrução anterior. Caso o caderno esteja incompleto, tenha qualquer defeito ou apresente divergência, comunique ao aplicador da sala para que ele tome as providências cabíveis.
- 6 Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções. Apenas uma responde corretamente à questão.
- 7 O tempo disponível para estas provas é de cinco horas e trinta minutos.
- 8 Reserve os 30 minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA. Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.
- 9 Somente serão corrigidas as redações transcritas na FOLHA DE REDAÇÃO.
- 10 Quando terminar as provas, acene para chamar o aplicador e entregue este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE REDAÇÃO.
- 11 Você poderá deixar o local de prova somente após decorridas duas horas do início da aplicação e poderá levar seu CADERNO DE QUESTÕES ao deixar em definitivo a sala de prova nos 30 minutos que antecedem o término das provas.
- 12 Você será eliminado do Exame, a qualquer tempo, no caso de:
 - a. prestar, em qualquer documento, declaração falsa ou inexata;
 - b. perturbar, de qualquer modo, a ordem no local de aplicação das provas, incorrendo em comportamento indevido durante a realização do Exame;
 - c. se comunicar, durante as provas, com outro participante verbalmente, por escrito ou por qualquer outra forma;
 - d. portar qualquer tipo de equipamento eletrônico e de comunicação após ingressar na sala de provas;
 - e. utilizar ou tentar utilizar meio fraudulento, em benefício próprio ou de terceiros, em qualquer etapa do Exame;
 - f. utilizar livros, notas ou impressos durante a realização do Exame;
 - g. se ausentar da sala de provas levando consigo o CADERNO DE QUESTÕES antes do prazo estabelecido e/ou o CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE REDAÇÃO a qualquer tempo;
 - h. não cumprir com o disposto no edital do Exame.

BRASIL Ministério da Educação

Fonte: BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2014:** Caderno de questões – dia 2, caderno 5, prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014/2014_PV_impresso_D2_CD5.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

Na edição de 2015, há novamente alterações nas instruções do exame. O número de instruções aparece significativamente reduzido em relação aos anos anteriores: apenas 8 instruções, quatro a menos em comparação com 2014. Há também uma reformulação na utilização dos termos, a palavra “eliminado” não aparece mais, nem qualquer outra instrução que transmita a ideia de ser “expulso” do local de prova por alguma ilegalidade. Além disso, a frase que deve ser transcrita pelo candidato não aparece mais na mesma seção de instruções, mas sim centralizada no meio da capa.

Segue o *fac-símile* da prova do ENEM do ano de 2015 para mostrar as referidas mudanças:

Figura 18 – *Fac-símile* da prova do ENEM (2015)

Fac-símile da prova do ENEM (2015). O documento apresenta o cabeçalho com o código de barras e o título "EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO". Abaixo, especifica-se a "PROVA DE REDAÇÃO E DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS" e a "PROVA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS". O logo do ENEM 2015 é exibido ao lado de um círculo amarelo contendo o texto "2º DIA", "CADERNO 5" e "AMARELO". Uma faixa amarela destaca a instrução: "A COR DA CAPA DO SEU CADERNO DE QUESTÕES É AMARELO. MARQUE-A EM SEU CARTÃO-RESPOSTA." Segue-se a seção "ATENÇÃO:" com instruções sobre a transcrição no cartão-resposta e a frase "A água triste cai como um sonho." A parte inferior contém as instruções para o candidato, organizadas em duas colunas. No rodapé, há o logotipo do INEP, o Ministério da Educação, e o código de barras.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
PROVA DE REDAÇÃO E DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS
PROVA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

enem
2015

2º DIA
CADERNO
5
AMARELO

A COR DA CAPA DO SEU CADERNO DE QUESTÕES É AMARELO. MARQUE-A EM SEU CARTÃO-RESPOSTA.

ATENÇÃO: transcreva no espaço apropriado do seu CARTÃO-RESPOSTA, com sua caligrafia usual, considerando as letras maiúsculas e minúsculas, a seguinte frase:

A água triste cai como um sonho.

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE:

- Este CADERNO DE QUESTÕES contém a Proposta de Redação e 90 questões numeradas de 91 a 180, dispostas da seguinte maneira:
 - as questões de número 91 a 135 são relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
 - as questões de número 136 a 180 são relativas à área de Matemática e suas Tecnologias.

ATENÇÃO: as questões de 91 a 95 são relativas à língua estrangeira. Você deverá responder apenas às questões relativas à língua estrangeira (inglês ou espanhol) escolhida no ato de sua inscrição.
- Confira se o seu CADERNO DE QUESTÕES contém a quantidade de questões e se essas questões estão na ordem mencionada na instrução anterior. Caso o caderno esteja incompleto, tenha defeito ou apresente qualquer divergência, comunique ao aplicador da sala para que ele tome as providências cabíveis.
- Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções. Apenas uma responde corretamente à questão.
- O tempo disponível para estas provas é de **cinco horas e trinta minutos**.
- Reserve os 30 minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA. Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.
- Somente serão corrigidas as redações transcritas na FOLHA DE REDAÇÃO.
- Quando terminar as provas, acene para chamar o aplicador e entregue este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE REDAÇÃO.
- Você poderá deixar o local de prova somente após decorridas duas horas do início da aplicação e poderá levar seu CADERNO DE QUESTÕES ao deixar em definitivo a sala de prova nos 30 minutos que antecedem o término das provas.

MISTO
Papéis
FSC® C101537

INEP Ministério da Educação

Fonte: BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2015:** Caderno de questões – dia 2, caderno 5, prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/2015_PV_impresso_D2_CD5.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

Na prova da edição de 2018, ano em que o ENEM completava 20 anos de história, o INEP apresentou uma versão comemorativa, expondo inclusive a inscrição “20 anos” na capa do exame daquele ano. Além disso, houve uma pequena alteração no modo de apresentar as instruções: nas versões anteriores, elas eram dispostas em duas colunas, nesta edição, aparecem em apenas uma coluna, com o texto justificado.

Outra questão que pode ser destacada é a tonalidade da cor amarela¹⁰ que, diferentemente das versões anteriores, surge com tons mais fortes e vibrantes.

Segue a Figura 19, que apresenta o *fac-símile* da prova do ENEM de 2018, com o objetivo de ilustrar as alterações destacadas:

Figura 19 – *Fac-símile* da prova do ENEM (2018)

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
PROVA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS E REDAÇÃO
PROVA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

enem2018
20 anos

1º DIA
CADERNO
2
AMARELO

ATENÇÃO: transcreva no espaço apropriado do seu CARTÃO-RESPOSTA, com sua caligrafia usual, considerando as letras maiúsculas e minúsculas, a seguinte frase:

O que os livros escondem, as palavras ditas libertam.

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE:

- Este CADERNO DE QUESTÕES contém 90 questões numeradas de 01 a 90 e a Proposta de Redação, dispostas da seguinte maneira:
 - questões de número 01 a 45, relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
 - Proposta de Redação;
 - questões de número 46 a 90, relativas à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

ATENÇÃO: as questões de 01 a 05 são relativas à língua estrangeira. Você deverá responder apenas às questões relativas à língua estrangeira (inglês ou espanhol) escolhida no ato de sua inscrição.
- Confira se a quantidade e a ordem das questões do seu CADERNO DE QUESTÕES estão de acordo com as instruções anteriores. Caso o caderno esteja incompleto, tenha defeito ou apresente qualquer divergência, comunique ao aplicador da sala para que ele tome as providências cabíveis.
- Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções. Apenas uma responde corretamente à questão.
- O tempo disponível para estas provas é de **cinco horas e trinta minutos**.
- Reserve os 30 minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA. Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.
- Somente serão corrigidas as redações transcritas na FOLHA DE REDAÇÃO.
- Quando terminar as provas, acene para chamar o aplicador e entregue este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE REDAÇÃO.
- Você poderá deixar o local de prova somente após decorridas duas horas do início da aplicação e poderá levar seu CADERNO DE QUESTÕES ao deixar em definitivo a sala de prova nos 30 minutos que antecedem o término das provas.

FSC MISTO
Papel produzido a partir
de fontes responsáveis
FSC® C101537

INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

Fonte: BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2018:** Caderno de questões – dia 1, caderno 5, prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/2018_PV_impresso_D1_CD2.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

¹⁰ Neste caso específico, pois escolhemos as provas desta cor para exemplificação.

Na edição de 2019, temos o acréscimo de uma instrução, enquanto na edição anterior havia apenas 8, nesta são 9 instruções, sendo que, na verdade, trata-se da divisão da oitava instrução da versão anterior. Não há nenhuma grande mudança em relação às edições anteriores.

Segue abaixo o *fac-símile* da prova do ENEM do ano de 2019 para apresentar as alterações apontadas aqui:

Figura 20 – *Fac-símile* da prova do ENEM (2019)

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
PROVA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS E REDAÇÃO
PROVA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

enem2019

1º DIA
CADERNO
2
AMARELO

ATENÇÃO: transcreva no espaço apropriado do seu CARTÃO-RESPOSTA, com sua caligrafia usual, considerando as letras maiúsculas e minúsculas, a seguinte frase:

Teremos coisas bonitas para contar.

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE:

1. Este CADERNO DE QUESTÕES contém 90 questões numeradas de 01 a 90 e a Proposta de Redação, dispostas da seguinte maneira:
a) questões de número 01 a 45, relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
b) Proposta de Redação;
c) questões de número 46 a 90, relativas à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.
ATENÇÃO: as questões de 01 a 05 são relativas à língua estrangeira. Você deverá responder apenas às questões relativas à língua estrangeira (inglês ou espanhol) escolhida no ato de sua inscrição.
2. Confira se a quantidade e a ordem das questões do seu CADERNO DE QUESTÕES estão de acordo com as instruções anteriores. Caso o caderno esteja incompleto, tenha defeito ou apresente qualquer divergência, comunique ao aplicador da sala para que ele tome as providências cabíveis.
3. Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções. Apenas uma responde corretamente à questão.
4. O tempo disponível para estas provas é de **cinco horas e trinta minutos**.
5. Reserve tempo suficiente para preencher o CARTÃO-RESPOSTA e a FOLHA DE REDAÇÃO.
6. Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.
7. Somente serão corrigidas as redações transcritas na FOLHA DE REDAÇÃO.
8. Quando terminar as provas, acene para chamar o aplicador e entregue este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE REDAÇÃO.
9. Você poderá deixar o local de prova somente após decorridas duas horas do início da aplicação e poderá levar seu CADERNO DE QUESTÕES ao deixar em definitivo a sala de prova nos 30 minutos que antecedem o término das provas.

FSC MISTO
Papel produzido a partir
de fontes responsáveis
FSC® C002888

INEP

**MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO**

FSC C002888

Fonte: BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2019:** Caderno de questões – dia 1, caderno 2, prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 2019. Disponível em:

Já na versão de 2023, a única grande alteração foi a aplicação da prova do ENEM em cores pela primeira vez, abandonando o modelo monocromático das versões anteriores.

Segue o *fac-símile* da prova do ENEM do ano de 2023 com as devidas alterações:

Figura 21 – *Fac-símile* da prova do ENEM (2023)

1º DIA

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
PROVA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS E REDAÇÃO
PROVA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

enem2023

CADERNO 2 AMARELO

ATENÇÃO: transcreva no espaço apropriado do seu CARTÃO-RESPOSTA, com sua caligrafia usual, considerando as letras maiúsculas e minúsculas, a seguinte frase:

Sou exemplo de vitórias, trajetos e glórias

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE:

1. Este CADERNO DE QUESTÕES contém 90 questões numeradas de 01 a 90 e a Proposta de Redação, dispostas da seguinte maneira:
 - a) questões de número 01 a 45, relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
 - b) Proposta de Redação;
 - c) questões de número 46 a 90, relativas à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.**ATENÇÃO:** as questões de 01 a 05 são relativas à língua estrangeira. Você deverá responder apenas às questões relativas à língua estrangeira (inglês ou espanhol) escolhida no ato de sua inscrição.
2. Confira se a quantidade e a ordem das questões do seu CADERNO DE QUESTÕES estão de acordo com as instruções anteriores. Caso o caderno esteja incompleto, tenha defeito ou apresente qualquer divergência, comunique ao aplicador da sala para que ele tome as providências cabíveis.
3. Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções. Apenas uma responde corretamente à questão.
4. O tempo disponível para estas provas é de **cinco horas e trinta minutos**.
5. Reserve tempo suficiente para preencher o CARTÃO-RESPOSTA e a FOLHA DE REDAÇÃO.
6. Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.
7. Somente serão corrigidas as redações transcritas na FOLHA DE REDAÇÃO.
8. Quando terminar as provas, acene para chamar o aplicador e entregue este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE REDAÇÃO.
9. Você poderá deixar o local de prova somente após decorridas duas horas do início da aplicação e poderá levar seu CADERNO DE QUESTÕES ao deixar em definitivo a sala de prova nos **30 minutos** que antecedem o término das provas.

BRASIL
GOVERNO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INEP
UNião e Reconstrução

Fonte: BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2023:** Caderno de questões – dia 1, caderno 2, prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação,

Além desses aspectos que privilegiaram as mudanças principalmente no modo de apresentação das capas do exame, torna-se necessário caminhar em direção do modo como o exame se estrutura mais voltado, agora, para as áreas do conhecimento previstas pelos elaboradores da prova do ENEM.

Segundo a **Portaria nº 109** de 27 de maio de 2009 que consta neste link: https://www3.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2009/Portarias/19.06.09/PortariaMec/NEP_109_27.05.09.pdf, documento que normatiza e institui o ENEM enquanto exame nacional de larga escala, as áreas do conhecimentos são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Brasil, 2009). O documento deixa claro que,

Art. 16 O exame constituir-se-á em 04 (quatro) provas, contendo 45 (quarenta e cinco) questões objetivas de múltipla escolha, versando sobre as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da Educação Básica no Brasil e uma proposta para redação.

§ 1º As 04 (quatro) provas serão estruturadas nas seguintes áreas do conhecimento:

- Prova I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação;
- Prova II - Matemática e suas Tecnologias;
- Prova III - Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- Prova IV - Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Brasil, 2009).

O exame segue a lógica de articulação de grandes áreas do conhecimento, de modo a se aproximar de uma perspectiva que privilegia a interdisciplinaridade, ou seja, parte de uma tentativa de evitar a compartimentalização dos conhecimentos por disciplinas. Nesse sentido, a Portaria esclarece o conteúdo de cada uma das respectivas provas:

§ 4º No nível de Ensino Médio a área de conhecimento da Prova I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação – compreende os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física; a Prova III - Ciências Humanas e suas Tecnologias - compreende os seguintes componentes curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; e a Prova IV - Ciências da Natureza e suas Tecnologias – compreende os seguintes componentes curriculares: Química, Física e Biologia (Brasil, 2009)¹¹.

¹¹ O documento original não menciona os conteúdos referentes à Prova II, que compreende a grande área Matemática e suas Tecnologias, apesar de fazer referência a essa área em outras partes do texto. Talvez se trate de um erro na redação do documento.

A primeira grande área do conhecimento prevista pelo documento é Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ela é constituída pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação, além da Redação. A segunda grande área é Ciências Humanas e suas Tecnologias, composta pelas disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia. A terceira grande área é Ciências da Natureza e suas Tecnologias, formada por Química, Física e Biologia. Por fim, temos a área de Matemática e suas Tecnologias, que foca basicamente em Matemática. Essa proposta tem por objetivo avaliar a capacidade do estudante de articular saberes e aplicar conceitos de forma integrada e contextualizada, refletindo uma matriz curricular que privilegia a interdisciplinaridade.

Percebe-se que as grandes áreas do conhecimento previstas pela Portaria dialogam internamente, ou seja, constituem-se como campos do saber que se relacionam com certa sinergia e aproximação. Nesses termos, é possível constatar a tentativa de promover a inter-relação entre áreas de conhecimento afins por parte dessa proposta normativa.

Quanto à constituição das provas por áreas do conhecimento, o documento prevê que:

Art. 16 O exame constituir-se-á em 04 (quatro) provas, contendo 45 (quarenta e cinco) questões objetivas de múltipla escolha, versando sobre as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da Educação Básica no Brasil e uma proposta para redação (Brasil, 2009).

Nesse sentido, para cada prova, isto é, para cada área do conhecimento, são definidas 45 questões objetivas, que são aplicadas em dois dias distintos. Inicialmente, o exame era realizado em um único final de semana, mais precisamente no sábado e no domingo. Porém, a partir de 2017, após uma consulta pública, o ENEM passou a ser aplicado em dois domingos consecutivos. Em cada dia, são realizadas provas de duas áreas do conhecimento, totalizando 90 questões no primeiro dia, mais uma proposta de redação, com tempo de prova de cinco horas e trinta minutos, e 90 questões no segundo dia, com tempo de prova de cinco horas.

A partir da reformulação do Novo ENEM, uma nova metodologia foi proposta para a avaliação do desempenho dos candidatos que prestaram o exame: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Já mencionamos essa metodologia no percurso histórico do exame. Aqui, propomos aprofundar a discussão sobre o modo como ela se articula e como é concebido tal procedimento metodológico.

A partir de 2009, a TRI passou a ser adotada como proposta metodológica inovadora, a ponto de surgirem inúmeras dúvidas entre os candidatos quanto aos procedimentos de avaliação utilizados no exame. Perguntas como “Por que acertei mais questões este ano do que no ano anterior e minha nota é menor?” ou “Qual é o peso de cada questão do Enem?” (Brasil, 2021, p. 5) tornaram-se cada vez mais frequentes. Entretanto, é necessário compreender como funciona a TRI e seus procedimentos metodológicos para sanar tais dúvidas, uma vez que

[...] a natureza específica de cada questão deve ser considerada na metodologia de cálculo, de tal forma que se possa diferenciar alunos com a mesma quantidade de acertos. Por exemplo, certas questões são acertadas consistentemente apenas por participantes com elevada habilidade, enquanto outras são frequentemente acertadas pela maioria. O modelo de Teoria de Resposta ao Item (TRI) utilizado no Enem capta isso (Brasil, 2021, p. 5).

Isso significa que o ENEM utiliza um modelo diferente de avaliação e atribuição de peso às questões. Enquanto nas avaliações realizadas em sala de aula costuma-se aplicar pesos fixos para cada questão, o ENEM busca avaliar o candidato com base na dificuldade de cada item. Isso se desdobra no fato de que cada questão possui uma classificação prévia quanto ao seu nível de dificuldade. Assim, as questões previamente definidas como “difíceis” têm peso diferente das consideradas “fáceis”. Com isso, “a nota não é calculada levando-se em conta somente o número de questões corretas, mas também a coerência das respostas do participante ao conjunto das questões que formam a prova” (Brasil, 2021, p. 5). Em termos gerais esses procedimentos resumem a proposta metodológica de avaliação adotada pelo ENEM.

Entretanto, é possível nos aproximarmos ainda mais de uma definição ou de uma descrição mais detalhada do que, de fato, é a TRI. O documento **Entenda a sua nota no Enem: guia do participante**, publicado em 2021 pelo INEP, utiliza uma linguagem mais técnica e esclarece que,

A TRI é um conjunto de modelos matemáticos que busca representar a relação entre a probabilidade de o participante responder corretamente a uma questão, seu conhecimento na área em que está sendo avaliado e as características (parâmetros) dos itens. Um aspecto importante da TRI é que ela considera a particularidade de cada item. Assim, as notas não dependem do total de itens da prova, mas de cada item que a compõe. Dessa forma, duas pessoas com a mesma quantidade de acertos na prova são avaliadas de forma distintas a depender de quais itens estão certos e errados e podem, assim, ter notas diferentes (Brasil, 2021, p. 6).

A partir disso, percebe-se que a TRI leva em consideração, principalmente, o nível de dificuldade de cada questão. Isso significa, como já afirmamos, que cada item recebe um peso específico, sendo classificado como “fácil” ou “difícil”, conforme a avaliação dos elaboradores.

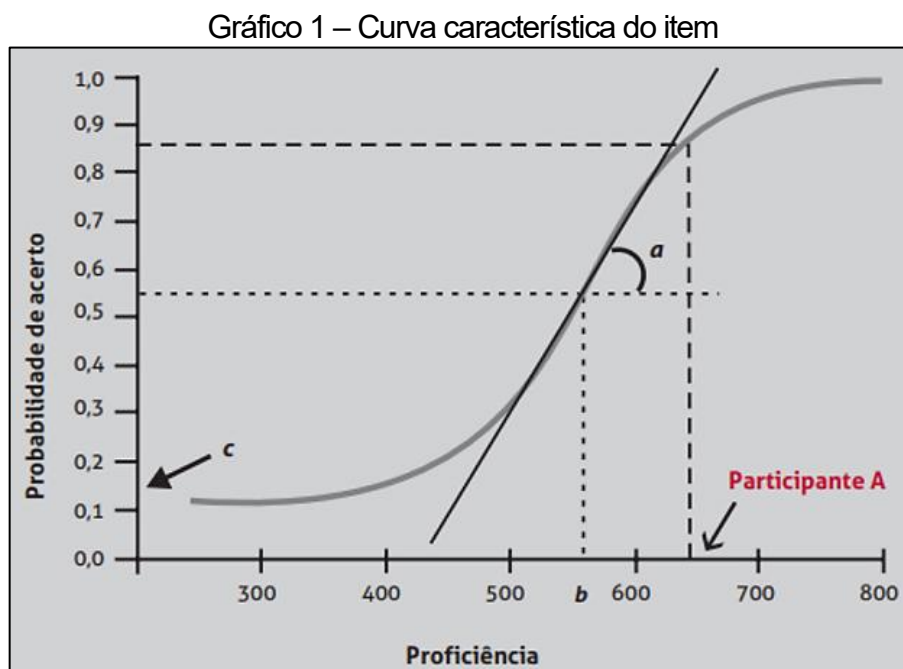
Além disso, é necessário considerar os parâmetros utilizados para medir o conhecimento, sob os quais a TRI se fundamenta, conforme descrito no documento

Entenda a sua nota no Enem: guia do participante:

O modelo matemático da TRI usado no Enem (ver detalhes técnicos adiante) considera três parâmetros que expressam as informações do item, essenciais para avaliar suas características e, consequentemente, a medida do conhecimento: a) parâmetro de discriminação: é o poder de discriminação que cada questão possui para diferenciar os participantes que dominam dos participantes que não dominam a habilidade avaliada naquela questão (item); b) parâmetro de dificuldade: associado à dificuldade da habilidade avaliada na questão, quanto maior seu valor, mais difícil é a questão. Ele é expresso na mesma escala da proficiência. Em uma prova de qualidade, devemos ter questões de diferentes níveis de dificuldade para avaliar adequadamente os participantes em todos os níveis de conhecimento; c) parâmetro de acerto casual: em provas de múltipla escolha, um participante que não domina a habilidade avaliada em uma determinada questão da prova pode responder corretamente a um item devido ao acerto casual. Assim, esse parâmetro representa a probabilidade de um participante acertar a questão não dominando a habilidade exigida (Brasil, 2021, p. 6).

Os parâmetros que fundamentam a TRI são essenciais para compreender seu funcionamento. O parâmetro de discriminação foca na capacidade da questão de diferenciar os níveis de proficiência dos participantes. Já o parâmetro de dificuldade refere-se ao grau de complexidade específico que cada item apresenta. Por fim, o parâmetro de acerto casual considera a probabilidade de o participante acertar uma questão ao acaso. Esses três elementos se articulam de maneira a permitir uma avaliação mais precisa do nível de conhecimento de cada participante.

Afim de exemplificar como funciona, de fato, a aplicação desses parâmetros e a avaliação de determinado participante, o **Entenda a sua nota no Enem: guia do participante**, apresenta o seguinte gráfico:



Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Entenda a sua nota no Enem: guia do participante**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2021. p. 8. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_basica/entenda_a_sua_nota_no_enem_guia_do_participante.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

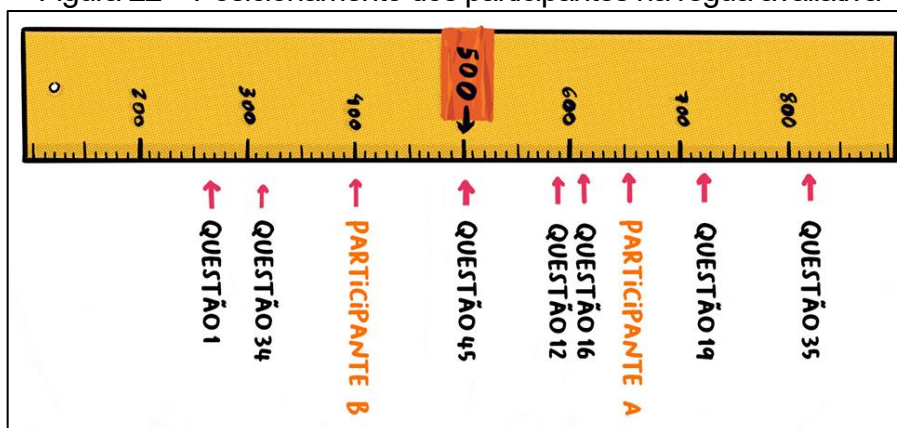
O gráfico possui duas setas: uma vertical, que mede a probabilidade de acerto, e outra horizontal, que mede o nível de proficiência e a dificuldade exigida. Esse gráfico representa uma questão hipotética, cujo nível de dificuldade é indicado pelo parâmetro “b”. Nesse sentido, o participante A, com proficiência estimada em torno de 650, possui uma probabilidade de 0,85 de acertar essa questão. Assim, os participantes com proficiência abaixo do parâmetro “b” de dificuldade terão maiores chances de errar essa questão. Em outros termos, é o nível de proficiência de cada candidato que determina a probabilidade de acerto e, conseqüentemente, de erro em cada item.

Nesse ensejo, tanto a nota quanto o próprio participante a partir de sua proficiência são posicionados em uma espécie de régua estabelecida pelos elaboradores do exame. Essa régua é resultado de aplicações de testes e provas do ENEM anteriores que servem para verificar o valores de cada parâmetro

estabelecidos. É a partir dessa régua que temos a possibilidade de que o **Entenda a sua nota no Enem: guia do participante** chama de “interpretação pedagógica”, que equivale ao modo de se conceber e medir o nível de proficiência em função da probabilidade de acerto de cada participante (Brasil, 2021).

A exemplo disso, o **Entenda a sua nota no Enem: guia do participante** apresenta uma figura que exemplifica bem o posicionamento de participantes em relação a sua proficiência e as questões. Vejamos:

Figura 22 – Posicionamento dos participantes na régua avaliativa



Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Entenda a sua nota no Enem: guia do participante**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2021. p. 10. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_basica/entenda_a_sua_nota_no_enem_guia_do_participante.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

Assim, percebe-se que o participante “a”, posicionado aproximadamente em 650 na escala, é proficiente nas questões 1, 34, 45, 12 e 16, já nas questões 19 e 35, não o é. Por sua vez, o participante “b” é proficiente apenas nas questões 1 e 34, nas questões 45, 12, 16, 19 e 35, não apresenta a mesma proficiência. Nesse sentido, cada participante é posicionado em relação à sua proficiência e ao número de questões que acertou.

Uma outra questão é o modo como, de fato, o conhecimento do participante é medido. A TRI se utiliza de um modelo matemático específico, uma vez que,

[...] modela a probabilidade de um participante responder corretamente a um item (questão), em função dos parâmetros deste e da proficiência do participante. Essa relação é expressa por meio de uma função monotônica crescente, a qual indica que quanto maior o conhecimento do participante, maior será sua probabilidade de acertar o item (ver, por exemplo, Andrade; Tavares; Valle, 2000; Baker; Kim, 2004; Hambleton; Swaminathan; Rogers,

1991; Klein, 2003; Pasquali, 1997). No Enem, a função monotônica é uma função logística de três parâmetros, desenvolvida por Birnbaum (1968), em que a probabilidade P de uma resposta correta do participante j ao item i ($u_{ji} = 1$), em função do parâmetro de proficiência θ_j e dos parâmetros do item a_i , b_i e c_i , é dada por:

$$P(x_j = 1 | \theta, a_i, b_i, c_i) = c_i + \frac{(1 - c_i)}{1 + \exp[a_i(\theta - b_i)]} = P_{j1}(\theta)$$

Onde: x_j é a resposta ao item i . $x_j=1$ se a resposta estiver correta e $x_j=0$, caso contrário; θ_j representa a habilidade (traço latente) do participante j ; a_i é o parâmetro de inclinação do item i , também chamado de parâmetro de discriminação do item, o qual é sempre maior que zero; b_i é o parâmetro de posição do item, também chamado de parâmetro de dificuldade; e c_i é o parâmetro da assíntota inferior do item i , refletindo as chances de um estudante de proficiência muito baixa selecionar a opção de resposta correta. Esse parâmetro recebe um valor entre 0 e 1. Denota-se a probabilidade de resposta errada ao item de:

$$P_{j0}(\theta) = P(x_j = 0 | \theta, a_i, b_i, c_i) = 1 - P_{j1}(\theta) \text{ (Brasil, 2021, p. 24-25).}$$

Nesse sentido, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) foi concebida com base em fundamentos teóricos das ciências matemáticas, que oferecem suporte técnico para articular os resultados e as medidas avaliativas dos participantes, principalmente a partir da probabilidade de acerto ou erro em determinado item. Desse modo, a TRI se consolidou como o principal modelo metodológico adotado pelo ENEM a partir de 2009, sendo reconhecida como uma abordagem capaz de captar com maior precisão a proficiência de cada candidato.

Outro aspecto relevante para a contextualização do objeto de pesquisa desta dissertação é compreender, de fato, o que são as propostas de redação. Para isso, é imprescindível, antes, entender o tipo textual dissertativo-argumentativo, exigido dos participantes, bem como sua estrutura; os critérios de correção e as cinco competências avaliadas, e a proposta de intervenção, elemento que distingue o ENEM de outros exames. A partir disso, passamos à discussão de cada uma dessas questões.

O texto dissertativo-argumentativo, segundo **A redação no ENEM 2025: cartilha do(a) participante**, é

[...] aquele que se organiza com base na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, a fim de influenciar a opinião da pessoa que lê, tentando convencê-la de que a ideia defendida é válida. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Por isso, a dupla natureza desse tipo textual: é argumentativo porque defende um ponto de vista, uma opinião, e é dissertativo porque utiliza explicações para justificá-lo. O objetivo desse texto é, em última análise, convencer o(a) leitor(a) de que determinado ponto de vista é acertado e relevante. Para tanto, deve-se mobilizar

informações, fatos e opiniões, a partir de um raciocínio coerente e consistente (Brasil, 2025, p. 25-26).

A partir disso, podemos identificar algumas marcas que caracterizam o texto dissertativo-argumentativo, entre as quais se destacam: a) defesa de um ponto de vista, considerada sua principal característica, já que se exige do candidato um posicionamento crítico diante de um problema de cunho social, o que demanda a explicitação clara de sua opinião; b) a articulação por meio de argumentos, que decorre da primeira marca, pois as ideias apresentadas devem ser sustentadas por argumentos coesos e coerentes com o ponto de vista defendido; e c) o convencimento, que resulta da relação das duas anteriores, uma vez que uma defesa consistente, apoiada por argumentos bem estruturados, tende a exercer maior poder de persuasão no sujeito interlocutor. Em linhas gerais, essas são as marcas constitutivas desse gênero.

Além das marcas que caracterizam o texto dissertativo-argumentativo, é fundamental compreender a estrutura exigida para sua produção. Nesse contexto, Peixoto (2017) destaca que,

O padrão dissertativo-argumentativo, que tanto caracteriza a redação escolar, compreende um texto estruturalmente composto pela **introdução**, que, além de contextualizar a assunto ou tema, apresenta a sua proposição, pelo **desenvolvimento**, no qual ocorre a formulação dos argumentos, e pela **conclusão**, que decorre da formulação dos argumentos (Peixoto, 2017, p. 169, ênfase da autora).

Percebe-se que a estrutura exigida para a produção do texto dissertativo-argumentativo segue uma ordem lógica e amplamente conhecida: introdução, desenvolvimento e conclusão, articulando em cada seção as particularidades do ENEM. Na introdução, exige-se do candidato a apresentação e a contextualização de um problema de ordem social que será discutido ao longo do texto, nesse momento, é fundamental que o participante explicita sua percepção sobre o tema e antecipe seu posicionamento crítico diante da situação-problema proposta. O desenvolvimento é destinado à construção de argumentos e ao fortalecimento desse posicionamento, sendo o espaço em que o autor demonstra tanto o domínio do conteúdo relacionado ao tema quanto o conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para expor e sustentar suas ideias. Por fim, na conclusão, o candidato deve articular suas ideias

em torno de uma proposta de intervenção, ou seja, uma sugestão prática de solução para o problema central abordado. Em linhas gerais, essa é a estrutura exigida na produção de um texto dissertativo-argumentativo no contexto do ENEM.

Passemos, agora, aos critérios de correção da redação do ENEM, que se baseiam em cinco competências específicas. São elas:

Competência I: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. Competência II: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. Competência III: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Competência IV: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Competência V: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (Brasil, 2025, p. 6).

A correção é realizada por meio do sistema de correção por pares, no qual dois profissionais da área de Letras e/ou Linguística, sem qualquer vínculo entre si, avaliam a mesma redação. A nota varia de 0 a 1000 pontos, distribuída conforme os critérios das cinco competências, sendo que cada uma pode receber até 200 pontos. A nota final do candidato corresponde à média aritmética das pontuações atribuídas pelos dois corretores (Brasil, 2025). Quanto aos critérios de correção, vejamos com mais detalhes cada uma das cinco competências.

A Competência I exige o domínio da norma culta e das convenções de escrita, características necessárias para se organizar o texto no gênero proposto. Na Competência II, espera-se que o participante compreenda a proposta e articule conhecimentos diversos para desenvolver o tema dentro dos limites do texto dissertativo-argumentativo. Já a Competência III exige a capacidade de selecionar e relacionar informações de forma lógica, estruturando o ponto de vista com consistência, o que demonstra a habilidade de transitar entre fatos, opiniões e argumentos sem prejudicar a coerência. A Competência IV, por sua vez, destaca o uso dos mecanismos linguísticos que sustentam a progressão e a força argumentativa, conexões, retomadas, escolhas lexicais, elementos que fazem o texto avançar com clareza. Por fim, a Competência V demanda a elaboração de uma proposta de intervenção que dialogue com o problema apresentado e respeite os direitos humanos. Para cada uma das competências, os corretores avaliarão a escrita

do candidato com base em seis níveis de desempenho, correspondentes a uma escala de pontuação que varia entre 0, 40, 80, 120, 160 e 200 pontos (Brasil, 2025). Essa gradação permite uma análise mais precisa do desempenho em cada aspecto avaliado, contribuindo para uma atribuição de nota mais criteriosa.

Uma questão relevante no ENEM, enquanto exame de larga escala, é a exigência de uma proposta de intervenção por parte do candidato. Nesse contexto, a proposta de intervenção

[...] representa uma ocasião para que você demonstre seu preparo para exercitar a cidadania e atuar na realidade em consonância com os direitos humanos. Portanto, você deve usar os conhecimentos desenvolvidos ao longo de sua formação para a produção de um texto no qual, além de se posicionar de maneira crítica e argumentar a favor de um ponto de vista, você possa indicar uma iniciativa que interfira no problema discutido em sua redação (Brasil, 2025, p. 34).

Nesses termos, fica evidente que o candidato deve estruturar seu texto de modo a culminar em uma proposta de intervenção concreta, com potencial de desdobramentos práticos. Isso implica que o posicionamento crítico e reflexivo diante de problemas de ordem social é uma exigência fundamental. Além disso, é necessário que o candidato observe questões éticas, especialmente aquelas relacionadas aos direitos humanos, ou seja, suas ideias e argumentos devem ser articulados de forma a evidenciar seu posicionamento crítico, mas também com respeito e ética em relação às pessoas, instituições, identidades sociais, etc. É justamente nessa parte da redação que se revelam com mais clareza os traços do posicionamento do candidato, o que constitui uma das principais marcas distintivas do ENEM em relação a outros exames nacionais.

3.3 As propostas de redações

A fim de lançar luz sobre o objeto de pesquisa desta dissertação, apresentaremos, a seguir, as propostas de redação, bem como sua estrutura. Talvez possamos partir de algumas perguntas norteadoras: o que são as propostas de redação? Quais suas marcas constitutivas? O que as caracteriza enquanto gênero discursivo? Buscaremos, a seguir, responder a tais indagações.

Passemos as duas primeiras questões: O que são as propostas de redação? Quais suas marcas constitutivas? O INEP não apresenta uma definição formalizada sobre o que seriam as propostas de redação, mas vai nos oferecendo pistas do que se pode considerar como tal. Podemos dizer, inicialmente, que uma proposta de redação é um conjunto de instruções, textos e enunciados que instrumentalizam os candidatos à prova do ENEM, de modo que possam se apropriar do tema e seguir as diretrizes exigidas para a produção da redação. No entanto, essa definição ainda carece de refinamento.

Apresentaremos, a seguir, uma proposta de redação, com o intuito de exemplificar e aprofundar nossa discussão:

Figura 23 – Proposta de redação da prova do ENEM (2020)




INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

A maior parte das pessoas, quando ouve falar em "saúde mental", pensa em "doença mental". Mas a saúde mental implica muito mais que a ausência de doenças mentais. Pessoas mentalmente saudáveis compreendem que ninguém é perfeito, que todos possuem limites e que não se pode ser tudo para todos. Elas vivem diariamente uma série de emoções como alegria, amor, satisfação, tristeza, raiva e frustração. São capazes de enfrentar os desafios e as mudanças da vida cotidiana com equilíbrio e sabem procurar ajuda quando têm dificuldade em lidar com conflitos, perturbações, traumas ou transições importantes nos diferentes ciclos da vida. A saúde mental de uma pessoa está relacionada à forma como ela reage às exigências da vida e ao modo como harmoniza seus desejos, capacidades, ambições, ideias e emoções. Todas as pessoas podem apresentar sinais de sofrimento psíquico em alguma fase da vida.

Disponível em: <http://www.saude.pr.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2020 (adaptado).

TEXTO II

A origem da palavra "estigma" aponta para marcas ou cicatrizes deixadas por feridas. Por extensão, em um período que remonta à Grécia Antiga, passou a designar também as marcas feitas com ferro em brasa em criminosos, escravos e outras pessoas que se desejava separar da sociedade "correta" e "honrada". Essa mesma palavra muitas vezes está presente no universo das doenças psiquiátricas. No lugar da marca de ferro, relegamos preconceito, falta de informação e tratamentos precários a pessoas que sofrem de depressão, ansiedade, transtorno bipolar e outros transtornos mentais graves.

Achar que a manifestação de um transtorno mental é "frescura" está relacionado a um ideal de felicidade que não é igual para todo mundo. A tentativa de se encaixar nesse modelo cria distância dos sentimentos reais, e quem os demonstra é rotulado, o que progressivamente dificulta a interação social. É aqui que redes sociais de enorme popularidade mostram uma face cruel, desempenhando um papel de validação da vida perfeita e criando um ambiente em que tudo deve ser mostrado em seu melhor ângulo. Fora dos holofotes da internet, porém, transtornos mentais mostram-se mais presentes do que se imagina.

<http://www.abrta.org.br>. Acesso em: 27 jul. 2020 (adaptado).

