



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Programa de Pós-Graduação em Linguística

JÚLIA MOUTINHO DIEFENTHÄLER

Metapragmáticas, poder e educação:

a construção da representação das mulheres a partir da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM

BRASÍLIA

2023

Júlia Moutinho Diefenthäler

Metapragmáticas, poder e educação:

a construção da representação das mulheres a partir da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, para obtenção do grau de Mestre em Linguística, na área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque

BRASÍLIA

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MD559m Moutinho Diefenthäler, Júlia
Metapragmáticas, poder e educação: a construção da
representação das mulheres a partir da prova de Linguagens,
Códigos e suas Tecnologias do ENEM / Júlia Moutinho
Diefenthäler; orientador Rodrigo Albuquerque Pereira. --
Brasília, 2023.
135 p.

Dissertação(Mestrado em Linguística) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Metapragmáticas. 2. Educação. 3. ENEM. 4. Mulheres. 5.
Ideologias. I. Albuquerque Pereira, Rodrigo, orient. II.
Título.

JÚLIA MOUTINHO DIEFENTHÄLER

**METAPRAGMÁTICAS, PODER E EDUCAÇÃO:
a construção da representação das mulheres a partir da prova de Linguagens,
Códigos e suas Tecnologias do ENEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, para obtenção do grau de Mestre em Linguística, na área de concentração Linguagem e Sociedade.

Banca examinadora:

Prof. Doutor Rodrigo Albuquerque Pereira (Orientador/Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Prof.a. Doutora Ana Lúcia Tinoco Cabral (Membra Externa)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Prof.a. Doutora Adriana de Fátima Alexandrino Lima Barbosa (Membra Interna)
Programa de Pós-Graduação em Literatura (Pós-Lit/UnB)

Prof.a. Doutora Viviane Cristina Vieira (Membra Suplente)
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)

Aos meus alunos, que tanto me (re)lembra a banhar-me nas águas de novos rios.
À minha mãe e ao meu pai, meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao Universo: minha mais profunda gratidão por orquestrar o tempo, o espaço e as interconexões sociais que tornaram possíveis as inspirações e a conclusão deste trabalho. Sinto vocês me guiando, mesmo quando experiencio tempestades; obrigada.

Aos meus pais, Isabel Moutinho e Edson Diefenthäler, que tanto me apoiaram e me sustentaram em dias alegres e silenciosos. Vocês são minha força.

Aos meus alunos que passaram, aos alunos que estão e aos alunos que chegarão: vocês fortalecem minha busca por respostas.

Aos meus avós, Glenda Cardoso, José Helton Diefenthäler, Jorgina Euphorina Moutinho e Álvaro Moutinho pela ancestralidade e suportes educacional e emocional, neste ou em outro plano.

À minha irmã, Ana Laura Moutinho, nossa futura médica que tanto me motiva a continuar resistindo com leveza, pureza e amor.

À minha família, Andreia, Célia, Eliana, Izaura, Flávia, Márcia, Paulo, Álvaro, Mário, João, Pedro, Belinha, aos meus tios, tias e primos. Em especial, ao Zé, pela confiança e exemplo de amor incondicional.

Às queridas Daniele Bernardes e Dimitria Giovanna pela oportunidade de debate sobre os temas mais singelos de nossa existência. Às queridas Verônica Rocha, Gabriele Esmeraldo e Beatriz Videira pela longa jornada de carinho e acolhimento.

Aos queridos Pedro Brundes, João Tavares, Diego e Lucas pelo amor, amizade e escuta.

Àqueles que me acompanharam e apoiaram durante anos decisivos de minha vida e carreira, mas que já não cruzam o mesmo caminho que eu. Obrigada pelo acolhimento e amor sincero.

Ao meu orientador, Rodrigo Albuquerque, que, desde a graduação, me direciona ao caminho do saber e me elucida ao mais nobre conhecimento. Professor, obrigada por proporcionar meu aperfeiçoamento acadêmico (mas, sobretudo, pessoal) de modo constante e leve.

Aos meus professores da Educação Básica, em São Paulo, Mogi Mirim e em Brasília. Vocês foram minha base e são inspiração que revisito constantemente em minhas memórias.

À Universidade de Brasília, por me oportunizar aquilo de que mais me orgulho estar construindo: o conhecimento emancipatório. Continuo sendo grata pela convivência com diversas culturas, pela formação de diversos saberes e pelo exemplo de transformação. Obrigada.

RESUMO

O Exame Nacional do Ensino Médio apresenta como objetivo principal avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica, apesar de acumular diversas outras funções, como a de balizar o currículo do Ensino Médio. Na esteira do desenvolvimento da organização da educação brasileira, o certame encontra suas bases em documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Devido à notoriedade do exame, cuja importância vai além de discussões acadêmicas, ganha relevância o debate sobre o ensino de Língua Portuguesa proporcionar o desenvolvimento das Competências e das Habilidades previstas na Matriz de Referência do certame e, mais ainda, se elas de fato são avaliadas na prova. Ao considerarmos que os sentidos linguísticos não se organizam categoricamente porque emergem da interação, entender a linguagem como prática social implica compreendê-la como ação historicamente situada, que é construída socialmente e constrói identidades sociais, relações sociais e sistemas de reconhecimento de crenças (Resende; Ramalho, 2005). Assumindo que a educação é constituída como uma prática social (Fairclough, 2001), já que produz, reflete e é refletida por diversos discursos, os quais manipulam e são manipulados por redes de poder, é possível reconhecer a pertinência da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM ao abordar temáticas que vão além dos conhecimentos linguísticos ditos tradicionais. Sabendo que a construção de sentidos é dialógica e que todo signo é ideológico, discute-se a negociação recíproca da alteridade alheia, aspecto que, quando relacionado à (re)construção de um imaginário social coletivo acerca da representação das mulheres em uma avaliação de larga escala, merece atenção. Por esse conjunto de fatores, o objetivo geral desta dissertação é analisar, na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM, a presença de metapragmáticas hegemônicas, as quais compõem o imaginário social coletivo brasileiro, em relação à representação das mulheres na avaliação, a fim de dar visibilidade a possíveis violências linguístico-discursivas. Para tanto, como enquadre teórico, valho-me da Linguística de Texto, de abordagem sociocognitiva e sociointeracional, amparando-me em Koch (2015), Marcuschi (2015), Bazerman (2011), Cavalcante (2019) e Van Dijk (2012), em interface com a Pragmática, sob a orientação de Pinto (2019), Dias (2019) e Signorini (2008), além de me alinhar às contribuições Feministas, Decoloniais (Fanon, 2010; Santos, 2002), Educacionais (hooks, 2019) e Discursivas (Thompson, 2011; Fairclough, 2003, 2006; Van Leeuwen, 1997). Como método, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, se valeu da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001; Resende; Ramalho, 2009; Bessa; Sato, 2018) e da Análise Documental (Cellard, 2008; Alves *et al.*, 2021; Kobashi, 1996), elegendo como *corpus* as provas de 2009 a 2022 de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM, além dos documentos da BNCC e da Matriz de Referência da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Estabeleci, como critério de inclusão, a seleção de questões de literatura cujos textos motivadores apresentassem aspectos estilísticos realistas, devido à natureza engajada dessa tendência artística. Os resultados mostraram que as questões analisadas engendram na família seu eixo temático principal, além de suscitarem metapragmáticas típicas de uma cultura patriarcal historicamente construída. Esperamos sugerir possíveis caminhos pedagógicos que possam dar visibilidade a metapragmáticas que decorrem de uma leitura crítica sobre texto (e autoria), comando/enunciado e itens/gabarito, conjuntamente, de modo a construir um ensino de língua portuguesa propício à superação das relações assimétricas de poder e ao desenvolvimento da consciência crítica do estudante.

Palavras-chave: metapragmáticas; poder; educação; mulheres; ENEM.

ABSTRACT

The main aim of the National High School Examination (ENEM) is to assess student performance at the end of basic schooling, although it also covers a number of other functions, such as guiding the high school curriculum. In the light of the development of the organisation of Brazilian education, the exam is based on documents such as the 1988 Federal Constitution, the Education Guidelines and Bases Law (1996) and the National Common Curriculum Base (2018). Due to the significance of the exam, the importance of which goes beyond academic discussions, the debate about whether Portuguese language teaching provides for the development of the Competences and Skills set out in the exam's Reference Matrix and, even more so, whether they actually materialise in the test, is gaining relevance. If we consider that linguistic meanings are not categorically organised because they emerge from interaction, understanding language as a social practice implies understanding it as a historically situated action, which is socially constructed and builds social identities, social relationships and systems for recognising beliefs (Resende and Ramalho, 2005). Assuming that education is constituted as a social practice (Fairclough, 2001), since it produces, reflects and is reflected by various discourses, which manipulate and are manipulated by networks of power, it is possible to recognise the relevance of the ENEM Language test in covering themes that go beyond traditional linguistic knowledge. Knowing that the construction of meanings is dialogical and that every sign is ideological, we discuss the reciprocal negotiation of others' alterity, an aspect that, when related to the (re)construction of a collective social imaginary about the representation of women in a large-scale assessment, deserves attention. For this reason, the general aim of this essay is to analyse the presence of hegemonic metapragmatics in the ENEM Languages, Codes and their Technologies test, which make up the Brazilian collective social imaginary, in relation to the representation of women in the assessment, in order to give visibility to possible linguistic-discursive violence. To this end, as a theoretical framework, we use Text Linguistics, with a socio-cognitive and socio-interactive approach, based on Koch (2015), Marcuschi (2015), Bazerman (2011), Cavalcante (2019) and Van Dijk (2012), in dialogue with the Pragmatics of Pinto (2019), Dias (2019) and Signorini (2008), in addition to aligning ourselves with Feminist, Decolonial (Fanon, 2010; Santos, 2002), Educational (Hooks, 2019) and Discursive (Thompson, 2011; Fairclough, 2003, 2006; Van Leeuwen, 1997) contributions. As a method, this qualitative research used Critical Discourse Analysis (Fairclough, 2001; Resende and Ramalho, 2009; Bessa; Sato, 2018) and Documentary Analysis (Cellard, 2008; Alves et al., 2021; Kobashi, 1996), choosing the 2009 to 2022 ENEM Language tests as the corpus, as well as the BNCC documents and the Languages test Reference Matrix. After filtering, the inclusion criteria were literature questions whose motivating texts present realistic stylistic aspects, due to the engaged aspect of this artistic movement. The results showed that the main theme of the questions analysed was the family, as well as giving rise to metapragmatics typical of a historically constructed patriarchal culture. We expect to suggest possible pedagogical approaches that can give visibility to the metapragmatics that result from a critical reading of the text (and authorship), the command/enunciation and the items/answer together, in order to build Portuguese language learning that is conducive to overcoming asymmetrical power relations and developing the student's critical awareness.

Keywords: metapragmatics; power; education; women; ENEM.

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

CF (Constituição Federal de 1988)

ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)

LCT (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias)

PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)

PNE (Plano Nacional de Educação)

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Questão 9.	90
Figura 2: Questão 130.	92
Figura 3: Questão 35.	98
Figura 4: Questão 23.	101
Figura 5: Questão 29.	106
Figura 6: Questão 30.	109
Figura 7: Questão 42.	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos específicos.	31
Quadro 2: Questões de pesquisa.	31
Quadro 3: De 2009 a 2022: as mulheres no ENEM (todas as questões)	35
Quadro 4: Provas de 2015, 2021 e 2022.	40
Quadro 5: Etapas da pesquisa.	41
Quadro 6: Competências e objetivos gerais da educação brasileira segundo a BNCC.	68
Quadro 7: Matriz de Referência de LCT do ENEM.	76
Quadro 8: As questões de literatura e suas porcentagens.....	80
Quadro 9: Questões de Literatura e suas respectivas Habilidades entre os anos de 2009 a 2014.	82
Quadro 10: ENEM 2021: todas as questões que abordam o filtro 1.....	114
Quadro 11: ENEM 2022: todas as questões que abordam o filtro I.....	116

SUMÁRIO

1. CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
2. CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	
2.1 Considerações iniciais.....	20
2.2 O fazer científico: fundamentos da pesquisa	21
2.3 Aspectos qualitativos da pesquisa	24
2.4 Sob um enquadre crítico: a Análise Documental e a Análise de Discurso Crítica	27
2.5 Aonde desejamos chegar? Objetivos e questões de pesquisa	30
2.6 Caminhos metodológicos	32
2.7 Compondo o <i>corpus</i> : as questões de LCT do ENEM	34
2.8 Considerações finais	40
3. CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
3.1 Considerações iniciais	42
3.1.1 O sujeito linguístico-discursivo frente à virada pragmático-cognitivo- interacional da Linguística	42
3.1.2 O sujeito sociopolítico: reivindicações decoloniais e contribuições feministas	50
3.1.3 O sujeito ideológico: entre o dizer e o querer dizer	55
3.1.4 Falar é agir: as metapragmáticas	58
3.2 Considerações finais	61
4. CAPÍTULO 4 – ANÁLISE	
4.1 Considerações iniciais	62
4.2 Competências e Habilidades: uma prática orientada	66
4.2.1 A BNCC: uma breve definição	67
4.2.2 Caminhos institucionais: algumas considerações sobre o ENEM ..	71
4.3. Breve panorama: a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no ENEM	73
4.3.1 A Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias em diálogo com a BNCC	75
4.3.2 A prova de Literatura do ENEM	78
4.3.3 Literatura e ENEM: a Competência 5	84
4.4 Análise das questões	87
4.4.1 Uma leitura orientada das questões do ENEM	87
4.4.2 Interpretando o enunciado das questões de LCT	89

4.4.3 Análise das questões selecionadas	91
4.4.3.1 Questão 130 do ENEM de 2015	92
4.4.3.2 Questão 35 do ENEM de 2021	97
4.4.3.3 Questão 23 do ENEM de 2022	101
4.4.3.4 Questão 29 do ENEM de 2022	106
4.4.3.5 Questão 30 do ENEM de 2022	109
4.5 As provas de 2015, 2021 e 2022	112
4.6 Considerações finais	119
5. CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127

– CAPÍTULO 1 –

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sobre o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil já se escreveu muito. No círculo acadêmico, artigos, teses e dissertações se debruçam sobre a educação no país. No âmbito político-administrativo, os documentos oficiais da educação visam “levar para o chão da escola” (Oliveira; Knack, 2020, p. 190) a produção científica da academia. Nesse contexto, muito já se problematizou sobre a prova do Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. Todavia, grande parte das pesquisas em Linguística voltam-se à prova de redação ou, ainda, quando analisam a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (doravante LCT), focalizam aspectos como variação linguística, gêneros discursivos, multimodalidade e construção da competência leitora. Trabalhos que assumam um enquadre interdisciplinar entre os documentos normativos da educação brasileira, como a BNCC e os PCNs, a Linguística e as Teorias sociais ainda são pouco comuns. Por isso, este trabalho apresenta duas motivações: (i) contribuir com o ensino de Língua Portuguesa que conjugue língua às suas práticas sociais, emergentes no cotidiano da última etapa da educação básica; e (ii) colaborar para a construção de uma pedagogia crítica que centralize o desenvolvimento e a mobilização de Competências e Habilidades previstas na BNCC e na Matriz de Referência de LCT do ENEM no Ensino Médio.

Os sentidos linguísticos não se organizam categoricamente porque emergem da interação; se há interação, há relação entre língua e vida social, o que implica assumir, para além dos fatores linguísticos, que os fatores extralinguísticos são determinantes no processo comunicativo. Nesse sentido, entender a linguagem como prática social implica compreendê-la como ação historicamente situada, que é construída socialmente e constrói identidades sociais, relações sociais e sistemas de reconhecimento de crenças (Resende; Ramalho, 2005). Por isso, assumimos que a educação é constituída como uma prática social (Fairclough, 2001), já que produz, reflete e é refletida por diversos discursos, os quais manipulam e são manipulados por redes de poder. Quando essas redes de poder se voltam à redução da identidade daqueles que historicamente tiveram suas subjetividades apagadas, como as mulheres, torna-se urgente desvelar como elas operam, com vistas a reorganizar seus diversos níveis. Sabendo que a construção de sentidos é feita de maneira dialógica, pode-se entender que todo signo é ideológico e, por isso, a orientação argumentativa faz emergir, no discurso, as diversas vozes com as quais os sujeitos

entraram em contato até então. Dessa forma, concluímos que o que está em jogo no "contrato da comunicação" (Cavalcante, 2019) é, também, a negociação recíproca da alteridade alheia, aspecto que, quando relacionado à (re)construção de um imaginário social coletivo acerca do valor social do feminino em uma avaliação de larga escala, merece atenção.