TEXTO III



Se você precisa de ajuda, ligue para o Centro de Valorização da Vida (CVV): 188. Disponível em: <https://zenklub.com.br>. Acesso em: 27 jul. 2020 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

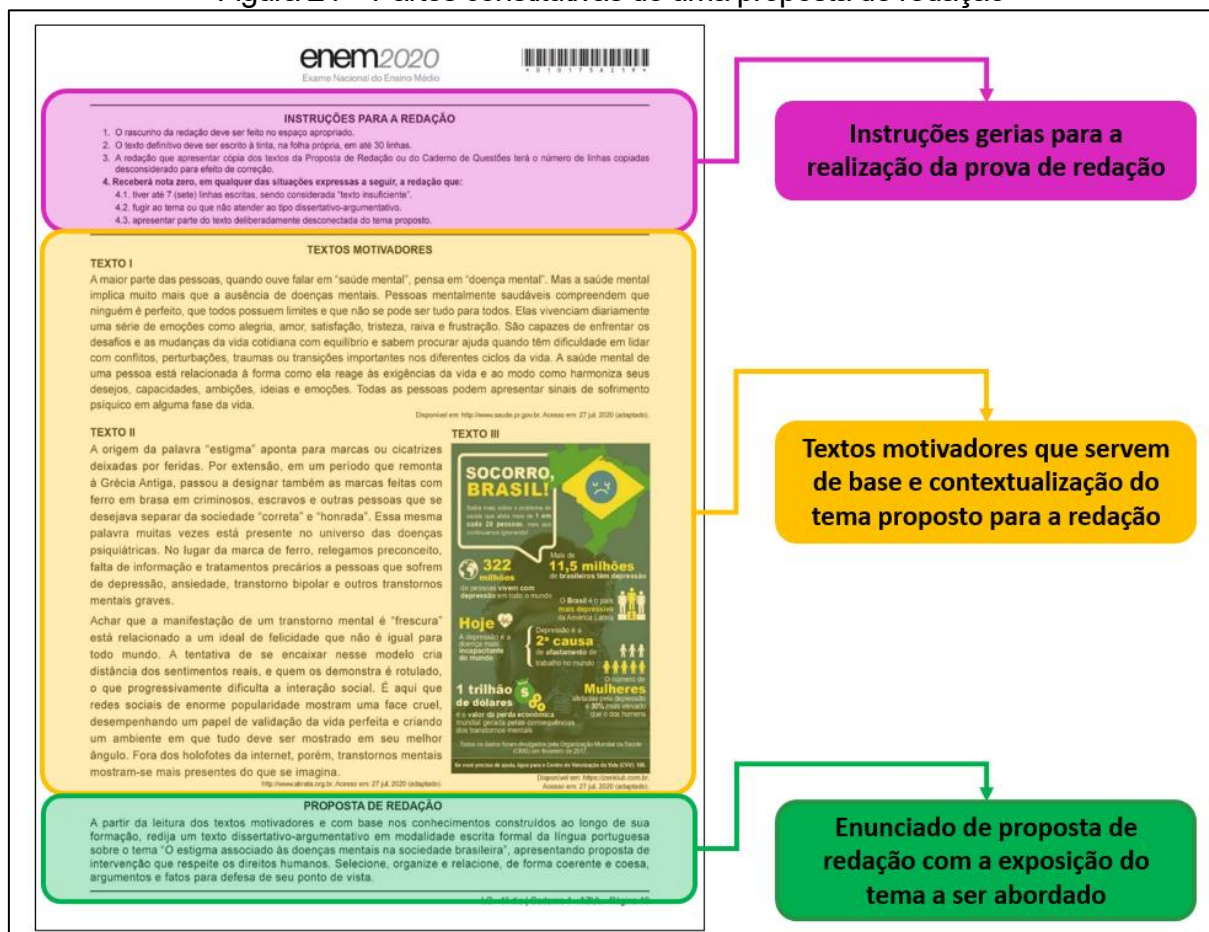
A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 1º dia | Caderno 1 - AZUL - Página 19

Fonte: BRASIL. ENEM (2019-2022): **Cadernos de questões do Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

A seguir, apresentamos a estrutura geral da proposta de redação e suas partes constitutivas. Vejamos:

Figura 24 – Partes constitutivas de uma proposta de redação



Fonte: Elaboração própria (2025)

Percebemos que a proposta de redação possui uma estrutura com características bem definidas, a saber: a) instruções; b) textos motivadores; e c) proposta de redação.

Na primeira seção da proposta de redação, temos as instruções gerais, ou seja, aquelas que norteiam, literalmente, a escrita do candidato, bem como as possíveis penalizações. Essa seção deixa claras algumas questões fundamentais para a produção do texto, como o uso correto da folha de rascunho, o uso de caneta, a desconsideração de cópias deliberadas de partes dos textos motivadores e as possibilidades de tirar nota zero na prova.

Na segunda seção, parte central da página, encontram-se os textos motivadores, que são responsáveis por trazer a discussão e contextualizar o tema

proposto aos candidatos. Esses textos são, na verdade, excertos autorais, dados estatísticos, textos verbovisuais, gráficos, entre outros gêneros discursivos que são selecionados e trazidos para o corpo da proposta de redação. Em termos gerais, os textos motivadores “são textos em linguagem verbal e em linguagem não verbal (imagem) que remetem ao tema proposto, a fim de orientar sua reflexão” (Brasil, 2025, p. 38). Nesse sentido, esses textos servem de base para que o candidato se situe na discussão em relação ao tema proposto.

Por fim, a terceira seção é a proposta de redação propriamente dita, ou seja, um enunciado que resume toda a proposta. Tal enunciado traz as exigências de se articular: a) conhecimentos construídos ao longo da formação, ou seja, toda a bagagem teórica e de vivências que o candidato traz consigo até o momento do exame. Esses conhecimentos serão fundamentais para a elaboração de um texto que articule ideias e pontos de vista consistentes; b) redigir um texto dissertativo-argumentativo, reservado ao posicionamento crítico e reflexivo do candidato. É nesse tipo textual que as ideias e a crítica feita pelo candidato aparecerão com maior clareza; c) modalidade de escrita formal, que é uma convenção de linguagem estabelecida como padrão para fins de apresentação e comunicação formalizada. Aqui, o candidato deverá respeitar essa convenção; d) tema proposto, que muda conforme a edição da prova. O enunciado traz o tema grifado para dar destaque e deixar claro qual é o assunto que deverá ser discutido; e) proposta de intervenção, que se trata de uma proposição prática elaborada pelo candidato com o objetivo de solucionar e/ou propor soluções para o problema de ordem social discutido.

Passemos, agora, para a terceira e última questão: o que as caracteriza enquanto gênero discursivo?

Para responder a essa questão, precisamos, em primeiro lugar, de uma base teórica que nos auxilie na compreensão do conceito de gênero discursivo. A partir de Bakhtin (2003), é possível entender que gêneros discursivos são os “**tipos relativamente estáveis** de enunciados” (Bakhtin, 2011c, p. 262, ênfase do autor). Segundo o autor, os enunciados se constituem a partir de três elementos distintos, a saber: conteúdo temático, estilo e construção composicional (Bakhtin, 2011c). Esses elementos estão presentes em todo enunciado e, por sua vez, são os que constituem os gêneros discursivos. Nesse sentido, os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que circulam concretamente nas mais diversas

esferas da atividade humana. A partir dessa definição, podemos compreender que a proposta de redação é um tipo relativamente estável de enunciado que circula em um espaço específico de atividade humana: a prova do ENEM.

3.4 O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na pandemia

Outro fator de grande relevância para a contextualização do objeto desta pesquisa é a reflexão sobre o ENEM durante o período da pandemia, contexto em que ocorreram profundas e significativas transformações no cenário global, na educação não foi diferente, uma vez que,

[...] com a chegada da pandemia, houve mudanças significativas na realização desse exame. O ENEM era normalmente realizado entre os meses de outubro e novembro, mas o exame referente ao ano de 2020 foi realizado em janeiro de 2021, devido à pandemia. Adicionalmente, outra mudança foi a chegada do ENEM Digital, um novo modelo opcional que permitiu o aluno fazer a mesma prova, mas em um ambiente virtual e gamificado (Weber Neto; Soares; Reis Coutinho; Soares Teles, 2022, p. 224).

Além dessas mudanças, as instituições educacionais foram obrigadas a criar e/ou propor uma série de metodologias que respondessem às demandas impostas pelo contexto da pandemia. Muitas escolas, no entanto, não conseguiram se adaptar adequadamente para oferecer aulas remotas, o que resultou no fechamento desses espaços e em um expressivo *déficit* na aprendizagem. Ainda sobre as dificuldades decorrentes do cenário pandêmico na educação, Souza-Bentes, Ganzer e Alcântara (2023) afirmam que a

[...] fase crítica se deu de 2020 a 2022 e que geraria uma enorme crise não somente no setor da saúde, como também no campo educacional. Devido à chegada da Covid-19 no Brasil, muitas escolas foram levadas a fechar suas portas e a trabalhar com o modelo de ensino não presencial: ensino remoto emergencial aos docentes e discentes, em um momento tão único no mundo, que evidenciou na educação brasileira severas desigualdades sociais no que diz respeito às condições de classe desses partícipes das escolas públicas (Souza-Bentes, Ganzer e Alcântara, 2023, p. 47-48).

Dentre os diversos problemas decorrentes do período pandêmico destacados pelas autoras, talvez o mais evidente seja o agravamento das desigualdades sociais, especialmente no campo educacional. O que se observa é que a pandemia

intensificou desigualdades já latentes na sociedade, revelando com maior nitidez as limitações estruturais que afetam o acesso à educação. A crítica recai, sobretudo, sobre a desigualdade estrutural que exclui determinados sujeitos do ambiente escolar, principalmente aqueles vinculados à rede pública de ensino. Isso se deve ao fato de que, diante da necessidade de adaptação ao ensino remoto, muitas escolas passaram a depender de recursos tecnológicos como *smartphones*, computadores, *notebooks* e acesso à *internet*, ferramentas que não estão ao alcance de todos os estudantes. Essa conjuntura acabou por evidenciar ainda mais as disparidades já existentes.

Weber Neto, Soares, Reis Coutinho e Soares Teles (2022), no artigo intitulado **A Pandemia da COVID-19 impactou o ENEM? Uma análise comparativa de dados dos anos de 2019 e 2020**, ao discutirem os possíveis impactos da pandemia no ENEM, especialmente ao analisarem microdados do exame do ano de 2019 e 2020 para comparação, chamam atenção para questões importantes:

No ano de 2019, 77% dos candidatos inscritos estiveram presentes, enquanto os presentes em 2020 foram cerca de 48% dos inscritos. Em números absolutos, o ENEM de 2019 teve 1.160.151 candidatos inscritos ausentes, enquanto o ENEM de 2020 teve 3.029.391 de ausentes. Houve também uma diferença no número de inscritos em 2020, com 5.827.389, cerca de 14% a mais. Vale ressaltar que no ano de 2020 também foi realizado o ENEM Digital. Porém, essa modalidade ainda implica na ida do candidato a uma instituição para a realização da prova (Weber Neto; Soares; Reis Coutinho; Soares Teles, 2022, p. 227).

Os dados apresentados pelos autores revelam uma das dinâmicas do ENEM durante o período da pandemia. Embora tenha havido um aumento no número de inscrições em 2020, reflexo, também, da proposta de aplicação do exame na modalidade digital, o percentual de inscritos, quando comparado aos dados de 2019, foi inferior. Em outras palavras, observou-se uma queda significativa na presença de candidatos para a realização da prova. A partir dessa constatação, é possível afirmar que a pandemia gerou um efeito segregador entre os anos de 2019 e 2020, evidenciando ainda mais as desigualdades no acesso ao exame.

Uma outra questão igualmente importante diz respeito ao número de solicitações de reaplicações, ou seja, são pedidos para uma reaplicação do exame devido a problemas de ordem dos incidentes logísticos. Sobre isso, os autores dizem que,

No caso do ENEM de 2019, foram solicitadas apenas 150 reaplicações, enquanto em 2020, com a chegada da COVID-19 como doença infectocontagiosa, houve um total de 235.204 solicitações. Vale ressaltar que, desses 235.204, estão inclusos também as aplicações do Estado do Amazonas, e os municípios de Rolim de Moura e Espigão D'Oeste, ambos em Rondônia, devido à justiça ter adiado a aplicação por conta de um surto de COVID-19 (Weber Neto; Soares; Reis Coutinho; Soares Teles, 2022, p. 227-228).

Apesar de estarem inclusas as reaplicações do Estado do Amazonas e dos dois municípios de Rondônia, o que certamente cresceu de forma significativa o valor total do número de reaplicações, o percentual ainda é bastante incisivo, pois equivale a um aumento percentual de aproximadamente 156.703%. Esse salto numérico, que ultrapassa qualquer margem de variação previsível em edições anteriores do exame, evidencia não apenas um efeito da pandemia, mas expõe as desigualdades estruturais que atravessam o acesso à educação e às condições mínimas para a realização do ENEM. O crescimento reflete de maneira contundente o que foi a pandemia para esses estudantes: um período marcado pela instabilidade social, pela insegurança sanitária, pela ausência de políticas públicas eficazes e pelo sentimento de que a educação, especialmente para os grupos mais vulnerabilizados, tornou-se ainda mais frágil. Assim, esse aumento enfático nas solicitações de reaplicação revela, sobretudo, a dimensão humana da crise, indicando que por trás de cada número há trajetórias interrompidas, rotinas desestabilizadas e a dificuldade real de manter o vínculo com um exame que, para muitos, representa uma das poucas possibilidades de transformação social.

Além disso, os autores trazem outro ponto de reflexão importante, agora em relação às notas médias dos candidatos:

A disparidade entre as notas dos candidatos que vêm de escolas públicas e privadas é mais visível ao analisar a ordem de classificação das instituições. No ano de 2019, as sete primeiras escolas com maior nota média são privadas. Nessa lista, só a oitava posição é ocupada por uma escola federal. Já as escolas estaduais e municipais só aparecem na posição de número 166 e 607, respectivamente (Weber Neto; Soares; Reis Coutinho; Soares Teles, 2022, p. 229).

Aqui, fica perceptível que os candidatos de escolas privadas tiram as maiores notas médias em relação aos candidatos de escolas públicas. Esse dado é tão importante porque refrata a desigualdade latente nos espaços escolares, ou seja, fica

ainda mais evidente que os estudantes não disputam vagas ao ensino superior de forma igual. Pelo contrário, concorrem carregando consigo inúmeras variantes que os constituem a partir de sua classe social, de seus contextos familiares e das oportunidades, ou ausências delas, que atravessam suas trajetórias escolares. Mais do que números, essa disparidade revela a permanência de um sistema educacional que, historicamente, distribui desigualmente os recursos, os tempos pedagógicos, os materiais didáticos, os incentivos e até mesmo as expectativas de sucesso. Quando observamos que as primeiras posições do *ranking* são ocupadas quase exclusivamente por instituições privadas, e que as escolas públicas, especialmente as municipais, só aparecem em colocações extremamente distantes, percebemos que a meritocracia escolar se sustenta sobre bases frágeis e injustas. Assim, o ENEM, embora se proponha a ser uma porta democrática de acesso ao ensino superior, acaba também funcionando como um espelho das desigualdades estruturais brasileiras, refletindo que muitos estudantes iniciam a corrida muito atrás, e carregam, ao longo de toda a formação, o peso de condições materiais e simbólicas que limitam suas possibilidades de alcançar notas competitivas.

Os autores ainda analisam a nota média geral dos candidatos de cada classe e, a partir disso, revelam outros dados importantes para a nossa discussão:

Ao analisar os dados, pode-se observar uma disparidade das notas médias entre as diferentes classes de renda familiar. No ano de 2019, houve uma diferença entre a nota média dos candidatos que responderam "Nenhuma Renda" 468,70 e aqueles participantes com maior renda (acima de R\$ 19.960,00 em 2019) 644,88 que foi de 176,18 pontos. No ano de 2020, essa diferença aumentou para 190,2 pontos. Observa-se também que, no ano de 2020, a nota média dos candidatos aumentou levemente em todas as classes de renda, com exceção da classe "Nenhuma Renda", a qual teve uma redução de 6,8 pontos. Além disso, esse aumento de notas foi menor nas classes de menor renda: as 3 classes imediatamente acima da classe "Nenhuma Renda" tiveram aumento de apenas 0,46, 4,54 e 0,68, respectivamente (Weber Neto; Soares; Reis Coutinho; Soares Teles, 2022, p. 230).

Os dados apresentados pelos autores reforçam, de forma contundente, como a renda familiar atua como um marcador estruturante das desigualdades educacionais no Brasil. A diferença expressiva entre as notas médias dos candidatos sem nenhuma renda e daqueles de classes privilegiadas evidencia que o desempenho no ENEM está intimamente ligado às condições concretas de existência, e não apenas ao esforço individual do candidato. Nesse sentido, é revelador notar que, justamente no

ano marcado pelo agravamento das vulnerabilidades sociais devido à pandemia, a única classe que apresentou queda nas notas foi a de “Nenhuma Renda”, ao passo que as melhorias observadas nas demais classes foram tímidas e, de certo modo, insuficientes para compensar os impactos do contexto. Isso demonstra que, para os estudantes em situação de maior precarização, a desigualdade não apenas se mantém, mas se aprofunda em momentos de crise. Desse modo, o ENEM, ao invés de funcionar como um instrumento capaz de equilibrar oportunidades, acaba por evidenciar, com ainda mais nitidez, a profundidade das fissuras socioeconômicas que atravessam a educação brasileira e moldam o destino acadêmico de milhares de estudantes.

Nesse sentido, percebe-se que o período pandêmico não só revelou impactos prejudiciais na educação brasileira como também refratou as inúmeras desigualdades que já estavam consolidadas em nossa sociedade. A crise sanitária foi capaz de tornar visível aquilo que, em condições habituais, muitas vezes permanece diluído nas rotinas escolares. A pandemia expôs que o acesso ao ensino, as condições de permanência e as possibilidades de ascensão acadêmica continuam profundamente marcados pela classe social, pela renda familiar, pela infraestrutura disponível e até mesmo pelos modos de subjetivação que cada contexto produz. Assim, mais do que um evento isolado, o período pandêmico operou como um marco histórico, evidenciando que a meritocracia educacional se sustenta sobre bases desiguais.

Dessa forma, ao revisitar a trajetória histórica do ENEM, sua estrutura avaliativa, os princípios que sustentam a TRI e as condições excepcionais que marcaram a edição realizada em meio à pandemia, torna-se possível compreender que o exame ultrapassa a função técnica de medir desempenhos. Ele opera como um espaço de produção de sentidos sobre o próprio ato de avaliar e sobre os sujeitos que dele participam, revelando também as tensões que atravessam o cenário educacional brasileiro.

4 O FAZER CIENTÍFICO A PARTIR DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

*O tucumã, sua cor, sua raiz. Bragança o guarda,
Nele guardo também as minhas muitas memórias.
Fruto que nasce do sol e da terra, que pinta de laranja a todos.
És sabor que não se esquece, és lembrança que não se apaga.
Na tua polpa está o meu passado, no teu gosto está o meu presente.
Ele me habita, eu o carrego, juntos em Bragança. (Silva, 2024)*

Nesta seção, buscaremos descrever o nosso percurso metodológico. Para isso, elencaremos uma série de passos que compuseram o nosso fazer científico. Entre eles, está a produção científica na perspectiva bakhtiniana, em que discorreremos sobre o modo como pesquisadores que se filiam na teoria de Bakhtin produzem conhecimento de maneira responsável. Além disso, propomos a construção de um estado do conhecimento com o intuito de verificar como o nosso objeto de pesquisa se encontra em relação ao que já foi produzido até aqui. Depois, descrevemos como se deu a seleção do *corpus* da pesquisa, apresentando os nossos principais critérios. Também apresentamos a delimitação que fizemos quanto ao contexto pandêmico, pois esse recorte é fundamental para situarmos os sujeitos implicados nas materialidades e o contexto que os atravessa, produzindo, assim, sentidos outros. Outra questão que julgo importante é a demarcação de nossa pesquisa a partir das contribuições do método sociológico como proposta transgressora de ciência, fortemente discutida pelo Círculo de Bakhtin. Por fim, apresentamos o cotejo como opção metodológica que guiou toda a nossa produção científica.

4.1 A produção científica na perspectiva bakhtiniana

Optar por uma teoria é um dos caminhos imprescindíveis para uma pesquisa e sem dúvida um dos mais importantes, pois é o movimento que é empreendido na tentativa de representar parcialmente a realidade. A pergunta que se instaura aqui é: como fazer pesquisa na perspectiva bakhtiniana? Penso que essa pergunta deve ser respondida a partir das próprias proposições de Bakhtin, especialmente a partir dos conceitos de ato responsável e não-indiferença.

O próprio Bakhtin (2020b) começa esboçando o que seria o ato responsável quando diz que

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. Tal pensamento, enquanto ato, forma um todo integral: tanto o seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em condições determinadas – ou seja, toda a historicidade concreta de sua realização – estes dois momentos, portanto, seja o do sentido, seja o histórico-individual (factual), são dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento como meu ato responsável (Bakhtin, 2020b, p. 44).

A primeira questão que deve ficar clara é a respeito do uso da expressão **ato responsável** que, segundo Ponzio (2020), mantém relações de sentido direto com a noção de **responsividade**, uma vez que o ato responsável nos encaminha para a unidade na relação **eu-outro**. Tal relação se encontra no cerne da teoria bakhtiniana e, por isso, o ato responsável deve, necessariamente, ser também um ato responsivo, na medida em que nossos atos são sempre respostas a atos outros. Por exemplo, quando respondemos a uma crítica ou contribuímos para uma discussão, estamos demonstrando essa responsividade. Pensar em uma filosofia moral e ética, que nos responsabiliza em relação à vida de outros e à nossa própria vida, se constitui também enquanto ato responsável.

No excerto acima, temos, em um primeiro movimento, a demarcação das fronteiras do ato responsável: “cada um dos meus pensamentos”. Bakhtin literalmente diz que todos e cada um dos meus atos são, necessariamente, atos responsáveis meus. Isso já nos traz algumas implicações, algumas situações em que posso me portar com irresponsabilidade, como, por exemplo, dirigir um veículo estando sob o efeito de bebida alcoólica. Para Bakhtin, não há desculpas que justifiquem ações irresponsáveis, pois somos sempre responsáveis por todas as nossas ações, sejam elas boas ou más. O que Bakhtin quer dizer com isso é que somos responsáveis por todas as nossas ações no mundo concreto, incluindo as ações omissas. O não dizer, o não fazer e o próprio se omitir implicam em sérias consequências no mundo concreto. Para Bakhtin, esses também são atos responsáveis que manifestamos em nossas vidas. Além disso, Bakhtin chama atenção para a constituição da vida humana, que, em seu entendimento, é um **existir-evento**, uma vez que a existência do ser é constituída de muitos atos singulares e responsáveis. O que percebemos é que o autor carrega consigo concepções de um sujeito que age concreta e efetivamente no

mundo, distanciando-se de uma concepção idealista e abstrata. Bakhtin vê o humano do homem enquanto concretude real, que age por meio de muitos atos singulares e responsáveis. Por esse motivo, concebe a vida como um evento ininterrupto composto por muitos outros eventos, isto é, atos responsáveis. Uma terceira questão importante é que esses muitos atos se aglutinam, para formar uma unidade constitutiva do existir-evento, ou seja, a sucessão de atos responsáveis acaba dando forma para a arquitetônica do sujeito enquanto sujeito concreto que existe no mundo.

O que se percebe é que a noção de ato responsável está imbricada com a noção de ato ético, uma vez que ajo concretamente no mundo e posso intervir direta ou indiretamente sobre a existência de outro, o que também contempla o meu ato responsável. Nesse sentido,

[...] tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita (Bakhtin, 2020b, p. 101).

Penso que **fazer pesquisa** também é executar um ato responsável, pois na tentativa de responder algumas inquietações, o sujeito pesquisador, ao explicar uma realidade, age sobre ela por meio do seu fazer científico. Em relação a esta dissertação, por exemplo, em que trabalho a partir de materialidades discursivas, tentando identificar os sujeitos presentes e o modo como estão representados discursivamente, estou impelido pelo ato responsável de apontar as representações que contemplem os sujeitos em suas diversidades, enquanto sujeitos que vivem concretamente no mundo, ou criticar, caso os dados apontem para representações que marginalizem, abstraiam e/ou silenciem estes. O meu posicionamento axiológico enquanto sujeito pesquisador me inscreve neste ou naquele ato ético e responsável. A maneira como escrevo e o modo como me posiciono nesta dissertação é um modo único e singular no mundo em relação aos dados de que disponho, esse movimento é um ato responsável meu.

Um outro conceito importante para o nosso fazer científico, nesta dissertação, é o de **não-indiferença**. Comentando Bakhtin, Augusto Ponzio (2020) vai nos apresentar essa reflexão quando afirma que,

Viver a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular, assevera Bakhtin, não significa viver para si, por conta própria; antes, é somente de seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da impossibilidade da não-indiferença pelo outro (Ponzio, 2020b, p. 22-23).

Antes de qualquer coisa, precisamos distinguir o “viver a partir de si” e o “viver para si”, que são coisas distintas. O primeiro refere-se à posição legítima que ocupamos enquanto seres humanos. Todo o nosso existir e as nossas relações só são possíveis a partir desse lugar singular e primeiro. Este é o primeiro centro de valor que identificamos no mundo, entretanto, não é único. Um segundo centro de valor é o **eu-outro**, mas tendo como ponto de partida sempre o outro (Miotello, 2018). Já o “viver para si” aponta justamente para o oposto. Pode ser identificado pelo termo autoadmiração (Bakhtin, 2020a) e é uma espécie de centralização egoísta e valoração absoluta do eu enquanto único e exclusivo centro de valor. Trata-se de uma tentativa de anulação do outro e de qualquer relação com ele.

Dito isso, podemos entender melhor o que Ponzio diz: “é somente de seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da impossibilidade da não-indiferença pelo outro”. Aqui, fica claro que este autor não se refere ao “viver a partir de si”, que seria o lugar legítimo do qual partimos para toda e qualquer relação no mundo, mas ao “viver para si”, que sim, é marcado pela “impossibilidade da não-indiferença”. Ou seja, nesse lugar absoluto, onde o eu é o centro de maior força, a não-indiferença é impossível, isto é, não ser indiferente é uma impossibilidade, uma vez que não se contempla o outro como constitutivo da complementação mútua.

Agora, partimos para uma definição,

[...] a **não-indiferença** seria um construto de atos e discursos contemplativos do amor, isto é, que considera o “Outro” e suas singularidades, não a partir de uma visão centralizadora do “Eu”, mas de uma perspectiva humanizadamente amorosa (Silva; Fernandes, 2023, p. 136-137, ênfase adicionada).

Percebo que a **não-indiferença** está atravessada pelo conceito de amorosidade, o que significa dizer que ser amoroso é, necessariamente, ser não-indiferente a toda expressão do existir-evento. Pode ser traduzido, acima de tudo, pela contemplação amorosa das diferenças, sem qualquer tipo de preconceito ou estigma em relação às existências legítimas. Nesse sentido, a não-indiferença é também guiada pela alteridade, isto é, sempre direcionada ao outro como o ponto de partida

da relação **eu-outro**, pois só assim constituo e sou constituído pelo meu outro, diferente de mim mesmo.

Em consonância com Bakhtin, pensamos que a pesquisa também deve ser um espaço da não-indiferença, isto é, da relação que contempla todos os sujeitos implicados no fazer científico. Estou querendo dizer que em algumas pesquisas não há voz presente a não ser a uníssona voz do cognoscente, e isso por si só compreende um ato indiferente.

Agora, tentando responder mais efetivamente à provocação feita anteriormente, pensamos que fazer pesquisa na perspectiva bakhtiniana é, em si, um ato responsável que atravessa a relação pesquisador-pesquisado, não estabelecendo hierarquias e/ou juízos de valor a respeito de qual papel é mais importante na pesquisa, mas por meio da constituição alteritária que valora o próprio ato responsável e a não-indiferença enquanto parâmetros nesta relação. Assim, o processo laboral científico se traduz enquanto construção que se aproxima da colaboração, isto é, entendendo que ambos participam ativamente da produção científica, da relação **eu-outro**, mais precisamente, da relação cognoscente-cognoscível, sujeito pesquisador-sujeito pesquisado¹².

Agora, passemos aos passos metodológicos propriamente ditos: 1) Construção de um estado do conhecimento, tendo em vista a necessidade de verificar o que havia sido produzido até então a respeito do objeto de pesquisa desta dissertação; 2) Delimitação do contexto pandêmico, que serviu como marco espaço-temporal para tornar esta investigação viável; 3) Seleção do corpus de pesquisa, constituído por propostas de redação do ENEM dos anos de 2020 a 2022; 4) Procedimentos de leitura e análise, que envolveram a construção de quadros analíticos e a leitura crítica dos textos motivadores, levando em consideração tanto a proposta temática quanto os aspectos linguísticos que julgamos pertinentes. Para o tratamento dos dados, utilizamos a Análise Dialógica do Discurso como principal mecanismo metodológico; Por fim, 5) Cotejo das relações e das representações discursivas de sujeitos encontradas ao longo do processo, de modo a evidenciar como essas propostas de

¹² Reconhecemos que, embora nossa investigação não envolva diretamente sujeitos de pesquisa, como ocorre em estudos que recorrem a entrevistas, diálogos ou outras formas de interação, compreendemos que as representações discursivas presentes nas propostas de redação remetem a sujeitos implicados. É nesse horizonte que mobilizamos as noções de 'cognoscível' e de 'sujeito pesquisado'.

redação materializam, em sua dimensão cronotópica, diferentes formas de representação discursiva.

4.2 A construção de um estado do conhecimento

Entendemos que o estado do conhecimento “favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155), pois este método de levantamento de dados auxilia os pesquisadores a situarem-se no campo de investigação que empreendem. Nesse sentido, o estado do conhecimento se constitui enquanto “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

É a partir dessas contribuições que buscamos construir o **estado do conhecimento** para esta dissertação, visto que se torna essencial o “olhar para trás” (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020) para que o nosso fazer científico se situe historicamente enquanto ato responsável e ético.

Começamos a nossa construção de um estado do conhecimento pelo site de dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), a instituição da qual sou filiado enquanto pesquisador. Identificamos uma lacuna de pesquisas no PPGED/UEPA sobre concepções de sujeito em propostas de redação do Enem, pois fazendo uma leitura de todas as dissertações no site do PPGED/UEPA, <https://propesp.uepa.br/ppged/index.php/dissertacoes-2/>, em busca dos descritores “Enem”, “redação”, “sujeito”, achamos apenas três produções, entretanto, por seus objetivos e objetos de estudo, se distanciam da proposta desta dissertação.

A primeira pesquisa que encontramos é a dissertação de Claudene Souza da Silva (2009), intitulada **O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e suas repercussões nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio do município de Oriximiná**, que trabalha as repercussões do Exame Nacional do Ensino

Médio no trabalho docente no Ensino Médio. O objetivo foi identificar as concepções de avaliação e de educação a partir das práticas pedagógicas.

A segunda produção é a dissertação de Angela Cristina dos Santos (2013), intitulada **As representações dos sujeitos escolares sobre a circularidade de saberes da biblioteca**, que busca analisar, a partir das representações construídas pelos discentes, a concepção do espaço da biblioteca, isto é, a maneira como estes concebem esse espaço escolar.

A terceira pesquisa é a tese de Helen do Socorro Rodrigues Dias (2024), intitulada **Documentos de 1979 a 2010 do ministério da educação e cultura para deficiência mental ou intelectual: o sujeito-monologizante e o sujeito-autor-singular**, que analisa, a partir da perspectiva dialógica da linguagem, direcionados à deficiência mental ou intelectual com o objetivo de verificar como os sujeitos são constituídos nos designados documentos oficiais.

A partir disso, constatamos, de maneira geral, algumas aproximações com a proposta desta dissertação. Por exemplo, a pesquisa de Silva (2009) se aproxima apenas em relação ao tema “Enem”, mas diverge quanto aos objetos de pesquisa. Já a pesquisa de Santos (2013) não tem tanta proximidade, pois não se analisa concepções de sujeito, mas sim a representação que os sujeitos-discentes têm do espaço da biblioteca. Em relação à pesquisa de Dias (2024), temos maior proximidade, pois partimos praticamente da mesma base teórica, a bakhtiniana. Entretanto, divergimos quanto a materialidade a ser analisada.

Também buscamos, no mesmo site, pesquisas que abordem como materialidade de análise as propostas de redações do Enem, e não encontramos nenhuma produção. Desse modo, entendemos que a presente dissertação contribui para este programa de pós-graduação no sentido de preencher essa lacuna e se apresentar com o ineditismo exigido para pesquisas dessa natureza.

Segue abaixo o quadro com as pesquisas a partir do levantamento que fizemos no site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA):

Quadro 2 – Dissertações e teses no site do PPGED/UEPA

Nº	Ano	Autor(a)	Título
1	2009	Claudene Souza da Silva	O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e suas repercussões nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio do município de Oriximiná
2	2013	Angela Cristina dos Santos	As representações dos sujeitos escolares sobre a circularidade de saberes da biblioteca
5	2024	Helen do Socorro Rodrigues Dias	Documentos de 1979 a 2010 do ministério da educação e cultura para deficiência mental ou intelectual: o sujeito-monologizante e o sujeito-autor-singular

Fonte: Elaboração própria a partir da consulta no site do PPGED/UEPA <https://propesp.uepa.br/ppged/index.php/dissertacoes-2/>. Acesso em 10 dez. 2024.

Utilizando os mesmos descritores, propomos também um olhar para o site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA), <https://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=537>, pois entendemos que, juntamente com o PPGED/UEPA, esse programa contribui para as pesquisas em educação que são feitas na Amazônia. Um olhar para essas produções contribui significativamente no sentido de apreendermos uma visão panorâmica do fazer científico em educação. Também encontramos três produções.

A primeira pesquisa que encontramos foi a dissertação de Maria do Socorro Dias Pinheiro (2009), intitulada **Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha multisseriada do Município de Cametá – Pará**, que investiga a definição de currículo e seus significados para os sujeitos inseridos no espaço escolar. Buscou-se ouvir as vozes desses sujeitos para entender as percepções de currículo e sua materialização.

A segunda pesquisa é uma tese de Dário Azevedo dos Santos (2018), intitulada **Vias e trajetos de escolarização de sujeitos homoafetivos velhos na cidade de Belém**, que investiga os problemas que envolvem diretamente as práticas discursivas a respeito das homossexualidades de sujeitos “velhos” em espaços escolares levando em consideração as marcas de preconceito e discriminação, bem como as estratégias de resistências imprimidas por esses sujeitos.

A terceira e última pesquisa encontrada no site da PPGED UFGPA é uma dissertação de Cléuma de Melo Barbosa (2018), intitulada **O ensino de filosofia e a formação do ser-sujeito-criança na educação de Paulo Freire**, que objetiva analisar o modo como os educadores e educadoras do Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF), grupo de estudo oriundo do Núcleo de

Educação Popular Paulo Freire (NEP), trabalham os processos formativos de crianças em relação ao ensino de filosofia com crianças em escolas públicas.

Desse modo, verificamos que não há, no site do PPGED UFPA, produções que se aproximem da proposta desta dissertação de mestrado, pois não encontramos qualquer pesquisa que investigue concepções de sujeitos e sua relação com documentos oficiais, tais como as propostas de redação do Enem. Não há nenhuma pesquisa que tenha como materialidade as provas do Enem. Por esses motivos, atestamos o ineditismo desta dissertação.

Segue a abaixo o quadro sintetizando as pesquisas desse segundo levantamento:

Quadro 3 – Dissertações e teses no repositório online do PPGED/UFPA

Nº	Ano	Autor(a)	Título
1	2009	Maria do Socorro Dias Pinheiro	Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha multisseriada do Município de Cametá – Pará
2	2015	Dário Azevedo dos Santos	Vias e trajetos de escolarização de sujeitos homoafetivos velhos na cidade de Belém
3	2018	Cléuma de Melo Barbosa	O ensino de filosofia e a formação do ser-sujeito-criança na educação de Paulo Freire

Fonte: Elaboração própria a partir da consulta no site do PPGED/UFPA <https://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=537>. Acesso em 11 dez. 2024.

Além de fazer o levantamento das produções nos sites do PPGED/UEPA e do PPGED/UFPA, entendemos a necessidade que verificar em outras plataformas e repositórios mais gerais, com o objetivo de verificar como o nosso objeto de conhecimento está situado quanto ao que se tem produzido até o momento. Para isso, fizemos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizamos como descritor “proposta de redação do Enem”. Filtramos o período para de 2010 à 2024 e com esses procedimentos, encontramos dez produções, que apresentaremos, aqui, de forma sintetizada.

A primeira pesquisa que encontramos, de autoria de Samelly Xavier da Cruz (2013), é intitulada **Um novo uso para a “antiga” dissertação: caracterização da proposta de redação no Enem, à luz da sociorretórica**, do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. No campo da linguagem e ensino, esta dissertação investiga o processo de constituição

da proposta de produção textual do Enem como um novo gênero textual: dissertativo-argumentativo.

A segunda pesquisa, **A formulação da proposta de redação do Enem: a projeção imaginária do sujeito-escriptor ideal**, de Amilton Flavio Coleta Leal (2015), do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, que versa a respeito do modo como o sujeito é constituído levando em consideração a sua relação com a língua. Assim, essa dissertação busca analisar alguns critérios que servem de parâmetros para a produção escrita da proposta de redação do Enem e seus desdobramentos sóciopolíticos para o acesso à Universidade por meio do Exame Nacional.

A terceira pesquisa, **Análise semiótica das propostas de redação do Enem (2009-2015)**, de José Bernardo de Azevedo Junior (2017), do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Essa dissertação examina como o Ministério da Educação e Cultura (MEC) trabalha o movimento de “enunciação sincrética” na produção de sentidos nas propostas de redação do Enem, considerando a escolha dos textos motivadores, a partir da perspectiva da semiótica francesa.

A quarta pesquisa, dissertação intitulada **A proposta de redação do Enem e a apropriação do discurso de outrem nos textos dos candidatos**, de Livia Maria Alvarenga de Lima (2017), do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, analisa a proposta de redação do Enem de 2014. O foco é entender, a partir da perspectiva bakhtiniana da linguagem, como os candidatos se apropriam do discurso de outros, articulando argumentos a partir da interação com os textos motivadores e os conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

A quinta pesquisa, de Nathalia Martins Melati (2017), dissertação intitulada **Avaliação e retórica: uma análise da proposta de redação do Enem**, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, analisa as propostas de redação do Enem de 2009 a 2016. O objetivo é apreender as concepções e fundamentos dessas propostas e compreender como o ensino da Retórica contribui para a atuação do docente de Língua Portuguesa em sala de aula, considerando os critérios avaliativos das provas de redação do Enem.

A sexta pesquisa, de Bruna Costa Silva (2017), do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Paraíba, dissertação intitulada

“Eu não trabalho de outra forma, eu penso Enem”: a proposta de redação do Enem e suas implicações no trabalho com produção de texto em sala de aula, propõe analisar como as prescrições dos documentos oficiais, tais quais os que regulamentam o Exame Nacional do Ensino Médio, normatizam o trabalho docente no que se refere às aulas de produção textual, bem como o modo como os discentes entendem a produção textual em sua atividade de escrita.

A sétima pesquisa, dissertação de Edson Santos de Lima (2019), do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, intitulada **O sujeito surdo em discursos na mídia: redes de sentidos no acontecimento discursivo da proposta de redação do Enem/2017**, busca analisar, a partir das contribuições da Análise do Discurso Francesa, as relações de sentidos que atravessam o sujeito surdo a partir da materialidade da proposta de redação do Enem de 2017.

A oitava pesquisa, dissertação de Francisco Jeimes de Oliveira Paiva (2019), do Curso de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, campus da Universidade Estadual do Ceará, intitulada **Configuração verbo-visual e estratégias de recontextualização em propostas de redação do Enem**, investiga o processo de recontextualização de textos verbo-visuais em redações-modelo do Enem, analisando a composição multimodal das propostas de redação. A pesquisa se fundamenta em estudos sobre Multimodalidade, Letramento Visual Crítico e Semiótica Social, com foco na Análise de Discurso Crítica.

A nona pesquisa é de Izadora Chagas Troian (2022), do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dissertação intitulada **Os textos motivadores da proposta de redação do Enem como ponto de partida no ensino da leitura e da escrita de gêneros do discurso**, investiga como os textos motivadores das propostas de redação do Enem podem ser utilizados como ponto de partida no ensino da leitura e da escrita de gêneros do discurso. Baseada na perspectiva dialógica-discursiva de Bakhtin, a pesquisa analisa os enunciados e atos discursivos presentes nas provas de redação do Enem dos anos 2016 a 2020. O objetivo é propor orientações teórico-metodológicas que auxiliem no ensino da escrita de textos dissertativo-argumentativos, a partir da leitura atenta desses textos motivadores.

Por fim, a décima pesquisa de Rosana Cristina Mattiassi (2024), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, intitulada **Um modelo didático da redação do Enem: relações entre a proposta e a produção textual**, tese que propõe um modelo didático para a redação do Enem. O estudo analisa redações que obtiveram nota máxima entre 2017 e 2021, identificando características comuns e discutindo a relação entre essas redações e as propostas do exame. A pesquisa utiliza o Interacionismo Sociodiscursivo e a Didática das Línguas genebrina como bases teóricas.

A partir desse levantamento, verificamos algumas aproximações, como, por exemplo, a dissertação de Leal (2015), que investiga concepções sobre o sujeito escritor, e a dissertação de Lima (2019), que analisa concepções sobre o sujeito surdo. A proposta desta dissertação é, igualmente, analisar concepções de sujeitos, mas diverge das referidas pesquisas quanto ao foco de análise, uma vez que pretendemos analisar a proposta de redação do ano de 2020, em sua primeira versão, tendo como fio condutor a relação com o cronotopo pandêmico na educação. As outras produções não se aproximam tanto.

Além disso, deve-se levar em consideração o fato de que a maioria esmagadora das pesquisas aqui verificadas estão inscritas no campo dos programas de pós-graduação especificamente da linguagem, exceto a pesquisa de Mattiassi (2024), tese que está inscrita em um programa de pós-graduação em educação. Nesse sentido, pensamos que a presente dissertação contribui, de maneira geral, para que essas pesquisas não se concentrem apenas no campo da linguagem, mas que ganhem maior abrangência interdisciplinar.

Segue o quadro abaixo que sintetiza as produções que encontramos no site do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES:

Quadro 4 – Produções no site do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Nº	Ano	Autor(a)	Título
1	2013	Samelly Xavier da Cruz	Um novo uso para a “antiga” dissertação: caracterização da proposta de redação no Enem, à luz da sociorretórica
2	2015	Amilton Flavio Coleta Leal	A formulação da proposta de redação do Enem: a projeção imaginária do sujeito-escriptor ideal
3	2017	José Bernardo de Azevedo Junior	Análise semiótica das propostas de redação do Enem (2009-2015)
4	2017	Livia Maria Alvarenga de Lima	A proposta de redação do Enem e a apropriação do discurso de outrem nos textos dos candidatos
5	2017	Nathalia Martins Melati	Avaliação e retórica: uma análise da proposta de redação do Enem
6	2017	Bruna Costa Silva	“Eu não trabalho de outra forma, eu penso Enem”: a proposta de redação do Enem e suas implicações no trabalho com produção de texto em sala de aula
7	2019	Edson Santos de Lima	O sujeito surdo em discursos na mídia: redes de sentidos no acontecimento discursivo da proposta de redação do Enem/2017
8	2019	Francisco Jeimes de Oliveira Paiva	Configuração verbo-visual e estratégias de recontextualização em propostas de redação do Enem
9	2022	Izadora Chagas Troian	Os textos motivadores da proposta de redação do Enem como ponto de partida no ensino da leitura e da escrita de gêneros do discurso
10	2024	Rosana Cristina Mattiassi	Um modelo didático da redação do Enem: relações entre a proposta e a produção textual

Fonte: Elaboração própria a partir da consulta no site: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 de novembro de 2024.

Buscamos outras produções na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Novamente, utilizamos o descritor “proposta de redação do Enem” e encontramos outras pesquisas igualmente relevantes para o nosso estado do conhecimento. Também utilizamos como filtro temporal o mesmo período de 2010 a 2024. Buscaremos, aqui, apresentá-las de forma breve.

A primeira pesquisa é de Nathalia Maria Soares (2014), dissertação do Programa de Pós-Graduação de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, intitulada **A redação na prova do Enem: uma análise dialógica do discurso**, que busca analisar as propostas de redação do Enem sob a perspectiva dos estudos do Círculo de Bakhtin, buscando entender sua constituição histórica, estrutura composicional e estilo, propondo, ainda, a hipótese de que essas propostas limitam a diversidade de gêneros e enunciados na produção escrita.

A segunda pesquisa, de Daniel Leone Estevam (2018), dissertação do Departamento de Pós-graduação do Programa de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, intitulada **Subjetividades tolhidas: a**

manifestação do pensamento frente ao critério de avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio. A partir de Michel Foucault e Michel Pêcheux, o estudo demonstra que há um cerceamento da subjetividade dos candidatos, que o Enem adota uma ideologia política, e não educacional ou linguística, que influencia os critérios de nulidade das redações. Embora a correção inclua aspectos linguísticos, a defesa de Direitos Humanos (DH) não alinhados às diretrizes políticas do Enem resulta na anulação da redação.

A terceira pesquisa é de Helio Ponciano da Silva (2020), dissertação intitulada **O horizonte do texto dissertativo-argumentativo em provas de vestibular: uma reflexão com base na teoria das operações argumentativas**, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da universidade de São Paulo. Essa pesquisa busca analisar os parâmetros das provas de redação dos exames Enem e Fuvest para a produção de textos dissertativo-argumentativos de seus candidatos.

A última produção é de Marta Silva Souza (2024), **‘Arena de vozes’- reflexões sobre as formações ideológicas e discursivas nas propostas de redação do Enem regular e para Pessoas Privadas de Liberdade-PPL (1998, 2009, 2010, 2016 e 2019)**, tese do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. A partir das contribuições da Análise do Discurso de base francesa, esta pesquisa busca analisar a constituição discursiva nas propostas de redação que marcam a ruptura de governos presidenciais.

Com isso, constatamos que nenhuma dessas pesquisas se aproxima integralmente da proposta temática desta dissertação. Além disso, chamamos novamente a atenção para o fato de que são poucas as pesquisas que investigam as representações discursivas de sujeitos em propostas de redação do ENEM sob o olhar da educação propriamente dito.

Segue abaixo o quadro sintetizando essas outras produções encontradas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD):

Quadro 5 – Produções externas no site Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Nº	Ano	Autor(a)	Título
1	2014	Nathalia Maria Soares	A redação na prova do Enem: uma análise dialógica do discurso
2	2018	Daniel Leone Estevam	Subjetividades tolhidas: a manifestação do pensamento frente ao critério de avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio
3	2020	Helio Ponciano da Silva	O horizonte do texto dissertativo-argumentativo em provas de vestibular: uma reflexão com base na teoria das operações argumentativas
4	2024	Marta Silva Souza	'Arena de vozes'- reflexões sobre as formações ideológicas e discursivas nas propostas de redação do Enem regular e para Pessoas Privadas de Liberdade-PPL (1998, 2009, 2010, 2016 e 2019)

Fonte: Elaboração própria a partir da consulta no site: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%22proposta+de+reda%C3%A7%C3%A3o+do+ENEM%22&type=AllFields>. Acesso em 10 de novembro de 2024.

Esse primeiro passo metodológico serviu para situarmos o nosso objeto de pesquisa em relação ao que já foi produzido, principalmente em relação ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), pois isso, evidencia que esta dissertação contribui significativamente para o PPG.

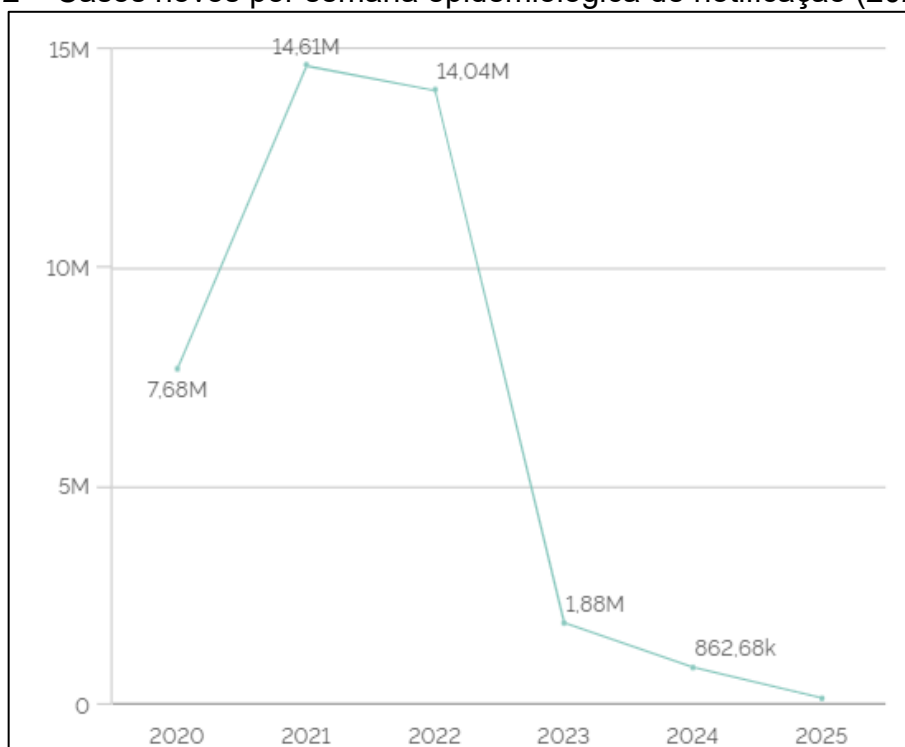
4.3 Delimitação quanto ao contexto pandêmico

Delimitamos nossa investigação ao período compreendido entre 2020 e 2022, isto é, aos anos de maior severidade da COVID-19 no Brasil. Esse recorte temporal não foi escolhido ao acaso, mas corresponde ao intervalo em que a pandemia atingiu seus picos de casos, mortes e tensões sociopolíticas, compondo um espaço-tempo singular cuja força discursiva atravessou todas as esferas da vida social, inclusive a esfera educacional. Interessa-nos compreender como esse cronotopo pandêmico interferiu nas representações discursivas de sujeito materializadas nas propostas de redação do ENEM, especialmente no modo como determinadas imagens de homem foram consolidadas, naturalizadas ou tensionadas no interior desses enunciados. Assim, nossa delimitação se justifica por seis grandes motivos, que expomos a seguir.

O primeiro motivo diz respeito ao fato de que 2020, 2021 e 2022 constituem o marco sanitário mais significativo das últimas décadas, conforme evidenciam os dados epidemiológicos oficiais. Não houve, nesse intervalo, nenhum outro acontecimento capaz de reorganizar tão abruptamente e tão profundamente o cotidiano social quanto

a pandemia de COVID-19. A intensidade desse período torna-se evidente quando observamos a curva de casos novos, cujo ápice em 2021 alcançou mais de 14 milhões de notificações, seguido pelos 14 milhões de 2022 e pela queda drástica nos anos seguintes. Essa configuração pode ser observada no gráfico abaixo:

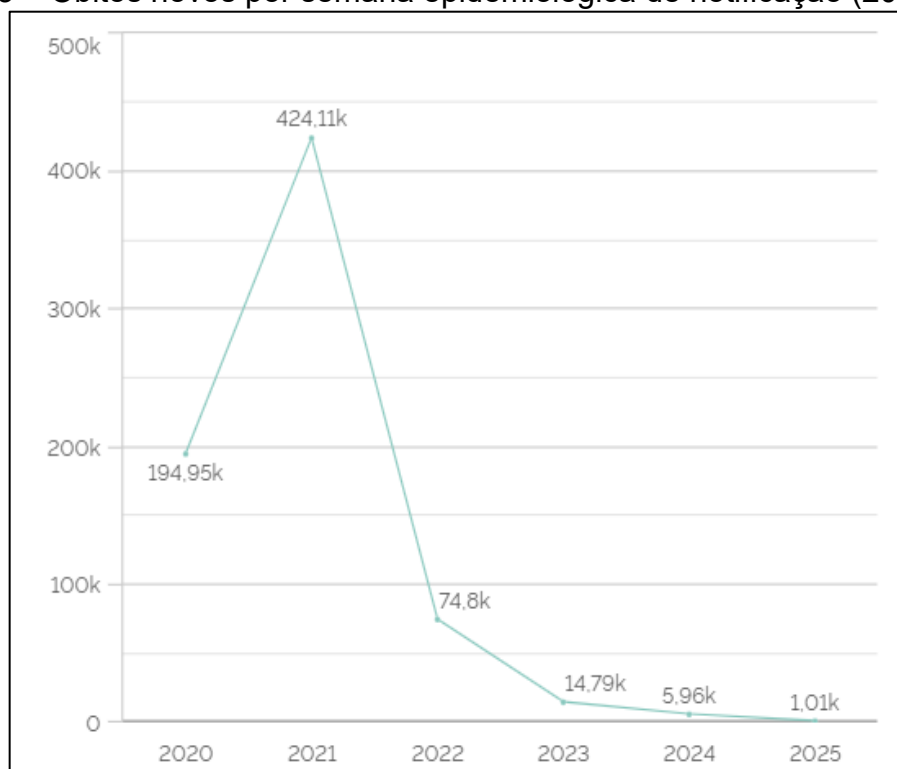
Gráfico 2 – Casos novos por semana epidemiológica de notificação (2020–2025)



Fonte: BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 24 mar. 2025.

Da mesma forma, o agravamento da crise sanitária se faz perceptível no número de óbitos novos, que também atingiram seu pico em 2021, ultrapassando 424 mil mortes. Esse dado reforça a excepcionalidade do período que estamos delimitando:

Gráfico 3 – Óbitos novos por semana epidemiológica de notificação (2020–2025)



Fonte: BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 24 mar. 2025.

Além disso, as desigualdades regionais, que atravessam nosso problema de pesquisa, tornam-se ainda mais nítidas quando observamos a distribuição dos casos, óbitos e taxas de mortalidade por região:

Quadro 6 – Óbitos novos por semana epidemiológica de notificação (2020–2025)

Região	População	Casos novos notificados na semana epidemiológica	Casos Acumulados	Incidência covid-19 (100 mil hab)	Óbitos novos notificados na semana epidemiológica	Óbitos Acumulados	Taxa mortalidade (100 mil hab)
Totais	210.147.125	10.938	39.232.810	18.669,21	122	715.610	340,53
Sudeste	88.371.433	5.137	15.688.543	17.752,96	82	345.457	390,91
Norte	18.430.980	974	3.006.676	16.313,16	24	52.229	283,38
Sul	29.975.984	812	8.304.149	27.702,67	10	113.506	378,66
Centro-Oeste	16.297.074	3.028	4.606.446	28.265,48	3	67.252	412,66
Nordeste	57.071.654	987	7.626.996	13.363,90	3	137.166	240,34

Fonte: BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 24 mar. 2025.

Esses dados reforçam que o período de 2020 a 2022 constitui não apenas um recorte temporal, mas um **espaço-tempo saturado de tensões, valorações e disputas**, que impactaram diretamente as formas de representação do sujeito na esfera pública, incluindo aquelas presentes nas propostas de redação.

O segundo motivo que sustenta nossa escolha é que **esse período coincidiu com a consolidação de um governo de extrema-direita**, liderado por Jair Messias Bolsonaro. Trata-se de um marco político que atravessa nossa análise, pois não é possível ignorar que o ultraconservadorismo, fortalecido tanto no Brasil quanto em países como os Estados Unidos, influenciou p

rofundamente as práticas discursivas, os modos de significar a educação e as formas de representar determinados grupos sociais. O que nos inquieta é compreender como esse movimento sócio-político pode ter interferido nas representações discursivas de sujeito que aparecem materializadas nas propostas de redações.

O terceiro motivo está relacionado às **tensões entre o governo Bolsonaro e o Ministério da Educação (MEC)**. Ao longo dos anos de 2020 a 2022, assistimos a sucessivas trocas de ministros, à interrupção de planejamentos, ao esvaziamento de políticas públicas e aos cortes orçamentários que afetaram diretamente o funcionamento da educação brasileira. A não-priorização da educação por parte do Governo Federal compõe o pano de fundo das práticas discursivas que analisamos. Assim, nossa delimitação também considera esse cenário de instabilidade institucional, que se reverbera no modo como a linguagem circula e produz representações de sujeitos.

O quarto motivo envolve a necessidade de compreender **os impactos sociais da pandemia** enquanto marco histórico. As relações interpessoais, as experiências coletivas e individuais, os modos de perceber o outro e de se perceber no mundo foram profundamente alterados nesse período. A pandemia não apenas modificou comportamentos, mas também transformou valorações e discursos, criando novos modos de interpretar a realidade. É nesse sentido que o espaço-tempo pandêmico se torna essencial para entendermos as representações discursivas presentes no nosso *corpus*.

O quinto motivo diz respeito ao **impacto direto da pandemia sobre a educação**. O fechamento das escolas, a adoção emergencial do ensino remoto, a intensificação e precarização do trabalho docente, a desvalorização da profissão, o sucateamento das universidades públicas e o negacionismo científico compõem esse cenário. Assim, nossa análise parte da compreensão de que a educação, nesse

período, foi atravessada por forças que reconfiguraram tanto suas práticas quanto seus discursos.

Por fim, o sexto motivo refere-se às **noções de inclusão e diversidade**. Ao delimitarmos o período pandêmico, buscamos compreender como essas categorias foram articuladas nos discursos educacionais. Interessa-nos examinar se os sujeitos representados discursivamente nas propostas de redação são concebidos a partir de uma perspectiva inclusiva ou se são reificados, estigmatizados, homogeneizados e silenciados. Em outras palavras, queremos investigar como esse contexto histórico-político interfere na construção discursiva.

Essas seis motivações formam a base sobre a qual se sustenta nossa escolha teórico-metodológica. Cada uma delas não é apenas uma justificativa isolada, mas parte de uma arquitetura mais ampla que compõe o cronotopo pandêmico da educação e dá forma às representações discursivas que buscamos analisar.

4.4 Seleção do *corpus* da pesquisa

A partir do primeiro levantamento das propostas de redação do ENEM no período de 2012 a 2023, buscamos problematizar não apenas os temas, mas também os sujeitos que aparecem representados discursivamente nesses enunciados, de modo a constituir um *corpus* que dialogasse diretamente com o problema desta pesquisa. Partimos do pressuposto de que o sujeito não existe de forma isolada, tampouco desvinculado de seu contexto sociais, históricos e ideológicos. Pelo contrário, ele é constituído por relações externas e internas, individuais e coletivas, concretas e discursivas. Assim, era necessário observar qual período, dentro do recorte temporal que examinávamos, condensava as tensões mais significativas que atravessaram a constituição desses sujeitos. Nesse processo, pareceu-nos quase inevitável reconhecer que o contexto pandêmico, especialmente os anos de 2020, 2021 e 2022, constituía o espaço-tempo mais expressivo para a materialização do nosso problema de pesquisa.

Foi nesse movimento que delimitamos nosso *corpus* às propostas de redação produzidas no período de maior impacto da pandemia, considerando três aplicações do ENEM 2020 (prova impressa regular, prova digital e reaplicação), uma proposta do ENEM 2021 e uma proposta do ENEM 2022, totalizando cinco propostas de redação.

Essa opção decorre da compreensão de que essas cinco propostas de redação estão integralmente imersas no cronotopo pandêmico da educação, e, portanto, carregam de modo mais visível as marcas discursivas, ideológicas e valorativas que atravessaram o período.

Devemos lembrar que, embora oficialmente denominadas “ENEM 2020”, as provas referentes a esse ano foram aplicadas apenas em 2021, em decorrência direta da crise sanitária. Esse deslocamento temporal (provas de 2020 aplicadas em 2021) é, por si só, uma evidência do modo como a pandemia reorganizou o calendário educacional brasileiro. Ainda assim, optamos por manter a nomenclatura “ENEM 2020”, pois é assim que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) registra e nomeia essas provas.

Quanto às aplicações do ENEM 2020, enfatizamos que o exame contou com três versões distintas (a prova impressa regular, a aplicação digital e a reaplicação). Diferentemente do que ocorre em outros anos, essas três versões foram fortemente atravessadas pelo contexto pandêmico e, por isso, optamos por analisar todas elas. A inclusão das três propostas não fragmenta o foco analítico, ao contrário, amplia-o, pois permite observar como as decisões editoriais do exame se reorganizaram diante de um cenário de crise sanitária sem precedentes. Cada uma dessas aplicações materializa, à sua maneira, as marcas do cronotopo pandêmico da educação, e, justamente por isso, a análise conjunta das três versões oferece uma visão mais completa das tensões, das escolhas temáticas e das representações discursivas que se consolidaram no ano de 2020. Assim, as cinco propostas selecionadas nos permitem compreender de maneira ampla e fundamentada como as representações discursivas de sujeito foram construídas e significadas no interior desse período histórico atravessado pela pandemia. Em outras palavras, interessa-nos olhar para os temas, para os textos motivadores e para as formulações das propostas de redação a fim de identificar as tensões, os silenciamentos, os deslocamentos e as imagens de homem que emergem como marcas desse cronotopo pandêmico.

Acreditamos que essa seleção do *corpus* fortalece o vínculo entre a teoria adotada e a materialidade analisada, na medida em que nos permite observar como determinadas representações discursivas foram cristalizadas exatamente no momento em que a sociedade brasileira enfrentava uma das maiores crises sanitárias, sociais e políticas das últimas décadas. É nessa arquitetura, composta pela

pandemia, pelo Governo Federal, pelas mudanças educacionais abruptas e pelas tensões ideológicas, que os enunciados das propostas de redação devem ser analisados.

4.5 Procedimentos de leitura e análise

Nesta subseção, buscamos apresentar, de forma detalhada, os procedimentos adotados para leitura, organização e análise do *corpus*, bem como os fundamentos metodológicos que sustentaram o tratamento dos dados. Todo o caminho empreendido foi orientado por uma postura investigativa que buscava apreender, nas materialidades discursivas, as representações discursivas de sujeitos mobilizadas nas propostas de redação do ENEM e em seus textos motivadores.

Iniciamos o trabalho realizando uma leitura separada de cada proposta de redação pertencente ao *corpus*, isto é, as três versões do ENEM 2020, a proposta do ano de 2021 e a de 2022. Em seguida, procedemos à leitura individual de cada um dos textos motivadores que compõem essas propostas. Esse movimento inicial foi essencial para que tivéssemos um primeiro contato com os enunciados, as escolhas temáticas e as construções discursivas, permitindo a apreensão preliminar das vozes sociais que irrompem nessas materialidades.

Para organizar esse processo e potencializar a leitura crítica, utilizamos o PowerPoint como instrumento metodológico. Cada proposta de redação foi disposta em um slide, e, a partir disso, passamos a marcar sistematicamente os elementos linguísticos e discursivos que consideramos relevantes para o processo analítico. Nesse procedimento, selecionamos verbos, substantivos, adjetivos, locuções verbais e demais unidades que pudessem revelar traços das representações discursivas de sujeitos materializadas nos textos. Além desses aspectos linguísticos, marcamos também as propostas temáticas, as orientações implícitas presentes nos enunciados e, sobretudo, as representações discursivas de sujeitos evidenciadas em cada materialidade. Esse processo de seleção, marcação e sistematização resultou em quadros analíticos e mapas conceituais que ilustram o percurso de leitura e constituem, ao mesmo tempo, uma ferramenta interpretativa e um registro metodológico do caminho empreendido.

A utilização do PowerPoint como recurso de análise não foi apenas uma escolha técnica, mas um procedimento que favoreceu o olhar dialógico: ao visualizar cada texto em camadas, sobreposto por marcações, cores e comentários, pudemos observar como as unidades linguísticas dialogavam com o contexto histórico, com o cronotopo pandêmico e com as vozes sociais que os enunciados materializavam. Esse processo permitiu captar nuances que dificilmente seriam percebidas em uma leitura linear ou exclusivamente impressa. Por isso, o material elaborado no PowerPoint é também apresentado na dissertação como demonstração da operacionalização analítica.

Após esse trabalho de marcação e organização preliminar, passamos ao procedimento de análise propriamente dito. Para o tratamento dos dados, optamos por utilizar a Análise Dialógica do Discurso (ADD), proposta por Beth Brait (2016), como principal mecanismo metodológico, juntamente com o cotejamento (Bakhtin, 2017) para fazer uma relação entre as representações discursivas encontradas. A ADD compreende o discurso como prática social, histórica e ideologicamente situada, e, sobretudo, compreende o sujeito como constituído por múltiplas vozes decorrentes das interações sociais. Já o cotejo serve como ferramenta de interpretação dos dados a partir da relação comparativa entre eles. Essa perspectiva dialoga diretamente com os fundamentos do Círculo de Bakhtin, autores que sustentam o entendimento de que nenhum dizer é neutro e de que todo enunciado é atravessado por valorações, tensões e posicionamentos.

A escolha pela ADD emergiu da própria natureza do objeto de estudo. As propostas de redação do ENEM são documentos oficiais, produzidos por uma instituição estatal e atravessados por escolhas lexicais, temáticas e discursivas que revelam concepções de sociedade, de cidadania, de inclusão e, principalmente, de sujeito. Assim, compreender a arquitetura dessas propostas exige um método capaz de captar as vozes que as constituem e os valorações que tais vozes materializam. A ADD, por sua vez, oferece as lentes conceituais necessárias para acessar o que está dito, o que está sugerido e o que se silencia nas materialidades discursivas.

Desse modo, o processo analítico consolidou-se em três grandes etapas articuladas: a) leitura individual e panorâmica das propostas e dos textos motivadores; b) construção de quadros analíticos e mapas conceituais no PowerPoint, com marcações linguísticas e discursivas sistematizadas; e c) aplicação rigorosa da

Análise Dialógica do Discurso e do cotejamento como fundamento para interpretação e discussão dos dados. Esse percurso, que uniu procedimentos técnicos e teóricos, permitiu-nos observar não apenas a superfície textual, mas também as camadas ideológicas que constituem as representações discursivas de sujeitos mobilizadas nos enunciados do ENEM no recorte espaço-temporal analisado.

Apresentados os nossos passos metodológicos, passamos agora a duas questões que considero pertinentes para o desenvolvimento desta pesquisa. A primeira diz respeito ao cotejo como opção metodológica, pois é necessário esclarecer em que consiste o movimento de cotejamento e de que forma o aplicamos aos nossos dados. O cotejo, nesse sentido, constitui um procedimento analítico que busca evidenciar relações, contrastes e aproximações entre os elementos discursivos presentes no *corpus*, permitindo compreender como se configuram as representações discursivas de sujeitos nas propostas de redação. A segunda questão refere-se ao uso de mapas conceituais, recurso que buscamos enfatizar pela sua importância nos procedimentos analíticos e metodológicos. Os mapas conceituais funcionam como instrumentos de organização e visualização das categorias e relações encontradas, possibilitando uma leitura mais clara e sistemática dos dados. Além disso, contribuem para a construção de quadros interpretativos que sustentam a Análise Dialógica do Discurso (ADD), tornando o processo investigativo mais consistente e transparente.

4.6 O Cotejo como opção metodológica

Para apresentar o cotejo como opção metodológica desta dissertação, evocarei, inicialmente, as palavras de Bakhtin, principal teórico e metodólogo desta dissertação, para conceituar o “cotejo”. Depois, apresentarei os desdobramentos desse conceito, especialmente através das contribuições de Valdemir Miotello, que nos ajudam a compreender melhor essa noção. Miotello oferece uma perspectiva enriquecedora, expandindo o entendimento original de Bakhtin e possibilitando uma abordagem mais ampla e detalhada.

O cotejo, segundo Bakhtin, é uma prática que envolve a comparação e o contraste de elementos discursivos, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente dos dados em análise. A partir dessa definição inicial, será possível

explorar como Miotello complementa essa ideia, trazendo novas interpretações e aplicações. Começamos por Bakhtin.

Encontramos as palavras de Bakhtin (2017) em relação ao cotejo no texto **Por uma metodologia das ciências humanas**, esse texto aparece com o título **Metodologia das ciências humanas**. A tradução que estamos utilizando é a tradução direta do russo, feita pela Editora 34. Neste texto, Bakhtin provoca uma discussão sobre os modos de se fazer ciência em sua época, especificamente sobre a tensão entre as ciências naturais e as ciências humanas. O autor critica veementemente a postura “científica” das ciências naturais. Sua principal denúncia é que a objetividade desse modelo não leva em consideração um cognoscível efetivamente agente, concreto e real, nem pretende estabelecer com este qualquer tipo de relação externa. Em vez disso, constitui um objeto pesquisado em seu estado de inércia, fixo e não complexo. Em oposição a isso, Bakhtin evoca o “objeto” das ciências humanas: “o ser **expressivo e falante**” (Bakhtin, 2017, p. 59, ênfase do autor). Este não pode ser “tratado” com os mesmos métodos das ciências naturais, pois esse “objeto” fala, se expressa, enuncia, é um sujeito concreto, constituído de complexidade e diversidade. Para Bakhtin, se o objeto muda, os métodos devem mudar também. As ciências naturais privilegiam o objetivismo, o resultado numérico, a estatística e a exatidão. Já as ciências humanas, a partir da ótica de Bakhtin, direcionam o olhar para o sujeito e buscam respostas em diálogo com este. Assim, nas ciências humanas, o cognoscível não é passivo, mas tão participativo quanto o cognoscente. É nessa discussão que Bakhtin se aventura com muita pertinência e propriedade.

Em que medida é possível descobrir e comentar o *sentido* (da imagem ou do símbolo)? Só mediante outro sentido (isomorfo) do símbolo ou da imagem? É impossível dissolver o sentido em conceitos. O papel do comentário. Pode haver uma racionalização *relativa* do sentido (a análise científica habitual), ou um aprofundamento do sentido com o auxílio de outros sentidos (a interpretação artístico-filosófica). O aprofundamento mediante a ampliação do contexto distante (Bakhtin, 2017, p. 64, ênfase do autor).

Aqui, as perguntas de Bakhtin são perguntas do sujeito pesquisador, trata-se de inquietações que atravessam o seu fazer laboral uma vez que este se inscreve no processo de descobrir e comentar a partir da análise dos dados. No excerto acima, Bakhtin insinua o cotejo, isto é, o correlacionamento no processo de descobertas que, segundo o autor, deve ser feito a partir da relação de, pelo menos, dois sentidos. Para

o autor, a investigação científica só é possível na relação de sentidos, ou seja, toda e qualquer análise em ciências humanas não deve ter um fim em si mesma, mas deve ser confrontada com outros dados, outros textos, outros sentidos. É a partir desse movimento dialógico que o pesquisador encontrará respostas pertinentes que ultrapassam os limites textuais, se encaminhando para a extratextualidade. Sua explicação:

Historicidade. Imanência. Fechamento da análise (do conhecimento e da interpretação) em um **dado texto**. A questão dos limites do texto e do contexto. Cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos. O comentário. A índole dialógica desse correlacionamento (Bakhtin, 2017, p. 66, ênfase do autor).

Bakhtin vai tecendo com mais clareza seu posicionamento. Chama de “conhecimento” e “interpretação” o processo de análise nas ciências humanas. A interpretação, segundo o autor, “é o correlacionamento de dado texto com outros textos”. Aqui, devemos pontuar pelo menos duas questões importantes, 1) os dados não são suficientes por si mesmos: com isso quero dizer que a interpretação de um texto, de um enunciado, de uma palavra, não deve se restringir às suas próprias fronteiras, mas deve extrapolá-las e alcançar sentidos outros; e 2) os dados devem ser sempre tomados no diálogo: quero enfatizar, ancorado na perspectiva bakhtiniana, que tudo está em constante e eterno diálogo, assim, os textos dialogam, necessariamente, com outros textos, surgindo a partir desse diálogo novos textos, novos sentidos, novos contextos. Isso traduz muito bem a produtividade¹³ das relações dialógicas entre textos, pois “a interpretação como correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto” (Bakhtin, 2017, p. 67) sintetiza a proposta metodológica de Bakhtin.

É importante ressaltar que existem “etapas do movimento dialógico da **interpretação**: o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto” (Bakhtin, 2017, p. 67, grifo do autor), pois o cotejo é justamente esse

¹³ Com “produtividade” estou me referindo ao fato de que o cotejo (correlacionamento) de textos é extremamente criador de novos sentidos, novas realidades, novos textos. O aspecto extratextual do cotejo o leva, inevitavelmente, a produzir novos acessos interpretativos que estariam velados em uma análise voltada apenas para a forma e para o conteúdo do texto em si mesmo.

“movimento dialógico da interpretação”. A proposta de Bakhtin é pensar uma ciência outra, tendo como primado o diálogo nas relações. Assim, os processos de interpretação igualmente se apresentariam enquanto constitutivos desse dialogismo. Isso implica em dizer que todo dado cognoscível é essencialmente responsivo e criador por estar em permanente interação dialógica. Quando Bakhtin nomeia de “dialógico”, parte do pressuposto de que existem modelos de ciência monológicos, isto é, modelos científicos em que não há ressonância de outras vozes que não seja única e exclusivamente a voz do pesquisador, impondo ao cognoscível um eterno silêncio e acabamento mortificador (Bakhtin, 2020a). A crítica de Bakhtin gravita em torno da proposta dialógica das relações entre sujeitos, uma vez que o cognoscível, nas ciências humanas, participa ativa e dialogicamente na produção de novos sentidos. Diferentemente dos modelos objetivos, este contempla o humano do homem em sua diversidade e complexidade.

Bakhtin (2017) continua,

Um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de "oposição", só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite) (Bakhtin, 2017, p. 67).

Aqui, o autor usa o substantivo “vida” para apresentar uma das possibilidades do texto. O que parece que Bakhtin está querendo dizer é que a construção de sentidos só se dá no diálogo entre textos, por isso, o autor atribui um qualificativo próprio do ser humano – vida – para demarcar a existência significativa do texto. Nesse sentido, Bakhtin está criticando o “texto morto”, que não dialoga, que não ultrapassa as fronteiras do linguístico e da forma, que está fechado em si mesmo. Trata-se de propostas teórico-metodológicas que centralizam o eu-pesquisador em detrimento de qualquer proposta que deslegitime a hierarquia violenta e monológica no fazer científico. Assim, o texto está morto quando não sai para fora de si mesmo. É essa denúncia que Bakhtin faz, pois o objetivismo abstrato confina o objeto cognoscível ao acabamento enclausurador. Além disso, aponta para o desdobramento de que, no centro desse dialogismo entre textos, está, na verdade, o

diálogo entre sujeitos vivos, concretos e reais. É exatamente por isso que ele propõe a “heterociência”, ou seja, uma ciência diferente da ciência positivista, uma ciência outra, que contempla o humano do homem em todas as suas relações e diálogos possíveis.

Em outra parte do seu texto, Bakhtin (2017) chama atenção para um perigo,

Se transformarmos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões das vozes (a alternância de sujeitos falantes), o que é extremamente possível (a dialética monológica de Hegel), o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto) (Bakhtin, 2017, p. 67).

Para o autor, é perfeitamente possível um diálogo se transformar em um texto contínuo, que seria o equivalente ao apagamento da divisão das vozes, ou seja, a própria morte do diálogo, que ocorre no momento em que não há mais espaço para a alternância dessas vozes, alternância dos sujeitos falantes. Estamos nos referindo às formas monológicas. O **cotejo**, por outro lado, seria o equivalente à própria vida do diálogo, ou seja, no momento que se estabelecem as relações de muitas outras vozes, nenhuma se sobrepondo a outra, mas em interação dialógica e constituição mútua. Com isso, o cotejo, enquanto proposta metodológica, se inscreve no movimento de contemplação das diversas vozes, diversos sujeitos, diversas identidades. Para Bakhtin, caso haja a morte do diálogo na relação cognoscente e cognoscível, especialmente se o cognoscível for o objeto das ciências humanas (ser expressivo e falante), recairemos nos processos de “coisificação completa”, pois “o esclarecimento do texto não por outros textos (contextos) mas pela realidade das coisas (coisificação)” (Bakhtin, 2017, p. 67) é o desdobramento inevitável.

Com base nisso, percebemos que o **cotejo** centraliza o sujeito em relação dialógica, a partir de uma concepção personalista¹⁴. É nesse mesmo movimento que devemos entender o texto, o enunciado, o discurso, uma vez que “o texto – impresso, manuscrito ou oral (gravado) – não se equipara a toda a obra em seu conjunto (ou ao ‘objeto estético’). A obra é integrada também por seu necessário contexto extratextual”. Aqui, Bakhtin defende a necessidade de uma análise extratextual, concebendo que um dado só é constituído por outros dados, nunca única e

¹⁴ Aqui, estou me referindo ao contraponto proposto por Bakhtin (2017) em relação aos processos de coisificação. A personalização ou personificação traduzem o lugar teórico do qual Bakhtin e o Círculo se inscrevem, o da relação *eu-outro* enquanto principal centro de valor na alteridade.

exclusivamente por si próprio, uma vez que este é atravessado por muitas variáveis, sejam elas sociais, políticas, religiosas, econômicas e/ou ideológicas. É nesse imbricamento de relações que um determinado dado se constitui enquanto unidade de sentido. A obra, segundo Bakhtin, é um “objeto estético”, daí a necessidade da contemplação do todo constitutivo. Cotejar, aqui, equivale à possibilidade do diálogo e da extratextualidade, é uma extrapolação, um rompimento com as concepções unilaterais de texto, de discurso e de sujeito.

Agora que já apreciamos as palavras de Bakhtin, vejamos o que Miotello (2017) diz a respeito do cotejo: “cotejar não é colocar um texto ao lado do outro. Textos não falam por si mesmos. Eles são mediações; são portadores de possibilidades... Eles possibilitam a constituição e o desenvolvimento de **projetos de dizer** dos envolvidos na enunciação” (Miotello, 2017, p. 95, ênfase do autor). Aqui, a primeira grande questão é a preocupação de que o cotejo possa ser mal interpretado. Não se pode entendê-lo como uma despreziosa junção ou amontoamento de textos, isso não garante que estão em diálogo. Na verdade, o cotejo se traduz mais precisamente quando um determinado texto apresenta por si próprio uma necessidade responsiva que inevitavelmente o direciona a outro texto, aí está a unidade de sentido. Amontoar textos sem observá-los e perceber se estabelecem um diálogo entre eles não é cotejamento. É exatamente por esse motivo que “cotejar não é apresentar apenas o estado da arte da questão. Buscar o que está dito é uma parte... ficar travado na palavra outra é metade do caminho” (Miotello, 2017, p. 95). A construção de um estado da arte é importante, mas isso, por si só, não garante que estamos cotejando textos, pois é necessário que o sujeito pesquisador articule todas as relações possíveis no imbricamento desses dados. Isso exige um posicionamento teórico-metodológico coerente com um ato ético e responsável no labor científico.

E ainda,

Não há cotejo sem a minha palavra... enunciar, falar, repassar a palavra adiante é empoderar-se. Assim, cotejar não é ecoar as palavras dos outros. Isso é blábláblá, é papagaiar, é repetir sem sentido. A escuta cobra que se oponha palavras próprias às palavras outras. É esse o ato mais humano: pronunciar a palavra própria no encontro com a palavra outra (Miotello, 2017, p. 95)

Aqui, uma advertência: “não há cotejo sem a minha palavra”. Essa afirmativa é crucial para entendermos o cotejo, pois poderíamos pensar que só porque estamos

citando as palavras de autores, por exemplo, estamos cotejando. Não necessariamente. Nesse caso, estaria faltando o posicionamento axiológico do sujeito pesquisador, pois não se trata de uma réplica das palavras alheias, mas do confronto entre elas e as minhas palavras. Além disso, Miotello chama atenção para o papel da escuta nesse processo, que, segundo o autor, nos encaminha inevitavelmente para uma resposta. É exatamente nesta fronteira que se instaura o diálogo – entre as minhas palavras e as palavras de um outro –, uma vez que, a partir disso, se manifesta a necessidade de “dizer seu olhar único, contar aos outros e a si mesmo seu modo único de viver, de sentir, de se emocionar, de amortizar. Os outros precisam saber o que você é. Pois somente você é desse jeito” (Miotello, 2017, p. 96).