A partir dos anos 1960, as Ciências Sociais debruçaram-se na investigação das noções de consciência e de imaginário. Nesse sentido, a busca por respostas às perguntas seminais que investigavam o modo pelo qual as diferenças e as desigualdades são construídas, experimentadas e reproduzidas sofreu atualização, sobretudo devido a dois fatores: a perspectiva psicossocial acerca das representações sociais, elaborada por Moscovici (1974) e depois aprofundada por Jodelet (2002); e o Feminismo, com a proposta de Crenshaw (1989) sobre a interseccionalidade. Nesse sentido, Crenshaw (1991, 2002) concebe a realidade social como constituída por diversos sistemas de discriminação que interagem entre si de maneiras distintas, conformando múltiplas dimensões da experiência, tornando necessário sistematizar que a combinação de dois ou mais “eixos de opressão” ou “sistemas de subordinação” (Crenshaw, 2002, p. 176) opera de forma articulada.

As múltiplas dimensões de experiência de que Crenshaw disserta, quando relacionada à Teoria das Representações Sociais, faz emergir o entendimento de Ferreira (1975) sobre as representações, as quais, segundo o autor, podem ser consideradas crenças de um povo, baseadas nas suas tradições, na imaginação, na memória. Ou seja, é uma reprodução do pensamento coletivo, confirmando o pensamento de Arruda (2002, p. 131) de que “a realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desligada da sua inscrição social”. Logo, as metapragmáticas, que são racionalizações sobre o uso da linguagem, as quais permitem indexar e predicar, com valores subjetivos, a própria linguagem, são ferramentas ideológicas que têm a função de precisar um valor específico, compartilhado socioculturalmente, sobre determinado grupo social. É nesse ambiente relacional (representação–interseccionalidade–metapragmáticas) que nascem as duas primeiras perguntas de pesquisa deste trabalho: “De que modo a representação das mulheres no certame colabora para a construção de metapragmáticas hegemônicas?” e “De qual imaginário social coletivo acerca das mulheres o ENEM promove a construção?”, tendo em vista a necessidade de se entender como a avaliação engendra a produção de uma realidade comum a um conjunto social.

Nesse sentido, concordamos com Arruda (2002, p. 134) ao assumirmos que “a representação social, portanto, não é uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade: é uma tradução, uma versão desta”. A linguagem, então, “é berço e desaguadouro das representações” (Arruda, 2002, p. 134), o que aponta para a necessidade de se entender se, no contexto desta dissertação, “A tríade texto-enunciado/comando-itens/gabarito está coerente entre si, isto é, a resposta considerada correta pelo certame é condizente com o contexto linguístico-discursivo promovido pela questão”, sentença norteadora para a nossa última pergunta de pesquisa.

À vista disso, esta dissertação tem como objetivo geral analisar, na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM, a presença de metapragmáticas hegemônicas, as quais compõem o imaginário social coletivo brasileiro, em relação à representação das mulheres na avaliação, a fim de dar visibilidade a possíveis violências linguístico-discursivas que constroem e são construídas por ideologias assentadas em redes de poder específicas. Como objetivos específicos, elenco três: (i) mapear metapragmáticas hegemônicas que impactam na representação das mulheres nas provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM; (ii) analisar se texto (e autoria), comando/enunciado e itens/gabarito, conjuntamente, proporcionam a construção ou a ratificação da violência simbólica contra as mulheres; (iii) sugerir caminhos pedagógicos que possam dar visibilidade a metapragmáticas que decorrem de uma leitura crítica sobre texto (e autoria), comando/enunciado e itens/gabarito, conjuntamente.

Sob um viés qualitativo, devido à natureza emancipatória de estruturas cristalizadas da vida social, valho-me da Análise do Discurso Crítica (Fairclough, 2001; Resende; Ramalho, 2009; Bessa; Sato, 2018) como método, uma vez que, por meio da investigação das relações entre texto, prática discursiva e prática social, buscamos mapear metapragmáticas que dão suporte a estruturas de dominação que impactam na representação das mulheres no certame, de modo a perspectivar uma possível desarticulação dessas estruturas. Além disso, utilizamos a Análise Documental de Cellard (2008), Alves *et al.* (2021) e Kobashi (1996), para investigar de que forma as Competências e as Habilidades da BNCC e da Matriz de Referência no certame se evidenciam na prova.

Como enquadre teórico, valho-me da Linguística de Texto, de abordagem sociocognitiva e sociointeracional, amparando-me em Koch (2015), Marcuschi (2015), Bazerman (2011), Cavalcante (2019) e Van Dijk (2012), em interface com a Pragmática orientada por Pinto (2019), Dias (2019) e Signorini (2008), além de me alinhar às

contribuições Feministas, Decoloniais (Fanon, 2010; Santos, 2002), Educacionais (hooks, 2019) e Discursivas (Thompson, 2011; Fairclough, 2003, 2006; Van Leeuwen, 1997). Dessa forma, entendemos que os sujeitos, envolvidos social e culturalmente em uma multiplicidade de versões de mundo, lançam mão de mecanismos linguístico-discursivos em função de um querer-dizer. Portanto, afastamo-nos de uma concepção de sujeito que o alija dos fenômenos linguístico-discursivos e inerentemente sociais. Um sujeito "assujeitado pelo sistema" é um sujeito "sem consciência" (Koch, 2015, p. 14), traço que se distancia de uma visão crítica baseada na alteridade. Diante disso, esses mecanismos, vale dizer, assentados em um contexto socio-cognitivo-interacional, dependem de como a estrutura social compreende o conjunto de fatos sociais gerados pelas ações de linguagem, já que todo dizer é um agir (Austin, 1975 [1962]).

Nesse sentido, pensar a representação de grupos sociais é entender que entre o dizer e o querer-dizer há lutas (meta)discursivas, conforme pensam Silverstein e Urban (1996), que zelam pela hegemonia da dominação. Logo, o conjunto de estruturas na interação descrevem, condicionam e avaliam a legitimidade de formas "linguístico-discursivas produzidas nas/pelas ações sociointeracionais em curso" (Dias, 2019, p. 177), funções que são codificadas em nível denotativo, chamadas de metapragmáticas. Assim, devido ao caráter emancipatório da ADC, entendemos ser possível analisar como o poder se relaciona com os textos e como os discursos reproduzem sua estrutura social (Van Dijk, 2012), uma vez que, "reconhecer as maneiras como a hegemonia é instaurada e mantida no momento semiótico das práticas sociais pode ser um caminho para a superação das relações assimétricas de poder sustentadas em (redes de) práticas" (Resende; Ramalho, 2005, p. 36). Assumimos, em adição, que o ambiente educacional que focaliza suas práticas no desenvolvimento da liberdade e da emancipação crítica é propício para o reconhecimento e a dissolução dessas crenças discriminatórias.

Portanto, esta dissertação foi organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, discutirei os caminhos metodológicos que propiciaram o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que ela partiu da minha prática docente com estudantes que se preparavam para o ENEM de 2023. Vale dizer que, durante meu percurso investigativo, diversas mudanças de rotas foram trilhadas, considerando-se aspectos da viabilidade de pesquisa acerca das quatorze provas. Esse é, inclusive, um motivo pelo qual situo o capítulo metodológico antes do teórico, pois, ao subverter a tradição da escrita acadêmica, enquadro metalinguisticamente a relevância da metodologia para este trabalho. No segundo capítulo, apresentarei as bases teóricas que sustentam, junto da metodologia

qualitativa, as análises empreendidas no terceiro capítulo. Por fim, apresento, nas considerações finais, alguns comentários que sugerem caminhos pedagógicos a serem traçados, de modo a perspectivar um ensino de Língua Portuguesa que proporcione o desenvolvimento de Competências e Habilidades previstas nos documentos normativos da educação brasileira e que, ao mesmo tempo, valorize a alteridade das ditas minorias sociais.

– CAPÍTULO 2 –

METODOLOGIA

Ao longo do processo de elaboração desta pesquisa, a metodologia foi eixo central. Por isso, situo o capítulo metodológico antes do teórico, subvertendo o plano composicional tradicional de uma dissertação. Nas próximas linhas, discuto as bases filosóficas que sustentam a metodologia, bem como situo os caminhos metodológicos empreendidos por este trabalho.

2.1 Considerações iniciais

Entendemos que a construção do conhecimento é uma prática social, fundamentada em aspectos sociais, históricos e políticos. Situando-me como educadora, entendo, também, que a construção do conhecimento ocorre, sobretudo, em sala de aula, em constante diálogo com os estudantes. Por isso, os caminhos metodológicos dessa pesquisa sofreram forte influência do ambiente escolar em que eu, pesquisadora-professora, estava inserida, porque foi a partir dele que percebi a necessidade e a relevância de realizar uma pesquisa que conjugasse a Sociolinguística com a Educação. Naturalmente, portanto, a práxis em sala foi uma grande responsável para as trilhas metodológicas desta dissertação, além, é claro, do nascimento dos objetivos e das questões de pesquisa deste trabalho.

Ainda, antes de avançarmos com o capítulo metodológico propriamente dito, cabe uma observação relevante para o entendimento global desta pesquisa. Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB com um tema de pesquisa relacionado a questões sociopolíticas. O intuito era investigar o discurso polarizador presente nas redes sociais no período eleitoral de 2022. No meio do caminho, todavia, tinha uma sala de aula. A inquietação dos meus alunos sobre a prova de LCT do ENEM, fomentada principalmente a partir da análise da questão 35 da prova azul de 2021, objeto destrinchado no capítulo analítico, me levou a uma mudança de tema, conforme esclarecerei mais à frente. Essa mudança significativa de rota me fez entender que a geração de dados já estava ocorrendo enquanto eu atuava em sala e, por isso, situo a metodologia antes da fundamentação teórica deste trabalho. Essa subversão da ordem tradicional de escrita acadêmica é, metalinguisticamente, uma forma de afirmar que a prática consciente, em educação, é indispensável, ainda que a teoria seja imprescindível.

Expostos os princípios norteadores da elaboração deste capítulo, esclareço que o objetivo principal das próximas linhas é apresentar os métodos de geração do *corpus* dessa pesquisa. Para tanto, a seguir, trataremos dos fundamentos desta pesquisa, os quais estão assentados em uma visão dialética e fenomenológica. Depois disso, delinearemos os aspectos qualitativos da pesquisa e a natureza documental deste trabalho. Seguiremos, ainda, com os objetivos e as questões de pesquisa já apresentados, com os caminhos metodológicos propriamente ditos e a construção do cenário de pesquisa, relacionando-o às questões de LCT do ENEM. Esperamos que, no fim deste capítulo, mostrar que os métodos adotados por nós foram substanciais para a análise da natureza do *corpus* deste trabalho.

2.2 O fazer científico: fundamentos da pesquisa

A construção do conhecimento é, de fato, uma prática social, fundada em aspectos históricos. Segundo Souza (1995, p. 59), “A ciência é uma das formas de conhecimento que o homem produziu no transcurso de sua história, com o intuito de entender e explicar racional e objetivamente o mundo para nele poder intervir”. Essa visão, ancorada na Dialética e na Fenomenologia, duas bases filosóficas relevantes ao desenvolvimento do pensamento ocidental, permite entender que a busca por uma verdade universal, premissa positivista, não se adequa à realidade histórica-mutável, sobretudo em função das condições materiais específicas ao momento histórico da construção do conhecimento.

Conforme pensam Andery *et al.* (2007), esse conhecimento construído interfere nessas condições históricas. Marx (2011, p. 25), em seu texto *18 de Brumário de Napoleão Bonaparte*, ao relembrar a tese de Hegel de que grandes fatos e grandes personagens da história mundial são "encenados" duas vezes, acrescenta que a primeira vez ocorre como uma tragédia; e a segunda, como farsa. O objetivo do autor era o de entender, à ocasião, no período de 1848 a 1851, as condições sociais e históricas que conspiraram para o golpe de estado francês por meio do qual Napoleão III automeou-se como imperador, fato muito semelhante ao feito outrora por seu tio Napoleão I. Para esta dissertação, todavia, o que nos interessa é a alusão à História, enquanto ciência do homem no tempo, tecida por Marx. Nesse mesmo texto, o autor elabora que "Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram" (Marx, 2011, p. 25). Isso significa que,

mesmo diante de decalques do passado, nós fazemos nossa própria história, porque somos homens e mulheres do nosso tempo, mas não construímos todas as condições nas quais ela acontece. Isso, decerto, elucida que o sujeito é, ao mesmo tempo, ator e autor da história; portanto, se a realidade impõe limites, as pessoas, aqui entendidas como os pesquisadores, só poderão agir segundo esses limites, os quais, em certa medida, se configuram como crivo metodológico.

Por isso, a História e, logo, a Ciência só têm legitimidade quando se considera a pragmática. É dela que decorrem os crivos. Assim, reconhecendo a mutabilidade das relações sociais, bem como da história e, conseqüentemente, da pesquisa científica, a abordagem que mais se adequa a este trabalho é a qualitativa, tendo em vista suas bases filosóficas, a Dialética e a Fenomenologia, princípios em que assento minha visão enquanto pesquisadora. A abordagem qualitativa será ampliada em uma seção posterior. Por hora, sobre a Dialética, entendo que a história do desenvolvimento da humanidade e do conhecimento científico sempre foi costurada por um fio histórico envolvido pela contradição, pela tensão e pela superação, as quais são compreendidas pela materialidade histórica, pensamento desenvolvido por Marx e Engels com o qual concordo. Desde os pensadores pré-socráticos, a luta dos contrários tem sido ponto de partida para as investigações e, conforme Pesce e Abreu (2013), esse construto, o qual é imanente à identidade dos fenômenos, está relacionado ao componente da contradição. Ainda segundo as autoras (2013), no que diz respeito à tensão, entende-se que sua relatividade é inerente, e o que há de ser (isto é, o devir) constitui parte de um todo em movimento, o que aponta para uma certa natureza estável dentro da instabilidade histórica referenciada no início deste capítulo. Por fim, sobre a superação, entendo que é dela que resulta a evolução, a qual é o fim de um estágio e o início de uma nova contradição, e esse processo, em síntese, pode ser visto como o desenvolvimento de um pensamento. Até aqui, espero que compreendamos que o fazer científico possui rigor, ainda que esteja inscrito em certa instabilidade, já que a ciência faz emergir, naturalmente, as condições de seu tempo.

Dando foco à outra base filosófica da pesquisa qualitativa, a Fenomenologia, ressalto que o processo de conhecimento acerca do fenômeno encontra-se em torno do próprio fenômeno, ou seja, em um mundo que se apresenta, que vem à tona¹, mas que é interpretado pelos sujeitos a partir da razão. Aludindo ao pensamento de Merleau-Ponty,

¹ Esse pensamento está ancorado na divisão de mundo estabelecida por Kant: mundo dos fenômenos – o que a razão é capaz de conhecer – e mundo dos nômenos, a saber, a coisa-em-si, aquilo que não conhecemos, dado que não se apresenta às categorias de tempo, espaço, causa e efeito.

é por isso que "o ser humano assume a centralidade da discussão acerca do conhecimento, posto que o conhecimento emana e se realiza na sua corporeidade" (Pesce; Abreu, 2013, p. 22). À vista disso, esta pesquisa analisa o fenômeno em curso ao situar suas principais características e ao buscar estabelecer relações do fenômeno com as circunstâncias sociais e históricas com as quais está envolvida. Em termos praxiológicos, isso justifica a escolha de gerar dados de modo mais próximo possível do processo de análise do *corpus*, aspecto que detalharei mais à frente.