Ademais,

Cotejar é a unidade que se dá na interação de dois sujeitos e de seus projetos de dizer, penso que aqui está a compreensão mais afinada de cotejo. É sempre preciso dois sujeitos ou mais para que a enunciação se constitua. Falar é sempre falar com outro. A palavra vai sempre na direção de outro” (Miotello, 2017, p. 96, ênfase adicionada).

Por **unidade** devemos entender a complementação entre, pelo menos, dois sujeitos, isto é, a existência de uma relação de interdependência em relação ao que confere a constituição do ser. É nesse sentido que entendemos que eu completo o outro e esse outro me complementa. Não necessariamente estamos nos referindo a uma proposta de amizade, mas, em muitas situações, pode constituir uma relação de oposição, de confronto e embate. Mesmo nessas relações de desacordo, o outro, com quem eu não concordo e me posiciono contra, acaba me constituindo, gerando, a partir dessa relação, contrapalavras que demarcam a minha oposição. Sobre a “unidade”, devemos entender que ela se opõe à fragmentação que costuma compartimentalizar tudo. No diálogo, o sujeito está em interação com o seu outro, constituindo uma unidade. É exatamente esse todo, ou seja, essa arquitetônica que traduz muito bem o conceito de cotejo. Por isso, só existe cotejo e correlacionamento na relação com mais de um sujeito, na medida em que um eu é sempre interpelado dialogicamente por um outro.

Com base nessa discussão, apresento como opção metodológica para essa dissertação o conceito de cotejo e suas implicações, uma vez que privilegiarei a interpretação dos dados em análise e a produção de sentidos destes a partir da

interação, diálogo e comparação com outros dados, sejam eles de ordem discursivo-ideológica ou teórico-epistêmica. Penso que esse método ajuda na observação e construção de sentidos mais amplos, uma vez que somos obrigados a ir além da própria materialidade.

Desde a nossa coleta de dissertações e teses, já estamos alinhados com o **cotejo bakhtiniano**. Em relação aos nossos procedimentos de análise, busquei, em primeiro lugar, observar a materialidade discursiva enquanto unidade de sentido. Posteriormente, olhei para os sujeitos que apareciam nas propostas de redação do Enem e, a partir disso, propus algumas categorias de análise, para que, em decorrência disso, estabelecêssemos uma relação direta e/ou indireta com as implicações sociais, políticas e ideológicas que inevitavelmente circunscrevem esses sujeitos no que estamos chamando de cronotopo pandêmico.

É exatamente nessas fronteiras que se encontra o nosso alinhamento com a proposta teórico-metodológica do cotejo bakhtiniano. Na análise propriamente dita, busquei estabelecer um diálogo efetivo entre os dados que analiso (as categorias de análise), o cronotopo pandêmico e as contribuições pontuais da teoria bakhtiniana, com o fim de construir juntos, isto é, cognoscente e cognoscível, novos sentidos que respondam efetivamente aos problemas a respeito dos modos como esses sujeitos são concebidos nas materialidades discursivas e suas implicações para a educação no período pandêmico.

4.7 Mapas conceituais no processo de análise

No processo de análise, especificamente para sintetizar a leitura que estamos propondo, tanto no que diz respeito à compreensão dos cronotopos identificados quanto à interpretação dos textos motivadores, utilizamos um recurso metodológico oriundo da Teoria da Aprendizagem Significativa (Moreira; Masini, 1982): os mapas conceituais. Esse recurso, embora tradicionalmente associado ao campo educacional, mostrou-se extremamente pertinente ao tipo de investigação que realizamos, sobretudo porque nos oferece uma forma verbo-visual de organizar conceitos, relações e tensões identificadas ao longo da leitura dialógica das materialidades discursivas.

Entendemos que os mapas conceituais, conforme afirmam Lobato e Bentes (2018),

[...] podem ser usados para mostrar relações significativas entre conceitos evidenciados na explanação sobre uma determinada temática. Mapas Conceituais são representações concisas das estruturas conceituais que estão sendo demonstradas e, como tal, facilitam o entendimento dessas estruturas ou conceitos postos no Mapa (Lobato; Bentes, 2018, p. 70-71).

Em outras palavras, o mapa conceitual atua como um dispositivo de síntese, mas também torna visíveis conexões que, muitas vezes, permanecem dispersas no discurso, permitindo que observemos o movimento dos sentidos em sua organização. A escolha por utilizar mapas conceituais emergiu das próprias necessidades da análise. Ao lidar com materialidades discursivas atravessadas por vozes sociais, posicionamentos ideológicos e marcas linguísticas diversas, tornou-se fundamental recorrer a um instrumento que nos permitisse visualizar como esses elementos se articulam entre si. Nesse sentido, o mapa conceitual nos ofereceu uma espécie de tradução gráfica da dialogia: é como se, por meio dele, pudéssemos observar o entrelaçamento dos dizeres que compõem cada texto motivador, bem como as diferentes camadas de sentido que organizam os cronotopos encontrados.

Além disso, o mapa conceitual serve, no âmbito desta dissertação, a três propósitos principais. Em primeiro lugar, ele sintetiza os conceitos-chave discutidos ao longo da análise. Em segundo lugar, ele facilita a visualização das relações entre os conceitos, algo essencial quando estamos trabalhando com a Análise Dialógica do Discurso e cotejamento, que pressupõe a compreensão da tensão entre vozes, valores e posições axiológicas. E, em terceiro lugar, o mapa conceitual atua como instrumento metodológico, auxiliando-nos a organizar de maneira clara e sistemática os resultados interpretativos que emergem das leituras e das articulações teóricas.

Portanto, os mapas conceituais desta dissertação não são apêndices ilustrativos, mas integram-se ao processo analítico. Toda a sua organização constitui parte essencial da metodologia que empreendemos. Eles funcionam como um espaço de condensação e, ao mesmo tempo, de expansão, já que permitem ver simultaneamente a síntese e a complexidade das relações discursivas presentes nas propostas de redação e nos textos motivadores.

Assim, reafirmamos que o uso dos mapas conceituais nesta pesquisa constitui não apenas um recurso auxiliar, mas um dispositivo metodológico imprescindível, que contribuiu significativamente para revelar, sistematizar e compreender as representações discursivas de sujeitos identificadas ao longo da análise.

5 REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE SUJEITOS NAS PROPOSTAS DE REDAÇÕES E NOS TEXTOS MOTIVADORES DO ENEM (2020-2022)

*O muruci me chama. Sou feito de sua lembrança que arde e consola.
Bragança o cultivava, e nele cultivo também minha identidade.
Fruto pequeno, mas de sabor imenso, que perfuma quintais e memórias.
Ah, muruci! És raiz e és saudade, és infância e és presente.
No teu gosto está minha história (Silva, 2024).*

Neste capítulo, apresentamos nossas análises e discussões mobilizadas em relação ao *corpus* pesquisado. Identificamos três relações: 1) as de violência, discriminação e exclusão; 2) as de exclusão econômica e social; e 3) as de cultura, território e diversidade regional. A partir da identificação dessas três relações verificamos as propostas de redações e de textos motivadores, estabelecendo representações discursivas e o cotejo destas. Quanto à estrutura do capítulo, está organizado em subseções a saber: 1) Três relações estabelecidas; 2) Propostas de redações e textos motivadores; 3) Representações discursivas; 4) Avaliações sociovalorativas; e 5) Cotejo das representações discursivas. O cotejamento é uma proposta de interpretação da interação entre as diferentes representações discursivas encontradas, buscando a unidade de sentido que as circunscrevem.

5.1 Três relações estabelecidas

A primeira relação que encontramos é a **relação de violência, discriminação e exclusão**. A seguir, apresentamos o Quadro 7, que sintetiza nosso movimento analítico, apresentando as relações estabelecidas, as representações discursivas, as avaliações sociovalorativas e o cotejo.

Quadro 7 – Relações de violência, discriminação e exclusão

RELAÇÕES	REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA	
	AGRESSOR	VÍTIMA
Violência, discriminação e exclusão	- Sujeito essencialmente capaz (2020a) - Sujeito preconceituoso (2020a) - Sujeito normativo (2020a) - Sujeito indiferente (2020b) - Sujeitos autor de crimes de ódio (2020b)	- Sujeito essencialmente incapaz (2020a) - Sujeito que sofre de transtornos mentais (2020a) - Sujeito vítima da desigualdade de gênero (2020a) - Sujeito vítima da indiferença (2020b) - Sujeito vítima de crimes de ódio (2020b)
	AVALIAÇÃO SOCIOVALORATIVA	
	- Saudáveis - Intolerantes	- Doentes - Vulneráveis
	COTEJO	
	- Relação de poder e vulnerabilidade - Distinção entre agência e não-agência - Tensão dialógica - Movimentos de desumanização	

Fonte: elaboração própria (2025)

Essas relações se manifestam principalmente nas propostas de redação 2020a e 2020b, as quais cristalizam marcas discursivas que apontam para experiências de sofrimento e intolerância de sujeitos que são alvos de atos irresponsáveis. Denominamos essa relação dessa forma por entender a violência (física, mental e/ou discursiva) como um dos mecanismos de opressão, a discriminação como a materialização dos preconceitos e estigmas, e a exclusão como a tentativa de negar qualquer manifestação da diferença, como no caso de pessoas que sofrem de transtornos mentais, pessoas que vivenciam desigualdade de gênero, entre outros.

A segunda relação encontrada são as **relações de exclusão econômica e social**. A seguir, apresentamos o Quadro 8, que sintetiza as análises e os movimentos analíticos que empreendemos até aqui, especialmente as relações, as representações discursivas, as avaliações sociovalorativas e o cotejo:

Quadro 8 – Relações de exclusão econômica e social

RELAÇÕES		REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA	
Exclusão econômica e social	REGIÃO RICA		REGIÃO POBRE
	- Sujeito rico das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste (2020C) - Sujeito da Região Sudeste com participação máxima no PIB (2020C) - Sujeito da Região Sul com alto IDH (2020C) - Sujeito privilegiado das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste (2020C) - Sujeito rico (2020C) - Sujeito rico, branco e com registro civil (2021) - Sujeito com registro de nascimento (2021) - Sujeito cidadão com certidão de nascimento (2021)		- Sujeito pobre das Regiões Norte e Nordeste (2020C) - Sujeito da Região Norte com participação mínima no PIB (2020C) - Sujeito da Região Nordeste com baixo IDH (2020C) - Sujeito desfavorecido das Regiões Norte e Nordeste (2020C) - Sujeito pobre (2020C) - Sujeito pobre, negro e sem registro civil (2021) - Sujeito sem registro de nascimento (2021) - Sujeito não-cidadão sem certidão de nascimento (2021)
	AVALIAÇÃO SOCIOVALORATIVA		
	- Privilegiados - Cidadãos		- Desfavorecidos - Invisíveis
	COTEJO		
	- Relação de oposição entre regiões - Uso de termos positivos e termos negativos - Movimentos de visibilização e silenciamento		

Fonte: elaboração própria (2025)

Essa relação se evidenciou a partir das representações discursivas nas propostas de redações 2020c e 2021, a medida em que estabelecem uma tensão recorrente entre sujeitos das regiões historicamente favorecidas e aqueles de regiões que, sistematicamente, ocupam posições marginalizadas na arquitetura da desigualdade social do Brasil. Entendemos que essa exclusão se manifesta de maneira complexa, operando não apenas no plano material, por meio do acesso desigual a direitos, recursos e oportunidades, mas também no plano simbólico, na medida em que certos discursos acabam por naturalizar desigualdades que são estruturalmente reproduzidas. Nesse cenário, a chamada Região Rica é associada à imagem de sujeitos com alto IDH, presença significativa no PIB, acesso à cidadania formal e pertencentes ao grupo racial branco. Em contraste, a Região Pobre é representada pela figura do sujeito negro, informal, muitas vezes sem registro civil, vinculado a territórios de baixa inserção econômica. As avaliações sociovalorativas, nesse contexto, não apenas reproduzem essas distinções, como as cristalizam, classificando os sujeitos em pares assimétricos.

A terceira relação é a de **cultura, território e diversidade regional**. A seguir, apresentamos o Quadro 9, que sintetiza as análises e os movimentos analíticos que empreendemos até aqui, especialmente as relações, as representações discursivas, as avaliações sociovalorativas e o cotejo:

Quadro 9 – Relações de cultura, território e diversidade regional

RELAÇÕES	REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA	
	COLONIZADOR	COLONIZADO
Cultura, território e diversidade regional	- Sujeito institucionalizado (2022) - Sujeito dos povos não-tradicionais do Brasil (2022) - Sujeito institucionalizado (2022) - Sujeito participante da COP-26 (2022)	- Sujeito das comunidades e povos tradicionais brasileiros (2022) - Sujeito dos povos tradicionais do Brasil (2022) - Sujeito dos povos e comunidades tradicionais (2022) - Sujeito dos povos indígenas, populações e comunidades tradicionais brasileiras (2022)
	AVALIAÇÃO SOCIOVALORATIVA	
	- Institucionalizados - Poderosos	- Silenciados - Vulnerabilizados
	COTEJO	
	- Oposição entre colonizador e colonizado - Desigualdade regional - Visibilização e silenciamento	

Fonte: elaboração própria (2025)

Essa relação se manifestou principalmente na proposta de redação de 2022, que cristaliza marcas discursivas que apontam para a coexistência e, muitas vezes, o conflito entre diferentes formas de organização social e identidades. Denominamos essa relação dessa forma por entender a cultura como o conjunto de valores, costumes e práticas que moldam um grupo, o território como o espaço geográfico onde essas manifestações culturais se concretizam e se desenvolvem, e a diversidade regional como a coexistência de múltiplas expressões culturais e sociais dentro de um mesmo panorama, como no caso dos sujeitos institucionalizados em contraste com os povos tradicionais do Brasil.

A seguir, apresentamos as materialidades discursivas juntamente com os respectivos movimentos analíticos, de forma a proporcionar uma exposição mais clara.

5.2 Propostas de redações e textos motivadores

A primeira proposta de redação que trata da relação de **violência, discriminação e exclusão** é a 2020a. Tem como tema norteador para a escrita dissertativa-argumentativa: **“O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”**. A seguir apresentamos os *fac-símiles* a) da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; b) da prova de Redação; e c) da proposta de redação na íntegra:

Figura 25 – *Fac-símile* da prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação do ENEM de 2020a

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
PROVA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS E REDAÇÃO
PROVA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

enem2020

1º DIA
CADERNO
1
AZUL

ATENÇÃO: transcreva no espaço apropriado do seu CARTÃO-RESPOSTA, com sua caligrafia usual, considerando as letras maiúsculas e minúsculas, a seguinte frase:

Me deu um beijo e virou poesia.

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE:

- Este CADERNO DE QUESTÕES contém 90 questões numeradas de 01 a 90 e a Proposta de Redação, dispostas da seguinte maneira:
 - questões de número 01 a 45, relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
 - Proposta de Redação;
 - questões de número 46 a 90, relativas à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.**ATENÇÃO:** as questões de 01 a 05 são relativas à língua estrangeira. Você deverá responder apenas às questões relativas à língua estrangeira (Inglês ou espanhol) escolhida no ato de sua inscrição.
- Confira se a quantidade e a ordem das questões do seu CADERNO DE QUESTÕES estão de acordo com as instruções anteriores. Caso o caderno esteja incompleto, tenha defeito ou apresente qualquer divergência, comunique ao aplicador da sala para que ele tome as providências cabíveis.
- Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções. Apenas uma responde corretamente à questão.
- O tempo disponível para estas provas é de **cinco horas e trinta minutos**.
- Reserve tempo suficiente para preencher o CARTÃO-RESPOSTA e a FOLHA DE REDAÇÃO.
- Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.
- Somente serão corrigidas as redações transcritas na FOLHA DE REDAÇÃO.
- Quando terminar as provas, acene para chamar o aplicador e entregue este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE REDAÇÃO.
- Você poderá deixar o local de prova somente após decorridas duas horas do início da aplicação e poderá levar seu CADERNO DE QUESTÕES ao deixar em definitivo a sala de prova nos 30 minutos que antecedem o término das provas.

Fonte: BRASIL. ENEM (2019-2022): **Cadernos de questões do Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

Figura 26 – *Fac-símile* da proposta de redação do ENEM de 2020a




INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
- Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - liver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

A maior parte das pessoas, quando ouve falar em "saúde mental", pensa em "doença mental". Mas a saúde mental implica muito mais que a ausência de doenças mentais. Pessoas mentalmente saudáveis compreendem que ninguém é perfeito, que todos possuem limites e que não se pode ser tudo para todos. Elas vivenciam diariamente uma série de emoções como alegria, amor, satisfação, tristeza, raiva e frustração. São capazes de enfrentar os desafios e as mudanças da vida cotidiana com equilíbrio e sabem procurar ajuda quando têm dificuldade em lidar com conflitos, perturbações, traumas ou transições importantes nos diferentes ciclos da vida. A saúde mental de uma pessoa está relacionada à forma como ela reage às exigências da vida e ao modo como harmoniza seus desejos, capacidades, ambições, ideias e emoções. Todas as pessoas podem apresentar sinais de sofrimento psíquico em alguma fase da vida.

Disponível em: <http://www.saude.pr.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2020 (adaptado).

TEXTO II

A origem da palavra "estigma" aponta para marcas ou cicatrizes deixadas por feridas. Por extensão, em um período que remonta à Grécia Antiga, passou a designar também as marcas feitas com ferro em brasa em criminosos, escravos e outras pessoas que se desejava separar da sociedade "correta" e "honrada". Essa mesma palavra muitas vezes está presente no universo das doenças psiquiátricas. No lugar da marca de ferro, relegamos preconceito, falta de informação e tratamentos precários a pessoas que sofrem de depressão, ansiedade, transtorno bipolar e outros transtornos mentais graves.

Achar que a manifestação de um transtorno mental é "frescura" está relacionado a um ideal de felicidade que não é igual para todo mundo. A tentativa de se encaixar nesse modelo cria distância dos sentimentos reais, e quem os demonstra é rotulado, o que progressivamente dificulta a interação social. É aqui que redes sociais de enorme popularidade mostram uma face cruel, desempenhando um papel de validação da vida perfeita e criando um ambiente em que tudo deve ser mostrado em seu melhor ângulo. Fora dos holofotes da internet, porém, transtornos mentais mostram-se mais presentes do que se imagina.

<http://www.abrila.org.br>. Acesso em: 27 jul. 2020 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: <https://zenklub.com.br>. Acesso em: 27 jul. 2020 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 1º dia | Caderno 1 - AZUL - Página 19

Fonte: BRASIL. ENEM (2019-2022): **Cadernos de questões do Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

A proposta de redação 2020a é composta de três textos motivadores: 1) Texto I, que discute questões sobre saúde mental a partir da oposição entre "saúde mental"

e “doença mental”; 2) Texto II, que apresenta um breve percurso histórico da raiz etimológica da palavra estigma e faz relações diretas com o preconceito contra pessoas que sofrem de transtornos mentais; e 3) Texto III, um texto verbo-visual que apresenta alguns números estáticos que apontam diretamente para como os problemas de saúde mental, por exemplo, a depressão, atingem fortemente os brasileiros. De modo geral, esta proposta de redação, enquanto unidade de sentido, busca refletir sobre os problemas decorrentes do preconceito e da discriminação relacionados a transtornos mentais.

A segunda proposta de redação que constitui a relação **“violência, discriminação e exclusão”** é a 2020b, que propõe como tema para a escrita dissertativa-argumentativa **“A falta de empatia nas relações sociais no Brasil”**. A seguir apresentamos os *fac-símiles* a) da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; b) da prova de Redação; e c) da proposta de redação na íntegra:

Figura 27 – *Fac-símile* da prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação do ENEM de 2020b

01

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
PROVA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS E REDAÇÃO
PROVA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

enem2020

1º DIA
CADERNO
1
AZUL

enem2020enem20 **2ª Aplicação**

ATENÇÃO: transcreva no espaço apropriado do seu CARTÃO-RESPOSTA, com sua caligrafia usual, considerando as letras maiúsculas e minúsculas, a seguinte frase:

Você vale ouro.

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE:

1. Este CADERNO DE QUESTÕES contém 90 questões numeradas de 01 a 90 e a Proposta de Redação, dispostas da seguinte maneira:
 - a) questões de número 01 a 45, relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
 - b) Proposta de Redação;
 - c) questões de número 46 a 90, relativas à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.**ATENÇÃO:** as questões de 01 a 05 são relativas à língua estrangeira. Você deverá responder apenas às questões relativas à língua estrangeira (inglês ou espanhol) escolhida no ato de sua inscrição.
2. Confira se a quantidade e a ordem das questões do seu CADERNO DE QUESTÕES estão de acordo com as instruções anteriores. Caso o caderno esteja incompleto, tenha defeito ou apresente qualquer divergência, comunique ao aplicador da sala para que ele tome as providências cabíveis.
3. Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções. Apenas uma responde corretamente à questão.
4. O tempo disponível para estas provas é de **cinco horas e trinta minutos**.
5. Reserve tempo suficiente para preencher o CARTÃO-RESPOSTA e a FOLHA DE REDAÇÃO.
6. Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.
7. Somente serão corrigidas as redações transcritas na FOLHA DE REDAÇÃO.
8. Quando terminar as provas, acene para chamar o aplicador e entregue este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE REDAÇÃO.
9. Você poderá deixar o local de prova somente após decorridas duas horas do início da aplicação e poderá levar seu CADERNO DE QUESTÕES ao deixar em definitivo a sala de prova nos 30 minutos que antecedem o término das provas.

 **MISTO**
Papel produzido a partir de fontes responsáveis
FSC® C113090

INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO


4 010175 A 21

Fonte: Fonte: BRASIL. ENEM (2019-2022): **Cadernos de questões do Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

Figura 28 – *Fac-símile* da proposta de redação do ENEM de 2020b




INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

empatia(s.f.)

não é sentir pelo outro, mas sentir **com** o outro, quando a gente lê o roteiro de outra vida. é ser ator em outro palco. é compreender. é não dizer 'eu sei como você se sente'. é quando a gente não diminui a dor do outro. é descer até o fundo do poço e fazer companhia para quem não precisa. não é ser herói, é ser amigo.

é saber abraçar a alma.

DOEDERLEIN, J. Disponível em: <http://instagram.com/akapoeta>. Acesso em: 24 jul. 2020.

TEXTO II

Penso que a nossa geração esteja repleta de pessoas empáticas. Há muitos que sabem sentir a dor do mundo e que primam por preencher a nossa atmosfera psíquica com as flores da gentileza e o perfume da gratidão. Esses seres, embora raramente tenham holofotes sobre si, são os verdadeiramente ricos e poderosos, pois são os seus gestos anônimos, as suas preces silenciosas e seus pensamentos de paz que espalham centelhas de esperança por toda a Terra. Mas é inegável que muitos ainda não tenham compreendido que as maiores mazelas do mundo se dão pela falta de empatia dos homens. Por não saber "ser o outro", o homem furta, rouba, violenta. O homem achincalha a fé alheia, o sonho alheio. O homem escraviza o homem. O homem condena povos inteiros, comunidades inteiras à miséria, roubando-lhes as condições necessárias, de modo que não possam sequer enxergar a própria indignidade. É a falta da empatia que contamina o mundo com a praga do imediatismo, do consumismo, do uso indiscriminado de recursos naturais. A falta de empatia faz com que desumanizemos o outro e, com isso, nos tornemos menos humanos, mais egoístas, mais individualistas, mais competitivos e mais insanos.

Disponível em: <https://www.revistapazes.com>. Acesso em: 24 jul. 2020 (adaptado).

TEXTO III

CRIMES DE ÓDIO POR ESTADO EM 2018

Feminicídio foi único crime registrado em todas as unidades federativas (UFs), enquanto preconceito por origem aparece em apenas dois estados.

● UFs que registraram cada tipo de crime de ódio.

GÊNERO



RAÇA



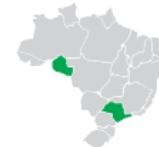
ORIENTAÇÃO SEXUAL



RELIGIÃO



ORIGEM



FONTE: MAPA DO ÓDIO 2018. Disponível em: <http://www.generonumero.media>. Acesso em: 24 jul. 2020.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "A falta de empatia nas relações sociais no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

2ª aplicação
LC - 1º dia | Caderno 1 - AZUL - Página 19

Fonte: Fonte: BRASIL. ENEM (2019-2022): **Cadernos de questões do Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

A proposta de redação 2020b é composta por três textos motivadores: 1) Texto I, que apresenta o conceito de empatia e contrapõe a habilidade de compreender o

estado emocional do outro à dificuldade de efetivamente vivenciá-lo, destacando a importância da conexão afetiva entre sujeitos; 2) Texto II, que analisa a fragilidade da empatia na sociedade contemporânea e relaciona esse fenômeno a fatores como o ritmo acelerado da vida moderna, o individualismo, o consumismo e a exploração insustentável de recursos, ressaltando seus impactos negativos nas relações interpessoais; e 3) Texto III, um infográfico que expõe a disseminação do feminicídio em todas as unidades federativas do Brasil, contrastando com a distribuição geográfica de casos de preconceito por origem e evidenciando a amplitude da violência motivada pela discriminação. De modo geral, esta proposta de redação, enquanto unidade de sentido, apresenta a escassez de empatia e suas manifestações concretas, principalmente no contexto da violência e da discriminação, tomando o feminicídio como um exemplo central.

A primeira proposta de redação que constitui a relação de **“exclusão econômica e social”** é a 2020c, uma versão digital que foi aplicada paralelamente neste ano, com o seguinte tema: **“O desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil”**. A seguir, apresentamos, primeiramente, os *fac-símiles* a) da prova; b) das instruções para a escrita do texto dissertativo-argumentativo; c) do Texto Motivador I; d) dos Textos Motivadores II, III e IV; e e) do enunciado da proposta de redação. A materialidade se apresenta razoavelmente fragmentada devido ao suporte digital de sua aplicação. Com isso, decidimos manter o mesmo formato apresentado aos candidatos, como pode ser observado a seguir:

Figura 29 – *Fac-símile* da prova de linguagens e suas tecnologias e redação do ENEM de 2020c

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
PROVA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS E REDAÇÃO
PROVA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

enem2020
digital

1º DIA
CADERNO
1
AZUL

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTES:

1. Este CADERNO DE QUESTÕES DIGITAL contém 90 questões numeradas de 01 a 90 e a Proposta de Redação, dispostas da seguinte maneira:
 - a) questões de número 01 a 45, relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
 - b) Proposta de Redação;
 - c) questões de número 46 a 90, relativas à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.
- ATENÇÃO:** as questões de 01 a 05 são relativas à língua estrangeira (espanhol).
2. Insira a CHAVE DE ACESSO recebida do Chefe de sala na plataforma de prova para iniciar, reiniciar e/ou finalizar suas provas.
3. Confira se seus dados na FOLHA DE RASCUNHO e na FOLHA DE REDAÇÃO estão corretos e se a quantidade e a ordem das questões do seu CADERNO DE QUESTÕES DIGITAL estão de acordo com as instruções anteriores. Caso o caderno exibido no sistema esteja incompleto ou apresente qualquer divergência ou instabilidade ao ser aberto, comunique ao aplicador da sala para que ele tome as providências cabíveis.
4. Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções. Apenas uma responde corretamente à questão.
5. O tempo disponível para estas provas é de **cinco horas e trinta minutos**.
6. Bloqueie a tela do computador antes de se ausentar da sala, durante a aplicação.
7. Reserve tempo suficiente para conferir o CARTÃO-RESPOSTA DIGITAL, preenchido no sistema, e preencher a FOLHA DE REDAÇÃO.
8. Os rascunhos feitos no CADERNO DE QUESTÕES DIGITAL e na FOLHA DE RASCUNHO não serão considerados na avaliação.
9. Somente serão corrigidas as redações transcritas na FOLHA DE REDAÇÃO.
10. Quando terminar, acene para chamar o aplicador, que finalizará o sistema de provas. Você deverá anotar, no campo correspondente na parte inferior da FOLHA DE RASCUNHO, a assinatura eletrônica disponibilizada pela plataforma de aplicação após a finalização de suas provas. O campo com a assinatura eletrônica será destacado de sua FOLHA DE RASCUNHO e você poderá levá-lo, para a conferência futura de suas respostas. Por fim, entregue ao aplicador a FOLHA DE RASCUNHO e a FOLHA DE REDAÇÃO.
11. Você poderá deixar o local de provas somente depois de transcorridas duas horas do início da aplicação e apenas poderá levar o registro de suas respostas, que será destacado da parte inferior da FOLHA DE RASCUNHO, ao deixar em definitivo a sala de prova nos 30 minutos que antecederem o término das provas.

Fonte: Fonte: BRASIL. ENEM (2019-2022): **Cadernos de questões do Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

Figura 30 – *Fac-símile* das instruções da proposta de redação do ENEM de 2020c

Redação

Instruções

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões Digital terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que**
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

Fonte: Fonte: BRASIL. ENEM (2019-2022): **Cadernos de questões do Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

Figura 31 – *Fac-símile* do Texto I da proposta de redação do ENEM de 2020c

Proposta de Redação

TEXTO I

Na década de 1970, o Brasil não era apenas um país pobre. A maior parte dos seus municípios era habitada por elevada concentração de pobres, e a carência de serviços essenciais era generalizada. Nos últimos quarenta anos, ocorreu sensível melhora nas condições de vida das cidades brasileiras. A renda *per capita* aumentou, a concentração de pobres diminuiu e a cobertura de serviços de infraestrutura física, bem como a oferta de médicos e os níveis de escolaridade melhoraram sensivelmente. Entretanto, a desigualdade de riqueza entre os municípios brasileiros permaneceu rigorosamente estável, a desigualdade territorial da concentração da pobreza aumentou e diminuíram as desigualdades no acesso a serviços básicos de energia elétrica, água e esgoto, coleta de lixo e níveis de escolaridade.

A trajetória da melhora teve, contudo, marcada expressão regional. Nos últimos quarenta anos, ela se iniciou nos municípios mais ricos, nos quais a universalização dos serviços antecede – em muito – a expansão da cobertura aos demais. A melhora das coberturas nas Regiões Sul e Sudeste constitui o primeiro ciclo de expansão para todas as políticas, ainda que com ritmos diferentes para cada política setorial. A melhora da cobertura para as Regiões Sul e Centro-Oeste constitui o segundo ciclo de expansão para todas as políticas. Por fim, as Regiões Norte e Nordeste são a última área de expansão da oferta de serviços.

ARRETCHE, M. Trazendo o conceito de cidadania de volta: a propósito das desigualdades territoriais. In: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Ed. Unesp/CEM, 2015 (adaptado).

Fonte: Fonte: BRASIL. ENEM (2019-2022): **Cadernos de questões do Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

Figura 32 – *Fac-símile* do Texto II, Texto III e Texto IV da proposta de redação do ENEM de 2020c

TEXTO II

Produto Interno Bruto (PIB)

Participação das Grandes Regiões no PIB (%)

Região	2002 (%)	2011 (%)	Variação (%)
Norte	4,7	5,4	14,89%
Nordeste	13	13,4	3,08%
Sudeste	56,7	55,4	-2,29%
Sul	16,9	16,2	-4,14%
Centro-Oeste	8,8	9,6	9,09%

Variação
2002
2011

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)

1991
2000
2010

0,800 - 1
0,700 - 0,799
0,600 - 0,699
0,500 - 0,599
0,000 - 0,499

Região	2000	2010	Variação (%)
Nordeste	0,55	0,68	23,97%
Norte	0,55	0,70	25,82%
Centro-Oeste	0,62	0,74	20,56%
Sul	0,64	0,74	16,75%
Sudeste	0,63	0,73	16,43%

Variação
2000
2010

EDITORIA DE ARTE
FONTE: IBGE, FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO E PHUO
Disponível em: www.hojeemdia.com.br. Acesso em: 1 ago. 2020 (adaptado).

TEXTO III

O IBGE divulgou dados sobre a renda em cada estado em 2019. A pesquisa mostrou uma disparidade grande entre as diferentes unidades da federação. Distrito Federal, São Paulo e Rio de Janeiro aparecem como os locais com maior rendimento domiciliar *per capita*.

Além de mostrar as distâncias entre cada estado, os números do IBGE revelam disparidades expressivas entre as regiões brasileiras no ano de 2019. Em especial, fica evidente o menor rendimento por pessoa em estados das Regiões Norte e Nordeste.

Todos os estados das Regiões Norte e Nordeste tiveram rendimentos *per capita* menores que os estados das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste em 2019. Isso significa que os 16 estados do Brasil com menor renda domiciliar *per capita* foram os 16 estados pertencentes às Regiões Norte e Nordeste. Da mesma forma, as 11 unidades com maior rendimento em 2019 são as que compõem Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br>.
Acesso em: 30 set. 2020 (adaptado).

TEXTO IV

Qual momento específico da ocupação do território brasileiro acentuou de modo mais relevante as desigualdades sociais?

Santos – A globalização. Ela representa mudanças brutais de valores. Os processos de valorização e desvalorização eram relativamente lentos. Agora há um processo de mudança de valores que não permite que os atores da vida social se reorganizem. Até a classe média, que parecia incólume, está aí ferida de morte.

Em "O Brasil" o sr. diz que a globalização agrava as diferenças regionais brasileiras. Até que ponto ela também integra?

Santos – Ela unifica, não integra. Há uma vontade de homogeneização muito forte. Unifica em benefício de um pequeno número de atores. A integração é mais possível do que era antes. As novas tecnologias são uma formidável promessa. A globalização é uma promessa realizável e a integração será realizada.

Entrevista de Milton Santos em 2001. Disponível em: folha.uol.com.br. Acesso em: 18 jul. 2020.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "O desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Fonte: BRASIL. ENEM (2019-2022): **Cadernos de questões do Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

A proposta de redação 2020c é composta por quatro textos motivadores: 1) Texto I, um excerto de caráter analítico que discute os avanços e limites das políticas públicas voltadas à redução da pobreza e da desigualdade no Brasil, destacando o recorte territorial como fator persistente de exclusão, sobretudo no que diz respeito ao acesso a serviços essenciais nas regiões Norte e Nordeste; 2) Texto II, que apresenta dois gráficos com dados comparativos sobre o Produto Interno Bruto (PIB) e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) nas cinco grandes regiões do país entre os anos de 2002 e 2011 (no caso do PIB) e entre 1991 e 2010 (no caso do IDH), evidenciando a manutenção de desigualdades históricas no desenvolvimento socioeconômico brasileiro; 3) Texto III, que reproduz uma síntese de dados do IBGE sobre as disparidades de renda per capita entre os estados brasileiros, reafirmando que as regiões Norte e Nordeste concentram a maior parte da população com menores rendimentos, o que agrava as assimetrias já conhecidas; e 4) Texto IV, uma entrevista com o geógrafo Milton Santos, que problematiza os efeitos da globalização sobre o território nacional, sugerindo que o processo, embora prometa integração, tem historicamente reforçado desigualdades e produzido exclusões, sobretudo em função de uma lógica concentradora de desenvolvimento. De forma geral, esta proposta de redação, enquanto unidade de sentido, apresenta as desigualdades regionais como fenômeno estrutural e multifacetado, atravessado por fatores históricos, políticos e econômicos, e convida o candidato a refletir sobre os desafios de superação dessas disparidades a partir de uma perspectiva de justiça social e de respeito aos direitos humanos.

A segunda proposta de redação que se alinha à relação de **“exclusão social e econômica”** é a 2021, que apresenta o seguinte tema norteador para a escrita: **“Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”**. A seguir, destacamos os *fac-símiles* a) da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; b) da prova de Redação; bem como o *fac-símile* c) da referida proposta de redação:

Figura 33 – *Fac-símile* da prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação do ENEM de 2021

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
PROVA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS E REDAÇÃO
PROVA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

enem2021

1º DIA
CADERNO
1
AZUL

ATENÇÃO: transcreva no espaço apropriado do seu CARTÃO-RESPOSTA, com sua caligrafia usual, considerando as letras maiúsculas e minúsculas, a seguinte frase:

As armas e os Barões assinalados

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE:

- Este CADERNO DE QUESTÕES contém 90 questões numeradas de 01 a 90 e a Proposta de Redação, dispostas da seguinte maneira:
 - questões de número 01 a 45, relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
 - Proposta de Redação;
 - questões de número 46 a 90, relativas à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.**ATENÇÃO:** as questões de 01 a 05 são relativas à língua estrangeira. Você deverá responder apenas às questões relativas à língua estrangeira (inglês ou espanhol) escolhida no ato de sua inscrição.
- Confira se a quantidade e a ordem das questões do seu CADERNO DE QUESTÕES estão de acordo com as instruções anteriores. Caso o caderno esteja incompleto, tenha defeito ou apresente qualquer divergência, comunique ao aplicador da sala para que ele tome as providências cabíveis.
- Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções. Apenas uma responde corretamente à questão.
- O tempo disponível para estas provas é de **cinco horas e trinta minutos**.
- Reserve tempo suficiente para preencher o CARTÃO-RESPOSTA e a FOLHA DE REDAÇÃO.
- Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.
- Somente serão corrigidas as redações transcritas na FOLHA DE REDAÇÃO.
- Quando terminar as provas, acene para chamar o aplicador e entregue este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE REDAÇÃO.
- Você poderá deixar o local de prova somente após decorridas duas horas do início da aplicação e poderá levar seu CADERNO DE QUESTÕES ao deixar em definitivo a sala de prova nos **30 minutos** que antecedem o término das provas.

FSC MISTO
 Papel produzido a partir de fontes responsáveis
 FSC® C113090

INEP MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

* 0 1 0 1 7 5 A Z 1 *

Fonte: Fonte: BRASIL. ENEM (2019-2022): **Cadernos de questões do Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

Figura 34 – *Fac-símile* da proposta de redação do ENEM de 2021




INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente";
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto;
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Toda sexta-feira, o ônibus azul e branco estacionado no pátio da Vara da Infância e da Juventude, na Praça Onze, Centro do Rio, sacoleja com o entra e sai de gente a partir das 9h. Do lado de fora, nunca menos de 50 pessoas, todas pobres ou muito pobres, quase todas negras, cercam o veículo, perguntam, sentam e levantam, perguntam de novo e esperam sem reclamar o tempo que for preciso. Adultos, velhos e crianças estão ali para conseguir o que, no Brasil, é oficialmente reconhecido como o primeiro documento da vida – a certidão de nascimento. [...]

Ao longo do discurso desses entrevistados, fica clara a forma como os usuários se definem: "zero à esquerda", "cachorro", "um nada", "pessoa que não existe", entre outras, todas são expressões que conformam claramente a ideia da pessoa sem registro de nascimento sobre si mesma como uma pessoa sem valor, cuja existência nunca foi oficialmente reconhecida pelo Estado.

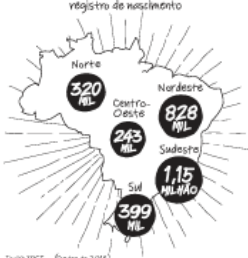
ESCÓSSIA, F. M. Invisíveis: uma etnografia sobre identidade, direitos e cidadania nas trajetórias de brasileiros sem documento. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2019.

TEXTO II

A Lei Nº 9 534 de 1997 tornou o registro de nascimento gratuito no Brasil. Só que o problema persiste, mostrando que essa exclusão é complexa e não se explica apenas pela dificuldade financeira em pagar pelo registro, por exemplo.

MAPA DA INVISIBILIDADE NO BRASIL

Estimativa do número de pessoas sem registro de nascimento



Fonte: IBGE. Dados de 2015.

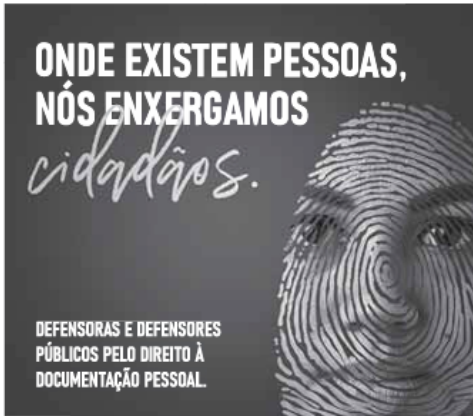
Disponível em: <https://estudio.r7.com/>. Acesso em: 22 jul. 2021 (adaptado).

TEXTO III

A certidão de nascimento é o primeiro e o mais importante documento do cidadão. Com ele, a pessoa existe oficialmente para o Estado e a sociedade. Só de posse da certidão é possível retirar outros documentos civis, como a carteira de trabalho, a carteira de identidade, o título de eleitor e o Cadastro de Pessoa Física (CPF). Além disso, para matricular uma criança na escola e ter acesso a benefícios sociais, a apresentação do documento é obrigatória.

Disponível em: <http://www.senado.leg.br/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

TEXTO IV



DEFENSORAS E DEFENSORES PÚBLICOS PELO DIREITO À DOCUMENTAÇÃO PESSOAL.

Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista>. Acesso em: 26 jul. 2021 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.



LC - 1º dia | Caderno 1 - AZUL - 1ª Aplicação

21

Fonte: Fonte: BRASIL. ENEM (2019-2022): **Cadernos de questões do Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

A proposta de redação 2021 é composta por quatro textos motivadores: 1) Texto I, um excerto de cunho etnográfico que retrata o cotidiano de pessoas sem

certidão de nascimento atendidas por um ônibus da Vara da Infância e da Juventude, no centro do Rio de Janeiro, evidenciando como a ausência desse documento compromete o reconhecimento social e legal do sujeito, ao passo que expressões como “zero à esquerda” e “pessoa que não existe” revelam uma vivência marcada pela invisibilidade; 2) Texto II, que menciona a Lei nº 9.534/1997, a qual garante a gratuidade do registro civil de nascimento no Brasil, mas problematiza o fato de que a exclusão persiste por motivos que vão além da questão financeira, conforme indicado em um mapa que expõe a distribuição percentual de pessoas sem registro nas regiões do país; 3) Texto III, reforça a certidão de nascimento como documento essencial para o exercício da cidadania e para o acesso a direitos fundamentais, como matrícula escolar, obtenção de documentos e acesso a benefícios sociais; e 4) Texto IV, uma campanha publicitária que associa o direito à documentação à afirmação da cidadania, com ênfase na atuação de defensoras e defensores públicos em prol da inclusão social de sujeitos. De modo geral, a proposta de redação, enquanto unidade de sentido, evidencia a exclusão vivida por brasileiros sem registro civil de nascimento, apontando suas implicações sobre a dignidade humana e o acesso à cidadania, e convida o candidato a refletir sobre medidas efetivas que garantam o direito à documentação como expressão do respeito aos direitos fundamentais.

A quinta proposta de redação a ser analisada é a de 2022, que estabelece as **Relações de cultura, território e diversidade regional**. Tem como tema norteador para a escrita dissertativa-argumentativa: **“Desafio para a valorização de comunidades e povos tradicionais do Brasil”**. A seguir apresentamos os *fac-símiles* a) da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; b) da prova de redação; e d) da proposta de redação na íntegra:

Figura 35 – *Fac-símile* da prova de linguagens e suas tecnologias e redação do ENEM de 2022



01

1º DIA

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
PROVA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS E REDAÇÃO
PROVA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

enem2022

CADERNO 1 AZUL

1º DIA 1º DIA 1º DIA 1º DIA 1º DIA

ATENÇÃO: transcreva no espaço apropriado do seu CARTÃO-RESPOSTA, com sua caligrafia usual, considerando as letras maiúsculas e minúsculas, a seguinte frase:

Sabemos que a terra é nossa.

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE:

- Este CADERNO DE QUESTÕES contém 90 questões numeradas de 01 a 90 e a Proposta de Redação, dispostas da seguinte maneira:
 - questões de número 01 a 45, relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
 - Proposta de Redação;
 - questões de número 46 a 90, relativas à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

ATENÇÃO: as questões de 01 a 05 são relativas à língua estrangeira. Você deverá responder apenas às questões relativas à língua estrangeira (inglês ou espanhol) escolhida no ato de sua inscrição.
- Confira se a quantidade e a ordem das questões do seu CADERNO DE QUESTÕES estão de acordo com as instruções anteriores. Caso o caderno esteja incompleto, tenha defeito ou apresente qualquer divergência, comunique ao aplicador da sala para que ele tome as providências cabíveis.
- Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções. Apenas uma responde corretamente à questão.
- O tempo disponível para estas provas é de **cinco horas e trinta minutos**.
- Reserve tempo suficiente para preencher o CARTÃO-RESPOSTA e a FOLHA DE REDAÇÃO.
- Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.
- Somente serão corrigidas as redações transcritas na FOLHA DE REDAÇÃO.
- Quando terminar as provas, acene para chamar o aplicador e entregue este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE REDAÇÃO.
- Você poderá deixar o local de prova somente após decorridas duas horas do início da aplicação e poderá levar seu CADERNO DE QUESTÕES ao deixar em definitivo a sala de prova nos **30 minutos** que antecedem o término das provas.



MISTO
Papel produzido a partir de fontes responsáveis
FSC® C113090

INEP

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



* 010175A21 *

Fonte: Fonte: BRASIL. ENEM (2019-2022): **Cadernos de questões do Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

Figura 36 – *Fac-símile* da proposta de redação do ENEM de 2022





Exame Nacional do Ensino Médio

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
- Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente";
 - fugir ao tema ou não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;
 - apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto;
 - apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTO I

Você sabe quais são as comunidades e os povos tradicionais brasileiros? Talvez indígenas e quilombolas sejam os primeiros que passam pela cabeça, mas, na verdade, além deles, existem 26 reconhecidos oficialmente e muitos outros que ainda não foram incluídos na legislação.

São pescadores artesanais, quebradeiras de coco babaçu, apanhadores de flores sempre-vivas, caatingueiros, extrativistas, para citar alguns, todos considerados culturalmente diferenciados, capazes de se reconhecerem entre si.

Para uma pesquisadora da UnB, essas populações consideram a terra como uma mãe, e há uma relação de reciprocidade com a natureza. Nessa troca, a natureza fornece "alimento, um lugar saudável para habitar, para ter água. E elas se responsabilizam por cuidar dela, por tirar dela apenas o suficiente para viver bem e respeitam o tempo de regeneração da própria natureza", diz.

Disponível em: <https://g1.globo.com>. Acesso em: 17 jun. 2022 (adaptado).

TEXTO III

Povos e comunidades tradicionais

O Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) preside, desde 2007, a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), criada em 2006. Fruto dos trabalhos da CNPCT, foi instituída, por meio do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2017, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). A PNPCT foi criada em um contexto de busca de reconhecimento e preservação de outras formas de organização social por parte do Estado.

Disponível em: <http://mds.gov.br>. Acesso em: 17 jun. 2022 (adaptado).

TEXTO II

Povos tradicionais do Brasil

Estados com a maior concentração de famílias

Indígena		Pescador	
AM	43.264	PA	40.123
MS	21.507	MA	33.085
RR	15.316	BA	30.920

Quilombola		Povos de terreiro	
BA	43.009	BA	1.883
MA	39.316	PI	856
PA	15.282	CE	603

Cigano		Ribeirinho	
BA	1.538	PA	50.314
GO	643	AM	16.507
MG	556	BA	9.670

Extrativista	
PA	11.826
AM	9.772
MA	7.190

Fonte: Ministério Público Federal. Infográfico elaborado em: 25/10/2019.

Disponível em: <https://g1.globo.com>. Acesso em: 17 jun. 2022 (adaptado).

TEXTO IV

Carta da Amazônia 2021

Aos participantes da 26ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP26)

Não podia ser mais estratégico para nós, Povos Indígenas, Populações e Comunidades Tradicionais brasileiras, reafirmarmos a defesa da sociobiodiversidade amazônica neste momento em que o mundo volta a debater a crise climática na COP26. Uma crise que atinge, em todos os contextos, os viventes da Terra!

Nossos territórios protegidos e direitos respeitados são as reivindicações dos movimentos sociais e ambientais brasileiros.

Não compactuamos com qualquer tentativa e estratégia baseada somente na lógica do mercado, com empresas que apoiam legislações ambientais que ameçam nossos direitos e com mecanismos de financiamento que não condizem com a realidade dos nossos territórios.

Propomos o que temos de melhor: a experiência das nossas sociedades e culturas históricas, construídas com base em nossos saberes tradicionais e ancestrais, além de nosso profundo conhecimento da natureza.

Inovação, para nós, não pode resultar em processos que venham a ameaçar nossos territórios, nossas formas tradicionais e harmônicas de viver e produzir.

Amazônia, Brasil, 20 de outubro de 2021.

Entidades signatárias: CNS; Coiab; Conaq; MIQCB; Coica; ANA Amazônia e Confrem

Disponível em: <https://s3.amazonaws.com>. Acesso em: 17 jun. 2022 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

20
LC - 1º dia | Caderno 1 - AZUL - 1ª Aplicação


Fonte: BRASIL. ENEM (2019-2022): **Cadernos de questões do Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

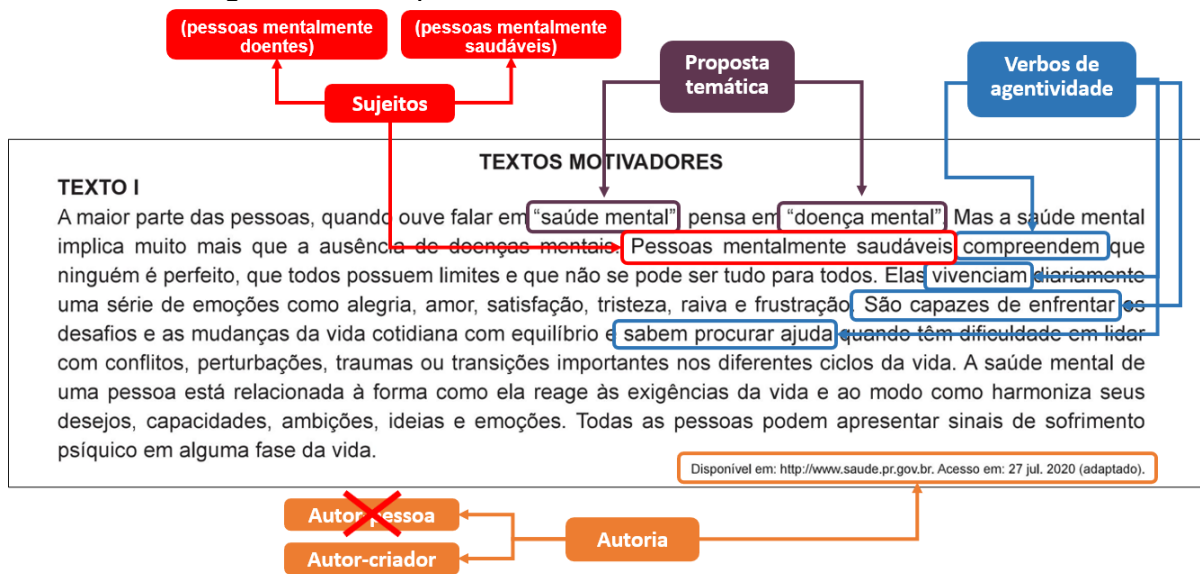
A proposta de redação 2022 é composta por quatro textos motivadores: 1) Texto I, um excerto de caráter explicativo que discute a definição e a diversidade dos

povos e comunidades tradicionais brasileiros, apresentando exemplos como quilombolas, pescadores artesanais e apanhadores de flores, e enfatizando sua ligação com a terra e a preservação de saberes ancestrais; 2) Texto II, uma tabela com dados estatísticos que detalha a concentração de famílias de diferentes povos tradicionais (indígenas, quilombolas, povos de terreiro, entre outros) por estado no Brasil, evidenciando a ampla distribuição e a diversidade geográfica desses grupos pelo território nacional; 3) Texto III, que reproduz informações sobre a criação e os objetivos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) e da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), ressaltando a importância das ações governamentais para o reconhecimento e a proteção dos direitos e da cultura desses povos; e 4) Texto IV, um fragmento da “Carta da Amazônia 2021”, que destaca o protagonismo de povos indígenas, populações e comunidades tradicionais brasileiras na 26ª Conferência das Partes (COP-26) e sublinha sua relevância na proteção ambiental e na luta contra as mudanças climáticas, enfatizando o valor de seus conhecimentos e modos de vida para a sustentabilidade. De forma geral, a proposta de redação, enquanto unidade de sentido, apresenta as comunidades e povos tradicionais como atores sociais fundamentais na construção da identidade e da sustentabilidade do Brasil, e convida o candidato a refletir sobre os desafios inerentes à sua valorização e ao respeito de seus direitos, territórios e culturas, diante de um cenário de complexidades ambientais, sociais e políticas.

5.3 Representações discursivas

Além das relações, identificamos representações discursivas que implicam sujeitos às materialidades discursivas. Para a relação de **violência, discriminação e exclusão**, verificamos que as representações discursivas foram construídas a partir da dualidade das categorias **agressor** e **vítima**. É justamente nessa oposição que os sentidos são produzidos.

Figura 37 – Esquema de leitura e análise do T1 de 2020a

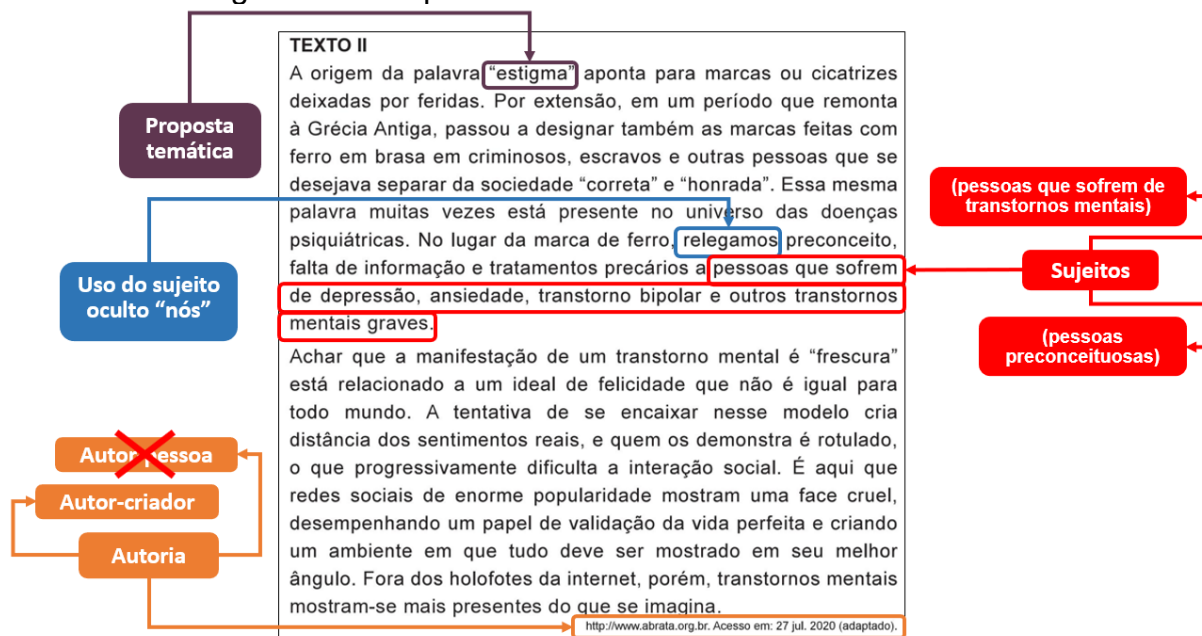


Fonte: elaboração própria (2025)

Em relação à categoria “agressor”, o **sujeito essencialmente capaz**, por exemplo, surge como representação discursiva das “pessoas mentalmente saudáveis”, conforme explicitado no T1 de 2020a. Nesse contexto, o sentido é construído com base na noção de uma capacidade inata própria das “pessoas mentalmente saudáveis”, ou seja, aqui, a saúde mental é concebida exclusivamente como um conjunto de capacidades imanentes ao próprio sujeito. Termos e expressões como “compreendem”, “vivenciam”, “são capazes de enfrentar” e “sabem procurar ajuda” (Brasil, 2020a, p. 19) funcionam como marcas linguístico-discursivas que, além de estarem articuladas na materialidade para sustentar a representação discursiva de um sujeito imanentemente capaz, cristalizam traços de agentividade para as pessoas mentalmente saudáveis, o que não ocorre para as “pessoas mentalmente doentes”. Dessa forma, sujeitos que não possuem essa “capacidade inata” não se enquadram naquilo que se considera saúde mental, estando à margem de uma concepção restrita que desconsidera a diversidade das experiências psíquicas e subjetivas. Essa delimitação não apenas exclui, mas também reforça estigmas que dificultam a construção de abordagens mais inclusivas e sensíveis às múltiplas formas de vivenciar a saúde mental. Assim, legitima-se uma lógica que privilegia determinados sujeitos e deslegitima outros que fogem ao padrão instituído, aprofundando desigualdades e desafios na forma como a sociedade lida com o bem-estar mental das pessoas.

Agora, na categoria “vítima”, identificamos a representação discursiva do **sujeito essencialmente incapaz** no T1 de 2020a. Essa representação discursiva foi apreendida por meio de implicações, uma vez que, na materialidade discursiva, o enunciador se deteve apenas nos qualificativos das “pessoas mentalmente saudáveis”, deixando subentendida uma caracterização oposta para as “pessoas mentalmente doentes”. Ao utilizar termos e expressões como “compreendem”, “vivenciam”, “são capazes de enfrentar” e “sabem procurar ajuda” (Brasil, 2020a, p. 19), que conferem uma espécie de agência absoluta às “pessoas mentalmente saudáveis”, o enunciador acaba construindo, por oposição, uma imagem de sujeitos que sofrem de transtornos mentais devido a uma suposta incapacidade inata. Trata-se, na verdade, de uma representação discursiva ancorada em uma visão homogeneizadora, que reduz a complexidade dos sujeitos a uma noção essencialista de saúde mental. Esse tipo de concepção cumpre a função de reduzir a diversidade do ser enquanto ser que existe concretamente no mundo. Ou seja, busca-se, por meio dessa visão, negar as múltiplas formas de existência e as subjetividades dos sujeitos.

Figura 38 – Esquema de leitura e análise do T2 de 2020a



Fonte: elaboração própria (2025)

No T2 de 2020a identificamos o **sujeito preconceituoso** a partir da categoria “agressor”. O uso do sujeito oculto “nós” em “relegamos preconceito, falta de informação e tratamentos precários a pessoas que sofrem de depressão, ansiedade,

transtorno bipolar e outros transtornos mais graves” (Brasil, 2020a, p. 19) constitui uma marca linguístico-discursiva que cristaliza um posicionamento de denúncia, sugerindo que a sociedade brasileira é majoritariamente preconceituosa. Nesse contexto, o sujeito preconceituoso é aquele que materializa os estigmas na realidade concreta. Além disso, o T2 de 2020a questiona uma noção homogeneizadora de sujeito, ao destacar que o “achar que a manifestação de um transtorno mental é ‘frescura’ está relacionado a um ideal de felicidade que não é igual para todo mundo”. Essa concepção sustenta a manifestação de preconceitos e discriminações contra pessoas que sofrem de transtornos mentais, uma vez que alguns sujeitos elegem um ideal de felicidade como padrão universalista. Por fim, o T2 critica o papel negativo das redes sociais e dos influenciadores digitais ao propagarem a ideia de uma “vida perfeita” e um modelo de vida saudável que deveria servir como referência para todos.

Da mesma forma, na categoria “vítima”, temos o **sujeito que sofre de transtornos mentais** no T2 de 2020a, uma representação discursiva que faz referência às vítimas do sujeito preconceituoso. Ao mencionar “pessoas que sofrem de depressão, ansiedade, transtorno bipolar e outros transtornos mentais graves” (Brasil, 2020a, p. 19), o enunciado circunscreve esses sujeitos enquanto vítimas de uma estrutura e lógica que interpreta a questão dos transtornos mentais como “frescura”. O preconceito contra essas pessoas se materializa a partir de uma expectativa de normalidade que um “eu” deposita na relação com o seu “outro”. Essa expectativa é uma projeção mental que surge de um idealismo homogeneizante e universalista, impondo-se como marca constitutiva para todos. O autor do T2 de 2020a se posiciona veementemente contra essa perspectiva, sobretudo ao criticar um modelo ideal: “a tentativa de se encaixar nesse modelo cria distância dos sentimentos reais, e quem os demonstra é rotulado, o que progressivamente dificulta a interação social”. O “modelo de vida perfeita” e, conseqüentemente, o de “saúde mental” aqui cumprem o papel de segregar pessoas consideradas “normais” daquelas rotuladas como “anormais”, aproximando-se perigosamente de uma concepção elitista e normalizada de ser humano.

Figura 39 – Esquema de leitura e análise do T3 de 2020a



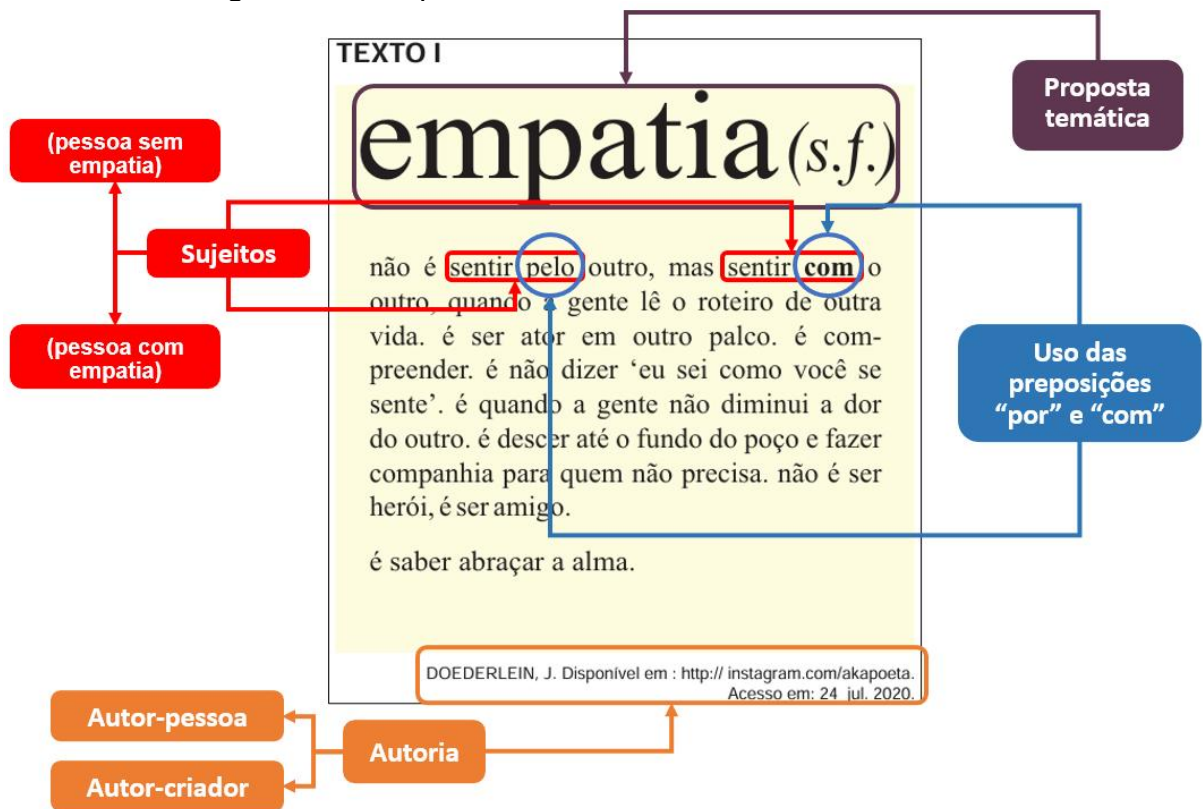
Fonte: elaboração própria (2025)

Encontramos outra representação discursiva a partir da categoria "agressor": o **sujeito normativo**, desta vez no T3 de 2020a. Trata-se de um enunciado verbo-visual que tem como principal ponto de discussão os impactos da depressão no território brasileiro. O infográfico apresenta a seguinte informação: "O número de mulheres afetadas pela depressão é 30% superior ao dos homens" (Brasil, 2020a, p. 19). Essa informação circunscreve o corpo feminino como principal vítima de doenças e transtornos mentais. No entanto, isso não pode ser tomado como um resultado de ordem estritamente patológica ou médica, sem considerar a estrutura machista e patriarcal na qual a sociedade brasileira está inserida. A ordem social também deve ser levada em conta, dado que há uma desigualdade de gênero normatizada na sociedade brasileira. Chamamos de "sujeito normativo" a representação discursiva das vozes que reproduzem e reforçam as desigualdades de gênero, especialmente nas relações mulher-homem. Esse sujeito emerge por meio de discursos que naturalizam as hierarquias de gênero, sustentando estruturas que perpetuam a disparidade social, econômica e simbólica entre gêneros. Ao validar normas e valores

que favorecem a manutenção dessas desigualdades, o sujeito normativo desempenha um papel essencial na perpetuação de estereótipos e na resistência à transformação social necessária para garantir equidade.

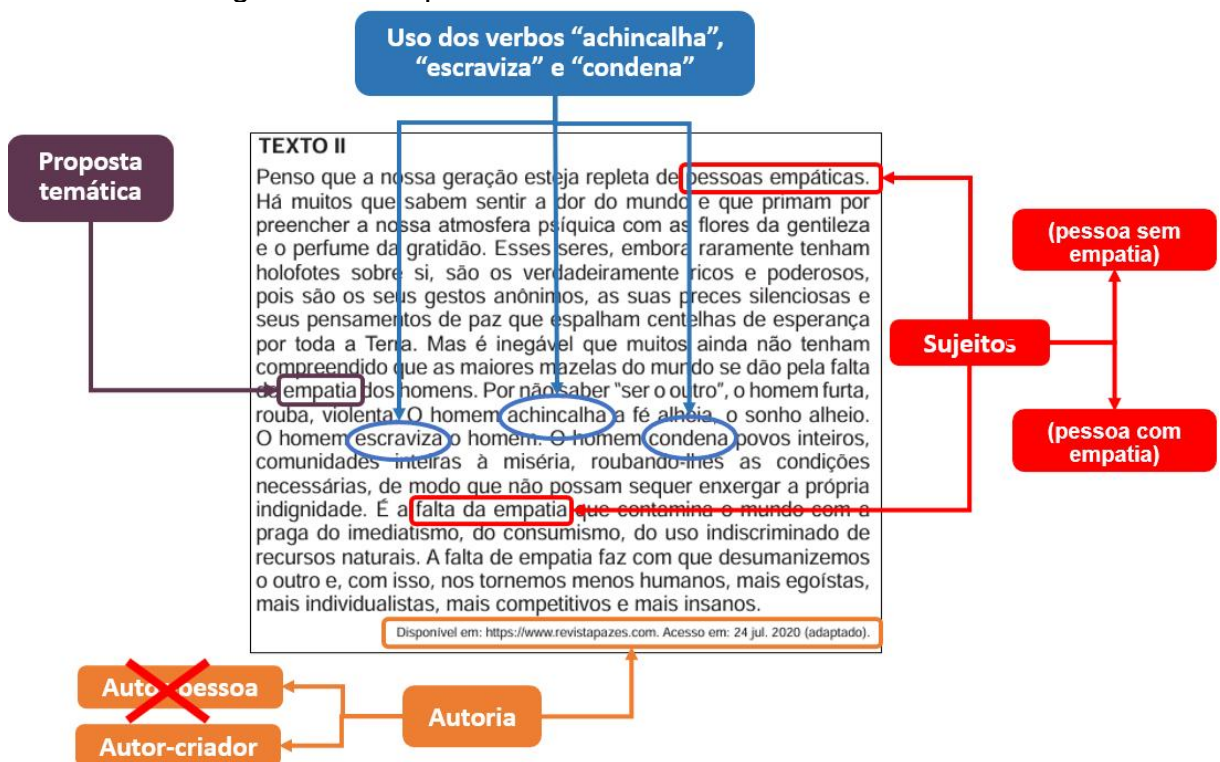
Outra representação discursiva que encontramos na categoria “vítima” é o **sujeito vítima da desigualdade de gênero**, que aparece no T3 de 2020a. Ao afirmar que “o número de mulheres afetadas pela depressão é 30% mais elevado que o dos homens” (Brasil, 2020a, p. 19), o enunciado expõe uma realidade concreta: as mulheres são as principais vítimas da depressão. Como mencionado anteriormente, essa informação não pode ser compreendida exclusivamente a partir de uma ótica clínica, mas principalmente social. A estrutura da sociedade ainda é predominantemente desigual na relação entre homens e mulheres, instaurando uma disparidade profunda que se manifesta desde a divisão das responsabilidades nas atividades domésticas até a distribuição dos papéis profissionais dentro de empresas, por exemplo. Além disso, o uso do sintagma nominal “mulheres afetadas”, constituído do substantivo “mulheres” mais o adjunto adnominal “afetadas”, produz sentidos de vulnerabilidade sofrida por mulheres em relação aos transtornos mentais, isto é, são as principais vítimas dos quadros depressivos. No campo da verbo-visualidade, o T3 de 2020a apresenta, aparentemente, a imagem de uma mulher como pano de fundo do infográfico, reforçando a ideia de que o corpo feminino se tornou o alvo dos transtornos mentais. Esse aspecto é especialmente significativo uma vez que apenas espelha a imagem de uma sociedade majoritariamente machista, sexista e patriarcal. Além disso, somam-se a essa desigualdade os inúmeros casos em que mulheres desempenham cargas de trabalho excessivas, seja no ambiente profissional formal ou nas atividades domésticas. Essa sobrecarga tem contribuído significativamente para o desenvolvimento de quadros depressivos e para o aumento da incidência de transtornos mentais diversos.

Figura 40 – Esquema de leitura e análise do T1 de 2020b



Fonte: elaboração própria (2025)

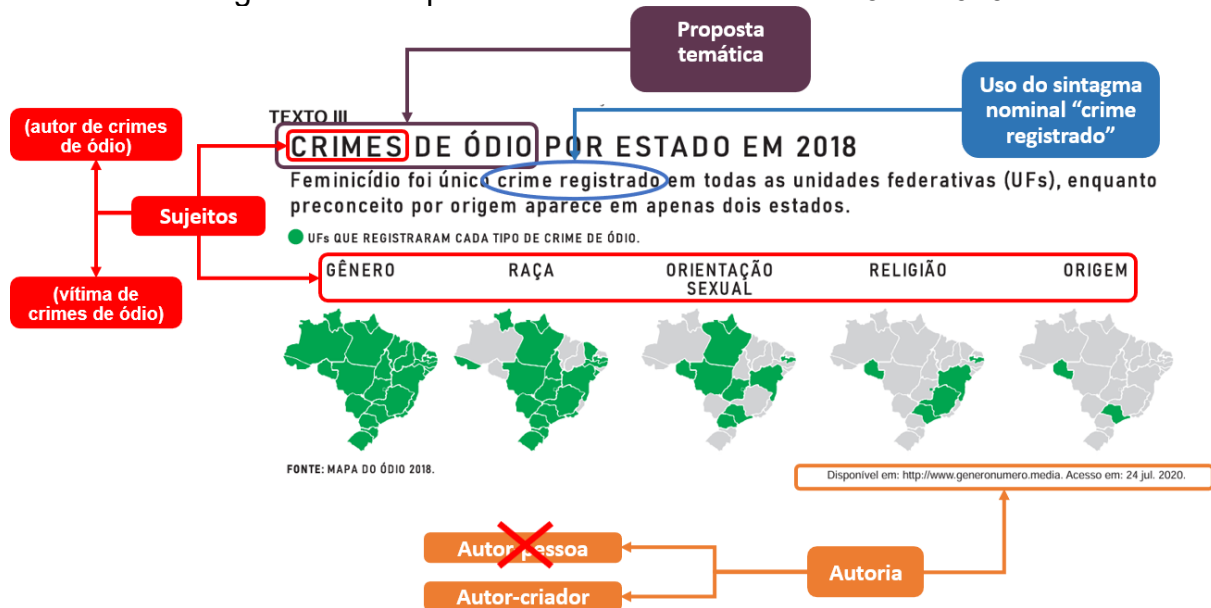
Figura 41 – Esquema de leitura e análise do T2 de 2020b



Fonte: elaboração própria (2025)

Nessa esteira, identificamos o **sujeito indiferente** no T1 e T2 de 2020b, o qual se alinha à categoria “agressor”. O texto motivador em questão trata-se de uma postagem no Instagram de João Doederlein, publicada em 26 de outubro de 2017. A materialidade discursiva, na verdade, origina-se de **O Livro dos Resignificados** (Doederlein, 2017, p. 96), que busca ressignificar o léxico de forma subjetiva, afastando-se das definições tradicionais para atribuir às palavras afetividade e interpretações pessoais. A materialidade se apresenta no gênero verbete de dicionário e propõe uma definição não lexicografada da palavra “empatia”: “não é sentir pelo outro, mas sentir **com** o outro [...]. é compreender [...]. é quando a gente não diminui a dor do outro [...]. não é ser herói, é ser amigo. é saber abraçar a alma” (Brasil, 2020b, p. 19). Identificamos a representação discursiva de um sujeito não empático nas marcas linguístico-discursivas que estão subentendidas. Assim, esse sujeito seria aquele que: pretende sentir pelo outro, e não com o outro, reduzindo a experiência alheia a uma perspectiva distanciada e superficial, que busca ser reconhecido como herói, e não como amigo, colocando-se no centro sem compreender verdadeiramente a dor do outro, que não sabe “abraçar a alma”, limitando-se a gestos vazios, sem conexão genuína. Aqui, o uso das preposições “por” e “com” são importantes, pois estabelecem relações de sentido de “usurpação do lugar do outro”, em uma tentativa de arrancar-lhe do seu lugar singular, e de “companhia”, no sentido de contemplar junto e próximo do outro as suas subjetividades. No T2, o sujeito indiferente é aquele que materializa em atos violentos os seus preconceitos e não aceitação do outro. Ou seja, trata-se de alguém cuja empatia não ultrapassa o nível da aparência, restringindo-se a uma compreensão fragilizada da alteridade e perpetuando uma relação desprovida de real envolvimento emocional. O uso dos verbos “achincalha”, “escraviza” e “condena”, todos no modo indicativo e tempo presente da terceira pessoa do singular, expressam relações de sentido de “humilhação”, “opressão”, “exploração” e “desrespeito”, próprias da falta de empatia.

Figura 42 – Esquema de leitura e análise do T3 de 2020b



Fonte: elaboração própria (2025)

Encontramos também, na categoria “vítima”, a representação discursiva de um **sujeito vítima da indiferença**, no T1 e T2 de 2020b. Entretanto, é no T2 que temos a marcação mais enfática da relação agressor-vítima:

[...] as maiores mazelas do mundo se dão pela falta de empatia dos homens. Por não saber "ser o outro", o homem furta, rouba, violenta. O homem achincalha a fé alheia, o sonho alheio. O homem escraviza o homem. O homem condena povos inteiros, comunidades inteiras à miséria, roubando-lhes as condições necessárias, de modo que não possam sequer enxergar a própria indignidade. É a falta da empatia que contamina o mundo com a praga do imediatismo, do consumismo, do uso indiscriminado de recursos naturais. A falta de empatia faz com que desumanizemos o outro e, com isso, nos tornemos menos humanos, mais egoístas, mais individualistas, mais competitivos e mais insanos (Brasil, 2020b, p. 19).

Aqui, temos algumas questões importantes, a saber: 1) **afirmação** – o enunciado apresenta a afirmação inicial de que a falta de empatia é o principal motivo das mazelas no mundo; 2) **exemplificação** – na qual é elencada uma série de exemplos práticos que indicam que a falta de empatia resultaria em muitos problemas na sociedade. Segundo o T2, é a partir dessa falta na relação eu-outro que surgem problemas como furto, roubo e violência; e 3) **resultados** – aqui, o enunciado apresenta os resultados da falta de empatia. O uso do verbo “desumanizar”, por exemplo, cumpre a função de caracterizar o resultado maior dos processos de indiferença, pois parte da tentativa de anulação e/ou negação dos traços e

subjetividades humanas. É negar o humano enquanto ser de complexidades e diversidades. É negar o outro em sua integralidade. Nesse sentido, o sujeito vítima da indiferença se constitui em alvo para os mecanismos de negação da sua própria humanidade.

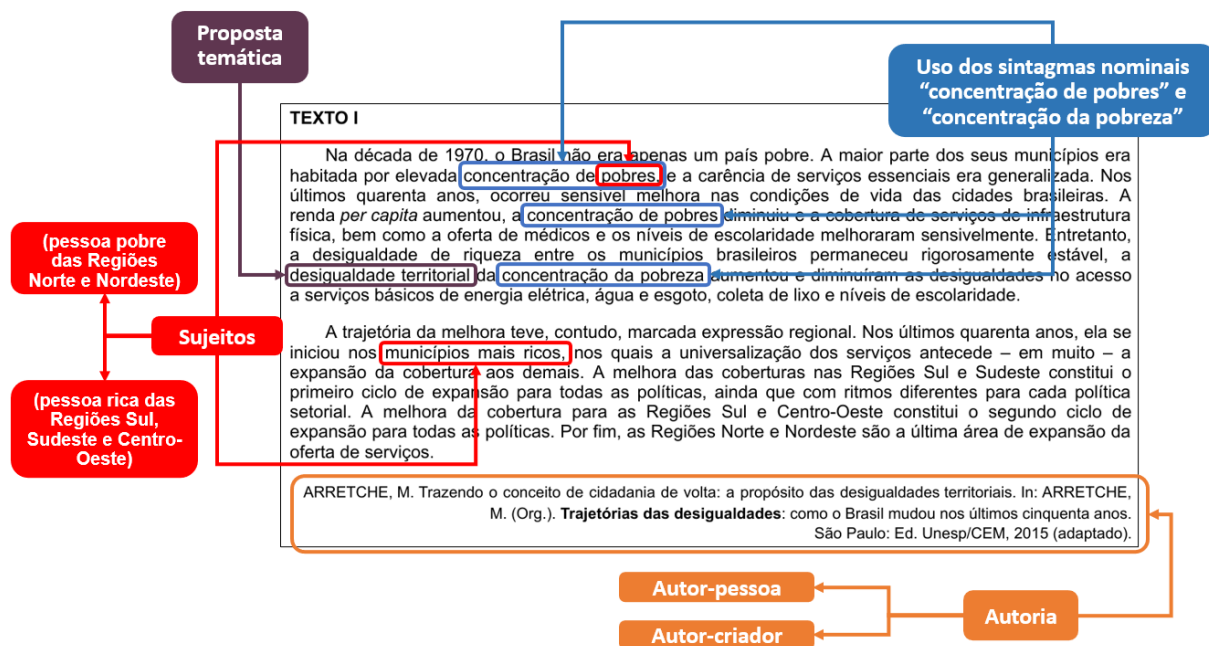
Na categoria “agressor”, identificamos a representação discursiva de um **sujeito autor de crimes de ódio** no T3 de 2020b. O texto motivador em questão é um infográfico (enunciado verbo-visual) que apresenta uma representação gráfica dos registros de crimes de ódio por estado no ano de 2018. Destaca-se que o “feminicídio foi o único crime registrado em todas as unidades federativas (UFs), enquanto preconceito por origem aparece em apenas dois estados” (Brasil, 2020b, p. 19). Segundo o T3, as principais vítimas desses crimes são pessoas pertencentes às categorias de gênero, raça, orientação sexual, religião e origem. Aqui, a relação agressor-vítima se estabelece na medida em que compreendemos que a existência de um sujeito autor de crimes de ódio pressupõe a presença de um sujeito vítima desses crimes. Nesse sentido, o sujeito autor de crimes de ódio é aquele que materializa em atos violentos a repulsa e a negação da diferença enquanto característica do ser, reforçando estruturas de exclusão e intolerância que perpetuam desigualdades e marginalizações. Sua ação não apenas silencia a diversidade, mas também limita a possibilidade de coexistência e respeito, consolidando um cenário em que a violência se torna um mecanismo de rejeição ao outro e à sua identidade. Além disso, o uso do sintagma nominal “crime registrado”, constituído pelo substantivo “crime” e pelo adjunto adnominal “registrado” se encaminham para a caracterização de um tipo específico de crime, isto é, crimes de ódio contra sujeito marginalizados.