Para avançarmos na discussão dos fundamentos desta pesquisa, referenciamos Chizzotti (2003, p. 229) que, ao discorrer sobre os marcos da pesquisa qualitativa, nos lembra de que o quarto marco, inscrito nas décadas de 1970 e 1980, foi importante para reconhecer as "virtualidades da pesquisa qualitativa", além de serem "postas em questão as certezas únicas de pesquisa em ciências humanas", em referência ao pensamento de Rosaldo (1989). Foi nesse contexto, agora transdisciplinar, de investigação em que temas – ou, para mim, categorias² –, à época, considerados novos, como raça, gênero, classe e cultura influenciaram uma norma forma de fazer teórico e de fazer metodológico. As certezas universais, bem como a "autoridade privilegiada de teorias" (Rosaldo, 1989, p. 229), então, estavam sendo criticamente questionadas; e a generalização dos significados de mundo, engendrados pelo "outro" e construídos por/em um texto científico, não mais eram cabíveis enquanto afirmações unilaterais que encerravam em si a maleabilidade social e histórica. Assim, o referencial positivista estava sendo afastado do fazer científico, o que permitiu a visão de que os sujeitos, entidades relacionadas a suas "interações interpessoais e sociais" (Chizzotti, 2003, p. 229), cada vez mais centrais nas investigações, fossem capazes de construir significados e, conseqüentemente, realidades. Buscou-se, então, afastar o sujeito de uma visão estritamente individual. Isso, conseqüentemente, aproximou a ciência da estrutura social, pois, consoante Chizzotti (2003, p. 230), foi possível "analisar os liames entre a pesquisa e a estrutura social de classe ou avaliar o efeito da pesquisa na mudança social e no desenvolvimento material e cultural da sociedade".

Ainda, Chizzotti (2003, p. 230) explana que o quinto marco da pesquisa qualitativa (década de 1990 até a atualidade) é circunscrito pela relevância do contexto socio-político-cultural: agora, "o pesquisador está marcado pela realidade social, toda

² Aqui, vale lembrar que utilizo o termo "categorização" em consonância com o fato de a construção de significados estar associada, entre outros aspectos, à "interação de estruturas cognitivas e modelos compartilhados de crenças socioculturais" (Ferrari, 2011, p. 15).

observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante". Dessa forma, a pluralidade de culturas é, finalmente, reconhecida e posta em prática no fazer científico, e o pesquisador, finalmente, não é a entidade-autoridade detentora dos rótulos antes outorgados aos participantes³ da pesquisa.

Por fim, quero destacar que a possibilidade de estilos de escrita não tradicionais também faz parte de um estudo científico rigoroso, questão assumida por Chizzotti (2003, p. 230). Portanto, tanto pela influência do contexto sócio-político-cultural quanto pelo estilo, entendo que este trabalho apresenta características do quarto e do quinto marco da pesquisa qualitativa, já que focalizamos os sujeitos em suas relações interpessoais, nos afastamos da infundada tese da neutralidade científica, assumimos como objeto de pesquisa os contextos dos participantes e, ainda, elaboramos nosso texto com um estilo pessoal, que se mantém sempre em diálogo com você, leitor.

2.3 Aspectos qualitativos da pesquisa

Tratando dos pressupostos da pesquisa qualitativa, Chizzotti (2000) expõe que esse método de fazer ciência tem suas especificidades, as quais, por exemplo, fogem ao "simplismo conceitual" e, ainda, deixam de "dissimular" o viés ideológico, ao contrário de pesquisas de natureza experimentalistas. Pesquisas de natureza qualitativa, segundo o autor (2000, p. 78),

se empenharam em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais. Partindo de fenômenos aparentemente simples de fatos singulares, essas novas pesquisas valorizaram aspectos qualitativos dos fenômenos, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social.

Então, se o que se pesquisa é complexo, a forma pela qual se legitima o conhecimento também deve ser compreendida de maneira rizomática⁴. Dessa forma,

³ Acerca da nomenclatura "participante", expressamos que entendemos ser mais adequado o vocábulo "colaboradores", tendo em vista que os sujeitos atuantes na pesquisa cooperam com o pesquisador no processo de construção do conhecimento, e não apenas existem como corpos sobre os quais se age. Sobre isso, ver seção "Aspectos qualitativos da pesquisa".

⁴ Utilizo a expressão "rizomática" como uma metáfora ao pensamento desenvolvido por Foucault (1979) em relação ao estudo sobre o poder, o qual, segundo o autor, deve ser compreendido como uma força,

nesta seção, apresentarei alguns aspectos que justificam o enquadramento qualitativo desta pesquisa, que, em referência ao enquadre deste estudo – entre o quarto e o quinto marcos, conforme Chizzotti (2003) –, enxerga os atributos da pesquisa qualitativa simplesmente como atributos, e não como fragilidades que necessitam, sob a ótica de uma episteme quantitativa, ser compensadas com ações de pesquisa e/ou justificativas intermináveis. A título de exemplo, destaco uma discussão polêmica: justificar o tamanho do *corpus*. Não faz sentido estar imerso em um enquadre epistêmico qualitativo e pressupor ser necessário justificar o porquê de se analisarem um número X de textos, entrevistas, depoimentos.

González Rey avisa que "A falta de interesse epistemológico que historicamente tem caracterizado as ciências antropológicas dificulta a reflexão dos pesquisadores sobre o processo de pesquisa" (González Rey, 2005, p. 80). Procurando afastar-me desse vazio-epistêmico, entendo que há variabilidade de pressupostos teóricos e metodológicos no fazer científico dadas as distintas cosmovisões de cada pesquisador. Vale dizer, nesse contexto, que cabe ao pesquisador, diante de seus objetivos, entender qual metodologia melhor se enquadra em seu processo de investigação, não havendo "melhor" nem "pior" método, apenas o mais adequado segundo o que se objetiva. Isso, por sua vez, finda com uma visão estática, fundamentada na retórica do princípio da generalidade e da neutralidade do pesquisador, bem como da consequente validação de resultados. Conforme escrevem Pesce e Abreu (2013), esse viés afasta das ciências humanas conhecimentos que não podem ser comprovados pela via do experimento. Ainda segundo as autoras (2013, p. 25), "Os diversos valores culturais e as distintas circunstâncias sociais e históricas, a flexibilidade da conduta humana, a impossibilidade de o investigador não influenciar o fenômeno que observa são fatores que inviabilizam a almejada objetividade positivista". Por fim, Santos (1988) indica que a subjetividade é imbricada na ação humana e, por esse motivo, não se pode – e nem se deseja, acrescento – explicá-la em completude.

elaborada pelo discurso, que atravessa todas as relações sociais e está presente na sociedade como uma rede, e não em apenas uma instituição específica. Aqui, assim como o poder, a legitimação do conhecimento é construída historicamente por meio de práticas sociais complexas.

Reconhecendo que a ciência é prática social, alio-me a Chizzotti (2003, p. 26), sob o entendimento de que "a investigação científica é crivada pela combinação de várias concepções de mundo e de distintos pressupostos teóricos, que se revelam no método escolhido pelo pesquisador". Assim, a tese da pseudoneutralidade do pesquisador é refutada, tendo em vista que o pesquisador possui poder de escolha, ou seja, "o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado", e que o conhecimento "não se reduz a um rol de dados isolados" (Chizzotti, 2000, p. 79).

Logo, assumo que o pesquisador é sujeito de pesquisa, visão que ratifica a geração de dados desta pesquisa, processo a ser esclarecido mais à frente. Falando sobre a Linguística, desde a publicação-denúncia da situação negligenciada, escrita por Goffman em 1964, e da contribuição de Austin (1975 [1962]) em relação à performatividade – os atos de fala –, a ciência da linguagem modificou-se. Esse entendimento será ampliado no capítulo teórico, mas, por enquanto, é válido dizer que, na minha visão, esse processo se relaciona ao que Chizzotti (2000, p. 78) entende por dar luz aos "significados ignorados da vida social", conforme vimos na citação no início dessa seção. Antes da contribuição dos teóricos, a ação predominante dos linguistas era a de descrever a linguagem, de modo que "interferir" no fenômeno estudado era postura incoerente em nível metodológico. No entanto, sabemos que o fenômeno linguístico tem inerente natureza social, e o pesquisador está, de alguma forma, inserido no contexto extralinguístico estudado. Assim, entendo que a ação do pesquisador é fundamental no processo de interpretação dos fenômenos.

Todavia, é preciso dizer que não se trata de um "vale tudo" na pesquisa, e espero deixar isso claro metalinguisticamente neste trabalho. O pesquisador não deve "adiantar explicações nem se conduzir pelas aparências imediatas" (Chizzotti, 2000, p. 82). Devemos ter responsabilidade tanto com o fenômeno quanto com os colaboradores envolvidos. Ainda, cito o alerta de Chizzotti (2000, p. 82): "Essa participação não pode ser mera concessão de um sábio, provisoriamente humilde, para efeitos de pesquisa", o que implica considerar que a conduta participante do pesquisador deve ser mantida, mas essa figura deve compartilhar suas experiências, a fim de "reconstruir adequadamente o sentido que os atores sociais lhes dão a elas", ainda segundo o teórico (2000, p. 82).

Acerca da delimitação do problema de pesquisa, Chizzotti (2000) nos lembra que ela não deve ser feita de maneira apriorística, encerrada em uma hipótese rígida, tampouco por meio do distanciamento do pesquisador. Este trabalho passou por diversas

reformulações dos problemas de pesquisa, as quais sempre partiram, sobretudo, do contato com meus alunos. Na sala de aula, muitos temas eram debatidos por nós, alguns aventados pelos próprios estudantes, que, antes de saberem do meu papel como pesquisadora, já emitiam juízo sobre eles, principalmente aqueles referentes ao modo pelo qual o ENEM era elaborado. Isso, em suma, está de acordo com o que Chizzotti (2000, p. 81) evidencia:

O problema afigura-se como um obstáculo, percebido pelos sujeitos de modo parcial e fragmentado, e analisado sistematicamente. A identificação do problema e sua delimitação [...] pressupõem, também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas.

Dessa forma, segundo o autor (2000), a delimitação do problema é feita em campo, sendo ela revista à medida que o contexto e os colaboradores participam ativamente do processo. Em se tratando de uma pesquisa sobre educação, campo que promove o constante diálogo entre seus atores sociais, é natural que essas adaptações sejam identificadas e assumidas pelo pesquisador. Em sala de aula, percebemos que, muitas vezes, a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM poderia colaborar para a construção de uma imagem das mulheres que fosse imbricada de violência simbólica. Essas reflexões partiram principalmente do trabalho com resolução das provas mais recentes (2018 a 2022) e também da prova de 2015, cujo tema da redação foi "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira". Ao realizar as questões com os estudantes, ora percebíamos que a prova estigmatizava o gênero ora aparentava buscar a redução da desigualdade de gênero. Perguntas como "De que modo a representação das mulheres no certame colabora para a construção de metapragmáticas hegemônicas?" e "De qual imaginário social coletivo acerca das mulheres o ENEM promove a construção?" foram construídas no curso da interação com os estudantes; e elas, depois de lapidadas, se tornaram as questões de pesquisa desta dissertação.

2.4 Sob um enquadre crítico: a Análise Documental e a Análise de Discurso Crítica

Entendemos que a construção de sentidos decorre de uma demanda do pensar que nasce de nossas práticas socioculturais (Albuquerque; Diefenthaler, 2021). O aspecto socio-histórico e suas práticas sociais correlacionadas, portanto, são determinantes para

o fazer científico, já que os gêneros discursivos, aqui representados pela prova e a Matriz de Referência de LCT do ENEM, além de trechos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adquirem significados a partir da situação e do contexto social (Miller, 1984) que acompanham os atos de fala. Diante disso, a Análise Documental (Cellard, 2008; Alves *et al.*, 2021; Kobashi, 1996) e a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001; Resende; Ramalho, 2009; Bessa; Sato, 2018) são métodos de pesquisa que se adequam ao objetivo deste trabalho, o qual é circunscrito pela visão ideológica que os atores sociais assumem acerca das mulheres em determinada época, de modo a dar visibilidade a possíveis violências linguístico-discursivas em relação a esse grupo social.

Sobre a Análise Documental, Bardin (1977) nos adverte que esse método proporciona o levantamento de indicadores que possibilitam o levantamento inferencial acerca do que foi dito (Bardin, 1977), em uma tentativa de recuperar a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas (Cellard, 2008). Sabemos que a análise documental, por si só, já apresenta componente crítico; porém, a Análise de Discurso Crítica possui categorias de análise que ampliam essa criticidade e, além disso, focaliza uma dimensão discursivo-textual. Assim, as três dimensões do discurso, prática social, prática discursiva e texto, constroem um ambiente propício à mudança discursiva (Fairclough, 2001), a qual emerge socialmente das relações entre "os gêneros discursivos (elementos semióticos da atividade material/ação), os discursos (elementos semióticos das representações que circulam nas práticas) e os estilos (manifestações semióticas dos indivíduos relacionadas às identidades)", conforme situam Bessa e Sato (2018, p. 128).

Sabemos que a ideologia se naturaliza porque é repetida exaustivamente em práticas distintas. Portanto, analisar provas de LCT do ENEM é uma tentativa de perceber qual prática discursiva desvela uma orientação ideológica específica acerca das mulheres e, mais ainda, uma forma de entender qual imaginário social coletivo é indexicalizado por uma avaliação oficial de larga escala. Fairclough (2001) tem como objetivo "realizar uma análise consistente em termos de sustentação argumentativa, com evidências em análise de práticas, e construir um novo sentido para as ideologias naturalizadas, dessa forma desvelando manifestações de poder" (Bessa; Sato, 2018, p. 126). Nesse sentido, afirmamos que a ADC, ao desvelar poder, constrói um ambiente propício à transformação dos mecanismos de controle e convida os participantes para uma possível reconstrução de papéis sociais, a qual, a partir da reflexividade, é capaz de reorganizar os níveis de poder (Bessa; Sato, 2018). Por fim, quando o discurso produz mudanças, há alterações em sua constituição, sustentação e propagação, o que, neste trabalho, perspectivamos

como futuros avanços na prática docente acerca das discussões sobre as ideologias dominantes e suas consequências nas aulas de Língua Portuguesa.

Em relação aos documentos, eles são definidos como produtos de informações selecionadas “de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico”, além de expressarem determinações históricas, segundo teoriza Evangelista (2012, p. 8). Nesse sentido, explicitamos que os documentos utilizados por esta dissertação enquadram-se como fonte primária, classificados de acordo com os critérios de Lakatos e Marconi (2003). Foram analisadas a prova e a Matriz de Referência da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM.

Kobashi (1996) salienta que a análise documental deve passar por três fases: a leitura do texto, a seleção do conteúdo e a representação das informações selecionadas, uma maneira de dar forma às informações, de modo que seja possível manipulá-las. Somando-se às recomendações da autora, seguimos o que Alves *et al.* (2021) aconselham: selecionamos, analisamos, organizamos, categorizamos, (re)lemos, sistematizamos e (des/re)construímos o material documental. Nesse sentido, analisamos a Matriz de Referência da prova de LCT, dando ênfase à Competência de área 5. Além disso, fizemos um recorte analítico da Base Nacional Comum Curricular, triangulando o documento com as questões da prova. Como critérios de exclusão, selecionamos – em um primeiro momento – apenas as questões que, além de se enquadrarem em gêneros literários, apresentavam textos que suscitam uma perspectiva realista.

Escrevendo sobre alguns possíveis equívocos no processo de análise documental, Cellard (2008, p. 298) afirma que “o principal erro consiste em se precipitar sobre o primeiro bloco de documentos obtido antes de realizar um inventário exaustivo e uma seleção rigorosa da informação disponível”. É por esse motivo que, conforme ampliado mais à frente, optamos por elaborar mais de um critério de exclusão para selecionar os dados que se enquadrassem nos objetivos desta pesquisa. Ainda, compreender o contexto em que esses documentos estão inseridos é indispensável em todas as etapas da pesquisa documental, inclusive no momento analítico, pois “esse conhecimento deve também ser global, pois nunca se pode saber de antemão quais são os elementos da vida social que será útil conhecer, quando chegar o momento de formular interpretações e explicações” (Cellard, 2008, p. 300).