No que concerne à última representação discursiva da relação de **violência, discriminação e exclusão**, encontramos a representação discursiva de um **sujeito vítima de crimes de ódio** no T3 de 2020b, alinha à categoria “vítima”. Esta permanece subentendida no texto motivador, uma vez que não há referência explícita à sua presença. No entanto, ela se torna perceptível à medida que se compreende que “crimes de ódio por estado em 2018” (Brasil, 2020b, p. 19) pressupõe, necessariamente, a existência de um agressor e uma vítima. Na categoria de vítimas, o T3 apresenta diversas subcategorias, como gênero, raça, orientação sexual, religião e origem. Por esse motivo, interpretamos a presença de um sujeito vítima de crimes de ódio, ainda que o enunciado privilegie a categoria gênero, especialmente diante

dos numerosos registros de feminicídio nas unidades federativas. Esses sujeitos sofrem violações extremas em seus corpos, mentes e identidades, sendo violentados não apenas pela falta de reconhecimento de suas diferenças, mas também pela discriminação imposta por uma concepção que rejeita o diverso, o diferente, o não-eu.

Partimos, agora, para a relação de **“exclusão social e econômica”**, nesta encontramos representações discursivas também a partir de uma dualidade de categorias, desta vez entre **região rica** e **região pobre**. Desse modo, os sentidos são produzidos em função dessa oposição, que é recorrente nessas propostas de redação. Partimos agora para as nossas análises propriamente ditas.

Figura 43 – Esquema de leitura e análise do T1 de 2020c



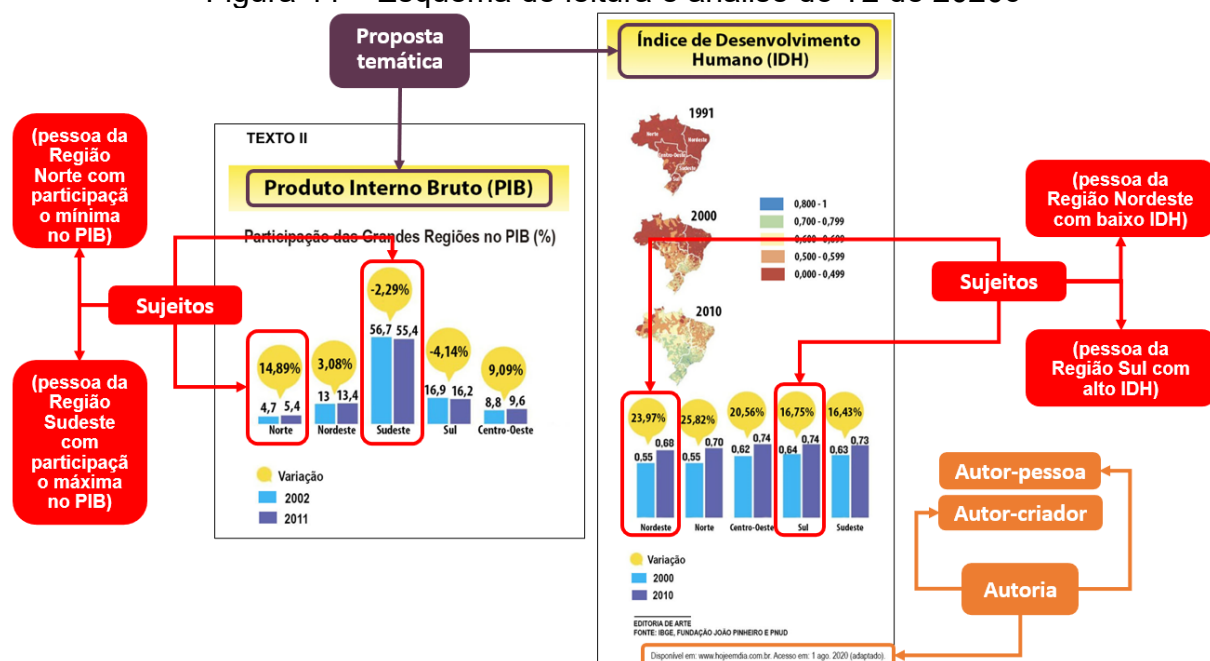
Fonte: elaboração própria (2025)

A primeira representação discursiva que encontramos quanto à relação de **“exclusão social e econômica”** foi a do **sujeito rico das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste**, presente no T1 de 2020c e alinhada à categoria “região rica”. Trata-se de pessoas que moram nos “municípios mais ricos” do Brasil. O enunciado apresenta a dualidade rico-pobre com significativa ênfase neste texto motivador e chega até a materializar seu ponto de vista a respeito desses sujeitos. No plano linguístico-discursivo, temos, por exemplo, os sintagmas nominais “trajetória da melhora” e “melhora das coberturas”, constituídos dos núcleos “trajetória” e “melhora”,

respectivamente, bem como dos complementos nominais “da melhora” e “das coberturas”, que estão intimamente direcionados aos “municípios mais ricos” e às Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Assim, constata-se que a escolha lexical aponta para o fato de que o enunciador vincula a palavra “melhora” às regiões ricas do Brasil, enfatizando, desse modo, os sujeitos ricos dessas regiões. Parece que há, de certo modo, um privilégio do enunciador por esses sujeitos. Nesse ensejo, o sujeito rico das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste aparece como representação discursiva de pessoas ricas e privilegiadas das regiões mais ricas do Brasil.

A representação discursiva que se opõe a esta é a de **sujeito pobre das Regiões Norte e Nordeste**, também presente no T1 de 2020c, e mais próxima da categoria “região pobre”. É uma referência às pessoas em situação de pobreza das regiões que historicamente sofrem com a desigualdade social no Brasil. Quanto ao aspecto linguístico-discursivo, por exemplo, temos o uso dos sintagmas nominais “concentração de pobres” e “concentração da pobreza”, ambos constituídos por um núcleo do sintagma nominal “concentração” somado ao complemento nominal “de pobres” e “da pobreza”, respectivamente. A questão importante reside no fato de que o autor-criador utiliza duas vezes a expressão “concentração de pobres” para se referir a uma linha histórica em que a “concentração de pobres” marcaria um passado com sentido negativo. A própria terminologia “pobres” parece carregar efeitos de sentido que caminham para uma posição de inferiorização desses sujeitos. Com isso, aqui também, as escolhas lexicais não estão isentas de um posicionamento marcadamente ideológico, pelo contrário, materializam o sentido de inferiorização das pessoas em situação de pobreza em função das pessoas ricas das regiões privilegiadas do Brasil.

Figura 44 – Esquema de leitura e análise do T2 de 2020c



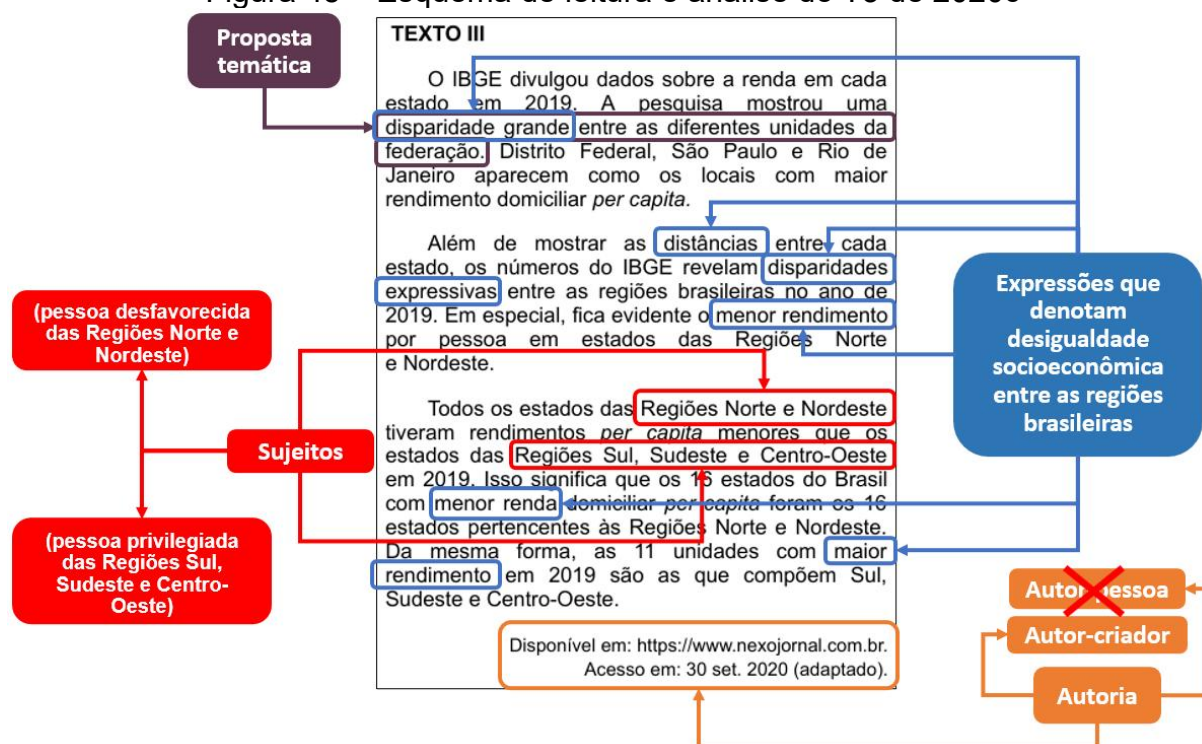
Fonte: elaboração própria (2025)

Agora, olhando para o T3 da 2020c, encontramos outras representações discursivas que refletem a dualidade entre “região rica” e “região pobre”. Em primeiro lugar, destacaremos as representações discursivas que constam na primeira extremidade dessa dualidade: o **sujeito da Região Sudeste, com participação máxima no PIB**, e o **sujeito da Região Sul, com alto IDH**, que são as representações discursivas, neste texto motivador, alinhadas à categoria “região rica”. O texto motivador em questão é um gráfico estatístico que apresenta a participação das regiões brasileiras em relação ao PIB e ao IDH, isso, por si só, se configuraria como uma espécie de movimento de desumanização, ou seja, ao traduzir pessoas por meio de números estatísticos, os gráficos homogeneizam as singularidades, o que constitui certa declinação dos traços humanos propriamente ditos. Entretanto, partiremos das informações desses gráficos para constatar a desigualdade concreta e inegável da sociedade brasileira. Quanto à participação no Produto Interno Bruto (PIB), percebe-se que os sujeitos que mais se destacam são os da Região Sudeste, com 56,7% de participação em 2002 e 55,4% em 2011, apresentando a menor variação em comparação com outras regiões, equivalente a -2,29%. Já, em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), os sujeitos mais beneficiados são os da Região Sul, com 0,64% em 2000 e 0,74% em 2010, apresentando a segunda menor variação nesse intervalo, equivalente a 16,75%, perdendo apenas para a Região Sudeste,

outra região majoritariamente rica do Brasil, com 16,43% de variação. Desse modo, verificamos que as representações discursivas encontradas neste texto motivador apenas refletem as desigualdades sociais e econômicas que se normalizaram em uma perspectiva diacrônica. Nesse sentido, o T3 apenas reproduz o que já está materializado nas relações sociais no território brasileiro.

Quanto à categoria “região pobre”, temos, neste mesmo texto motivador, outras duas representações discursivas, a saber: o **sujeito da Região Norte, com participação mínima no PIB**, e o **sujeito da Região Nordeste, com baixo IDH**. A Região Norte aparece neste texto motivador com a participação mínima de 4,7% em 2002 e de 5,4% em 2011, além de apresentar a maior variação neste período, que equivale a 14,89%. Já a Região Nordeste, em relação ao IDH, também se apresenta como a região com menor expressão, totalizando 0,55% em 2000 (mesmo número da Região Norte no mesmo ano) e 0,68% em 2010, com a maior variação no período, equivalente a 23,97%. Nesse sentido, constata-se, a partir da avaliação estatística do PIB e do IDH, que a concentração do capital da sociedade brasileira mantém tanto a Região Norte quanto a Região Nordeste fora de um plano maior de combate aos mecanismos de desigualdade social e econômica. Assim, pessoas das regiões Norte e Nordeste continuam sofrendo com um silenciamento sistemático e com múltiplas formas de negação de suas existências enquanto cidadãos de direitos. Essa representação discursiva apenas reflete os processos de subalternização a que esses sujeitos são submetidos, a medida em que são dispensados de qualquer proposta de “avanço” em nossa sociedade.

Figura 45 – Esquema de leitura e análise do T3 de 2020c



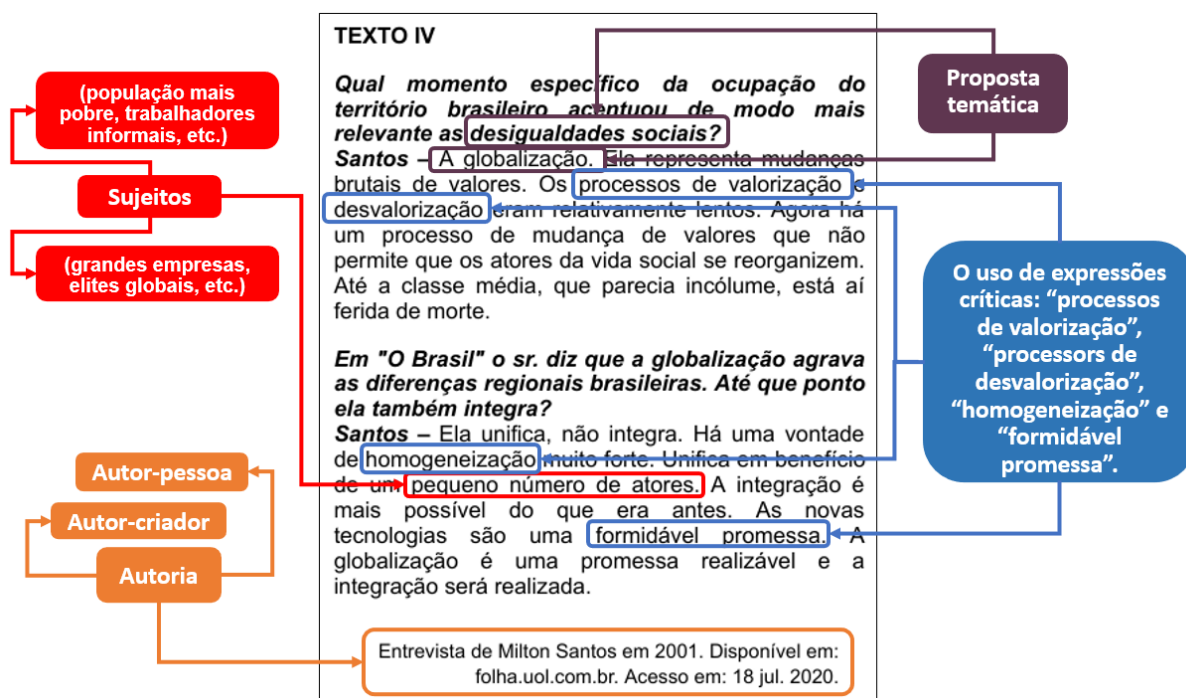
Fonte: elaboração própria (2025)

Nesse ensejo, verificamos, no T3 de 2020c, o **sujeito privilegiado das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste**, em consonância com a categoria “região rica”. O T3 apresenta como proposta temática a “disparidade grande entre as diferentes unidades da federação”, a partir de dados do IBGE que apontam para o rendimento domiciliar *per capita*. O autor-criador se utiliza de algumas expressões que denotam a desigualdade social apontada neste texto motivador, tais como “disparidade grande” e “disparidades expressivas”, as quais são sintagmas nominais compostos pelos substantivos “disparidade” e “disparidades”, somados aos adjuntos adnominais “grande” e “expressivas” respectivamente. Essas terminologias contribuem para a construção de sentidos na materialidade discursiva que expressam a desigualdade gritante entre as regiões do Brasil. Em relação a esse texto motivador especificamente, temos a representação discursiva de um sujeito que é privilegiado por essa desigualdade, ou seja, alguém que se beneficia do modo como a injustiça social se instaurou nas relações em nosso país.

Uma outra representação discursiva que pode ser observada neste texto motivador é a do **sujeito desfavorecido das Regiões Norte e Nordeste**, aqui vinculado à categoria “região pobre”. Para esta representação discursiva, temos os

usos de outras expressões que marcam a desigualdade social, tais quais: “menor rendimento” e “menor renda”, sintagmas nominais que fazem referência às Regiões Norte e Nordeste, contrastando com “maior rendimento”, também um sintagma nominal, que aponta para as Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. O conflito fica nítido a partir dos efeitos de sentido sugeridos pela relação “menor-maior”, na qual encontramos a tensão mobilizada pela desigualdade social e econômica em nosso país. Confirmando os antecedentes históricos, constata-se novamente que existe um embate sócio-político-ideológico que rege os processos de distribuição de renda e investimentos, ou a falta deles, em âmbito nacional, quando se comparam as regiões ricas com as regiões em situação de pobreza do Brasil. Desse modo, é perceptível, por exemplo, que os sujeitos das regiões em situação de pobreza – isto é, os que são de origem das Regiões Norte e Nordeste – são os principais alvos de um processo sistemático de desumanização e coisificação. São tratados como se não fossem sujeitos de vozes, de identidades e de territorialidades.

Figura 46 – Esquema de leitura e análise do T4 de 2020c



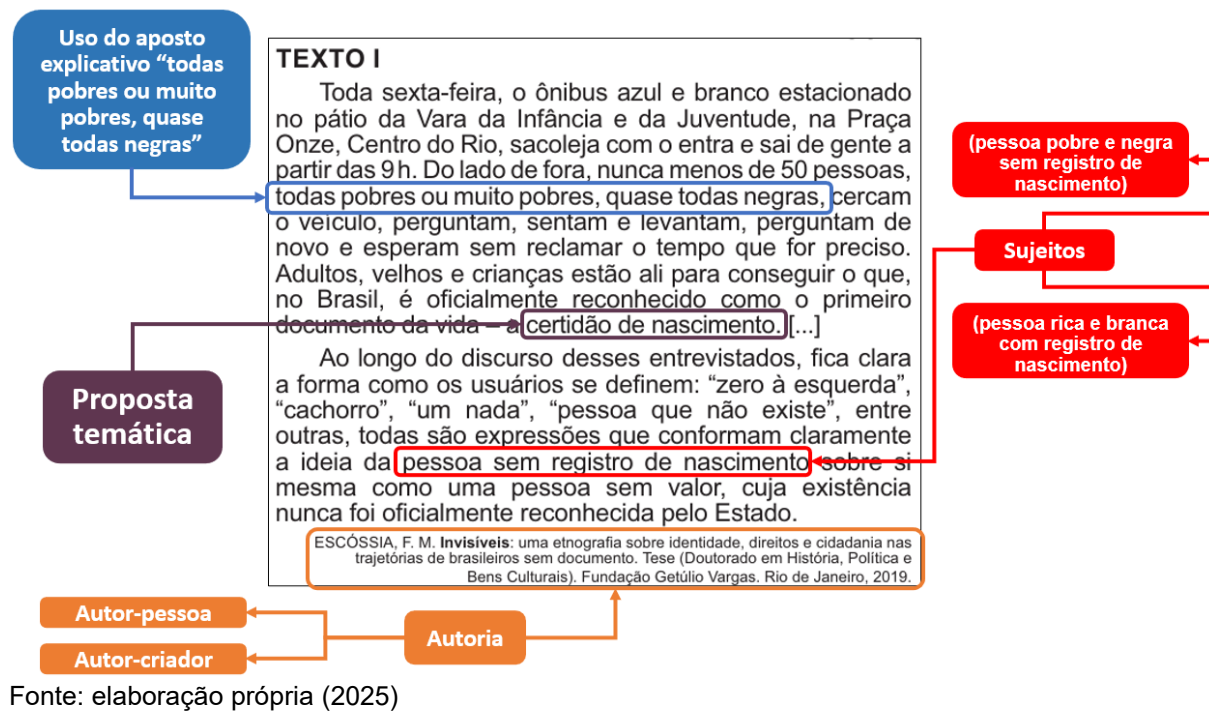
Fonte: elaboração própria (2025)

No T4 de 2020c, uma entrevista com Milton Santos, encontramos outra representação discursiva importante, o **sujeito rico**, mais alinhada à categoria “região rica”. Essa representação discursiva foi apreendida a partir do uso da expressão

“pequeno número de atores”, que é uma referência direta à pequena parte da população que retém o capital, isto é, a poucos sujeitos detentores de bens e riquezas, tais como empresários, donos de *startups* (jovens empresas que apresentam modelos de negócios inovadores), etc. A proposta temática desse texto motivador é a desigualdade social em função da globalização. Nesse sentido, o autor-criador apresenta o sujeito rico como alguém que se beneficia dos processos sistemáticos de desigualdade social e econômica. Ademais, essa representação discursiva circunscreve os sujeitos detentores de grandes riquezas como os principais atores sociais, nos quais se observa maior valorização, em detrimento dos sujeitos em situação de pobreza. Com isso, para o autor-criador, a globalização “apresenta mudanças brutais de valores”, na medida em que se privilegia, única e exclusivamente, aqueles que acumulam grandes riquezas, os quais são os principais responsáveis pelo “progresso” da sociedade capitalista.

Ainda no T4 de 2020c, também encontramos o **sujeito pobre**, desta vez alinhada à categoria “região pobre”. Trata-se de uma representação discursiva que faz referência às pessoas em situação de pobreza, vítimas dos processos de globalização, tipicamente capitalista, que subalternizam e desprezam toda e qualquer manifestação da diferença. No campo linguístico-discursivo, por exemplo, o uso da expressão “processos de valorização e desvalorização” desenha muito bem a tensão historicamente materializada entre regiões ricas, com suas metrópoles altamente rentáveis ao consumismo do capitalismo, e as regiões em situação de pobreza, com suas periferias esquecidas, silenciadas e invisibilizadas. Além disso, temos expressões que marcam o posicionamento crítico, tais como “homogeneização” – que seria uma tentativa de anulação das diferenças pretendida pelos processos da globalização, segundo Milton Santos – e “formidável promessa”, expressão que qualifica “novas tecnologias” advindas dos supostos “avanços” de um mundo cada vez mais globalizado. Assim, a homogeneização globalizada privilegiaria única e exclusivamente uma espécie de sujeito globalizado, isto é, sujeitos beneficiados pelos “avanços” da globalização, negando qualquer olhar crítico e posicionamento contrário a estes. Com isso, essa representação discursiva aponta para os sujeitos que são os principais alvos de uma invisibilização orientada pelo discurso do “progresso” e “avanço”.

Figura 47 – Esquema de leitura e análise do T1 de 2021

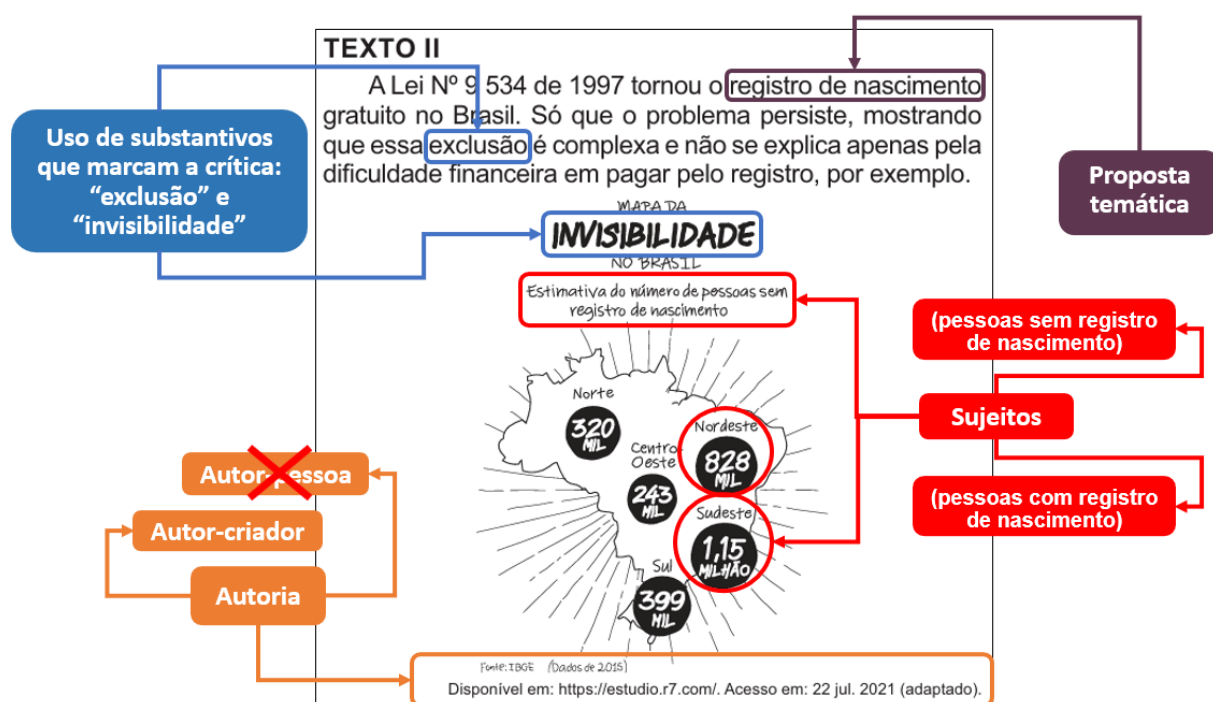


Partimos, agora, para os textos motivadores da proposta de redação de 2021. Logo no T1, que apresenta como proposta temática a posse (ou não) de certidão de nascimento, encontramos, imbricada na categoria “região pobre”, a representação discursiva do **sujeito pobre, negro e sem registro civil**. Trata-se de uma representação discursiva explicitamente materializada, uma vez que o texto motivador traz expressões como “pobres”, “negras” e “sem registro de nascimento”. Essas expressões constroem, discursivamente, a imagem de um sujeito marcado pela desigualdade social, especialmente em razão das questões étnico-raciais que, combinadas à desigualdade social decorrente das diferenças de riqueza e pobreza entre as regiões brasileiras, atribuem a esses sujeitos um lugar de subalternidade. Assim, fica evidente que o sujeito pobre, negro e sem registro é aquele que, se não está nas grandes metrópoles em busca de emprego, encontra-se nas regiões com maior incidência de pobreza. Além disso, o uso do apostro explicativo – “todas pobres ou muito pobres, quase todas negras” – para “50 pessoas”, não apenas marca a caracterização desses sujeitos na materialidade, mas também parece estar carregado de uma valoração que os rebaixa, a partir de suas condições sociais e étnico-raciais.

Outrossim, em oposição ao sujeito pobre, negro e sem registro civil, encontramos o **sujeito rico, branco e com registro civil**, que está implicada na

categoria “região rica”. Essa representação discursiva não está materializada na dimensão linguística, entretanto, podemos apreendê-la a partir da tensão dialógica existente na oposição. Isto é, se há um sujeito pobre, negro e sem registro civil, é porque, diametralmente oposto a ele, está o sujeito rico, branco e com registro civil. Essa tensão só pode ser compreendida a partir das relações de desigualdade presentes na sociedade brasileira, as quais vêm sendo naturalizadas sócio-historicamente e ideologicamente ao longo do tempo. Nesse contexto, observa-se uma estreita relação entre “rico” e “branco”, bem como entre “pobre” e “negro” – o primeiro associado à valorização, ao poder de compra e à retenção do capital, e o segundo vinculado à desvalorização, ao esquecimento e à invisibilização de uma classe à qual foram impostos mecanismos de subordinação sistêmica, sustentados pela desigualdade que estrutura a sociedade capitalista.

Figura 48 – Esquema de leitura e análise do T2 de 2021



Fonte: elaboração própria (2025)

Agora, no T2 de 2021, que se trata de um texto verbo-visual, encontramos, primeiramente, a proposta temática: exclusão e invisibilidade por falta de registro de nascimento. A partir disso, é possível apreender a primeira representação discursiva: o **sujeito sem registro de nascimento** – uma representação discursiva

explicitamente marcada na materialidade, que se relaciona com a categoria “região pobre”. Partindo da unidade de sentido entre os elementos verbais e visuais da materialidade, percebemos que esses sujeitos são, majoritariamente, da Região Sudeste do Brasil, com aproximadamente 1,15 milhão de pessoas. Esse dado atesta um grau de complexidade, uma vez que tal região figura entre as mais ricas do território nacional. A complexidade se revela no fato de que, nas grandes metrópoles, pela lógica, deveria haver menos pessoas sem registro de nascimento. Contudo, o que os dados mostram é que há um movimento de exclusão não apenas entre as grandes regiões do Brasil, mas também dentro das próprias grandes metrópoles, impondo a esses sujeitos um estado não só de invisibilidade como também de pobreza sistemática. Já a Região Nordeste, com aproximadamente 828 mil pessoas sem registro de nascimento, reflete com mais clareza os mecanismos da desigualdade, considerando que se trata de uma das regiões mais esquecidas pelo poder público e uma das mais precarizadas em termos de acesso a serviços básicos.

Nessa esteira, ainda no T2 de 2021, encontramos o **sujeito com registro de nascimento**. Essa representação discursiva, atrelada à categoria “região rica”, não está materializada exclusivamente no plano linguístico, mas é percebida no campo discursivo, uma vez que se compreende a relação conflituosa entre pessoas beneficiadas pela desigualdade social e aquelas prejudicadas por ela. Assim, o sujeito com registro de nascimento refere-se tanto a pessoas das regiões em situação de pobreza quanto àquelas que habitam as grandes metrópoles, ou seja, uma pequena parcela da população que têm seus direitos garantidos com dignidade. Esse quadro se constitui como um reflexo complexo da desigualdade social em nosso país, pois há, visivelmente, mecanismos de exclusão legitimados. Em outras palavras, utiliza-se de serviços básicos – tais como a certidão de nascimento – para acentuar ainda mais a invisibilização das pessoas que não têm acesso a esse direito fundamental. Essa representação discursiva aponta não apenas para os sujeitos implicados, mas também para o modo como a sociedade classifica alguns poucos como “cidadãos” e muitos outros como “indigentes”, “não civilizados” ou algo equivalente.

Figura 49 – Esquema de leitura e análise do T3 de 2021

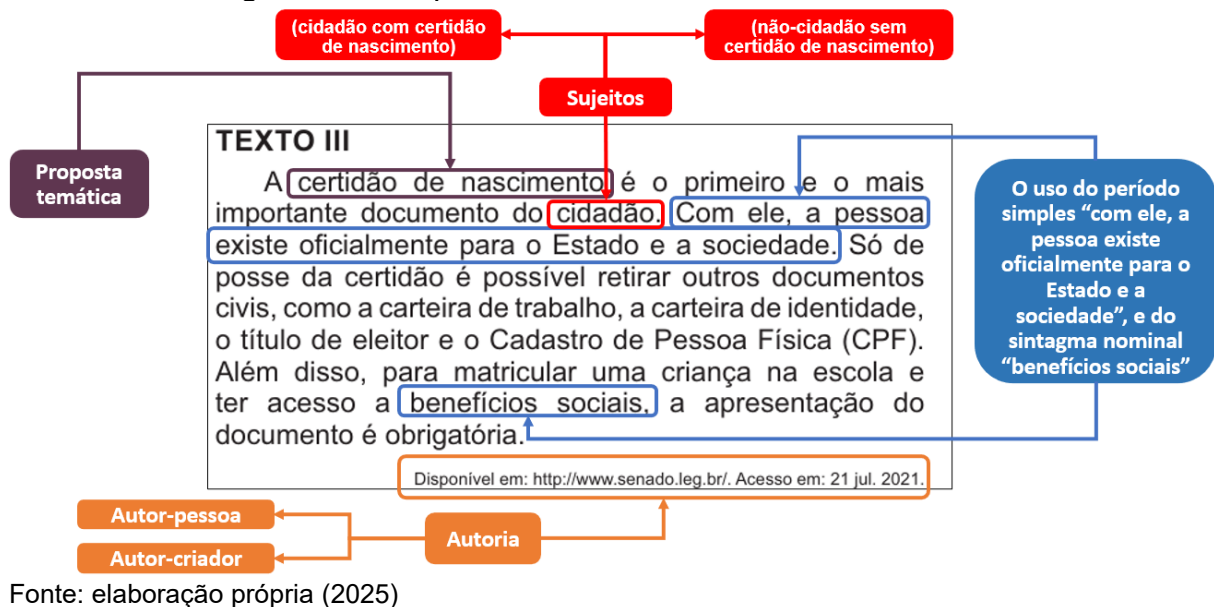
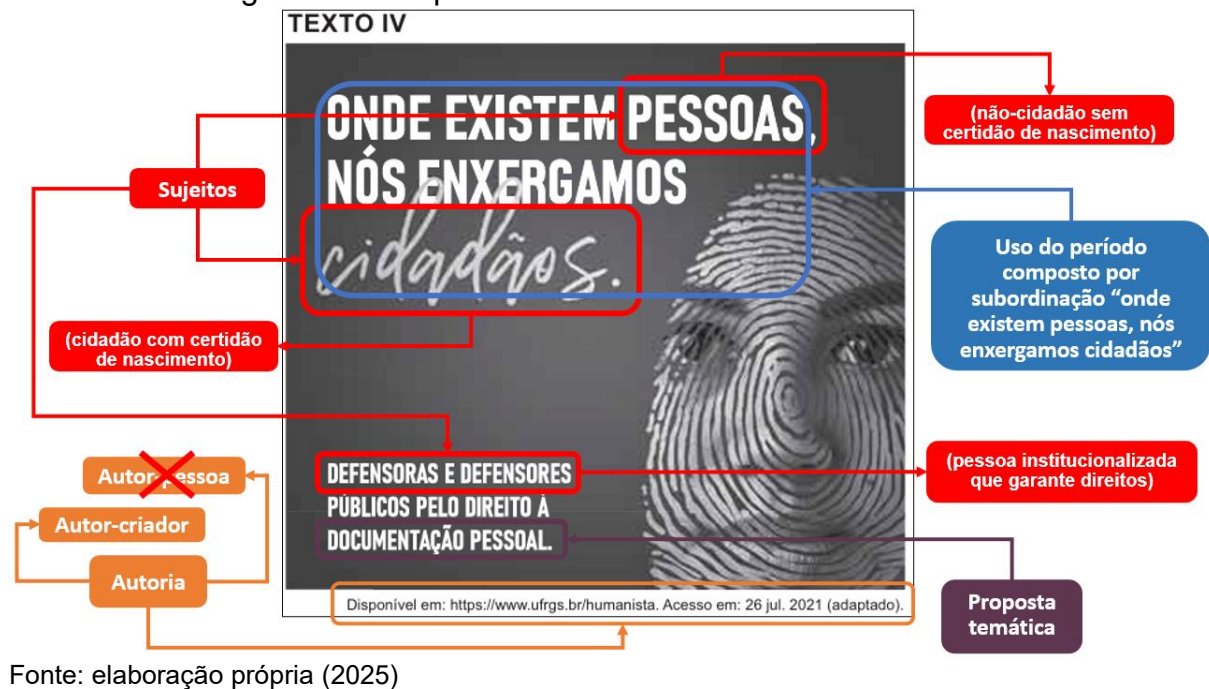


Figura 50 – Esquema de leitura e análise do T4 de 2021



Partimos, agora, para o T3 e o T4 de 2021, textos motivadores que apresentam a certidão de nascimento como ponto-chave da proposta temática. Em ambos, encontramos o **sujeito cidadão com certidão de nascimento**, que se alinha à categoria "região rica". Essa representação discursiva faz referência às pessoas que são consideradas cidadãs única e exclusivamente a partir de um documento oficial que atesta tal condição. No T3, por exemplo, há o uso do período simples "com ele, a

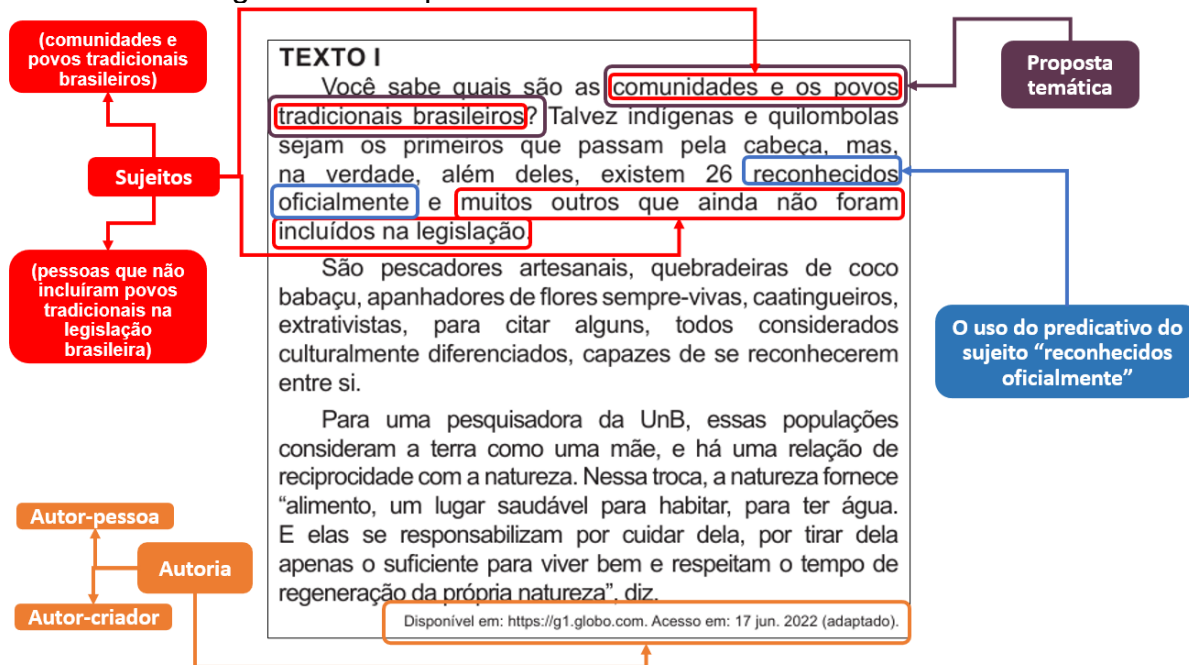
pessoa existe oficialmente para o Estado e a sociedade”, antecedido pelo adjunto adverbial “com ele”, que faz referência direta ao documento que normatiza a noção de cidadania que naturalizamos em nossa sociedade. Além disso, utiliza-se o sintagma nominal “benefícios sociais”, que produz sentidos que caminham na direção de um sujeito reconhecido como “cidadão” apenas quando possui a formalização atestada por um documento oficial – sem ele, a pessoa praticamente não tem direitos. Já no T4, há o uso do período composto por subordinação “onde existem pessoas, nós enxergamos cidadão”, que estabelece uma distinção entre “pessoas” e “cidadão”, mesmo quando se evoca um olhar solidário que se propõe a ajudar aqueles que não possuem registro de nascimento. Essa distinção acaba por reforçar a elevação da noção de cidadania não pela existência do sujeito, mas pelo porte do documento formal. Assim, esse sujeito é considerado “cidadão” única e exclusivamente porque possui a certidão de nascimento.

Ainda no T3 e T4, encontramos o **sujeito não-cidadão sem certidão de nascimento**. Essa representação discursiva, implicada na categoria “região pobre”, diz respeito às pessoas que não existem oficialmente para o governo e para a sociedade, como o próprio T3 deixa claro. Isso significa que o Estado e a sociedade apenas reconhecem a existência das pessoas que conseguem prová-la por meio da formalização legal representada pela certidão de nascimento. O problema dessa visão está no fato de que o próprio Estado, por meio da injusta distribuição de renda, da concentração de riqueza e da desigualdade social, reforça a exclusão de milhares de pessoas que não possuem as mínimas condições, sejam informacionais ou socioeconômicas, para requerer os direitos provenientes do acesso ao registro civil. Nesse sentido, o Estado exige das pessoas aquilo que ele mesmo não proporciona enquanto direito legal. Além disso, o uso da terminologia “cidadão” nos dois textos motivadores parece estar imbricado de sentidos que legitimam uma noção excludente de sociedade e de cidadania. Nesses termos, o sujeito não-cidadão sem registro de nascimento representa discursivamente as inúmeras pessoas que, por motivos estruturais, isto é, sociais, políticos e ideológicos, são excluídas de qualquer possibilidade de reivindicação de direitos, pois são consideradas não-cidadãs.

Em relação as representações discursivas apreendidas da relação de **“cultura, território e diversidade regional”**, também encontramos uma tensão a partir da dualidade entre as categorias **colonizador** e **colonizado**. Assim, os sentidos

produzidos nos textos motivadores se desenvolvem a partir desse conflito discursivo, marcado nas materialidades. Seguiremos com a análise:

Figura 51 – Esquema de leitura e análise do T1 de 2022



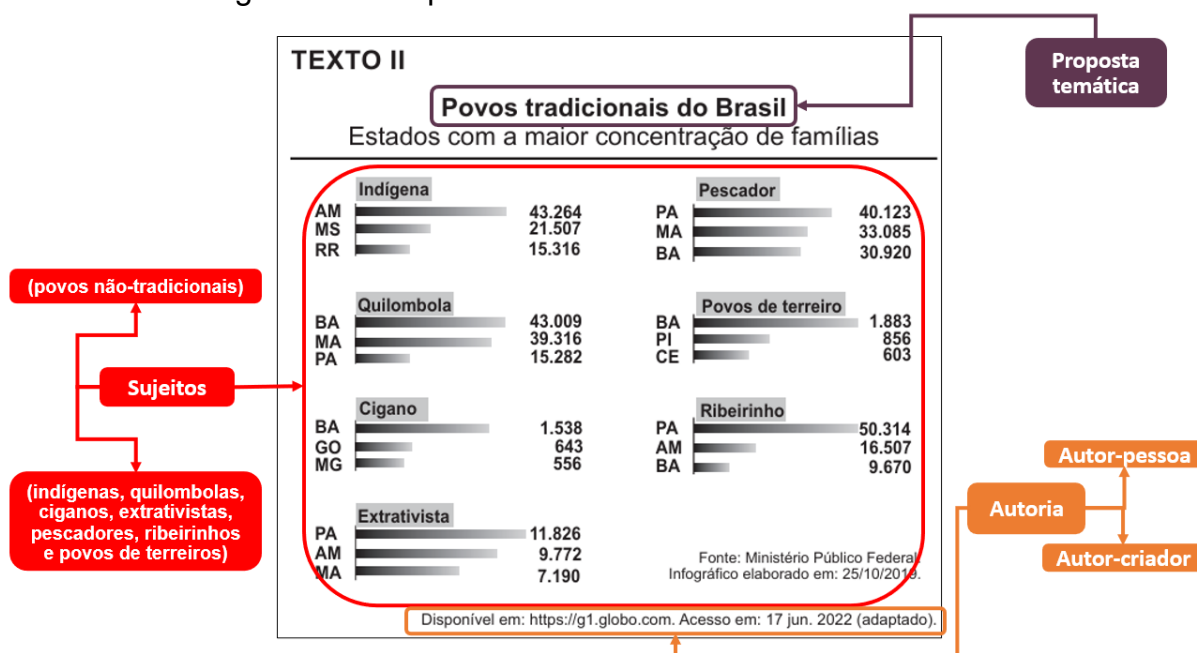
Fonte: elaboração própria (2025)

O T1 de 2022 é, na verdade, uma adaptação de um artigo publicado pelo G1 (Souza, 2022), intitulado **Gente do campo: descubra quais são os 28 povos e comunidades tradicionais do Brasil**. O artigo apresenta a diversidade das comunidades e povos tradicionais do Brasil, muitos dos quais não são reconhecidos pela maior parte da população brasileira. Nesse sentido, a primeira representação discursiva que encontramos é o **sujeito das comunidades e povos tradicionais brasileiros**, que implica a categoria “colonizado”. Esta representação aparece marcada na materialidade discursiva e faz referência principalmente (mas não exclusivamente, pois o artigo na íntegra cita muitos outros) aos povos indígenas, quilombolas, pescadores artesanais, quebradeiras de coco babaçu, apanhadores de flores sempre-vivas, caatingueiros e extrativistas. Estes povos, na verdade, constituem uma significativa parcela dos moradores do país que sofrem por não terem o devido reconhecimento e, além disso, são marcados pelas inúmeras desigualdades socio-político-ideológicas que regem a sociedade brasileira. Tal representação discursiva está circunscrita no que estamos propondo como categoria do colonizado, uma vez que estes sujeitos são marcados por um longo período histórico de subalternização e

silenciamento imposto pelo colonizador, com o objetivo de deslegitimar seus saberes, conhecimentos, identidades e corpos.

Para a segunda representação discursiva, ainda no T1 de 2022, encontramos um **sujeito institucionalizado**. Tal representação discursiva, alinhada à categoria “colonizador”, não está marcada explicitamente na materialidade, mas pudemos constata-la a partir do trecho “muitos outros que ainda não foram incluídos na legislação”. Aqui, estamos entendendo que a responsabilidade pela inclusão de povos e/ou comunidades tradicionais na legislação brasileira é excepcionalmente de ordem jurídica e institucional. Nesse sentido, temos o sujeito institucionalizado que perfaz a categoria colonizador, uma vez que mantém o poder do reconhecimento e do não reconhecimento da legitimidade legal dos povos e comunidades tradicionais do Brasil. Ademais, temos o uso do predicativo do sujeito “reconhecidos oficialmente”, que atribui qualidade ao sujeito “26”, esse uso marca a desigualdade entre os sujeitos que são reconhecidos pela legislação e aqueles que não o são. O verbo “existir”, que precede “reconhecidos oficialmente”, caminha na direção de legitimar o poder dos sujeitos que regulam os critérios que validam ou não a existência dos sujeitos que estão “às margens”. Assim, há aqui a manutenção do poder concentrado na atuação do colonizador, subordinando os sujeitos dos povos e comunidades tradicionais ao esquecimento e à inferioridade sistematizados por um modelo opressor de sociedade.

Figura 52 – Esquema de leitura e análise do T2 de 2022



Fonte: elaboração própria (2025)

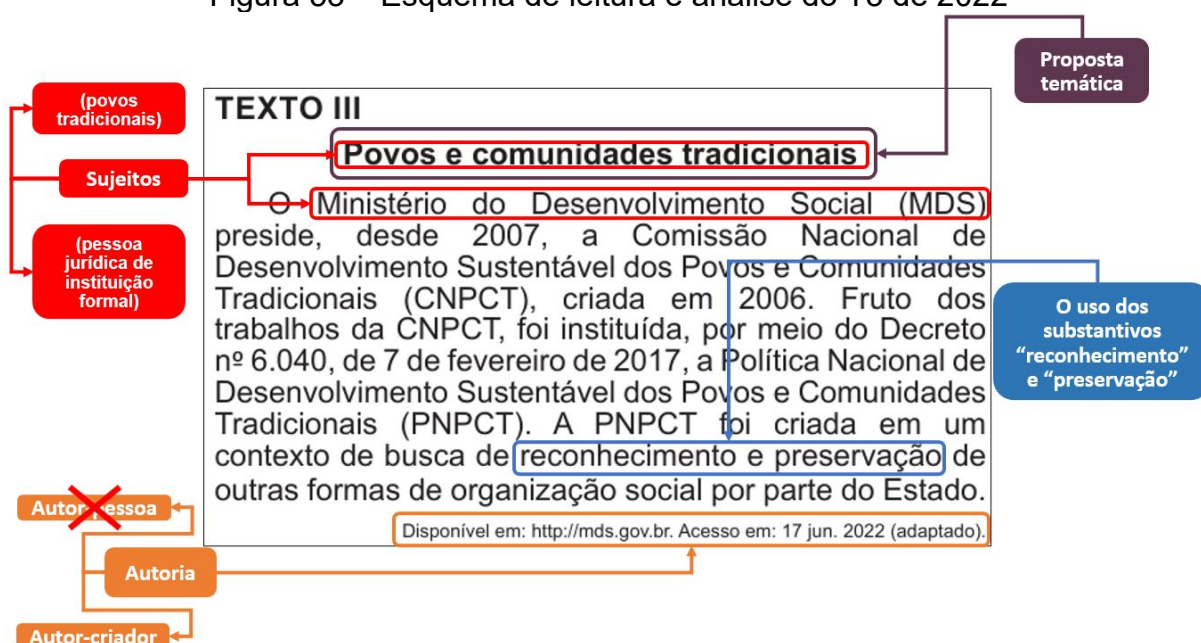
Partimos, agora, para o T2 de 2022, quadro estatístico que apresenta os índices de concentração de famílias de povos tradicionais do Brasil por estado. Trata-se de uma adaptação feita a partir de um artigo publicado no G1, com o seguinte título *650 mil famílias se declaram ‘povos tradicionais’ no Brasil; conheça os Kalungas, do maior quilombo do país* (Paiva, 2019). Aqui, temos alguns dados importantes: a) maior comunidade registrada – os maiores povos e comunidades tradicionais registrados por número de famílias são os Ribeirinhos (50.314 no estado do Pará), Indígenas (43.264 no estado do Amazonas), Quilombolas (43.009 no estado da Bahia), Pescadores (40.123 no estado do Pará) e Quilombolas (39.316 no estado do Maranhão); b) Pará lidera em três categorias – o estado lidera os índices em três categorias: extrativistas, pescadores e ribeirinhos; c) Bahia aparece quase em todos os dados – o estado se destaca em quase todas as categorias: indígenas, quilombolas, ciganos, pescadores, povos de terreiro e ribeirinhos, sendo que não há registros de famílias indígenas e extrativistas; d) a participação dos estados Pará e Bahia – são os estados com maior diversidade e concentração de povos tradicionais, o que indica que as regiões Norte e Nordeste possuem as maiores concentrações desses povos.

Nesse sentido, a primeira representação discursiva que encontramos aqui foi o **sujeito dos povos tradicionais do Brasil**, que está implicado na categoria “colonizado”. Trata-se de uma representação discursiva devidamente marcada na materialidade, como bem demonstra o quadro estatístico. Além da desigualdade étnico-racial, tais sujeitos são recorrentemente estigmatizados pelos mecanismos de desigualdade regional, uma vez que estão concentrados majoritariamente nas regiões Norte e Nordeste, longe das “grandes metrópoles”, onde se encontram os maiores privilégios. Por isso, categorizamos essa representação discursiva na ordem do “colonizado”, por entendermos o processo histórico que os confina às margens de uma sociedade que privilegia o *status* de “civilizado”.

Quanto à segunda representação discursiva no T2 de 2022, encontramos o **sujeito dos povos não-tradicionais do Brasil**. Trata-se de uma representação discursiva que só foi possível identificar em confronto com a anterior, ou seja, a partir da tensão entre sujeitos dos povos não-tradicionais e sujeitos dos povos tradicionais. Tal representação discursiva está mais alinhada à categoria “colonizador”, uma vez que, por inferência, constatamos que esses sujeitos correspondem quase que

majoritariamente às pessoas que moram nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Tal dado também foi apreendido por inferência, tendo em vista que a grande concentração de famílias de povos tradicionais do Brasil está, em sua maioria, nas regiões Norte e Nordeste. Nesse sentido, o sujeito dos povos não-tradicionais do Brasil são, na verdade, pessoas das “grandes metrópoles” do país, que gozam de um privilégio desigual em relação às outras regiões. Tal representação discursiva está marcada não apenas pela desigualdade social e regional, como também pela xenofobia e pelo preconceito em relação às culturas e diversidades regionais próprias do território brasileiro.

Figura 53 – Esquema de leitura e análise do T3 de 2022



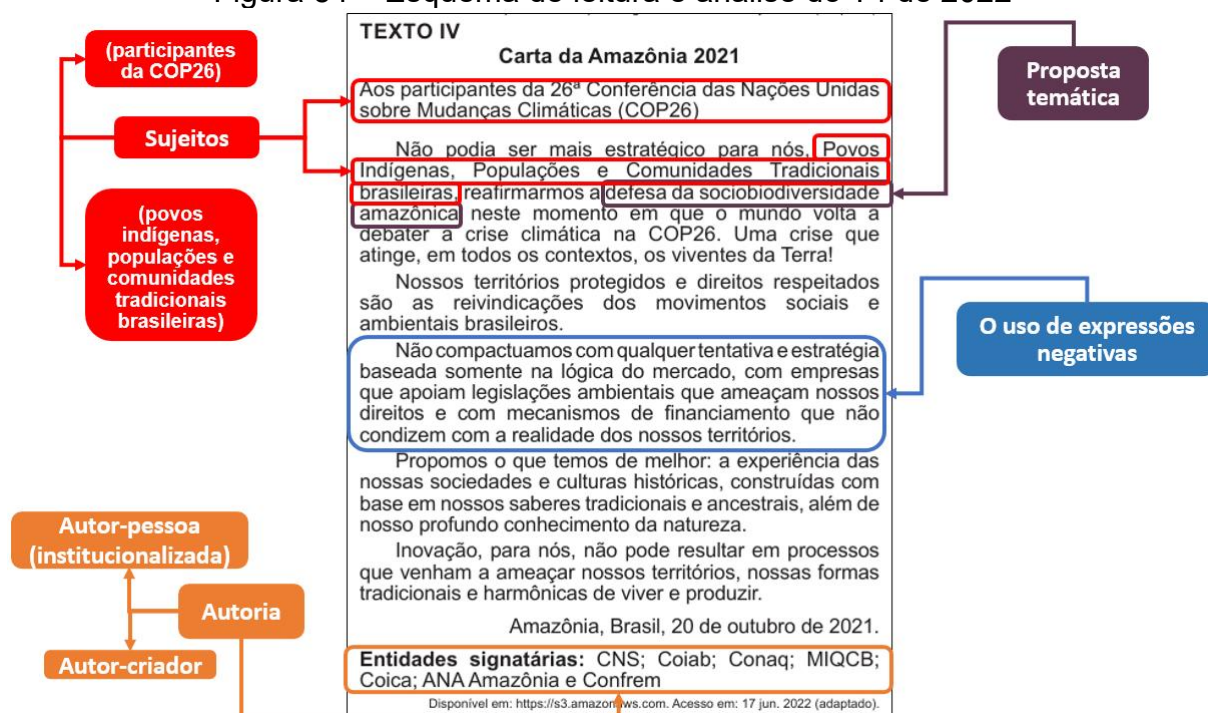
Fonte: elaboração própria (2025)

Partimos, agora, para o T3 de 2022. Trata-se de um texto que apresenta as ações governamentais institucionalizadas que buscam o reconhecimento e a proteção dos povos e comunidades tradicionais do Brasil. Assim como no T1 de 2022, a primeira representação discursiva que constatamos foi a do **sujeito institucionalizado**, alinhada à categoria “colonizador”. Aqui, esse sujeito se apresenta na atuação dos ministérios, comissões e políticas, tais como: Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) e a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT).

Essas ações e instituições materializam o sujeito institucionalizado, neste caso, o principal responsável por garantir direitos aos povos e comunidades tradicionais do Brasil, inclusive o próprio direito da existência oficialmente reconhecida, pois é por meio dessas ações que se legitimam ou não a existência desses sujeitos. Essa representação discursiva está mais próxima da categoria “colonizador”, uma vez que detém o poder da visibilização e/ou silenciamento desses sujeitos.

A segunda categoria que encontramos no T3 de 2022 é o **sujeito dos povos e comunidades tradicionais**. Tal representação discursiva aparece marcada na materialidade e encontra-se em oposição ao sujeito institucionalizado. Muito semelhante às representações discursivas anteriores, esta se alinha melhor à categoria “colonizado”, pois é apresentada discursivamente na condição de passividade, uma vez que depende diretamente da atuação das instituições governamentais para que a garantia de seus direitos seja devidamente reconhecida. Além disso, no plano linguístico-discursivo, temos o uso dos substantivos “reconhecimento” e “preservação”, diretamente associados às ações do sujeito institucionalizado. Ou seja, ao sujeito dos povos e comunidades tradicionais restou apenas uma atuação passiva frente à agência absoluta do “colonizador”. Assim, essa representação discursiva aponta para uma passividade sistemática com que o Estado tem tratado os povos e comunidades tradicionais do Brasil, reforçando, desse modo, preconceitos e estigmas contra esses sujeitos.

Figura 54 – Esquema de leitura e análise do T4 de 2022



Fonte: elaboração própria (2025)

Agora, o T4 de 2022, que é um fragmento de uma carta aberta produzida por lideranças indígenas, extrativistas e quilombolas, reivindica a defesa e proteção dos territórios desses povos, além de enfatizar a seriedade das mudanças climáticas.

Aqui, encontramos, em primeiro lugar, o **sujeito participante da COP-26**, representação discursiva marcada na materialidade em análise, que faz referência diretamente às lideranças mundiais e à elite global, principais participantes previstos para a COP-26. Esse sujeito se alinha mais à categoria “colonizador”, uma vez que detém o poder nas relações sócio-político-ideológicas e hegemônicas, que acabam por subalternizar outros sujeitos não detentores de riquezas e acúmulo de capital. Essa representação discursiva evidencia não apenas a desigualdade social e econômica vigente em nossa sociedade, como também a dinâmica do modelo capitalista de economia, pois privilegia, em primeira instância, o poder de compra e a posse do capital, enquanto outros sujeitos, tais quais os povos e comunidades tradicionais do Brasil, estão fadados ao fracasso, ao esquecimento e à subalternização.

A segunda representação discursiva que encontramos no T4 de 2022 é o **sujeito dos povos indígenas, populações e comunidades tradicionais brasileiras**. Trata-se de uma representação discursiva marcada na materialidade em

análise, mais próxima da categoria “colonizado”, à medida que são apresentadas em um papel de subalternização em relação ao sujeito participante da COP-26. Além disso, nota-se a recorrência de expressões negativas, tais como: “Não podia ser mais estratégico”, que já demonstra o tom valorativo adotado na carta; “Não compactuamos”, que marca uma distinção clara de pontos de vista e posicionamentos frente aos interesses implicados, no caso dos participantes da COP-26, o interesse econômico, no caso dos povos e comunidades tradicionais, o interesse ambiental. Esse contraste fica ainda mais evidente aqui:

[...] qualquer tentativa e estratégia baseada somente na lógica do mercado, com empresas que apoiam legislações ambientais que ameaçam nossos direitos e com mecanismos de financiamento que não condizem com a realidade dos nossos territórios (Brasil, 2022, p. 20).

As expressões “com empresas” e “com mecanismos de financiamento”, ainda que não apresentem concretamente termos negativos, estão articuladas ao tom valorativo impresso por “não compactuamos”. Dessa forma, as expressões negativas presentes neste texto motivador cristalizam o posicionamento divergente existente entre a elite participante da COP-26 e os povos e comunidades tradicionais do Brasil.

5.4 Avaliações sociovalorativas

Agora, passemos para a avaliação sociovalorativa cristalizada pelo autor-criador para cada representação discursiva encontrada.

Constatou-se que as avaliações sociovalorativas, assim como as representações discursivas da relação de **violência, discriminação e exclusão**, manifestam-se a partir da dualidade de categorias “agressor” e “vítima”. É necessário deixar claro que essa relação é constitutiva da ordem da arquitetônica bakhtiniana, na qual se evidenciam as relações dialógicas: **eu-para-mim**, **eu-para-o-outro** e o **outro-para-mim** (Bakhtin, 2020). Essa arquitetônica possui dois centros de valor: o “eu” e o “outro”, sendo que o centro de valor mais privilegiado por Bakhtin é o outro. Dessa forma, é na arquitetônica que o autor introduz conceitos essenciais, como a alteridade, pois é na relação com o “outro” que o “eu” é plenamente constituído. Não se trata de uma teoria da amizade, na qual há certa harmonia ou acordo na relação, mas de um construto que impõe a necessidade de interação dialógica. Assim, as relações de

tensão, confronto e discordância são igualmente dialógicas, no sentido de que, na oposição, o “eu” e o “outro” se constituem um para e pelo outro.

Para a representação discursiva do sujeito essencialmente capaz (2020a), constatamos a avaliação sociovalorativa “**saudáveis**”. Trata-se de uma avaliação social que circunscreve discursivamente sujeitos a partir de uma noção específica e limitada de saúde mental. Aqui, os sujeitos são apresentados como “saudáveis” no sentido de estarem afastados de qualquer anomalia que possa desfigurar a noção de normalidade evocada. O autor-criador constrói sentidos que se orientam para a aceitação de um sujeito considerado “normal” e “saudável”, características tratadas como intrínsecas e imanentes, revelando uma perspectiva essencialista nas materialidades discursivas.

Já para as representações discursivas do sujeito preconceituoso (2020a), do sujeito normativo (2020a), do sujeito indiferente (2020b) e do sujeito autor de crimes de ódio (2020b), encontramos a avaliação sociovalorativa “**intolerantes**”. Essa marca valorativa incide diretamente sobre ações, falas e discursos de sujeitos que se opõem de forma violenta e agressiva a qualquer manifestação da diferença enquanto alteridade. Nesse sentido, a avaliação não apenas categoriza esses sujeitos pelas práticas de violência simbólica e discursiva, como também expressa um grau de denúncia por parte do autor-criador dos textos motivadores.

Para a representação discursiva do sujeito essencialmente incapaz (2020a), a avaliação sociovalorativa constatada é “**doentes**”, que marca subjetividades de pessoas que sofrem de transtornos mentais com base em uma concepção patologizante de saúde mental. Essa avaliação rebaixa os sujeitos a uma condição de diferença por meio de um essencialismo que os responsabiliza individualmente por suas próprias situações. A distinção entre saúde e doença, tal como aparece nas materialidades discursivas, opera de forma excludente e naturaliza as desigualdades nos modos de reconhecer e representar discursivamente essas subjetividades.

Por fim, para as representações discursivas do sujeito que sofre de transtornos mentais (2020a), do sujeito vítima da desigualdade de gênero (2020a), do sujeito vítima da indiferença (2020b) e do sujeito vítima de crimes de ódio (2020b), temos a avaliação sociovalorativa “**vulneráveis**”. Trata-se de uma marca discursiva que emerge da experiência de sofrimento de sujeitos estigmatizados, frequentemente alvos de discriminação por manifestarem diferenças não reconhecidas socialmente.

Essa avaliação destaca a condição de vulnerabilidade dessas pessoas, muitas vezes excluídas do convívio social e desumanizadas por estruturas que não lhes asseguram reconhecimento.

Dessa forma, confirma-se que o autor-criador realiza avaliações sociais dos sujeitos implicados nas materialidades discursivas com base na oposição entre as categorias agressor e vítima, revelando um sistema valorativo que perpassa a construção das representações e a denúncia das desigualdades que as sustentam.

Passemos, agora, para as avaliações sociovalorativas encontradas na proposta de redações de 2021 que, como vimos, se articulam as **relações de exclusão econômica e social** a partir de categorias opostas: “região rica” e “região pobre”.

Para as representações discursivas do sujeito rico das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste (2020C), do sujeito da Região Sudeste com participação máxima no PIB (2020C), do sujeito da Região Sul com alto IDH (2020C), do sujeito privilegiado das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste (2020C), e do sujeito rico (2020C), encontramos a avaliação sociovalorativa “**privilegiados**”, que caracteriza, de modo geral, a posição social, política e ideológica que esses sujeitos ocupam na sociedade brasileira. Tal avaliação sociovalorativa não apenas naturaliza a desigualdade social imbricada em todas as relações sociais do contexto brasileiro, como também revela a disparidade pontual e divergente entre as classes ricas e a classe trabalhadora.

Já para as representações discursivas do sujeito rico, branco e com registro civil (2021), do sujeito com registro de nascimento (2021), e do sujeito cidadão com certidão de nascimento (2021), constatamos a avaliação sociovalorativa “**cidadãos**”. Trata-se de uma avaliação social que reconhece determinados sujeitos única e exclusivamente a partir da posse de um documento oficial que ateste sua existência legal. Aqui, a própria terminologia “cidadãos” cumpre uma função segregadora, elevando alguns ao estatuto de participação efetiva na sociedade, enquanto outros, que não ocupam a mesma posição, permanecem à margem de toda a noção de civilidade.

Nessa esteira, encontramos também, para as representações discursivas do sujeito pobre das Regiões Norte e Nordeste (2020C), do sujeito da Região Norte com participação mínima no PIB (2020C), do sujeito da Região Nordeste com baixo IDH (2020C), do sujeito desfavorecido das Regiões Norte e Nordeste (2020C), e do sujeito

pobre (2020C), a avaliação sociovalorativa “**desfavorecidos**”. O autor-criador constrói sentidos que caracterizam esses sujeitos como marginalizados por um processo gradual e ininterrupto de esquecimento, desvalorização e silenciamento sistemáticos. Essa avaliação social, marcada nas materialidades discursivas, reflete as tensões da realidade concreta, na medida em que promove o que Bakhtin (2020a) denomina de “acabamento mortificador”, sobre sujeitos que não ocupam os mesmos espaços de poder e privilégio que outros na sociedade brasileira, estruturalmente marcada por desigualdades.

Por fim, para as representações discursivas do sujeito pobre, negro e sem registro civil (2021), do sujeito sem registro de nascimento (2021), e do sujeito não-cidadão sem certidão de nascimento (2021), constatamos a avaliação sociovalorativa “**invisíveis**”. Tal avaliação está estreitamente articulada à noção excludente de cidadania materializada nos textos motivadores analisados. As pessoas que não possuem um registro formal não “existem oficialmente para o Estado e sociedade” (Brasil, 2012, p. 21), o que revela uma incoerência por parte do próprio Estado, que, embora “pretenda” garantir a existência oficial das pessoas, utiliza mecanismos que invisibilizam e apagam as existências de muitas outras. Essa avaliação social evidencia, não apenas as contradições nas medidas governamentais, mas também a naturalização de práticas institucionais que silenciam e apagam subjetividades não reconhecidas.

Assim, o autor-criador cristaliza não apenas as representações discursivas nas materialidades analisadas, mas também emite uma avaliação social sobre os sujeitos direta ou indiretamente implicados. Como vimos, tanto as representações discursivas quanto as avaliações sociovalorativas acompanham as categorias “região rica” e “região pobre”.

Agora, seguiremos para as avaliações sociovalorativas que foram articuladas na proposta de redação de 2022, bem como em seus textos motivadores, a partir da relação de **cultura, território e diversidade regional**. Lembrando que, assim como as representações discursivas, as avaliações sociovalorativas estão imbricadas nas categorias “colonizador” e “colonizado”.

Em relação à representação discursiva do sujeito institucionalizado, tanto no T1 quanto no T3 de 2022, detectamos a avaliação sociovalorativa “**institucionalizados**”, que foi identificada a partir da categoria “colonizado”. Os sentidos produzidos giram

em torno da atuação legal de instituições, comissões e políticas públicas que visam à inclusão e ao reconhecimento dos povos e comunidades tradicionais do Brasil. Assim, essa avaliação sociovalorativa aponta para as ações e tentativas governamentais de garantir direitos a esses sujeitos. Entretanto, nem sempre essa tentativa promove visibilidade a esses povos, pelo contrário, muitas vezes potencializa uma exclusão sistemática e gradativa, principalmente quando não se tem o interesse de se alcançar o maior número possível de sujeitos.

Quanto às representações discursivas do sujeito dos povos não tradicionais do Brasil (2022) e do sujeito participante da COP-26 (2022), encontramos a avaliação sociovalorativa “**poderosos**”. Tal avaliação se manifestou a partir das relações de poder diretamente implicadas aos sujeitos que ocupam os lugares de privilégio em nossa sociedade, tais como moradores das regiões ricas e privilegiadas do Brasil, empresários, donos de grandes empresas e executivos de multinacionais. Essa avaliação sociovalorativa marca a desigualdade social brasileira, articulada principalmente pela injusta concentração de riqueza, fazendo com que os mais ricos e poderosos se mantenham em suas posições, enquanto os sujeitos em situação de pobreza, por exemplo, estejam confinados a essa condição de forma permanente.

Em relação às representações discursivas do sujeito das comunidades e povos tradicionais brasileiros (2022) e do sujeito dos povos e comunidades tradicionais (2022), encontramos a avaliação sociovalorativa “**silenciados**”. Tal avaliação aponta para os sentidos produzidos que condicionam esses sujeitos a uma posição de passividade e, portanto, de silenciamento, ou seja, trata-se de uma posição de não-fala, de não-voz, articulada a partir de uma proposta monológica e mortificadora das experiências desses sujeitos. Alinhada à categoria “colonizado”, essa avaliação demonstra a dinâmica da desigualdade em nossa sociedade, que exclui sem nenhuma sensibilidade às manifestações da diferença.

Já em relação às representações discursivas do sujeito dos povos tradicionais do Brasil (2022) e do sujeito dos povos indígenas, populações e comunidades tradicionais brasileiras (2022), constatamos a avaliação sociovalorativa “**vulnerabilizados**”. Tal avaliação, diferentemente da anterior, aponta para sentidos que são produzidos principalmente na direção da disparidade entre as posições de poder, injustamente concentrado nas mãos de uma pequena parcela da sociedade, a elite brasileira. Assim, essa avaliação aponta para o lugar de subalternização dos

sujeitos menos favorecidos, revelando, desse modo, os mecanismos de exclusão que regem a sociedade brasileira e que privilegiam somente os que detêm o poder.

Assim, percebe-se que o autor-criador constrói as representações discursivas, bem como as avaliações sociovalorativas, a partir da oposição entre duas categorias fundamentais: “colonizado” e “colonizador”. Com isso, os sentidos produzidos marcam a desigualdade social e a tensão entre classes.

5.5 Cotejo das representações discursivas

Quanto ao cotejo das representações discursivas que se manifestaram a partir da **relação de violência, discriminação e exclusão**, ou seja de “agressor” e “vítima”, constatamos alguns movimentos importantes, tais como: 1) relação de poder e vulnerabilidade; 2) distinção entre agência e não-agência; 3) tensão dialógica; e 4) movimentos de desumanização. Vejamos, com mais detalhes, a seguir.

Verificamos que as representações discursivas aparecem imbricadas a uma enfática **1) relação de poder e vulnerabilidade**. A relação agressor-vítima está articulada nos textos motivadores em função de relações de poder, ou seja, trata-se de relações assimétricas que privilegiam alguns sujeitos em detrimento de outros. Os sujeitos essencialmente capazes, normativos e preconceituosos, por exemplo, estão diametralmente opostos aos essencialmente incapazes, vítimas da desigualdade de gênero e daqueles que sofrem de transtornos mentais. Aqui, os agressores são representados discursivamente a partir de uma relação de poder em oposição às vítimas, isto é, perfazem uma hierarquia social e historicamente estabelecida que os privilegia em todas as esferas de atuação humana. Já as vítimas perfazem um papel histórico, social e ideológico que as encerra em um estado de vulnerabilidade contínuo e ininterrupto.

Nessa esteira, constatamos também a importante **2) distinção entre agência e não-agência**. A relação agressor-vítima é marcada pela clara diferença entre sujeitos privilegiados por uma agência quase absoluta e sujeitos que são autoritariamente submetidos ao estado de não-agência. Todos os sujeitos na categoria “agressor” são elevados a um estado de agência, ou seja, são eles quem aparecem como centralizadores das ações violentas, ao passo que os sujeitos na categoria “vítima” são encerrados em um papel de passividade e/ou de não-agência.

Em outras palavras, as representações discursivas marcam papéis distintos para os sujeitos implicados, evidenciando uma distinção incisiva entre agência e não-agência desses sujeitos. Essa distinção, assim como a relação de poder e vulnerabilidade, reflete as condições sócio-históricas em que os sujeitos agressores são sempre aqueles que possuem privilégios em relação às suas práticas, sejam elas de qualquer ordem. Já os sujeitos vítimas são sempre tomados como objetos das ações violentas. Assim, a distinção entre agência e não-agência marca também um percurso sócio-histórico-ideológico de exclusão dos sujeitos autoritária e verticalmente vulnerabilizados.

Outrossim, temos também o que estamos chamando de **3) tensão dialógica**, que se manifesta nas oposições evidenciadas não apenas pelas representações discursivas em si, mas também pelas avaliações sociovalorativas – principalmente quando se apresentam confrontos como saudáveis-doentes, intolerantes-vulneráveis e opressores-oprimidos. Desse modo, constatamos uma acentuação nas relações dicotômicas entre opostos, que marcam a tensão dialógica nas relações entre sujeitos e na imagem cronotópica dos sujeitos representados discursivamente em materialidades como os textos motivadores do ENEM. Nesse sentido, a tensão dialógica não se contradiz, pelo contrário, constitui-se não apenas de relações harmoniosas e convergentes, mas também de relações conflituosas e divergentes. Aqui, o confronto entre opostos constitui, acima de tudo, relações dialógicas concretizadas no conflito, no desacordo, na tensão, na divergência e na oposição. Assim, é também na oposição que os sujeitos se complementam mutuamente.

Por fim, encontramos, no processo de cotejar as representações discursivas de sujeitos, **4) movimentos de desumanização**. Tais movimentos são marcações que sugerem a declinação dos traços humanos dos sujeitos imbricados na categoria “vítima”, ou seja, são constatações materializadas nos textos motivadores em que as vítimas não são consideradas enquanto sujeitos concretos, reais e humanos, mas como descentralizadas de qualquer volição, diferença e/ou subjetividade constitutiva. Nesse ensejo, a noção de “capacidade” e de “normatividade” atribuídas discursivamente aos agressores espelham os processos do ato de desumanizar as vítimas, propondo um acabamento mortificador e alheio sobre esses sujeitos (Bakhtin, 2020a).

Ademais, a fim de apresentar de forma clara as análises até então apresentadas, concebemos um mapa conceitual, que proporciona uma visão geral das relações entre os conceitos e movimentos analíticos. A figura, a seguir, ilustra o referido mapa:

Figura 55 – Mapa conceitual da relação de violência, discriminação e exclusão



Fonte: elaboração própria (2025)

As **relações de exclusão econômica e social** podem ser cotejadas partir de três movimentos distintos, a saber: 1) oposição entre regiões; 2) uso de termos positivos e negativos; e 3) movimentos de visibilização e silenciamento. Vejamos, a seguir, cada um desses movimentos em mais detalhe.

O primeiro movimento de cotejamento possível é a **1) relação de oposição entre regiões**. Fica evidente a contraposição entre as regiões de maior relevância e aquelas de menor expressão no contexto brasileiro, uma vez que, como já demonstrado, a oposição entre “região rica” e “região pobre” constitui a base da construção das representações discursivas. Nesse sentido, verifica-se uma polarização regional recorrente nas materialidades analisadas. As regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, por exemplo, figuram como áreas de maior prestígio social, já as regiões Norte e Nordeste aparecem como aquelas de menor visibilidade e expressão. Assim, a tensão entre essas regiões não é apenas de ordem geográfica,

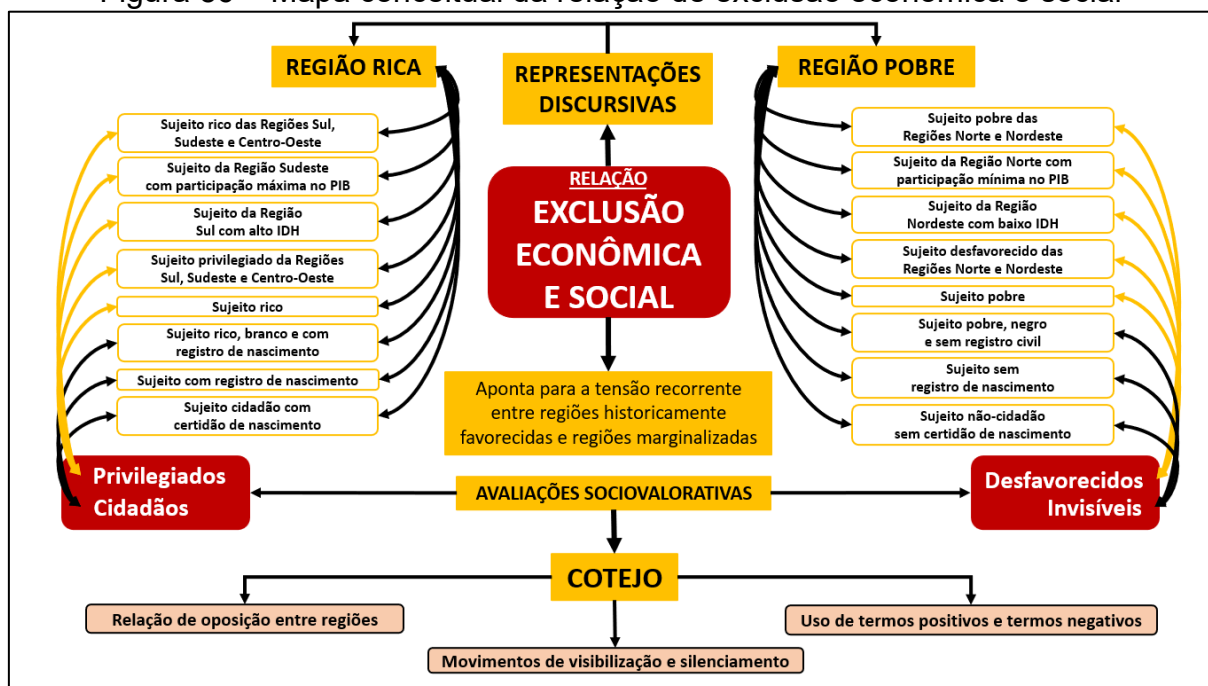
mas sobretudo social e econômica, sustentada por uma lógica sócio-ideológica que contribui para a manutenção das desigualdades.

O segundo movimento de cotejo identificado é o **2) uso de termos positivos e termos negativos**. Em muitos textos motivadores, as escolhas lexicais ajudam a construir os sentidos atribuídos aos sujeitos representados discursivamente. Expressões como “melhora”, “trajetória da melhora”, “maior rendimento” e “benefícios” são diretamente associadas às regiões de maior prestígio social. Em contrapartida, termos como “pobres”, “concentração de pobres” e “concentração da pobreza” aparecem vinculados às regiões menos privilegiadas. Nesse contexto, o uso desses termos materializa avaliações sociais implícitas produzidas pelo autor-criador. Essa relação evidencia como as escolhas lexicais carregam valorações e ideologias que reforçam a desigualdade entre as regiões brasileiras.

Por fim, a terceira possibilidade de cotejo é constituída pelos **3) movimentos de visibilização e silenciamento**. Observa-se que os textos motivadores representam discursivamente determinados sujeitos ora promovendo sua visibilidade, ora contribuindo para seu apagamento discursivo. Quando os sujeitos são apresentados como “cidadãos”, por exemplo, eles não apenas são caracterizados, mas também elevados a um lugar de visibilidade e reconhecimento social. O oposto se dá quando a materialidade discursiva os apresenta como “desprovidos de avanços” ou “invisíveis”, especialmente no caso daqueles que não possuem documentação formal. Com isso, estabelece-se uma relação assimétrica, em que a visibilidade de uns ocorre em detrimento do silenciamento de outros, contribuindo assim para a naturalização das desigualdades sociais já instaladas.

Outrossim, com o objetivo de sistematizar, de modo geral, as análises aqui discutidas, apresentamos o mapa conceitual:

Figura 56 – Mapa conceitual da relação de exclusão econômica e social



Fonte: elaboração própria (2025)

Quanto às representações discursivas associadas à relação entre **cultura, território e diversidade regional**, é possível cotejá-las a partir de três movimentos distintos: 1) oposição entre colonizador e colonizado; 2) desigualdade regional; e 3) visibilização e silenciamento das vozes dos povos tradicionais. Vejamos cada movimento com mais detalhe.