Neste trabalho, seguimos as recomendações de Bessa e Sato (2018, p. 129) quanto ao papel do analista de discurso, o qual deve “(a) identifica(r) um problema social que tenha implicações para a ordem social; (b) busca(r) elementos semióticos para a análise; e (c) volta(r) [nosso] olhar para a prática na busca por sua compreensão” (Bessa; Sato, 2018, p. 129). O problema social aqui evidente são as diversas formas de violência pelas quais as mulheres passam, as quais podem ser ratificadas, de alguma forma, em avaliações de larga escala como o ENEM. Essas avaliações, vale dizer, trazem reflexos de formações ideológicas construídas socio-historicamente, as quais revelam dada orientação discursiva.

Nesse sentido, assumimos que a linguagem produz versões da realidade e altera o mundo material, entendemos que a prática social é composta por discursos, atividade material, relações sociais (relações de poder e luta hegemônica) e fenômeno mental (crenças, valores e desejos) (Chouliaraki; Fairclough, 1999). Por isso, na interação, colocamos em jogo nossas crenças, valores e ideologias, as quais são guiadas por concepções culturais, sociais e históricas (Marcuschi; Koch, 2015). Diante disso, no processo de análise das questões das provas de LCT, valho-me do modelo tridimensional de Fairclough (2001) – texto, prática discursiva e prática social – ao investigarmos conjuntamente o texto motivador, o enunciado/comando e as alternativas/gabarito. Também, utilizamos as categorias de análise propostas pelo mesmo autor (Fairclough, 2003), a saber: estrutura genérica, interdiscursividade, presunção, relações semânticas/gramaticais entre períodos e orações, representação de eventos/atores sociais. Dessa forma, visamos reconhecer as maneiras pelas quais o poder hegemônico é instaurado e sustentado nas práticas sociais, de modo a perspectivar uma tentativa de superação da assimetria do poder, assentado em redes de práticas sociais.

2.5 Aonde desejamos chegar? Objetivos e questões de pesquisa

Até aqui, apresentamos os fundamentos, o viés qualitativo e a natureza documental desta pesquisa. Chegamos, pois, à seção em que reapresento os objetivos geral e específicos do trabalho, conforme dei visibilidade nas considerações iniciais da dissertação. Ainda, apresento as questões de pesquisa, as quais foram fundamentais para desenhar e redesenhar, sobretudo pós-qualificação, os rumos da pesquisa.

Como objetivo geral, entendi, durante minha prática docente, que era preciso analisar, na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM, a presença de

metapragmáticas hegemônicas, as quais compõem o imaginário social coletivo brasileiro, em relação à representação das mulheres na avaliação, a fim de dar visibilidade a possíveis violências linguístico-discursivas. Já como objetivos específicos, elencamos três, conforme explicitado a seguir.

Quadro 1: Objetivos específicos.

Objetivos específicos	
1	Mapear metapragmáticas hegemônicas que impactam na representação das mulheres nas provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM;
2	Analisar se texto (e autoria), comando/enunciado e itens/gabarito, conjuntamente, proporcionam a construção ou a ratificação da violência simbólica contra as mulheres;
3	Sugerir caminhos pedagógicos que possam dar visibilidade a metapragmáticas que decorrem de uma leitura crítica sobre texto (e autoria), comando/enunciado e itens/gabarito, conjuntamente.

Fonte: Autoria própria.

Quadro 2: Questões de pesquisa.

Questões de pesquisa	
1	De que modo a representação das mulheres no certame colabora para a construção de metapragmáticas hegemônicas?
2	De qual imaginário social coletivo acerca das mulheres o ENEM promove a construção?
3	A tríade texto-enunciado/comando-itens/gabarito está coerente entre si, isto é, o gabarito considerado correto pelo certame é condizente com o contexto linguístico-discursivo promovido pela questão?

Fonte: Autoria própria.

Assim sendo, sob a hipótese de que pode haver desigualdade no tratamento de gênero construído no exame (texto, enunciado e itens/gabarito), é preciso investigar se isso colabora para a construção de estereótipos, elaborados e ratificados no imaginário social coletivo, sobre as mulheres.

2.6 Caminhos metodológicos

*Os rituais dos
procedimentos de pesquisa
estão sendo elaborados de
maneira mecânica?
González Rey (2005, p. 87)*

Como vimos, a pesquisa qualitativa é um processo permanente, "dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa, o qual enriquece de forma constante a representação teórica sobre o modelo teórico em desenvolvimento" (González Rey, 2005, p. 81). Encontro, aqui, na permanência e na redefinição, as companheiras destes caminhos metodológicos. Conforme discorri na seção anterior, ser pesquisadora-professora é identidade uníssona; e meu campo de atuação profissional me convocou para que eu o conjugasse com meu campo de atuação acadêmica. Na verdade, hoje, entendo que ambos os campos sempre foram um só. Diante disso, nesta seção, conversaremos sobre os caminhos metodológicos deste trabalho.

Desde o momento em que decidi empreender uma troca de tema⁵ de dissertação, a metodologia tem sido um dos principais focos do meu fazer científico. Na amálgama pesquisadora-professora, meu olhar só poderia estar assentado na criticidade e, conseqüentemente, na intervenção da realidade. Nesse contexto, o processo de busca por um novo tema não foi difícil, pois, estando em sala de aula, percebi que poderia traçar um caminho importante que estivesse em consonância com os anseios dos estudantes, revelei anteriormente. Se, portanto, a pesquisa conjuga língua, sociedade e educação, pensar, em primeiro lugar, em *como* desenvolvê-la é reconhecer o protagonismo e a emancipação dos colaboradores e, ainda mais, propiciar caminhos que buscam solucionar demandas sociais que atendam aos anseios que vão além da esfera exclusivamente acadêmica. Acerca dessa inclinação praxiológica, assumo o que hooks (2017, p. 68) rememora ao referenciar Paulo Freire: "A práxis não é a ação cega, desprovida de

⁵ Inicialmente, meu tema de pesquisa era "Quem somos nós e quem são eles: um olhar sobre o discurso da polarização política no Brasil como um processo de categorização".

intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele". Assim, respondendo à pergunta de González Rey (2005) situada na epígrafe desta seção, os procedimentos desta pesquisa, de fato, não foram mecânicos, uma vez que as ações assumidas foram constantemente realinhadas conforme o desenho da pesquisa se modificava.

Acredito fortemente que a educação é instrumento de transformação. Ou, melhor, acredito que a "educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo", conforme elucida Brandão (2008) em pensamento elaborado a partir da leitura de Freire. Essa minha leitura de mundo, aviso, não deve ser tomada por meio de uma ótica romantizada, desprovida de realidade objetiva⁶, instanciada em um mundo onírico em que as relações sociais desempenhadas nesse universo são *sempre* pautadas no respeito, no amor e na valorização. Antes de tudo, essa é uma posição que chama para si a responsabilidade de estar em uma posição revolucionária. Creio, assim como Freire e Faundez (1985, p. 35), "que a revolução começa justamente na revolução da vida cotidiana", ou seja, que a construção de uma postura duradoura de mudança social que combata as desigualdades sistêmicas precisa ser conduta diária. Bosi (2003, p. 45), ao fazer a leitura do conto *Sequência*, de Guimarães Rosa, nos oferece a reflexão de que "quem elegeu a busca não pode recusar a travessia". Esta é, pois, minha travessia: tentar estabelecer uma revolução cotidiana no âmbito educacional.

Esta foi, então, a primeira grande mudança de rumos de minha atuação enquanto pesquisadora. No entanto, há um outro ponto crítico nos caminhos metodológicos: a qualificação. Após a escrita dos capítulos metodológico, teórico e parte do analítico, partimos para a apreciação da banca em relação ao trabalho. A partir das ponderações da professora convidada, percebemos que o caminho que estávamos trilhando era maior do que nossas pernas poderiam alcançar. Conjuguar, em um só trabalho, análise documental, análise de entrevistas e, ainda, traçar uma arrojada proposta de prática docente demandava mais tempo do que o disponível. Assim, uma escolha foi necessária: guardar para utilizar

⁶ De Guimarães Rosa: "Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia" (Rosa, 1994. p. 85)

em futuros trabalhos o material das entrevistas com os discentes e os docentes e avançar apenas com a análise documental.

Antes de avançarmos, sinto a necessidade de fazer uma pequena reflexão. Ser sujeito-agente de transformação social implica considerar que as mudanças ocorrem por intermédio da junção de esforços individuais. Lendo Kant, aprendemos que temos de agir "como se a máxima de tua ação devesse tornar-se, através da tua vontade, uma lei universal" (Kant, 2003, s/p). Sim, é ambicioso o projeto de atuar na transformação do mundo. Por esse motivo, um dos perigos é cair em um lugar comum que compreende o sentido do "revolucionário" como um fim em si mesmo. Nesse sentido, a negação de um mundo atual pela própria negação esgotar-se-ia nos primeiros momentos. Com as teorias sociais, sobretudo com o feminismo inscrito da margem ao centro, aprendi que, se desejamos mudanças, precisamos definir com clareza nossos objetivos. É por isso que não podemos nos esquecer de pensar para qual "novo mundo" desejamos colaborar. Portanto, digo que o mundo objetivado por este trabalho é aquele pautado na equidade, em que as opressões de gênero, raça e classe são mitigadas diariamente.

2.7 Compondo o *corpus*: as questões de LCT do ENEM

Fazem parte do *corpus* deste trabalho algumas questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias das provas do ENEM, todas referentes ao caderno azul da primeira aplicação. O processo de coleta das questões foi longo, já que foram analisadas as quatorze provas (de 2009 a 2022). Como consequência disso, criamos um *corpus* muito robusto para uma pesquisa de mestrado e, por isso, foram necessários alguns critérios de exclusão posteriores de modo a selecionar apenas as questões que respondessem aos objetivos deste trabalho. Para organizar a exposição do processo de composição do *corpus*, o dividimos em duas partes: (i) Seleção primária e (ii) Seleção secundária.

Na seleção primária (Etapa I, como mostra o Quadro 4), utilizamos a ferramenta CTRL + F para localizar, nas provas, as expressões "mulher", "mulheres" e "feminin", por entendermos que essas eram categorias em que se enquadravam os principais *frames* discursivos relacionados às mulheres. Assim, construímos um *corpus* robusto com questões em que as mulheres eram referenciadas de diversas formas: no texto motivador, no enunciado, nas alternativas. Nesse primeiro momento, ao todo, foi criado um universo de quarenta e nove questões, divididas conforme mostra o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3: De 2009 a 2022: as mulheres no ENEM (todas as questões)

ENEM 2009					
Número da questão	Onde está a mulher?	Título do texto motivador	Autoria	Conteúdo	Competência e habilidade
116	No texto motivador	Canção do vento e da minha vida	Manuel Bandeira	Funções da linguagem	C.6, H.19
132	Nas alternativas	Trecho de “Um copo de cólera”	Raduan Nassar	Recursos estilísticos	C.5, H.16
135	No texto motivador	Confidência do Itabirano	Carlos Drummond de Andrade	Procedimentos de construção do texto literário	C.5, H.16

ENEM 2010					
Número da questão	Onde está a mulher?	Título do texto motivador	Autoria	Conteúdo	Competência e habilidade
103	No texto motivador	Transtorno do comer compulsivo	Site http://www.abcdasaude.com.br	Compreensão textual	C.7, H.23
127	No texto motivador	Sem título	Coluna Pênalti, publicada na revista Carta Capital	Variação linguística	C.8, H.27
132	Nas alternativas	Cada um na sua	Infográfico da Revista Superinteressante	Interpretação textual	C.7, H.23
134	No texto motivador	Clara dos anjos	Lima Barreto	Relação entre textos	C.7, H.22

ENEM 2011					
Número da questão	Onde está a mulher?	Título do texto motivador	Autoria	Conteúdo	Competência e habilidade
116	No texto motivador e nas alternativas	Lépida e leve	Gilka Machado	Literatura brasileira	C.5, H.16
119	No texto motivador	Sem título	Paul Teyssier	Patrimônio linguístico	C.6, H.20

ENEM 2012					
Número da questão	Onde está a mulher?	Título do texto motivador	Autoria	Conteúdo	Competência e habilidade
116	Na imagem do texto II e nas alternativas	Soneto LXXVIII e A mulher com o unicórnio	Camões e Rafael Sanzio	Período literário	C.5, H.15

117	No enunciado e nas alternativas	Das irmãs	Sônia Queiroz	Literatura - interpretação	C.5, H.15
118	Em uma alternativa	O sedutor médio	Luis Fernando Veríssimo	Literatura - interpretação	C.5, H.15
121	Em uma alternativa	Les Demoiselles d'Avignon	Pablo Picasso	Artes	C.4, H.14
132	No texto motivador e nas alternativas	Sem nome	Site www.correioeduberlandia.com.br	Compreensão de texto	C.7, H.23

ENEM 2013

Número da questão	Onde está a mulher?	Título do texto motivador	Autoria	Conteúdo	Competência e habilidade
104	No texto motivador	Lusofonia	Nuno Júdice	Funções da linguagem	C.6, H.19

ENEM 2014

Número da questão	Onde está a mulher?	Título do texto motivador	Autoria	Conteúdo	Competência e habilidade
118	No texto motivador	Em bom português	Fernando Sabino	Variação linguística	C.8, H.25
126	No texto motivador	Sem título	Martins Pena	Normas ortográficas	C. 8, h. 27

ENEM 2015

Número da questão	Onde está a mulher?	Título do texto motivador	Autoria	Conteúdo	Competência e habilidade
130	No texto motivador	Sem título, mas pertencente à obra "A estrutura da bolha de sabão".	Lygia Fagundes Telles	Literatura	C.5, H.17

ENEM 2016

Número da questão	Onde está a mulher?	Título do texto motivador	Autoria	Conteúdo	Competência e habilidade
107	No texto motivador	Sem título, mas presente na obra "Nihonjin".	Oscar Fussato Nakasato	Literatura/interpretação de texto	C.5, H.15
114	No texto motivador e nas alternativas	Sem título	Disponível em www.inhotim.org.br	Interpretação de texto/Artes	C.4, H.12
119	Nas alternativas	A partida de trem, em "Onde estivestes de noite".	Clarice Lispector	Literatura	C.5, H.15

128	No texto motivador	Sem título	FERNANDES, V; MOURÃO, L.	Interpretação de texto/Educação física	C.3, H.9
-----	--------------------	------------	--------------------------	--	----------

ENEM 2017					
Número da questão	Onde está a mulher?	Título do texto motivador	Autoria	Conteúdo	Competência e habilidade
26	No texto motivador e nas alternativas	Sem título, mas disponível em: oglobo.globo.com. Acesso em 2 maio 2015.	Sem autoria.	Interpretação de texto/representação do corpo feminino	C.3, H.11
28	Nos itens e indiretamente no cartaz publicitário	Quem bate na mulher machuca a família inteira	Disponível em www.agenciapatriciagalvao.org.br	Texto publicitário	C.7, H.21
38	Nas alternativas	Sem título, disponível em www.revistaecologico.com.br. Acesso em: 10 mar. 2014 (adaptado).	Marcos Guião	Variação linguística	C.8, H.25

ENEM 2018					
Número da questão	Onde está a mulher?	Título do texto motivador	Autoria	Conteúdo	Competência e habilidade
06	No texto motivador	Sem título.	Disponível em: nacoesunidas.org. Acesso em: 3 abri. 2018 (adaptado).	Estratégia argumentativa	C.7, H.24
14	No enunciado e no texto motivador	Sem título	Disponível em: cartacapital.com.br. Acesso em: 29 nov. 2017.	Estratégia argumentativa	C.7, H.24
41	Na imagem de mulheres no texto motivador e menção nos itens.	Se você foi vítima de assédio, rompa o silêncio: denuncie.	TRENSURB (Porto Alegre). Disponível em: www.sul21.com.br. Acesso em: 1 dez. 2017 (adaptado).	Texto publicitário	C.7, H.21
43	No texto e nas alternativas	Sem título	TEIXEIRA, F. L. S.; CAMINHA, I. O.	Interpretação de texto/Educação física	C.3, H.9
23	Nas alternativas	Sem título, apenas na referência. A estrela sobe.	REBELO, M.	Literatura	C.5, H.15
35	Nas alternativas	Sem título	FREITAS, A.	Literatura	C.5, H.16