O primeiro movimento de cotejamento identificado é a 1) **oposição entre colonizador e colonizado**. As representações discursivas presentes nos textos motivadores da proposta de redação de 2022 evidenciam uma tensão entre sujeitos institucionalizados e sujeitos dos povos e comunidades tradicionais do Brasil. Essa tensão não se limita ao plano simbólico, mas se consolida em uma estrutura sócio-histórica marcada pelo colonialismo, na qual o “colonizador” detém o poder de legislar, isto é, o poder de reconhecimento e/ou de não reconhecimento da existência de determinados grupos, enquanto o “colonizado” é confinado à lógica da subalternização, com seus saberes, territórios e modos de vida frequentemente deslegitimados ou ignorados.

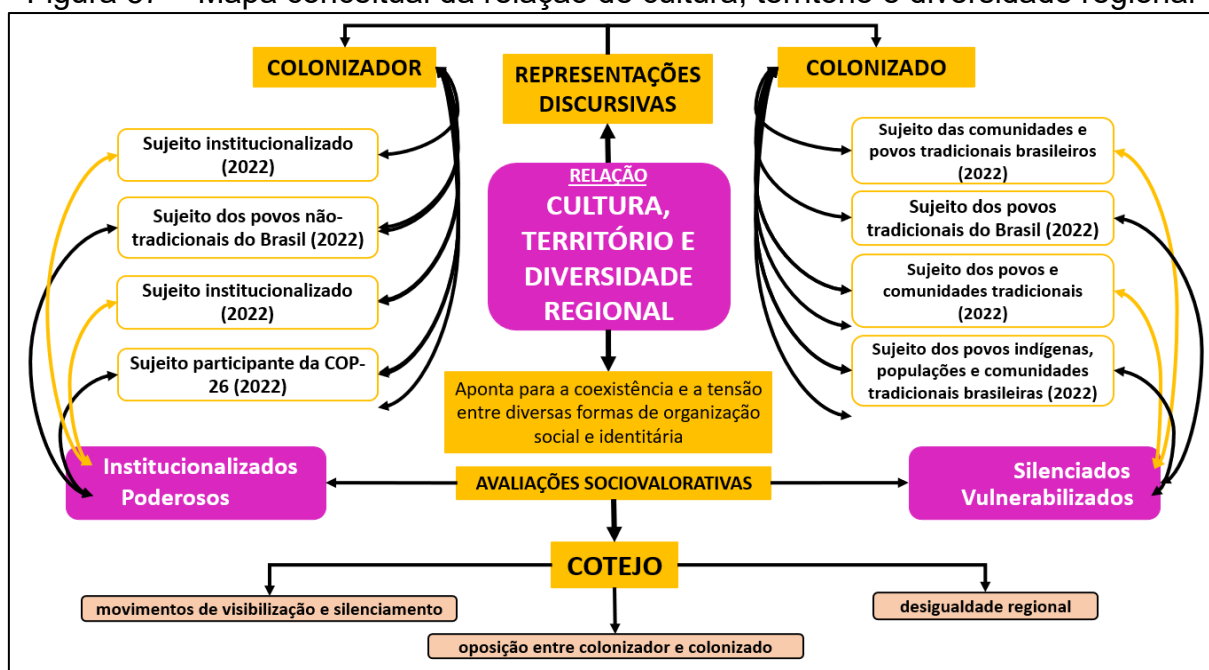
O segundo movimento é a 2) **desigualdade regional**. A partir dos textos motivadores, constatamos que os povos e comunidades tradicionais estão majoritariamente concentrados nas regiões Norte e Nordeste, enquanto que os povos

não tradicionais, alinhados à categoria “colonizador”, ocupam predominantemente as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Esses dados acabam reforçando a dinâmica a desigualdade, a qual as regiões de maior prestígio econômico e político concentram também os sujeitos mais próximos ao poder, ao passo que as regiões historicamente marginalizadas abrigam a maior diversidade cultural e social, porém com menor visibilidade e reconhecimento legal.

Por fim, o terceiro movimento de cotejo diz respeito aos 3) **movimentos de visibilização e silenciamento**. Nos textos motivadores, há momentos em que os povos tradicionais são representados discursivamente como no destaque à participação na COP-26 ou na descrição da diversidade cultural brasileira. Contudo, essa visibilização é muitas vezes condicionada pela mediação institucional, que define quando e como esses sujeitos aparecem. O silenciamento ocorre tanto pela tentativa de omissão de suas vozes nas instâncias decisórias quanto pelo enquadramento discursivo que os apresenta como passivos, dependentes da ação estatal ou das políticas internacionais para ter seus direitos garantidos. Dessa forma, a visibilização do “colonizado” está frequentemente subordinada ao interesse e à autorização do “colonizador”, perpetuando uma dinâmica de reconhecimento seletivo e desigual.

Agora, com o objetivo de apresentar uma síntese das discussões e análises empreendidas até aqui, apresentamos o mapa conceitual:

Figura 57 – Mapa conceitual da relação de cultura, território e diversidade regional



Fonte: elaboração própria (2025)

5.6 Discussão e resultados

Os dados analisados ao longo desta pesquisa revelam que as propostas de redação do ENEM, no período pandêmico, não apenas refletem, mas **participam ativamente da constituição do cronotopo pandêmico da educação**. Assim como discutimos nos capítulos teóricos, o cronotopo não é uma simples articulação entre tempo e espaço, mas uma dimensão discursiva que organiza experiências, cristaliza sentidos e institui modos específicos de perceber e valorar os sujeitos. No caso das provas do ENEM, esse arranjo ganha contornos próprios, pois atua na construção de representações discursivas que se reiteram, se estabilizam e se legitimam na materialidade discursiva das propostas de redação. Ao observarmos os textos motivadores, percebemos que eles refletem diretamente as tensões, desigualdades e disputas do período pandêmico, configurando um espaço-tempo no qual certos sujeitos são visibilizados enquanto outros são silenciados, e no qual determinadas valorações ganham maior força.

A análise dos dados mostrou que essas materialidades discursivas se organizam a partir de **três relações fundamentais**: 1) relações de violência, discriminação e exclusão; 2) relações de exclusão econômica e social; e 3) relações de cultura, território e diversidade regional. Tais relações emergiram das próprias materialidades discursivas observadas nas propostas de redação. Cada uma dessas relações revela um modo particular de inscrição do sujeito no cronotopo pandêmico da educação. Nos textos motivadores, por exemplo, a violência aparece como marca não apenas física, mas simbólica, a exclusão econômica reorganiza modos de participação social, e os marcadores de território evidenciam desigualdades regionais já historicamente naturalizadas. Desse modo, tais relações operam como eixos interpretativos que sustentam a compreensão de como a pandemia se articula à constituição das imagens de sujeito presentes nos discursos oficiais.

Nesse movimento, tornou-se possível identificar que as **representações discursivas**, isto é, as **determinações da imagem de homem** inscritas nas propostas de redação, se constroem por meio de **categorias opostas**, tal como Bakhtin (2018) descreve ao discutir os “motivos” que caracterizam o cronotopo do romance grego. No ENEM, essas categorias aparecem materializadas na oposição entre **“agressor-vítima”**, **“região rica-região pobre”** e **“colonizador-colonizado”**.

Não se trata apenas de dicotomias temáticas, mas de **motivos discursivos** que organizam o modo como os sujeitos são dispostos e avaliados no interior do cronotopo pandêmico. É justamente essa lógica de oposição que estrutura a narrativa das propostas, instaurando contrastes que reforçam desigualdades e distribuem posições de poder e subalternidade. Assim, o que vemos não são apenas textos orientadores, mas uma narrativa que, ao delinear esses pares em oposição, determina quem ocupa o lugar do problema, quem ocupa o lugar da solução e quem permanece reduzido à condição de objeto.

Essa estrutura de oposição, quando está de acordo com Bakhtin (2018), revela-se como uma forma específica de **ambivalência dos motivos cronotópicos**, característica essencial do cronotopo que analisamos. A ambivalência aqui não se refere à simples coexistência de duas forças contrárias, mas ao modo como esses pares produzem efeitos de sentido que oscilam entre denúncia e legitimação, crítica e naturalização. Nas propostas de redação, essa ambivalência se expressa na forma como os sujeitos vulnerabilizados são ao mesmo tempo expostos a partir de representações discursivas que reiteram sua própria condição de vulnerabilidade. Tal movimento evidencia que o cronotopo pandêmico da educação é atravessado por uma tensão discursiva permanente, na qual o sujeito é constituído simultaneamente como problema social e como vítima de estruturas que raramente são nomeadas.

Dessa forma, os sujeitos são **representados discursivamente** a partir das marcas que constituem o próprio cronotopo pandêmico da educação. Tais representações discursivas se inscrevem na materialidade das propostas de redação e organizam modos de conceber os sujeitos afetados pela pandemia. O sujeito representado discursivamente nas provas do ENEM é um sujeito atravessado por desigualdades, marcado por violências históricas, situado em territórios precarizados e condicionado pelas estruturas econômicas e políticas que moldaram o período pandêmico.

Além disso, as análises evidenciaram também um funcionamento específico da autoria nas propostas de redação e nos textos motivadores do ENEM. Observou-se que a organização discursiva desses textos produz um efeito sistemático de **apagamento do autor empírico (autor-pessoa)**, instaurando uma voz institucional que se apresenta como objetiva e universal. Tal funcionamento não implica ausência de autoria, mas, revela a atuação de um autor-criador que, a partir de uma posição

axiológica determinada, recorta, organiza e hierarquiza temas, sujeitos e modos de dizer. Esse autor-criador opera por meio de escolhas discursivas que delimitam o que pode ser dito, quem pode falar e sob quais enquadramentos valorativos determinados sujeitos sociais são representados discursivamente. Assim, os resultados indicam que a autoria, nos textos analisados, manifesta-se menos como presença explícita de um locutor identificável e mais como princípio organizador do discurso, responsável por conferir acabamento estético e axiológico às representações construídas.

Por fim, as **avaliações sociovalorativas** identificadas nos textos motivadores e nas instruções de escrita revelam-se como **marcas decisivas** do cronotopo pandêmico da educação. São elas que encerram determinadas representações discursivas, funcionando como operadores ideológicos que atribuem sentidos, direcionam olhares e legitimam certas interpretações em detrimento de outras. As valorações presentes nas propostas de redação atuam como dispositivos que orientam a leitura do candidato e regulam as formas possíveis de dizer sobre os sujeitos nos textos. Assim, a análise demonstra que tais avaliações não são apenas comentários ou julgamentos sobre a realidade pandêmica, mas elementos estruturantes do cronotopo que dão acabamento às imagens de sujeito produzidas no ENEM durante o período pandêmico.

6 REFLEXÕES FINAIS

*Mangueira antiga, raiz de minha memória.
No quintal da bisavó, sombra e fruto, descanso e oferta.
Bragança respira em teus galhos, e eu respiro contigo.
Manga madura, doce e amarela, lembrança que cai no chão da infância.
Cheiro de quintal, cheiro de terra molhada, cheiro de fruta que alimenta o tempo.
Terras e águas, quintais e praias, tudo se mistura em tua presença.
Na tua copa está minha história, no teu tronco está minha raiz.
Mangueira do quintal, tu és Bragança em mim (Silva, 2024).*

Encerrando este percurso de pesquisa, retorno ao ponto inicial que mobilizou esta investigação: compreender como as propostas de redação do ENEM, em pleno contexto pandêmico, materializam determinadas representações discursivas sobre os sujeitos e, a partir delas, revelam marcas constitutivas do que chamei aqui de cronotopo pandêmico da educação. Essa inquietação, que se colocou desde o início como um problema de pesquisa, não apenas direcionou o caminho teórico que percorri, como também sustentou as escolhas metodológicas e analíticas ao longo de todo o trabalho. Ao revisitar o trajeto construído, considero que tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos foram alcançados, na medida em que foi possível identificar, analisar e interpretar as representações discursivas inscritas nas propostas de redação e compreender como elas dialogam com o contexto socio-histórico atravessado pela pandemia de COVID-19.

O problema de pesquisa, entender de que modo essas propostas configuram e determinam imagens de sujeito em um momento histórico de profunda crise, encontrou resposta nos resultados apresentados. A análise dos dados demonstrou que as propostas de redação, embora se apresentem como enunciados institucionais com fins avaliativos, carregam valorações, posicionamentos e orientações que extrapolam a mera instrução para produção textual. Essas propostas de redação mobilizam categorias que organizam modos de compreender e narrar o sujeito, sempre vinculadas às condições concretas da realidade durante a pandemia. Assim, as oposições “agressor-vítima”, “região rica–região pobre” e “colonizador-colonizado” não surgem como categorias meramente descritivas, mas como determinações valorativas que constroem um enquadramento específico do sujeito, delimitando sua posição no interior do discurso da educação.

A hipótese inicial, de que essas representações reforçariam desigualdades históricas e cristalizariam posições identitárias determinadas, foi confirmada a partir

da análise detalhada dos enunciados. A pandemia, enquanto acontecimento socio-histórico, não apenas intensificou desigualdades, mas também reorganizou modos de narrar e avaliar essas desigualdades. A partir disso, as propostas de redação não tematizam simplesmente problemas educacionais, elas constroem modos de pensar os sujeitos que vivenciaram a pandemia, de modo que o discurso institucional do ENEM se torna um espaço privilegiado para observar a construção dessas imagens.

No que diz respeito aos resultados alcançados, a análise das cinco propostas de redação permitiu compreender, com maior nitidez, como o cronotopo pandêmico da educação se materializa discursivamente nesses enunciados oficiais. A partir da leitura crítica, dos quadros analíticos, da aplicação da Análise Dialógica do Discurso e do cotejamento, foi possível identificar um conjunto de determinações que configuram as representações discursivas de sujeitos nesse espaço-tempo de exceção. De maneira sintética, os resultados revelaram que: a) as propostas de redação mobilizam três relações estruturantes: 1) relação de violência, discriminação e exclusão; 2) relação de exclusão econômica e social; e 3) relação de cultura, território e diversidade regional; b) essas relações se organizam a partir de pares de oposição que funcionam como “motivos cronotópicos”, nos termos bakhtinianos, especialmente as categorias “agressor–vítima”, “região rica–região pobre” e “colonizador–colonizado”, evidenciando uma ambivalência constitutiva das imagens de homem representadas discursivamente; c) as representações discursivas dos sujeitos aparecem inscritas nas próprias determinações do cronotopo pandêmico da educação, isto é, como reverberações da precarização, da desigualdade e das assimetrias discursivas intensificadas no período; d) há avaliações sociovalorativas recorrentes nos textos motivadores, que orientam o modo como os sujeitos são posicionados, reforçando valorações que naturalizam exclusões e hierarquias; e) os textos motivadores, em todas as propostas analisadas, operam seleções lexicais, escolhas temáticas e enquadramentos que cristalizam determinadas identidades sociais enquanto silenciam outras; f) as imagens de sujeito reveladas nas análises não são acidentais, mas coerentes com o conjunto de tensões políticas, sociais e ideológicas que atravessaram o país entre 2020 e 2022; g) a análise evidencia ainda um funcionamento específico da autoria, marcado pelo apagamento do autor empírico e pela instauração de uma voz institucional que se apresenta como neutra e universal, mas que atua como princípio organizador axiológico do discurso, orientando os

sentidos, delimitando posições de fala e conferindo acabamento às representações discursivas dos sujeitos; h) por fim, a análise demonstrou que o cronotopo pandêmico da educação funciona como matriz de interpretação dos sentidos, operando simultaneamente como condição e resultado das representações discursivas inscritas nas propostas de redação.

Além disso, a análise permitiu observar que as categorias de oposição identificadas se aproximam daquilo que Bakhtin (2018) caracteriza como “motivos” do cronotopo no romance grego, uma estrutura marcada por ambivalências e tensões. Essa aproximação teórica, que emergiu dos próprios dados, permitiu compreender que o cronotopo pandêmico da educação, tal como materializado nas propostas de redação, opera segundo lógicas que não apenas organizam o enunciado, mas também orientam a posição do leitor e moldam modos de ver e avaliar o sujeito da pandemia. Assim, o discurso institucional da educação produz, mesmo de forma não explicitada, uma pedagogia valorativa, que determina quem é o sujeito representado discursivamente, como ele aparece e quais sentidos a ele são atribuídos.

Em termos de contribuição teórica, esta pesquisa evidencia que o conceito de cronotopo pode ser amplamente produtivo também para investigações que se debruçam sobre materialidades discursivas do campo da educação. Ao articular o cronotopo às noções de gênero discursivo, cronotopo e sujeito, foi possível compreender a densidade valorativa inscrita nas propostas de redação e perceber como elas participam da construção de sentidos sobre desigualdade, responsabilidade, sofrimento, justiça, cidadania e identidade no contexto pandêmico. Essa articulação teórica constitui, a meu ver, uma contribuição original, pois desloca o olhar tradicionalmente voltado apenas para textos literários ou obras artísticas e aplica o conceito ao campo da educação pública e da avaliação em larga escala.

Do ponto de vista metodológico, reconheço que a pesquisa apresenta limitações. A análise se concentrou exclusivamente nas propostas de redação, que, embora sejam materialidades extremamente ricas, não representam a totalidade dos discursos sobre a pandemia no campo educacional. Além disso, trata-se de um *corpus* reduzido, e a natureza prescritiva dessas propostas limita a amplitude de vozes mobilizadas. O estudo poderia ser ampliado a partir da incorporação de redações produzidas pelos participantes, de materiais didáticos, documentos institucionais ou entrevistas que revelassem processos de recepção e ressignificação dessas

representações discursivas pelos sujeitos da educação. Apesar disso, considero que a metodologia adotada foi coerente com o objetivo proposto e permitiu explorar as determinações valorativas que atravessam o discurso institucional.

Por fim, acredito que os resultados obtidos abrem caminhos importantes para pesquisas futuras. Um primeiro desdobramento possível seria investigar de que forma o cronotopo pandêmico da educação se manifesta em outros gêneros institucionais, como editais, pareceres, portarias e relatórios de avaliação. Outro caminho igualmente relevante é analisar como esses discursos são apropriados e reelaborados por professores, estudantes e gestores, compreendendo as tensões, resistências e deslocamentos que emergem na prática pedagógica. Além disso, seria pertinente ampliar o *corpus* para verificar se as categorias de oposição identificadas nesta pesquisa reaparecem em outras edições do ENEM ou mesmo em exames estaduais e avaliações diagnósticas produzidas em períodos de crise.

Assim, reafirmo que a pandemia não foi apenas um evento sanitário, mas também um marco discursivo que reorganizou modos de representar discursivamente a educação e os sujeitos que dela fazem parte. As propostas de redação analisadas mostram que, mesmo em enunciados relativamente estáveis, pulsa uma historicidade densa, marcada por valorações, tensões e disputas. Compreender essas representações discursivas não é apenas um exercício acadêmico, mas um gesto ético e político que permite iluminar de que forma determinados discursos reforçam, cristalizam ou problematizam desigualdades históricas. Se esta dissertação contribui, ainda que modestamente, para esse debate, considero que cumpre seu papel dentro do diálogo contínuo que sustenta as Ciências Humanas e a própria educação.

7 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Discurso de primavera e algumas sombras**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

AMARAL, Lígia A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo Summus Editorial, 1998. p. 11-30.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AVANCINI, Marta. **Número 1 no Enem estuda 10 h ao dia e quer ser pesquisador**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 14 dez. 1999. Cotidiano. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1412199921.htm>. Acesso em: 21 set. 2025.

AZEVEDO JUNIOR, José Bernardo de. **Análise semiótica das propostas de redação do Enem (2009-2015)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, São Paulo, 2017. Disponível em: <[file:///C:/Users/paulo/Downloads/Jos%C3%A9%20Bernardo%20de%20Azevedo%20Junior%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/paulo/Downloads/Jos%C3%A9%20Bernardo%20de%20Azevedo%20Junior%20(1).pdf)>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. 3 ed. Tradução: Vara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. A violência da palavra e da imagem em ausência. *In*: BAKHTIN, M. **O homem ao espelho**: apontamentos dos anos 1940. Tradução: Cecília Maculan Adum; Marisol Barenco de Mello; Maria Letícia Miranda. São Carlos: Pedro & João Editores. 2020a, p.37-50.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Bktcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e Tradução do russo: Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011a, p. 3-20.

BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo**: um esboço crítico. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio à

edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e Tradução do russo: Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011b, p. 307-335.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e Tradução do russo: Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011c, p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Bktcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3 ed. Tradução: Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020b.

BAKHTIN, Mikhail. Por uma metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 57-79.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. 5. ed. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Editora Hucitec e Annablume, 2002b.

BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e Tradução do russo: Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011d, p. 337-357.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 119-140, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/77qSbxLKYLyttqQbSzFjMcb/?l>>. Acesso em: 27 de out. 2024.

BARBOSA, Clêuma de Melo. **O ensino de filosofia e a formação do ser-sujeito-criança na educação de Paulo Freire**. 2018. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <<file:///E:/Download%20Externo/MESTRADO/DISSERTA%C3%87%C3%83O%201/Estado%20do%20conhecimento%20PPGED-UFGA/Cleuma.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

BENTES, José A. O. Prefácio: como nos tornamos mais responsáveis neste mundo. *In*: PINTO, J. D. F.; SOUZA-BENTES, R. N.; FREITAS, D. B.; BURLAMAQUI, C. D.

V. (Org.). **Estudos Bakhtinianos do Gelpea**: alteridade e amorosidade nas relações dialógicas. Volume 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 5-7.

BBC NEWS. Covid map: Coronavirus cases, deaths, vaccinations by country. **BBC News**, 2022. Disponível em: <<https://www.bbc.com/news/world-51235105>>. Acesso em 20 de abr. de 2024.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos chave. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 191-200.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos chave. 2. Ed. 2º reimpressão. São Paulo: contexto, 2016.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568/12909>>. Acesso em: 12 de fev. de 2025

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Novo ensino médio vira lei, mas mudanças no Enem são vetadas**. Brasília: Agência Câmara de Notícias, 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1086127-novo-ensino-medio-vira-lei-mas-mudancas-no-enem-sao-vetadas/>. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 1998**: Prova comentada. São Paulo: Curso Objetivo, 1998. Disponível em: https://www.curso-objetivo.br/vestibular/resolucao-comentada/enem/1998/ENEM1998_prova.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 1999**: Caderno de questões – prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 1999. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/1999/1999_amarela.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2000**: Caderno de questões – prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 2000. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2000/2000_amarela.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2006**: Caderno de questões – prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2006/2006_amarela.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2007**: Caderno de questões – prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2007/2007_amarela.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2009**: Caderno de questões – dia 2, caderno 5, prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2009/dia2_caderno5_a_marelo.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2011**: Caderno de questões – dia 2, caderno 5, prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/dia2_caderno5_a_marelo.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2014**: Caderno de questões – dia 2, caderno 5, prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014/2014_PV_impresso_D2_CD5.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2015**: Caderno de questões – dia 2, caderno 5, prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/2015_PV_impresso_D2_CD5.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2018**: Caderno de questões – dia 1, caderno 5, prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/2018_PV_impresso_D1_CD2.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2019**: Caderno de questões – dia 1, caderno 2, prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/2019_PV_impresso_D1_CD2.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2023**: Caderno de questões – dia 1, caderno 2, prova amarela. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD2.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. ENEM (2019-2022): **Cadernos de questões do Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **A redação no ENEM 2025**: cartilha do(a) participante. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2025_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Entenda a sua nota no Enem**: guia do participante. Brasília, DF: Inep/MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/entenda_a_sua_nota_no_enem_guia_do_participante.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escala de proficiência do ENEM 1998-2008**. Brasília: INEP/MEC, 2008. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_escala_de_proficiencia_1998_2008.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2024**: caderno de questões (1.º dia, caderno 1, azul). Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2024_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Histórico: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Portal Gov.br, 03 set. 2020. Atualizado em 09 set. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Histórico: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Brasília, DF: Inep, 03 set. 2020 (atualizado em 09 set. 2020). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório Final: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 1998**. Brasília: INEP/MEC, 1998. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/avaliacao/enem/relatorio_pedagogico_enem_1998.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame será totalmente digital até 2026**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/enem/exame-sera-totalmente-digital-ate-2026>. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Algarve recebe participantes do Enem até esta sexta-feira, 27**. Portal MEC, 2015. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/21182-algarve-recebe-participantes-do-enem-ate-esta-sexta-feira-27>. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 318, de 22 de fevereiro de 2001**. Dispõe sobre o Exame Nacional do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 23 fev. 2001. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?legislacao=182576>. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2009. Seção 1, p. 56–63. Disponível em: https://www3.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2009/Portarias/19.06.09/PortariaMec/INEP_109_27.05.09.pdf. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jun. 1998. Seção 1, p. 5. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2022**: cartilha do participante. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf. Acesso em: 15 de ago. de 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Violência doméstica e familiar contra a mulher**: Ligue 180 e tudo o que você precisa saber. 21 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/denuncie-violencia-contra-a-mulher/violencia-contra-a-mulher>. Acesso em 15 de abr. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Mulheres são mais afetadas por crise econômica provocada pela Covid-19**. Câmara dos Deputados, 10 set. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/681393-mulheres-sao-mais-afetadas-por-crise-economica-provocada-pela-covid-19/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

CHAGAS TROIAN, Izadora. **Os textos motivadores da proposta de redação do ENEM como ponto de partida no ensino da leitura e da escrita de gêneros do discurso**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto

Alegre, 2022. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/251713>>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

CRUZ, Samelly Xavier da. **Um novo uso para a ‘antiga’ dissertação: caracterização da proposta de redação do Enem, à luz da sociorretórica**. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Campina Grande, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/paulo/Downloads/SamellyXavierdaCruz.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

DE CASTRO, Maria Helena Guimarães; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. **Revista Desafios**, 2004, v. 65, n. 11, p. 115-147. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

DIAS, Helen do Socorro Rodrigues. **Documentos de 1979 a 2010 do ministério da educação e cultura para deficiência mental ou intelectual: o sujeito-monologizante e o sujeito-autor-singular**. 2024. 191f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2024. Disponível em: <<file:///E:/Download%20Externo/MESTRADO/DISSERTA%C3%87%C3%83O%201/Estado%20do%20conhecimento%20PPGED-UEPA/TESE-DA-HELEN.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

DOEDERLEIN, João. **O livro dos ressignificados**. São Paulo: Editora Planeta, 2017.

ESTEVAM, Daniel Leone. **Subjetividades tolhiadas: a manifestação do pensamento frente ao critério de avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio**. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f1703d4e-fc55-4f53-883b-6777400ecc01/content>>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

FARACO, Carlos A. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Or). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 37-60.

FERREIRA, Ana Carla G. **O Exame Nacional do Ensino Médio - Enem: influencia a prática pedagógica dos professores de formação específica dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do campus Santa Tereza do IFES**. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Seropédica, 2015.

FRANCELINO, Pedro F. MEDEIROS E OLIVEIRA, Alixandra G. R. de. Os tons valorativos no gênero comentário *online* sobre a (des)construção da identidade de Deus. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 12, n. 23, p. 109-128, 2018.

Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/23175>>. Acesso em: 26 de fev. de 2025.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert. [S.l.]: Coletivo Sabotagem, 2004. Disponível em: <www.sabotagem.revolt.org>. Acesso em: 3 nov. 2024.

GRILLO, Sheila. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do século XX. In: VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018, p. 7-79.

GUIMARÃES, D. T. (Org.). **Dicionário de termos médicos e de enfermagem**. São Paulo: Rideel, 2002.

HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

LAMPOGLIA, Francis; MIOTELLO, Valdemir. O silêncio e o calar sobre a ditadura militar pelo olhar de Bakhtin: a diferença entre o ouvir e o escutar. **Palimpsesto – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, Rio de Janeiro, n.11, ano.14, p. 1-14, 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/35248>>. Acesso em: 21 jul. 2024.

LEAL, Amilton Flávio Coleta. **A Formulação da proposta de redação do ENEM: a projeção imaginária do sujeito-escritor ideal**. 2015. 110f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Cáceres, 2015. Disponível em: <<file:///E:/Download%20Externo/MESTRADO/DISSERTA%C3%87%C3%83O%201/Estado%20do%20conhecimento%20CAPES/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

LIMA, Edson Santos de. **O sujeito Surdo em discursos na mídia: redes de sentidos no acontecimento discursivo da proposta de redação do ENEM-2017**. 2019. 146f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pau dos Ferros, 2019. Orientadora: Disponível em: <<file:///E:/Download%20Externo/MESTRADO/DISSERTA%C3%87%C3%83O%201/Estado%20do%20conhecimento%20CAPES/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Edson%20Santos%20de%20Lima.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

LIMA, Livia Maria Alvarenga de. **A proposta de redação e a apropriação do discurso de outrem nos textos dos candidatos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2017. Disponível em: <<file:///E:/Download%20Externo/MESTRADO/DISSERTA%C3%87%C3%83O%201/Estado%20do%20conhecimento%20CAPES/A%20PROPOSTA%20DE%20REDA%C3%87%C3%83O%20DO%20ENEM%20E%20A%20APROPRIA%C3%87%C3%83>>

[O%20DO%20DISCURSO%20DE%20OUTREM%20NOS%20TEXTOS%20DOS%20CANDIDATOS.pdf](#)>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

LOBATO, Huber K.G.; BENTES, José A. de O. O uso de mapas conceituais na pesquisa de representações sociais. *In*: OLIVEIRA, Ivanilde A. de O.; OLIVEIRA, Waldma M. M. de (Org.). **Pesquisa educacional sobre representações sociais: o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 55-86.

LOBATO, H. K; SOUZA, G.T; BENTES, J. A. O. Enunciado concreto em prova de concurso para tradutores e intérpretes de Libras. *In*: PINTO, J. D. F.; SOUZA-BENTES, R. N.; FREITAS, D. B.; BURLAMAQUI, C. D. V. (Org.). **Estudos Bakhtinianos do Gelpea: alteridade e amorosidade nas relações dialógicas**. Volume 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 207-223.

MANUILA, L.; MANUILA, A.; LEWAJLE, P.; NICONLIN, M. **Dicionário Médico**. 3. ed. rev. e atual. Adaptado e revisto por João Alves Falcato. Lisboa: CLIMEPSI Editores, 2004. (Z Dicionários, rigor e qualidade ao serviço da ciência).

MATTIASSI, Rosana Cristina. **Um modelo didático da redação do Enem: relações entre a proposta e a produção textual**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Itatiba, 2024. Disponível em: <<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/6143034209434274.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

MEDVIÉDEV, Pável N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução: Sheila Camargo Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELATI, Nathalia Martins. **Avaliação e retórica: uma análise da proposta de redação do Enem**. 2017. 112f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20437/2/Nathalia%20Martins%20Melati.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

MELLO, M. B. de; MIRANDA, M. L M. Em busca de uma possível imagem amorosa de si e do outro. *In*: BAKHTIN, M. **O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940**. Tradução: Cecília Maculan Adum; Marisol Barenco de Mello; Maria Letícia Miranda. São Carlos: Pedro & João Editores. 2020a, p.13-36.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. *In*: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2020, p.167-176.

MIOTELLO, Valdemir. Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida. *In*: SCHERMA, C.; OLIVEIRA, E.; GUARDA, G.; SANTOS, G.; PAULETTI, J.; MOREIRA, M.; PETRY, O.; THOMÉ, T. (Org.) **Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 9-84.

MOREIRA, M. A; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES. Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul-dez. 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/paulo/Downloads/Estado%20do%20conhecimento%20CAPES/Estado%20do%20c2.pdf>>. Acesso em: 11 de nov. 2024.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira. **Configuração verbo-visual e estratégias de recontextualização em propostas de redação do ENEM**. 2019. 250f. Dissertação (Mestrado em História e Letras) – Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Quixadá, 2019. Disponível em: <<file:///E:/Download%20Externo/MESTRADO/DISSERTA%C3%87%C3%83O%201/Estado%20do%20conhecimento%20CAPES/dissertacaofranciscojeimesdeoliveirapaiva.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

PAIVA, Paula. 650 mil famílias se declaram ‘povos tradicionais’ no Brasil; conheça os Kalungas, do maior quilombo do país. **G1**, 29 out. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/desafio-natureza/noticia/2019/10/29/650-mil-familias-se-declaram-povos-tradicionais-no-brasil-conheca-os-kalungas-do-maior-quilombo-do-pais.ghtml>. Acesso em: 03 ago. 2025.

PAULA, L. de; SIANI, A. C. Uma análise bakhtiniana da necropolítica brasileira em tempos de pandemia. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 3, p. 475–503, 2020. Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1595>>. Acesso em 20 de abr. 2024.

PEIXOTO, Jaqueline dos Santos. A avaliação do emprego de operadores e conectivos argumentativos. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (Org.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, p. 163–171. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/textos_dissertativo_argumentativos.pdf. Acesso em: 15 nov. 2025.

PETRILLI, S. A visão do outro. Palavra e imagem em Bakhtin. In: BAKHTIN, M. **O homem ao espelho**: apontamentos dos anos 1940. Tradução: Cecília Maculan Adum; Marisol Barenco de Mello; Maria Letícia Miranda. São Carlos: Pedro & João Editores. 2020a, p.67-104.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha multisseriada do município de Cametá - Pará**. 2009. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, PA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2130/6/Dissertacao_CurriculoEscolaRibeirinha.pdf>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. *In*: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3 ed. Tradução: Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 9-38.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

RODRIGUES, Nara C. **A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

ROHLING, Nivea. Cronotopo pandêmico e a produção de imagens corpóreas: reflexões inacabadas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5221-5237, out./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/78444>>. Acesso em 25 de abr. 2024.

SANTOS, Angela Cristina dos. **As representações dos sujeitos escolares sobre a circularidade de saberes da biblioteca**. 2013. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013. Disponível em: <file:///E:/Download%20Externo/MESTRADO/DISSERTA%C3%87%C3%83O%201/Estado%20do%20conhecimento%20PPGED-UEPA/angela_cristina_dos_santos.pdf>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

SANTOS, Boaventura. de S. (Org.). **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura. de S. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Eliete C.; ALMEIDA, Maria F. Diretrizes bakhtinianas para o método sociológico em ciências humanas. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 1, n. 2, Dez. 2012, p. 77-92. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/230133473.pdf>>. Acesso em: 29 de dez. 2024.

SANTOS, Dário Azevedo dos. **Vias e trajetos de escolarização de sujeitos homoafetivos velhos na cidade de Belém**. 2015. 292f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015. Disponível em: <<file:///E:/Download%20Externo/MESTRADO/DISSERTA%C3%87%C3%83O%201/Estado%20do%20conhecimento%20PPGED-UFPA/TESEDARIO.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, n. 67, p. 36-45, jan. 2021. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto/view>. Acesso em: 21 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SECOM – Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Veja como funciona a metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI)**. Publicado em 21 out. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2021/10/veja-como-funciona-a-metodologia-da-teoria-de-resposta-ao-item-tri>. Acesso em: 25 out. 2025.

SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set-dez. 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/paulo/Downloads/37452-Texto%20do%20artigo-169402-174351-10-20210308.pdf>>. Acesso em 11 de nov. 2024.

SILVA, Bruna Costa. **“Eu não trabalho de outra forma, eu penso ENEM”: a proposta de redação do ENEM e suas implicações no trabalho com produção de texto em sala de aula**. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Letras, João Pessoa, 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/paulo/Downloads/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

SILVA, Emilly Domingos da; SOARES, Deyvid Alcimar. **O lugar como arte do vivido: corte e colagem como estratégia de planejamento participativo**. Geotemas, Pau dos Ferros, RN, Brasil, v. 14, p. 01-23, e02427, 2024. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/view/6225>. Acesso em: 28 dez. 2024.

SILVA, Claudene Souza da. **O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e suas repercussões nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio do município de Oriximiná**. 2009. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2009. Disponível em: <file:///E:/Download%20Externo/MESTRADO/DISSERTA%C3%87%C3%83O%201/Estado%20do%20conhecimento%20PPGED-UEPA/claudene_souza_da_silva.pdf> . Acesso em: 03 de mar. 2025.

SILVA, Helio Ponciano da. **O horizonte do texto dissertativo-argumentativo em provas de vestibular**: uma reflexão a partir da teoria das operações argumentativas. 2020. 149f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <file:///E:/Download%20Externo/MESTRADO/DISSERTA%C3%87%C3%83O%201/Estado%20do%20conhecimento%20BDTD/silva_me.pdf>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

SILVA, Paulo Everton Fernandes; BENTES, José de Oliveira. Sujeito com transtornos mentais no Enem: silenciamento e representações discursivas. *In*: GIOVANI, Fabiana; BORTOLOTO, Nelita; CHAGAS, Lilane Maria de Moura. **Desterramentos**: por um ato humanamente amoroso. X Rodas de Conversa. VII Encontro de Estudos Bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p.

124-141. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2024/12/EBOOK_X-Circulo-Rodas-de-Conversa.pdf>. Acesso em: 04 de fev. 2024.

SILVA, Paulo Everton Fernandes; FERNANDES, Paloma Ferreira. A indiferença em “Esse cara”: reflexões bakhtinianas acerca da amorosidade no/sobre o corpo feminino. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; RODRIGUES, Nara Caetano. (Org.). **Da indiferença à não indiferença: como viver a amorosidade?** RODAS/EEBA 2023. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, v. 1, p. 130-150. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/11/EBOOK_Da-indiferenca-a-nao-indiferenca.pdf>. Acesso em: 02 de ago. 2024.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 37, n. 1, p. 1–5, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/TpSdTxpHR3XBgFttPmgmyPF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2025.

SOARES, Nathalia Maria. **A redação na prova do Enem: uma análise dialógica do discurso**. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/9303dab2-0277-42a0-a949-d930b2af7a46/content>>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

SOUZA-BENTES, R. N. S.; GANZER, M. O. B. N.; ALCÂNTARA, A. P. S. P. Alteridade e amorosidade no cenário educacional brasileiro no período de pandemia: algumas reflexões. *In*: PINTO, J. D. F.; SOUZA-BENTES, R. N.; FREITAS, D. B.; BURLAMAQUI, C. D. V. (Org.). **Estudos Bakhtinianos do Gelpea: alteridade e amorosidade nas relações dialógicas**. Volume 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 47-64.

SOUZA JUNIOR, Venâncio Francisco de. Uma breve história do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: avanços e ranços até a era digital. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 12, p. 120314–120325, dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n12-683>. Acesso em: 28 set. 2025.

SOUZA, Marta Silva. **‘Arena de vozes’ - reflexões sobre as formações ideológicas e discursivas nas propostas de redação do ENEM regular e para Pessoas Privadas de Liberdade - PPL (1998, 2009, 2010, 2016 e 2019)**. 2024. 179 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2024. Orientadora: Disponível em: <<file:///E:/Download%20Externo/MESTRADO/DISSERTA%C3%87%C3%83O%201/Estado%20do%20conhecimento%20BDTD/Marta%20Silva%20Souza.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

SOUZA, Vivian. Gente do campo: descubra quais são os 28 povos e comunidades tradicionais do Brasil. **G1**, 29 jan. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/agro-a-industria-riqueza-do->

brasil/noticia/2022/01/29/gente-do-campo-descubra-quais-sao-os-28-povos-e-comunidades-tradicionais-do-brasil.ghtml. Acesso em: 31 jul. 2025.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2 ed. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

WEBER NETO, Nelson; SOARES, Raimundo C.; COUTINHO, Luciano Reis; TELES, Ariel Soares. A pandemia da COVID-19 impactou o ENEM? Uma análise comparativa dos anos de 2019 e 2020. **Remote**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 223–232, 2022. DOI: 10.22456/1679-1916.126655. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/remote/article/view/126655>. Acesso em: 16 nov. 2025.



**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciencias Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém-PA**