ENEM 2019					
Número da questão	Onde está a mulher?	Título do texto motivador	Autoria	Conteúdo	Competência e habilidade
07	No enunciado e nas alternativas	Coração pede socorro	Naiara Azevedo, Waléria Leão e Rafael Quadros	Publicidade e estratégia argumentativa	H.21 e H.24
35	No texto motivador	Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade.	Ana Márcia Silva	Pressão estética e corpo	H.10 (?)
22	No enunciado	Uma ouriça	João Cabral de Melo Neto	Literatura	H.16
21	Nas alternativas	Menina	Ivan Ângelo	Literatura	H.15

ENEM 2020					
Número da questão	Onde está a mulher?	Título do texto motivador	Autoria	Conteúdo	Competência e habilidade
30	Na imagem do texto motivador, no enunciado e nas alternativas	“Para nós, a rua é um campo de batalha”	Disponível em: www.bhaz.com.br . Acesso em: 14 jun. 2018	Publicidade	C. 7, H.21
15	No texto motivador e nas alternativas	Sem nome	Disponível em: http://apublica.org . Acesso em: 9 ago. 2017 (adaptado).	Esporte	C. 3, H.9
27	Nas alternativas	Alegria, Alegria	Caetano Veloso	Tipologias textuais	C. 6, H.18
35	No texto motivador e nas alternativas	Sem nome	Disponível em: www.ludopedio.com.br . Acesso em: 5 jun. 2018 (adaptado).	Tecnologias	C.9, H.28

ENEM 2021					
Número da questão	Onde está a mulher?	Título do texto motivador	Autoria	Conteúdo	Competência e habilidade
25	No texto motivador e na referência do texto	“A mulher do vizinho”, mas apenas na referência	Fernando Sabino	Literatura	H.16
35	No texto motivador e no enunciado	Singular ocorrência	Machado de Assis	Literatura	H.15
40	No texto e no enunciado	Introdução a Alda	Maura Lopes Cançado	Literatura	H.17

42	Na imagem e no enunciado	Imagem: garota com bola	Roy Lichtenstein	Artes	C.3
----	--------------------------	-------------------------	------------------	-------	-----

ENEM 2022					
Número da questão	Onde está a mulher?	Título do texto motivador	Autoria	Conteúdo	Competência e habilidade
8	No texto motivador e no enunciado	Sem título	Disponível em www.super.abril.com.br . Acesso em: 4 dez. 2018 (adaptado).	Interpretação de texto	C.7, H.23
23	No texto motivador e nas alternativas	Sem título	Cornélio Penna	Literatura e interpretação de texto	C.5, H.15
25	Nas alternativas	Sem nome.	Disponível em www.cnnbrasil.com.br . Acesso em: 31 out. 2021 (adaptado).	Interpretação	C.7, H.22
27	No texto motivador e nas alternativas	Sem nome.	Disponível em www.viva-porto.pr . Acesso em: 24 nov. 2021 (adaptado).	Interpretação	C.7, H.21
29	No enunciado	Esaú e Jacó	Machado de Assis	Literatura	C.5, H.16
30	No texto motivador, no enunciado e nas alternativas	Sem título	Manuel de Oliveira Paiva	Literatura	C.5, H.15

Fonte: Autoria própria com base no caderno azul das provas do ENEM de 2009 a 2022.

Após esta etapa inicial, fica evidente que o certame ativa constantemente os objetos-de-discurso que engendram o campo semântico acerca das mulheres: nos textos motivadores, no enunciado/comando e nas alternativas. No entanto, devido à natureza desta pesquisa, deixamos a maior parte das questões para serem exploradas em futuros trabalhos. Por isso, como etapa secundária, foram eleitos os seguintes critérios de exclusão: (i) pesquisa de trabalhos que já tivessem analisado as edições do certame, de modo a produzir novas contribuições à área; (ii) questões cujos textos motivadores pertencessem à prosa brasileira de caráter realista/naturalista, por entender que a inauguração da estética realista na produção literária nacional permitiu que a representação das mulheres fosse construída de modo menos idealizado⁷ em relação às estéticas anteriores; e (iii) questões que, a partir do enunciado, apontassem para a

⁷ Para aprofundar esse debate, ver item 4.3.6 da seção analítica, o qual comenta a prova de LCT de 2022.

abordagem da Competência de área 5. Ora, a escolha desses dois critérios, o inicial e o secundário, está alinhada, uma vez que o critério i possibilita o critério ii. Após a segunda etapa de seleção do *corpus*, encontramos-nos com um universo de cinco questões, conforme explicitado no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4: Provas de 2015, 2021 e 2022.

Prova de 2015					
Número da questão	Onde está a mulher?	Título do texto motivador	Autoria	Conteúdo	Competência e habilidade
130	No texto motivador e nos itens	Sem título	Lygia Fagundes Telles	Literatura	C.5, H.15
Prova de 2021					
Número da questão	Onde está a mulher?	Título do texto motivador	Autoria	Conteúdo	Competência e habilidade
35	No texto motivador e no enunciado	Singular ocorrência	Machado de Assis	Literatura	C.5, H.15
Prova de 2022					
Número da questão	Onde está a mulher?	Título do texto motivador	Autoria	Conteúdo	Competência e habilidade
23	No texto motivador e nas alternativas	Sem título	Cornélio Penna	Literatura e interpretação de texto	C.5, H.15
29	No enunciado	Esaú e Jacó	Machado de Assis	Literatura	C.5, H.16
30	No texto motivador, no enunciado e nas alternativas	Sem título	Manuel de Oliveira Paiva	Literatura	C.5, H.15

Fonte: Autoria própria.

2.8 Considerações finais

Para arrematar este capítulo metodológico, apresento uma síntese das etapas de pesquisa.

Quadro 5: Etapas da pesquisa.

Etapa	Descrição
I	Análise documental: seleção primária das questões do ENEM, de 2009 a 2022, a partir da ferramenta de busca de palavras-chave (CTRL + F) "mulher", "mulheres" e "feminin";
II	Análise documental: seleção secundária (síntese) das questões do ENEM, de 2009 a 2022 pelos critérios da (i) prosa de caráter realista e da (ii) abordagem da Competência de área 5;
III	Análise das questões.

Fonte: Autoria própria.

Neste capítulo metodológico, apresentei as bases filosóficas que norteiam minha pesquisa. Conversamos, também, sobre a escolha do método qualitativo e seus aspectos, bem como evidenciamos que a Análise Documental e a Análise de Discurso Crítica são métodos analíticos adequados segundo os objetivos desta pesquisa. Nas próximas linhas desta dissertação, explicitarei as bases teóricas que, articuladas à metodologia, sustentam o modo pelo qual procedi com a costura analítica do *corpus* em questão.

– CAPÍTULO 3 –

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Considerações iniciais

Neste capítulo, apresentaremos o aporte teórico desta pesquisa. Em essência, este trabalho encontra na Sociolinguística sua ciência central e, por isso, entendemos que o diálogo com outras áreas do saber, como a Filosofia, a Sociologia, a Educação, as Teorias Decoloniais e Feministas, encontra seu espaço, já que a interdisciplinaridade confere visões e conceitos fundamentais para nosso estudo. Por isso, as subseções deste capítulo não delimitam conceitos estanques, uma vez que nossa visão teórica é construída a partir do encontro entre as várias áreas do conhecimento.

Nas próximas linhas, cujo foco é sociolinguístico e discursivo, debateremos sobre os sujeitos, relacionando-os a aspectos linguísticos discursivos, decoloniais, feministas e ideológicos. Além disso, para ampliarmos as discussões teóricas, trataremos das metapragmáticas e das formas de dominação relacionadas às ideologias e ao poder.

3.1.1 O sujeito linguístico-discursivo frente à virada pragmático-cognitivo-interacional da Linguística

“A língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes, quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva” (Koch, 2015, p. 64). Li esse pensamento de Koch pela primeira vez quando realizava minha primeira incursão na pesquisa acadêmica. Em minha iniciação científica (PIBIC), realizada na Universidade de Brasília entre os anos de 2018 e 2019, entendi que estudar a língua é estudar muito mais que estruturas gramaticais, embora esse conhecimento seja mais que necessário. Naquele ano, entendi que, ao relacionar o sujeito a uma visão social, a Linguística contempla investigações que relacionam a língua à sociedade. Estudar, pois, como sociedade e sujeitos linguísticos são mutuamente afetados sempre foi um interesse pessoal de pesquisa. Em 2023, quatro anos depois do fim de meu PIBIC, escrevo esta dissertação com entusiasmo para apresentar à sociedade o que aprendi, para além do pensamento de Koch (2015), em termos da Linguística.

Entendo ser crucial iniciar as discussões apresentando como o caminho epistemológico traçado pela Linguística ao longo de sua história contribuiu para o

reconhecimento de que nós, os sujeitos da linguagem, somos responsáveis e responsivos pela comunicação, visão ancorada em uma perspectiva sociointeracional e sociocognitiva. Esse pensamento, análogo ao que Bakhtin (2010 [1992]) nos escreve, revela o caráter dialético – já explorado por nós no capítulo metodológico – e dialógico da linguagem. Reconhecer, então, a agentividade dos sujeitos na interação é, de alguma forma, procurar fazer as pazes entre o conflito interioridade *versus* exterioridade (Morato, 2007), tão caro ao estudo da linguagem.

Por isso, consideramos, em consonância com Koch (2015), o texto um lugar de interação; e os interlocutores sujeitos ativos que dialogicamente (re)constroem, são construídos e negociam os sentidos (Koch, 2005, p. 6-7) nas práticas comunicativas. Aqui, vale dizer, em alusão a Bakhtin (2010 [1992]), que compreendemos a comunicação humana, organizada em seus específicos sistemas de atividades, como sendo realizada necessariamente por gêneros discursivos. Considerar que nos comunicamos a partir de gêneros é, também, considerar que instanciamos nossa comunicação em aspectos cognitivos, contextuais, sociais, pragmáticos e históricos, já que esses textos são "correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem" (Bakhtin, 2010 [1992], p. 268), perspectiva linguística que confirma o caminho dialético proposto por nós no capítulo metodológico. Diante disso, entendemos que os sujeitos são protagonistas dos processos interpretativos, haja vista que suas percepções de mundo os situam em uma instância intersubjetiva e apontam para a construção sociocognitiva de contextos específicos, o que significa entender que a relação entre língua e sociedade é indissociável.

Antes de dar prosseguimento às discussões deste capítulo, entendo ser necessário definir o que é contexto para esta pesquisa. É comum vermos esse construto definido, apenas, como situação em que o discurso está inserido – o que, para este trabalho, é insuficiente, já que entender seu sentido é entender como o poder se relaciona com os textos e como os discursos reproduzem a estrutura social (Van Dijk, 2012). Assim, filiamo-nos ao pensamento de Van Dijk (2012, p. 11), o qual elucida que "os contextos não são um tipo de condição objetiva ou de causa direta, mas antes construtos (inter)subjetivos concebidos passo a passo e atualizados na interação pelos participantes enquanto membros de grupos e comunidades". Ora, adotar que esse construto está relacionado ao viés cognitivo é corroborar que, embora seja fundamentado socialmente, o contexto é um aspecto subjetivo inerente aos sujeitos (Van Dijk, 2012), um modelo

mental⁸ que, por sua natureza, é pessoal, único e subjetivo, embora assuma certas restrições objetivas no que tange à sua expressão.

Os modelos mentais, segundo o autor (2012, p. 92), representam "a maneira como os usuários da língua interpretam ou constroem cada um a seu modo esses eventos, por exemplo, em função de objetivos pessoais, conhecimentos ou experiências prévias", tese que confirma o caráter intertextual do discurso, já abordado, inclusive, por Bakhtin (2010 [1992]) quando este elabora o conceito de "refração" dos gêneros discursivos. Nessa esteira de entendimento, explicitamos que, por sofrerem o efeito de critérios intersubjetivos, sociais e objetivos, os modelos mentais e, conseqüentemente, o discurso são partes de nossas experiências (Van Dijk, 2012), o que significa dizer que sua parte abstrata pode ser definida com base na percepção de mundo individual – e, portanto, única – das pessoas. Portanto, a insuficiência do senso comum relega a segundo plano o viés (inter)subjetivo do contexto, o que alija os sujeitos de seu protagonismo no processo de construção de sentidos.

Ainda em relação à teoria de Van Dijk (2012), para sustentar nossa visão de que são conjugadas categorias cognitivas e sociais nos processos interpretativos, cabe dizer que os modelos de contexto podem controlar o processo de produção e de compreensão do discurso (Van Dijk, 2012). Todavia, para arrematar o que vimos, é preciso um aviso: é equivocado o pensamento de que, nesse processo, haja um caos interpretativo devido às diversas leituras de mundo de sujeitos e, claro, devido a um possível caos referencial entre significante e significados (ou, melhor, entre significante e construção de sentidos). Há, antes disso, do ponto de vista do sujeito discursivo, um consciente desejo de integrar-se à comunicação de modo a alcançar seus objetivos. Para tanto, esse sujeito alinha-se sociointeracionalmente, ou seja, enquadra-se em certos padrões comunicativos para ter sucesso na interação. Essa é a noção de *frame*, inicialmente concebida por Bateson (1998 [1972]) e aqui recapitulada a partir da visão de Gumperz (1998 [1982]) e de Tannen e Wallat (2002 [1987]), autores que consideram aspectos pragmáticos e interacionais como inerentes a esse conceito. O primeiro, em consonância com o que Van Dijk (2012) postula anos depois, esclarece que "*frames* são conceitos relacionais dependentes do contexto dos

⁸ Segundo o autor referenciado, os modelos mentais são "representações cognitivas de nossas experiências." (Van Dijk, 2020, p. 94)

sujeitos interagentes" (Leitão, 2020, p. 93), visão que acrescenta ao tradicional viés semântico o viés sociointeracional. Já as autoras, ampliando a contribuição de Gumperz, indicam que os sujeitos não são meros emissores e receptores da comunicação, mas agentes dotados de ações e intenções, as quais são relacionadas ao contexto imediato e o que pode ocorrer a partir dele.

Então, entendemos que, nas cenas interacionais em que se inscrevem os gêneros discursivos, os sujeitos constroem os sentidos por meio de "convenções de contextualização" (Leitão, 2020, p. 93), que são "pistas de natureza sociolinguística que utilizamos para sinalizar as nossas intenções comunicativas ou para inferir as intenções conversacionais do interlocutor" (Gumperz, 1998 [1982], p. 98). Dessa forma, relembremos Leitão (2020, p. 93) em seu trabalho, "o que acontece no *frame* interacional nos fornece pistas sobre quem são os sujeitos interagentes, sobre como se estabelece o estatuto da interação (simétrica ou assimétrica) e sobre a que pressupostos essa interação se ancora". Mais à frente, em nossas discussões acerca da concepção de ideologia, retomaremos o caráter assimétrico da interação instanciada em jogos de poder que podem, por ventura, gerar mecanismos linguístico-discursivos que se mantêm em função da opressão.

Passemos, agora, a apresentar uma visão histórica acerca dos estudos linguísticos, cujo objetivo é situar a Linguística em uma esfera epistemológica que, ao passar por diversas transformações inerentes ao desenvolvimento científico, acompanhou debates socioculturais que, de alguma forma, procuraram aproximar-se de aspectos antes negligenciados pela estrutura social. Temos visto que pensar ser inerente o componente pragmático à estrutura sintático-semântica da língua foi inovação no que tange aos estudos empreendidos pela ciência da linguagem. O surgimento da Linguística fez imperar uma relação estrutural entre significante e significado, isto é, as dicotomias saussurianas, basilares para o estudo da língua, encerraram-na, todavia, a uma de suas facetas: sua estrutura interna. Para Saussure (1975), a fala era caótica e, por isso, não haveria metodologia científica que fosse capaz de sistematizá-la e, logo, de entendê-la. Assim, o objeto de estudo da Linguística deveria ser, sempre, a língua, produto *per se*, incólume às situações de uso. O autor concebia, ainda, os signos linguísticos, formados por significante – imagem acústica – e significado – aspecto conceitual, mental – como pertencentes ao mundo das representações. Mais tarde, essa visão é contestada pela semiótica de Peirce (1977), quando se entende que os signos estão instanciados na esfera

da realidade, já que não são arbitrários tendo em vista serem, de alguma forma, ideologicamente motivados, pois representam algo para alguém.

Avançando, houve momentos em que a língua foi considerada um construto homogêneo e, nesse sentido, princípios e parâmetros universais tornariam o estudo de todas as línguas acessível. Esse estudo, realizado sob a ótica gerativista, colocava a Gramática Universal como ponto central para a aquisição da linguagem. Embora considere, de alguma forma, a noção de uso, o pensamento inovador de Chomsky, outro grande expoente do formalismo linguístico, ainda não contemplava, nem explicava, a influência de fatores extralinguísticos na comunicação humana, o que, certamente, afastou a compreensão das ideias que os falantes possuem sobre sua própria língua e sobre o próprio mundo social do qual fazem parte, pensamentos caros a este trabalho.

Certamente, os sentidos linguísticos não se organizam categoricamente porque emergem da interação. Ora, se há interação, há relação entre língua e vida social, o que implica assumir, para além dos fatores linguísticos, que os fatores extralinguísticos são determinantes no processo comunicativo. Para que essa visão ganhasse importância e cor na pesquisa linguística, foi preciso um alerta que partisse de uma outra área do conhecimento: a Sociologia. Em "A situação negligenciada", como vimos no capítulo metodológico, Goffmann (1964) aponta para a necessidade de se considerar a situação social na linguística, uma vez que ela tem seus regulamentos, estrutura e processos próprios – e eles pareceriam não ser de natureza intrinsecamente linguística, ainda que fossem expressos, frequentemente, por um meio linguístico. Assim, a língua começou a ser centrada em um contexto social, moldada por falantes reais em situações concretas de interação. A língua, diante dessa nova perspectiva, heterogênea desde as postulações de Labov, encontrou nos fatores sociais – tais como sexo⁹, idade, classe social, nível de escolaridade, fatores contextuais – que explicavam suas diferentes formas de realização. A Sociolinguística, então, foi gestada a partir da consideração de que comunidades sociolinguísticas, antes estigmatizadas, apresentavam contextos intra e extralinguísticos relevantes de serem estudados. O aspecto variacionista, desenvolvido por Labov nos anos

⁹ Naquele momento, o conceito de gênero social não foi abarcado pela linguística. Estudos contemporâneos, no entanto, consideram-no determinante para as motivações de ordem linguística.

1960, e, mais tarde, o aspecto sociointeracional, proposto por Gumperz na década de 1980, foram responsáveis por lançar luz a problemas alijados pela academia.

Avançando no tempo, em 1970, a Linguística Textual (LT), já em sua segunda fase, passou a desenvolver modelos de estudo que começavam a considerar a dimensão pragmática na interface sintático-semântica, entendendo que o plano geral do texto era responsável por determinar as funções comunicativas que ele indexalizava. Aqui, vale referenciar que alguns autores da LT cumpriram com a responsabilidade de procurar reverter a situação denunciada por Goffman em 1964. Schmidt (1973), por exemplo, propôs uma teoria da comunicação em que o componente social era responsável pela construção do componente linguístico. Para o autor (1973), o texto é pertencente a um jogo de atuação comunicativa, haja vista que realiza uma função sociocomunicativa identificável, construída de maneira coerente com as intenções dos interagentes.

Nesse sentido, Marcuschi (2007), considerando a dinamicidade epistemológica da língua, elucida que mundo e mente não são construídos *a priori*, o que, conseqüentemente, nos faz entender a linguagem não como um sistema de etiquetas, mas como uma constante construção entre os (inter)agentes, conforme propõem Mondada e Dubois (1995). A língua, pois, não é um sistema autônomo estanque em que os sentidos são anteriores a seu processo de construção (Albuquerque e Diefenthaler, 2021). Acerca da construção de sentidos, é interessante aludir a Frege (1978), um dos primeiros teóricos a abordar a questão da referência e, conseqüentemente, abrir caminho para as discussões da construção dos significados elaboradas pela Análise de Discurso Crítica. Segundo o filósofo, a relação referencial entre linguagem e mundo é construída a partir de redes de sentidos possíveis, e não por condições etiquetadas, marcadas por uma dita realidade objetiva. Na visão do autor (1978), para indicar os objetos, o sujeito é dotado de "sinais", os quais são resultantes de dois fatores: (i) das representações que o sujeito têm em relação a esses objetos; e (ii) das suas impressões sensoriais sobre esses objetos.

Antes de avançarmos, damos uma pausa, pois é preciso ampliar um conceito relevante a este trabalho abordado no parágrafo anterior: o de representação. Segundo Frege (1978), entre a representação e a referência está o sentido, considerado por ele como modo de apresentação do objeto. Assim, o sentido não resulta nem da representação nem da referência, pois está no meio de ambas as categorias, aspecto que aponta para o fato de que, mesmo o sujeito intencionando referenciar objetivamente a realidade, ele sempre dependerá das representações. As representações são, ainda segundo o autor (1978), marcadas pela subjetividade, ou seja, estão ligadas a um polo menos objetivo. A partir de

uma visão crítica do discurso, Van Leeuwen (1997, p. 183) afirma que "as representações incluem ou excluem atores sociais para servir os seus interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirigem". Na seção "O sujeito sociopolítico: reivindicações decoloniais e contribuições feministas", relacionaremos o pensamento de Van Leeuwen (1997) ao modo pelo qual as mulheres têm sido representadas socialmente.

Voltando à Linguística Textual, cabe fazer referência ao que se chama de "virada pragmática" e "virada cognitiva", pontos centrais das discussões deste capítulo. Após passar por uma época de análise transfrástica (década de 1960) e pela gramática de textos (1970), os quais contemplavam análises que iam, respectivamente, além do domínio da frase e contemplavam regras universais para os domínios textuais, o texto agora era compreendido como uma unidade de sentido em constante construção por "atores sociais estratégicos" (Albuquerque, *no prelo*). Assim, finalmente os sujeitos não eram compreendidos como meros receptores de informações, haja vista a compreensão de que eles são, dialeticamente, (inter)locutores e (co)autores, alternando-se seu papel agentivo, o qual é provisório.

Uma vez compreendida a natureza sociointeracional da produção e compreensão de textos, passemos a dialogar sobre natureza discursiva e argumentativa da língua. Para isso, acreditamos ser relevante resgatar o que Cavalcante (2019) discute ao atualizar a definição do conceito de texto. Segundo a autora (2019, p. 26), o texto é um evento comunicativo inédito, uma "unidade singular da coerência textual no contexto da enunciação", e as relações de sentido, as quais constroem sua coerência em diversos níveis, são um simulacro, já que o universo textual cria uma encenação específica a cada (novo) contato com ele. Essa visão ratifica a fundamentação teórica que estamos concebendo neste capítulo: a construção de sentidos tem caráter provisório, isto é, "irrepetível", o que, por sua vez, possibilita, inclusive, a um mesmo sujeito interpretar um mesmo texto de maneiras distintas a cada vez que for lê-lo. Ainda segundo a autora (Cavalcante, 2019, p. 27),

Tais relações de sentido se instauram, em incessante negociação, pela atividade interativa dos interlocutores na situação enunciativa particular, pelos indícios cotextuais integrados ao contexto sociocultural, pelas determinações do gênero discursivo, pelas ligações intertextuais e pela contenda argumentativa que orienta essa negociação.

As ligações intertextuais de que refere a autora são abordadas por Bakhtin (2010 [1992]). Para ele, a construção de sentidos é feita de maneira dialógica, isto é, sempre em diálogo com outros textos, tendo em vista que dado gênero discursivo "só existe em

atravessamento com outros textos, perante os quais o locutor tem uma atitude responsiva-ativa" (Cavalcante, 2019, p. 33). Assim, pode-se entender que todo signo é ideológico (ainda que o sujeito estratégico não tenha total controle de suas intenções e de seus projetos de dizer) e, por isso, a orientação argumentativa faz emergir, no discurso, as diversas vozes com as quais os sujeitos entraram em contato até então. Dessa forma, concluímos que o que está em jogo no contrato da comunicação (Cavalcante, 2019) é, também, a negociação recíproca da alteridade alheia, aspecto ampliado por nós na próxima seção deste capítulo.

Até aqui, por meio dessa breve digressão histórica, sinalizamos que o componente "sujeito", inscrito em suas práticas socioculturais, tornou-se indissociável para o estudo da língua(gem). À ciência foi incorporado um sujeito que está constantemente agindo, lançando mão de estratégias linguístico-discursivas baseadas em seu querer-dizer e, claro, em seu repertório sociocultural, aspectos sempre acompanhados de processos sociocognitivos, segundo observa Koch (2015). Por isso, parafraseando Kant em seu pensamento acerca da Revolução Copernicana na filosofia, a Linguística deslocou o sujeito da periferia para o centro da epistemologia. Em resumo, a LT considera a relação dialética entre as funções intercognitiva (sujeito/mundo) e intracognitiva (linguagem e outros processos cognitivos) para a (re)construção intersubjetiva dos significados no co(n)texto (Albuquerque, *no prelo*).

Então, quando Koch (2005, p. 99) nos contempla com o pensamento de que mente e corpo "não são duas entidades estanques", fica evidente que os atores sociais estão envolvidos social e culturalmente em uma multiplicidade de versões de mundo, as quais são mais ou menos objetivadas e mais ou menos solidificadas (Mondada; Dubois, 1995). Portanto, afastamo-nos de uma concepção de sujeito que o considera à parte dos fenômenos linguístico-discursivos e, inerentemente, sociais. Um sujeito "assujeitado pelo sistema" é um sujeito "sem consciência" (Koch, 2015, p. 14), perspectiva que vai ao encontro da falácia da pseudoneutralidade da ciência, retirando da ideologia seu viés de ação social orientada de acordo com os desejos dos sujeitos. Por fim, vale reiterar que o sujeito linguístico-discursivo é um sujeito pragmático-cognitivo-interacional, o qual é autônomo, emancipado e confere ações linguístico-discursivas em conformidade com seus anseios ideológicos e suas formações identitárias.

3.1.2 O sujeito sociopolítico: reivindicações decoloniais e contribuições feministas

A noção Linguística contemporânea de sujeito é cara a esta dissertação. Entendemos que o protagonismo dos (inter)agentes comunicativos é inerente à prática comunicativa enquanto fato social. Todavia, nesse processo, entrecruzam-se categorias de análise que vão além da esfera linguístico-discursiva, sobretudo quando nossa fala deriva do Brasil, o último país a abolir a escravidão. Se, um dia, fizemos parte das nações subservientes a países que lideram a cena socioeconômica e, conseqüentemente, epistemológica mundial, é necessário entender que a falta de protagonismo subjetivo é, antes de tudo, um projeto construído pela máquina colonial. Não é possível um trabalho que pretende investigar a representação das mulheres sem compreender a histórica construção social da voz de sujeitos, que, muitas vezes, foram silenciados, descredibilizados, castrados e alijados de suas subjetividades. Nesta seção, discutiremos o sujeito sociopolítico com base em duas perspectivas: a decolonialidade e o(s) feminismo(s), duas vertentes do pensar que, na minha visão, são complementares e foram aqui situadas em função de seu objetivo: procurar conferir aos sujeitos a construção de um caminho que busque constantemente a emancipação histórica, linguística e social.

Na seção anterior, expus que Koch (2015) me instigou a investigar a língua em coesão com aspectos sociais. Nessa mesma esteira de pensamento, o exercício de escrita deste trabalho foi constantemente permeado por reflexões metalinguísticas: qual a melhor maneira de escrever uma dissertação sobre mulheres e para mulheres a partir de minha posição social – privilegiada, vale dizer – de mulher branca? Aprendi com Djamila Ribeiro que lugar de fala é muito mais que representatividade. Nesse sentido, cabe a mim reconhecer minha identidade feminina a partir da qual, de fato, experienciei diversas formas de opressão, mas nenhuma delas relacionada à cor; minha classe, por sua vez, também não foi motivo suficiente para exclusão. Por isso, é preciso considerar, ao mesmo passo, que minha cor é permissiva no sentido de tornar possível meu ingresso a locais de poder não necessariamente acessíveis às mulheres pretas pobres. Nesse sentido, não posso – e não podemos – uniformizar a pauta feminista e reduzi-la, apenas, às nossas vivências baseadas exclusivamente na categoria gênero.

Para entender o presente, é preciso voltar-se ao passado. É fato que, historicamente, o racismo lançado nas mulheres negras as isolaram e reduziram-nas a um corpo objetificado e, por vezes, inexpressivo. Elas não tiveram forças para levantar sua voz diante desse contexto violento. A invisibilidade histórica dessas irmãs tentou

encarcerá-las dentro de uma estrutura social cujo pressuposto é o silenciamento, processo inclusive ratificado por uma ótica feminista que procura tornar homogênea a análise das opressões vividas pelas mulheres. Silenciar grupos específicos é, de fato, contribuir para a construção de um senso comum a grupo(s) social(is) – o qual este trabalho chama de imaginário social coletivo, devido à inerente influência do pensamento coletivo acerca da representação de grupos sociais – acerca das identidades que nos atravessam enquanto mulheres. Daqui decorre, inclusive, a justificativa para preferir escrever, sempre que possível, o vocábulo "mulheres" em vez de "mulher".

Portanto, estamos diante do reconhecimento de que há uma estrutura tripla de dominação social, fundamentada no capitalismo, no patriarcalismo e no colonialismo. Essa estrutura ideológica sustenta a lógica das desigualdades, dos preconceitos, das violências, da subalternização, da marginalização, das formas de exploração, da vulnerabilidade e, finalmente, da exclusão social. De um lado, ou, melhor, no topo, há a supremacia do homem branco rico e, na base dessa estrutura, sobrevive a mulher negra pobre, a qual tem sua imagem construída na perspectiva do "outro no outro", já que é o outro do homem e o outro do branco, como nos elucida Kilomba (2019). Conforme nos lembram Lima *et al.* (2019), para superar essa realidade, "é necessária a transformação da lógica capitalista, que só é possível através de um processo de retirada de máscaras brancas das peles negras, rompendo-se o silêncio, fazendo-se usos da raiva, para, enfim, viver de um amor ético, estético e político" (Lima *et al.*, p. 72). Então, para darmos prosseguimento a essa seção, reitero: enquadrar essa dissertação em uma linha feminista só faz sentido se a fizermos sob a ótica da interseccionalidade, do reconhecimento da estrutura opressiva do capitalismo e do patriarcalismo – historicamente situados em um contexto colonial.

Para se juntar à nossa conversa, relembro o que bell hooks (2019) nos afirma em "Teoria Feminista: da margem ao centro": se há opressão, sexismo e exploração sexista, há luta feminista. A isso, acrescentamos o que sublinha Lélia Gonzalez (2019): o racismo já é um sintoma que caracteriza a neurose cultural brasileira e, quando relacionado ao sexismo, produz efeitos violentos e irreparáveis sobre a mulher negra. Assim, "o movimento feminista acontece quando grupos de pessoas se reúnem em torno de uma estratégia organizada no intuito de combater o patriarcado" (hooks, 2019, p. 16). Se, portanto, objetivamos a construção de uma sociedade minimamente justa, as contribuições do Feminismo tornam-se cruciais para esse processo de engajamento social,

debate que jamais se dissocia de uma agenda Linguística engajada socialmente e aberta a movimentos epistêmicos decoloniais.

Uma das premissas basilares do pensamento feminista contemporâneo é o reconhecimento de que todas as mulheres são oprimidas. Conforme tratamos nos parágrafos anteriores, não se pode dissociar a luta por equidade de gênero da luta por equidade de raça e de classe – esse é o conceito de interseccionalidade. A opressão é, então, uma superestrutura rizomática que indexicaliza, que aponta para a necessidade de justiça social para essa minoria. Todavia, é preciso fazer um alerta, tão bem lembrado por hooks (2019): se ser oprimido significa ausência de opções, em uma sociedade capitalista em que muitas mulheres podem fazer escolhas, a reconição dessa restrição torna-se, indiscutivelmente, plástica e, por vezes, é coberta por um véu difícil de ser cognoscível. Por isso, "termos como exploração e discriminação descrevem melhor o fardo comum da mulher" (hooks, 2019, p. 32), isto é, o sexismo pode ser interpretado como categoria distante da vivência dessas mulheres, justamente porque não denota total impossibilidade de escolha, o que significa dessassociá-lo da categoria da opressão. Então, ainda segundo hooks (2019, p. 32),

sob a regência do capitalismo, o patriarcado foi estruturado de modo que o sexismo restringe o comportamento das mulheres em alguns âmbitos, ao mesmo tempo que propicia liberdade de movimento em outras esferas. A ausência de restrições extremas leva muitas mulheres a ignorar os domínios nos quais elas são exploradas ou discriminadas; isso pode inclusive levá-las a imaginar que nenhuma mulher é oprimida.

Ainda, antes de avançarmos nas discussões que centralizam a questão racial, sinto ser necessário apresentar o que entendo por "mulher". Em "O segundo sexo", Simone Beauvoir (1949) escreve que a história das mulheres sempre foi escrita por homens. Estamos diante, portanto, de uma ancestralidade marcada pela castração da subjetividade, da alteridade e da autonomia do gênero feminino no que tange, também, à esfera epistemológica. Buscando exemplificar essa construção memorialística na história da Filosofia, Sousa (2016) nos lembra que, em "O Emílio ou da Educação", Rousseau (1995) propõe um modelo de educação que, necessariamente, considera as diferenças sexuais "naturais" entre homens e mulheres. Segundo o filósofo (1995), a natureza feminina é marcada pela maternidade e pela sujeição ao esposo. Por isso, caberia à Sofia, companheira de Emílio, educar o espírito dos homens para que eles fossem mais úteis e, ainda, para que suas vidas fossem mais agradáveis e doces (Rousseau, 1995, p. 12). Isso,

por si só, exemplifica a tese de que a representação social das mulheres, no imaginário social coletivo, foi fortemente marcada por uma visão masculina patriarcal e opressiva.

Para Beauvoir, não se nasce mulher, torna-se mulher. Essa definição procura se afastar de uma perspectiva biológica que historicamente encerrou as mulheres em um estigma vinculado à docilidade, enquadrando-se em uma perspectiva sociológica que aponta para a possibilidade de protagonismo, inclusive, em minha leitura, pela presença do verbo de ligação "tornar-se", o qual é instanciado em uma perspectiva de (transform)ação. Dessa forma, para a filósofa, a categoria mulher está estritamente relacionada ao condicionamento social. Todavia, faço um alerta: mesmo sabendo que há críticas ao posicionamento de Beauvoir, assumo, neste trabalho, a perspectiva de protagonismo social desse conceito.

Relembrando o que Lélia Gonzalez (2019) afirma, entendo que o racismo se constitui como um sintoma que caracteriza uma neurose cultural brasileira e, claro, quando articulado ao sexismo, é capaz de produzir efeitos irreparáveis sobre a mulher negra. Como vimos, a natureza argumentativa dos textos é inerente à sua existência. Os sujeitos, diante disso, tentam, "de algum modo, influenciar o outro quanto a mudanças no seu modo de pensar, ver, sentir ou agir" (Cavalcante, 2019, p. 26), pensamento que justifica a histórica tentativa de grupos hegemônicos buscarem dominar o que consideram minorias sociais, seja no campo linguístico-discursivo-identitário, seja no campo sociopolítico e cultural. Fanon (2010) esclarece que, sob uma perspectiva cientificista, os negros eram representados de maneira diferente do que realmente eram, uma vez que tinham desejos que eram desconsiderados pela epistemologia. Segundo Gordon (2015, p. 267), "ao colocar no centro do debate o que os negros desejavam e o que experienciavam no contato com o outro, pôde demonstrar o enorme vão que havia, a partir de sua perspectiva, entre a realidade destes e o modo como eram representados na estrutura". Ainda, a diferença entre realidade e representação teórica desse grupo social, especificamente na sociologia brasileira, até então, enxergava o negro por meio de um viés negativo, problemático, e, por isso, incapaz de se integrar à sociedade. A imagem social do negro, então, foi forjada pela empresa colonial, por meio de categorias sociais racializantes, o que, por si só, já atesta a desumanização desses sujeitos.

Diante dessa perspectiva, até o século XIX, o negro era visto por meio de óculos sociais (Blikstein, 1986) que o consideravam um ente exótico, e as pessoas, nesse sentido, segundo Santos (2002), conferiam a eles sentimentos de fascínio e de repulsa. Esse imaginário, segundo a autora (2002), que escreve em diálogo com o pensamento de

Fanon, foi e é responsável por gerar, no imaginário social coletivo, o racismo – instrumento inerentemente lanhado pela dominação. Os corpos negros, então, eram vistos como seres inferiores, sem consciência e, por isso, o critério de "inteligência" foi substituído pelo critério do "corpo", isto é, houve uma atenção maior aos aspectos físicos – relacionados à força, à reprodução e à erotização do feminino, por exemplo – em detrimento dos aspectos sociocognitivos, conforme assistimos nos estudos baseados em correntes científicas cuja metodologia baseava-se no darwinismo social.

Portanto, até aqui, entendemos que a representação social das mulheres e dos negros serve aos interesses de quem domina a cena sociocomunicativa. Antes de avançarmos, todavia, é preciso explicitar como definimos uma "representação social". Para tanto, aludo à metáfora de Guy Debord (1997), ratificada, em alguma medida, por Goffman (1999), quando este escreve sobre as máscaras sociais: a sociedade capitalista contemporânea é marcada pela espetacularização e, conseqüentemente, pela representação. Os sujeitos, então, desempenham papéis, e não experienciam a realidade de maneira direta. Há, sob essa perspectiva, um processo que vai muito além do que a denúncia do excesso de imagens presentes na contemporaneidade, já que há a constatação de que o "espetáculo é um estágio no desenvolvimento do capitalismo, isto é, do fato de que atualmente o capitalismo tem sua mercadoria menos na coisa e mais na imagem que dela é produzida", conforme nos alertam Rabenhorst e Camargo (2013, p. 981).

Ora, estamos diante de uma perspectiva que considera a representação, principalmente a imagética, como uma característica fundamental do estágio capitalista em que vivemos. Se um dos primeiros significados da ação de representar é, ainda segundo Rabenhorst e Camargo (2013, p. 982), "tornar presente aquilo que está ausente", é preciso problematizar o modo pelo qual se torna presente o que está ausente, qual seja o de "dizer o outro", ainda segundo as autoras (2013), de maneira alegórica. "A representação, no entanto, e é isso que vem a torná-la problemática, não pretende apenas 'dizer o outro', mas 'dizer pelo outro'. O representante é, assim, ao mesmo tempo, um 'lugar-tenente' e um 'porta-voz'" (Rabenhorst; Camargo, 2013, p. 982), o que significa compreender que a semântica discursiva que preenche o "representar" está associada ao silenciamento de uns em detrimento do alçamento de voz e da conseqüente atuação de outros, processo que reproduz uma estrutura hierárquica de poder que promove a manutenção do silenciamento dos sujeitos, gerando metapragmáticas de violência linguístico-discursiva. Diante disso, na seção de análise, procuraremos responder à pergunta "como é feita a representação das mulheres?" diante do *corpus* dessa pesquisa.

3.1.3 O sujeito ideológico: entre o dizer e o querer dizer

Defendemos, na primeira seção deste capítulo, que as práticas de linguagens devem ser compreendidas sob ótica sociointeracional e sociocognitiva, nas quais o sujeito assume suas intenções sociais e (inter)acionais. Por isso, a produção de diversos gêneros discursivos é social, dialógica e historicamente situada, o que significa compreender que não escrevemos em um "vácuo social", já que "construímos sentidos com o/a outro/a em prol de uma demanda particular oriunda de nossas práticas socioculturais" (Albuquerque; Diefenthaler, 2021). Assim, entendemos que todo texto possui, em certa medida, orientação argumentativa, isto é, é eivado de subjetividade, já que é elaborado a partir de dada intencionalidade comunicativa dos interlocutores, pensamento em consonância com o que evidencia Cavalcante (2019, p. 34): "como um sujeito que conscientemente planeja seu texto, arranjando-o conforme seu projeto argumentativo de influência sobre o outro". Ora, se a construção de sentidos é compartilhada entre os sujeitos, os quais assumem papéis e vestem-se socialmente segundo seus propósitos comunicativos, também é compartilhada a orientação argumentativa dos atores sociais, que exercem "influências recíprocas uns sobre os outros" (Cavalcante, 2019, p. 36), não necessariamente na mesma medida, devido à presença de jogos de poder na linguagem, questão a ser discutida por nós mais à frente. A partir desse pano de fundo, torna-se pertinente discutir o caráter ideológico do sujeito, isto é, situá-lo enquanto ator social que planeja¹⁰ seu texto, que desempenha ação comunicativa e que promove efeito comunicativo, aspectos ancorados socioculturalmente em múltiplas versões de mundo, as quais são mais ou menos objetivadas e mais ou menos solidificadas, segundo o pensamento de Mondada e Dubois (1995).

A linguagem produz versões de realidade e altera o mundo material: todo dizer é um agir, já escreve Austin (1975 [1962]) em sua teoria dos atos de fala. Por isso, em consonância com Blikstein (1986), comunicamos a partir de nossos "óculos sociais" – nossas crenças, valores, ideologias – guiados por “condições culturais, sociais, históricas

¹⁰ Para nós, "planejar" significa entender que todo sujeito possui uma intencionalidade comunicativa e, para alcançar seus objetivos, lança mão de estratégias linguístico-discursivas específicas, as quais se materializam em suas escolhas lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas.

e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua” (Marcuschi; Koch, 2015, p. 351). Se agimos, então, estamos ideologicamente situados. Se, ainda, as palavras "não apenas significam, mas fazem coisas” (Bazerman, 2011, p. 26), a linguagem é responsável pela criação de fatos sociais, conforme o pensamento do último autor (2011).

Entendemos, assim, que o fato social está relacionado ao discurso e a seus consequentes efeitos nas relações de poder. Foucault (2008) nos ensina que todo acontecimento discursivo é singular e se efetiva no âmbito da materialidade. Nesse sentido, a construção dos objetos-de-discurso ocorre com base nas relações entre "instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização", relações essas que não estão presentes no objeto em si, mas, sim, no que "lhe permite aparecer", ou seja, em seu "campo de exterioridade" (Foucault, 2008, p. 49-51), denominado pelo autor como "prática discursiva". Ora, é na prática discursiva que está situado o sujeito ideológico, o qual influencia e é influenciado pelas ideologias que o cercam.

Avançando, Thompson (2011), em sua obra "Ideologia e cultura moderna", se distancia da noção de erro e de ilusão, sustentada por Marx, em relação à ideologia. O primeiro autor (2011, p. 16) elucida que o sentido, construído e transmitido por meio das formas simbólicas, é responsável por estabelecer e, ainda, sustentar relações de dominação, as quais se relacionam ao poder sistematicamente assimétrico. Nesse sentido, fica evidente a natureza do conceito de ideologia para o autor (2011): negativo, assimétrico e crítico, perspectiva já assumida por nós na seção anterior. Para ele (2011), lembra-nos Leitão (2020, p. 92), "o sentido crítico está relacionado aos usos de formas simbólicas e às relações entre interpretação e autorreflexão", o que representa uma forma de resistência "a um conjunto de relações sociais que são estruturadas assimetricamente, e experimentadas como insatisfatórias” (Thompson, 2011, p. 401). A noção de assimetria, então, é relevante a esse construto, já que ela pressupõe que sempre haverá sujeitos mais ou menos privilegiados no que tange ao saldo efetivado pelos/nos jogos de poder. Por isso, eventos sociais e práticas sociais são compreendidos como elementos que originam estruturas sociais (Fairclough, 2003, 2006), operacionalizadas pela ideologia (Thompson, 2011). Segundo Leitão (2020), "a mobilização desse aparato linguístico-discursivo tem como objetivo discutir relações transparentes ou veladas de discriminação, de poder e de controle, manifestas no discurso metafórico".

Tratemos, por exemplo, das assimetrias de poder operacionalizadas na interseccionalidade entre as categorias cor, gênero e classe. Há, conforme vimos, um entrecruzamento das formas de opressão quando consideramos a presença social desempenhada por uma mulher negra da periferia, desassistida pelo Estado. Há, certamente, inúmeros exemplos da criação e da manutenção das estruturas sociais baseadas na assimetria, mas, aqui, desejo aludir a duas autoras negras, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, para debatermos essa questão. Em "Quarto de Despejo: diário de uma favelada", publicado em 1960, Carolina realiza uma metáfora no que tange à diferenciação dos locais sociais "quarto de despejo" e "sala de jantar". A sociedade deseja esconder nos quatinhos o que não quer mostrar: a empregada doméstica, a vulnerabilidade social, a falta de oportunidade, enfim, aspectos claramente resultantes de uma política histórica de exclusão social da população preta. Esses são os "quartos de despejo": as favelas. A "sala de jantar", por sua vez, equipada pela burguesia com lindas peças (decorativas), aliena socioideologicamente o sujeito, fazendo-o acreditar que aquela realidade, virtual, é, de fato, uma realidade objetiva. É na sala de jantar em que encontramos, ainda, a democracia racial brasileira: o mito, portanto, reside na construção ideológica de um imaginário social coletivo baseado na negação da realidade material. Neste jogo de mostrar e de esconder, é reiterada a imagem de que a mulher negra pobre deve esconder-se.

Ainda, Conceição Evaristo, no poema "Vozes-mulheres", considerado um tipo de manifesto, contempla a questão da memória. Sua identidade é, então, construída por meio de uma consciência de ser mulher negra – o que implica, nessa obra, também a consciência de uma ancestralidade marcada pela presença de uma ideologia negativa e assimétrica. Ainda que haja um tom subversivo no que tange à contravenção da ordem social opressiva no fim do poema, representada pela ação de sua filha, as vozes de suas familiares (bisavó, avó e mãe) ecoam, mas em contextos em que o silenciamento era premissa de existência – o que aponta para o desejo de fala, mas não sua concretização. Nos porões do navio negreiro, nas cozinhas de "casas de família", essas mulheres-negras-pobres foram alijadas da ação e, claro, de sua autonomia. Portanto, entendemos que as assimetrias do poder, além de estarem historicamente situadas, estão em função do silenciamento e do apartamento social das mulheres-negras-pobres.

Ideologia é, em síntese, sentido a serviço do poder. Mas qual poder? Mais à frente, veremos que a educação como prática da liberdade torna propícia a consciência do sistema rizomático do poder. Por ora, finalizamos esta seção, dizendo que as diversas

visões de mundo nas quais estão imersos os sujeitos são socioculturalmente construídas a partir de relações de dominação. Os mecanismos linguístico-discursivos, então, estão assentados em um contexto socio-cognitivo-interacional e dependem, é claro, de como a estrutura social compreende o conjunto de fatos sociais gerado pelas ações de linguagem. Assim, para além, pensar a representação de grupos sociais é entender que entre o dizer e o querer-dizer há lutas (meta)discursivas (Silverstein e Urban, 1996) que zelam pela hegemonia da dominação.

3.1.4 Falar é agir: as metapragmáticas

A Pragmática começou a ser utilizada como uma área de estudos da linguagem no século XIX. A partir daí, a preocupação em relação à forma como os signos se relacionavam com os seus usuários passou a ser mais frequente, “afinal de contas, nós falamos para representar nossos pensamentos, apontar coisas no mundo, expressar nossos sentimentos, tudo para que outras pessoas saibam o que pensamos, queremos, sentimos” (Pinto, 2019, p. 222).

Apesar disso, Pinto (2019) pontua que esses são apenas alguns dos jogos que a linguagem é capaz de fazer. Para ela (2019, p. 222), é preciso, pois, analisar como os sujeitos avaliam esses jogos e suas respectivas regras no cotidiano, afinal a falta de atenção para esses julgamentos ou para as mais diversas formas como explicamos e justificamos as falas (as nossas e as de outrem) resultam no mau “direcionamento de abordagens de alguns problemas de linguagem”.

Segundo Dias (2019, p. 171), a linguagem não é simplesmente um meio de troca de informação, pensamento já abordado por nós na primeira parte deste capítulo. Trata-se, principalmente, da forma pela qual aquela experiência de mundo se torna conhecimento ordenado para fins comunicativos, “passando a construir realidades para o sujeito falante e os demais membros envolvidos naquela interação verbal”. Dentro dessa perspectiva, portanto, entende-se que os usos linguísticos são constantemente interpretados pelos sujeitos envolvidos em qualquer interação oral ou escrita. Logo, em uma análise linguística dialógica, é fundamental que se compreenda, conforme (Dias, 2019, p. 177), como

o conjunto de estruturas e processos em jogo numa determinada interação tanto descrevem quanto condicionam e avaliam a propriedade, a correção e a legitimidade das formas linguístico-discursivas produzidas nas/pelas ações sociointeracionais em curso. Tais funções são chamadas de “metapragmáticas”, e são codificadas em nível denotativo nas/pelas estruturas referenciais e predicativas (podendo ser mais ou menos explícitas)

Assim, é preciso dizer que a relação referencial entre linguagem e mundo é construída a partir de redes de sentidos *possíveis*, e não por condições aparentes de referencialidades (Abrahão, 2018) etiquetadas, marcadas na/pela realidade objetiva. Tal pensamento mantém forte consonância com o que Frege (1978), um dos primeiros filósofos a discutir a referência por meio do sentido, elabora sobre o sujeito ser dotado de sinais capazes de indicializar os objetos, sendo esses sinais resultantes de dois fatores: (i) das representações que o sujeito possui em relação a esses objetos; (ii) e de suas impressões sensoriais sobre esses objetos. Diante disso, este trabalho se filia ao que Gnerre (1998, p. 19) enuncia: "entender não é reconhecer um sentido invariável, mas 'construir' o sentido de uma forma no contexto no qual ela aparece". Por isso, estudar quais são esses efeitos de sentido e, a partir disso, entender a ideologia que se manifesta nessa construção torna-se pertinente.

Acerca do sentido, Frege entende que ele está entre a representação e a referência – e isso consiste nos modos de apresentação do objeto. Vale dizer que esse conceito concebe o sentido como flutuante, instável, dependente do contexto comunicativo para ser construído. Segundo Abrahão (2018, p. 164), "uma semântica que assuma a instabilidade dos sentidos como objeto de estudos só entende a linguagem no uso e por isso tem por base os discursos". Tendo isso em vista, este trabalho evidencia, desde suas primeiras linhas, o funcionamento da linguagem como ação social e, nessa perspectiva, a metalinguagem assume posição central.

Pinto (2019), a partir dos estudos de Silverstein (1979, 1992, 1993, 2003), de Povinelli (2016) e de Signorini (2008), procura estabelecer evidências da centralidade metalinguística no cotidiano comunicativo. Nesse sentido, como sugere Blommaert (2008), é necessário que nos atentemos ao contexto – aqui compreendido como um diálogo entre os atos de fala (perspectiva micro) e as estruturas discursivas (perspectiva macro) – como específico a cada situação comunicativa, e não como um conceito vazio que serve de justificativa aleatória e rasa para os fenômenos da linguagem. Assim, os recursos linguísticos, as trajetórias dos textos e a história dos dados gerados para análise do fenômeno, os quais integram o contexto, se articulam ao recurso das metapragmáticas, as quais direcionam um ato de fala a trajetórias textuais (contextos) específicos. Portanto, "as metapragmáticas funcionam como âncoras interpretativas que utilizamos para 'reduzir', 'ampliar', 'apontar', 'precisar' tal 'contexto'" (Pinto, 2019, p. 225).

Diante disso, é preciso definir o que são metapragmáticas. Conforme Pinto (2019, p. 226), elas são "racionalizações sobre o uso da linguagem, inseridas em sistemas locais de interação, e relacionadas às formas metalinguísticas que permitem referenciar e predicar a própria linguagem". Considerando que as metapragmáticas podem estar explícitas ou implícitas, Silverstein (1993) argumenta que as explícitas moldam a pragmática por meio da denotação da linguagem; enquanto que as implícitas não dependem da denotação, uma vez que se valem da subjetividade "para que sejamos sujeitos marcados por diferenças mais ou menos naturalizadas nas interações ordinárias" (Pinto, 2019, p. 229). Assim, avança a autora (2019, p. 226), "nas interações, podemos acionar um enquadre metapragmático, usando construções que transformam categorias linguísticas em formas indexicais com valores próprios", o que significa que essa especificidade do contexto é compartilhada com perspectivas que seguem algum fato social (Pinto, 2019, p. 226 *apud* Silverstein, 1992, p. 315), estrutura que é ideológica, já que a metapragmática "coordena os pressupostos e implicações pragmáticas a serem aplicadas a um ato de fala específico" (Pinto, 2019, p. 226).

Silverstein (1993), ao procurar relacionar, de maneira teórica, estrutura e uso da língua, propõe que os processos de indexicalização sejam formas de entender como a linguagem opera na sociedade. Nesse sentido, "o discurso metapragmático e/ou as estruturas que adquirem função metapragmática no discurso" (Dias, 2019, p. 173) possibilitam os processos de indexicalização, que apontam para aspectos ideológicos presentes no contexto, os quais emergem por meio de inferências. Povinelli (2016, p. 211) acrescenta que "o discurso metapragmático inclui todas as referências implícitas e explícitas a tais codificações, usos e contextos, próprios ou impróprios". Assim, Dias (2019, p. 177) exemplifica essa questão afirmando que "enquanto falamos/escrevemos, identificamos na estrutura da língua significados compartilhados culturalmente", cujo propósito é gerar determinada percepção nos sujeitos conforme o contexto. Portanto, o uso social da língua inscreve os sujeitos em determinada cultura e, nesse contexto, Blommaert (2014, p. 70) nos lembra de que "manipulamos continuamente e interferimos na língua com propósitos sociais e culturais. A metapragmática da língua organiza sua pragmática – seu significado na sociedade".

Signorini (2008) destaca que, na interação social, as metapragmáticas têm como função descrever, avaliar, condicionar e orientar os usos da língua dentro do processo sociointeracional, seja ele oral ou escrito. Nesse contexto, os interlocutores passam a assumir a responsabilidade de "sinalizar como devem ser interpretadas as formas que

produzem e também como estão interpretando/avaliando as produzidas por outrem” (Signorini, 2008, p. 121). Assim, ainda segundo a autora (2008), reconhecer as funções metapragmáticas permite que, no curso da interação, os sujeitos negociem sentidos, criando, inclusive, realidades a partir daquelas já existentes e consolidadas.

Acerca dos níveis de análise das metapragmáticas da língua em uso, destacamos os três apontados por Signorini (2008). Conforme a autora (2008), o primeiro refere-se à reflexividade linguístico-discursiva, composta por estruturas prosódicas e proxêmicas – que apontam para (des)alinhamento entre os interlocutores – e por "descritores, referenciais e predicativos (...), que chamam a atenção para certos aspectos da interação e podem orientar a interpretação de diferentes maneiras (...), além de direcionar a atenção para determinados efeitos de sentido" (Dias, 2019, p. 181). O segundo nível de análise é denominado pela autora de indexicalidade semiótica, o qual reconhece que o relativismo funcional das formas explica tanto em termos cognitivos quanto em termos sociointeracionais e histórico-sociais as diferenças no funcionamento dessas formas. Finalmente, o terceiro nível de análise é a consciência metapragmática, que se relaciona à consciência entre o uso da língua e o contexto social desse uso. Assim, o falante desenvolve uma capacidade de avaliar e reconhecer as regras sociais no jogo da interação (Dias, 2019), o que significa, para além de saber usar a língua, dominar o seu repertório sociocultural, em uma espécie de cognição social (Signorini, 2008, p. 41).

3.2 Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi apresentar a Linguística enquanto ciência da linguagem que, ao estabelecer diálogo com outras áreas do saber, enriquece o estudo crítico da relação entre os sujeitos, a sociedade e a cultura em que estão inseridos. Assim, assumimos a nível teórico que os sujeitos são aspectos centrais desta pesquisa, ao considerar seu protagonismo nas práticas discursivas e, conseqüentemente, sociais. No próximo capítulo, procurarei relacionar as instituições educacionais ao contexto social, político e histórico brasileiro, bem como apresentarei algumas considerações acerca do Exame Nacional do Ensino Médio, que compõem parte do *corpus* dessa pesquisa.

– CAPÍTULO 4 –

ANÁLISE

Ao longo deste capítulo, discutiremos os documentos normativos da educação que serviram como base para a elaboração da prova do ENEM, sobretudo aquela desenvolvida a partir de 2009. Além disso, analisaremos as questões das provas de LCT que serviram de *corpus* desta pesquisa. Para tanto, organizamos este capítulo da seguinte forma: nas considerações iniciais, apresentaremos um panorama acerca de questões cruciais para a contextualização da análise propriamente dita. Em seguida, lançaremos luz ao que são as Competências e Habilidades, à BNCC e ao ENEM, o que inclui os comentários analíticos sobre a prova de LCT, bem como sua Matriz de Referência. Após, debruçar-nos-emos na prova de Literatura do certame, dando ênfase à análise da Competência de Área 5 da Matriz. Por fim, dissertaremos sobre as questões selecionadas e, ainda, conjuraremos à nossa análise uma reflexão acerca das provas de 2015, 2021 e 2022 do certame, de modo a procurar entender a representação das mulheres nestas provas.

4.1 Considerações iniciais

O único modo pelo qual nós, linguistas, podemos contribuir para os temas práticos que envolvam a linguagem é adotar um olhar crítico diante de nossa própria prática.
(Rajagopalan, 2004, p. 35)

O ensino de língua portuguesa, conforme vimos na seção teórica, ainda requer avanços no que tange à prática em sala de aula para alinhar-se às discussões contemporâneas da linguística, sobretudo àquelas que engendram em seu bojo o desejo por uma mudança social. Há, portanto, um abismo praxiológico entre teoria e prática linguística, lacuna que, de fato, se materializa no desempenho dos estudantes em avaliações de larga escala, como o ENEM. São muitos os motivos para que essa lacuna se instale nas escolas pelo país e, embora o objetivo desta dissertação não seja o de investigar essas falhas, ressaltamos que o não cumprimento satisfatório das metas

estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação¹¹ (Brasil, 2014) é grave e afasta a educação brasileira de um cenário em que se valorizem plenamente discentes e docentes.

Sabe-se que a Teoria de Resposta ao Item (TRI)¹² da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é uma das mais baixas do certame, o que colabora para o imaginário de que esse exame é composto, apenas, por questões do universo de "interpretação textual", fadadas ao acaso, ao bel-prazer dos elaboradores, sem, portanto, relacionarem-se aos conteúdos vivenciados em sala. Essa visão fatalista sustenta a percepção de que o avaliador, enquanto ator social, possui poder sobrenatural em relação aos participantes e domina os estudantes como uma espécie de situação inevitável. Acrescentamos que esse enquadre se torna ainda mais explícito quando, segundo os dados de proficiência divulgados anualmente pelo Inep (microdados) organizados pela Universidade de Santa Catarina¹³, LCT apresenta a menor nota máxima (COPERVE, 2023)¹⁴, se comparada às outras provas do certame nas últimas quatorze realizações (2009 a 2014), embora haja uma única exceção, já que, no ano de 2011, este posto foi assumido pela prova de Ciências Humanas. Não há registros de candidatos que acertaram as quarenta e cinco questões da prova. Assim, concordamos com Bessa e Sato (2018), em alusão ao legado de Fairclough (2001, 2003), tendo em vista que a "'constatação' de um quadro ruim leva a população ao conformismo e à falta de agência para a mudança (Bessa; Sato, 2018, p. 153).

Defenderemos, ao longo deste capítulo, que a visão assumida pelo imaginário coletivo é reducionista na medida em que não considera os aspectos teóricos conjugados às operações (sócio)cognitivas previstas na Matriz de Referência do certame, a qual está, inclusive, assentada em documentos normativos oficiais da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Há, assim, um vácuo interpretativo, pautado

¹¹ O cumprimento das metas do PNE pode ser acompanhado no site oficial do Ministério da Educação, página "PNE em movimento".

¹² A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é uma metodologia aplicada pelo Inep na correção do Enem e de outras avaliações oficiais. Segundo o Ministério da Educação, "as questões ganham um peso que varia de acordo com o desempenho dos estudantes nos pré-testes — quanto mais alunos acertam uma determinada pergunta, menor o peso que ela terá na prova porque o grau de dificuldade é supostamente menor." (MEC, 2010).

¹³ É importante frisar que os microdados são organizados em uma tabela de difícil acesso por conta da extensão de seu arquivo e, por isso, há poucos trabalhos disponíveis que os analisem.

¹⁴ Tabela de comparação das notas mínimas e máximas obtidas no ENEM, elaborada pela Universidade Federal de Santa Catarina.

na falta de clareza acerca do que é teoria linguística e de como ela é avaliada no certame. Esse enquadre se intensifica ainda mais no que se refere às questões que abordam, de alguma maneira, pautas sociais, como a violência contra os invisibilizados, temas que recorrentemente são classificados pelo senso comum como não esperados em uma avaliação de LCT, já que questões dessa natureza não costumam ser enquadradas nessa área do conhecimento, mas, sim, relativas aos saberes das ciências humanas. Assim, mesmo que entendamos que um dos objetivos de avaliações de larga escala seja o de balizar os conteúdos vivenciados em sala de aula, acreditamos que urge alinhar expectativas teóricas à realidade de ensino, dado o cenário de caos interpretativo no qual discentes e docentes estão inseridos.

Acerca das temáticas apresentadas pela prova, reconhecemos que o ENEM tem se dedicado a apresentar temas de cunho social, o que, de algum modo, se relaciona com as práticas escolares, já que são comuns no cotidiano escolar, sobretudo no Ensino Médio, a resolução e o debate do certame. Ora, é nítido que os assuntos avaliados no certame geram anualmente expressivos debates na sociedade e, ainda, geram o que se considera *efeito retroativo*, o que, para Scaramucci (2004, p. 203), é “impacto ou influência que exames ou testes e avaliação em geral exerce[m] potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem [...]”. Em pesquisas recentes, diversos fatores implicados nesse efeito têm sido debatidos, apresentando-se seus impactos positivos e negativos. Todavia, interessa-nos referenciar o poder exercido pelo certame a partir desse fenômeno. Segundo Oliveira e Knack (2020), em concordância com Schlatter *et al.* (2005), no Brasil, esse poder é explicitado no redirecionamento que as provas significativas imprimem em sala de aula, incluindo os materiais de ensino e as práticas docentes e discentes. Então, sabendo que esse efeito retroativo baliza o cotidiano dos atores sociais da educação, há de se pensar como a avaliação pode trazer insumos para se repensar o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo articulando-o à abordagem de temáticas transversais, de modo a não encapsular a língua em sua estrutura formal e a tornar temas sociais relevantes cada vez mais comuns na sala de aula.

Assim, assumimos que a educação, constituída como prática social (Fairclough, 2001), produz, reflete e é refletida por diversos discursos, os quais manipulam e são manipulados por redes de poder, inclusive aquelas sustentadas em/por aparelhos ideológicos, sistemas de representações que possuem um papel histórico (Althusser, 2013). Consideramos que a sala de aula é um ambiente-amostra que ratifica específicas

ideologias cunhadas no âmago da sociedade brasileira. Ora, quando as redes de poder, as quais emergem das ideologias, se voltam ao apagamento da identidade de grupos como as mulheres, torna-se urgente desvelar como essas redes de poder operam, com vistas a reorganizar seus diversos níveis, sobretudo em suas redes discursivas. Sabendo que a construção de sentidos é feita de maneira dialógica, pode-se entender que todo signo é ideológico e, por isso, a orientação argumentativa faz emergir, no discurso, as diversas vozes com as quais os sujeitos entraram em contato até então. Dessa forma, concluímos que o que está em jogo no contrato da comunicação (Cavalcante, 2019) é, também, a negociação recíproca da alteridade alheia, aspecto ampliado por nós nas próximas linhas deste capítulo.

Vimos, no capítulo metodológico, que a visão de Análise de Discurso Crítica, eleita por nós para realizar a análise do *corpus* desta dissertação, aborda as estratégias de poder, torna possível a transformação de mecanismos de controle e, também, convida os participantes a reconstruírem seus papéis sociais por meio da reflexividade (Bessa; Sato, 2018). Nesse sentido, se discursos são representação e construção de aspectos da vida social (Fairclough, 2003, 2009), para identificá-los e analisá-los, deve-se considerar o grau de repetição desses discursos, além de sua relativa estabilidade ao longo do tempo e da identificação com determinados grupos sociais (Bessa; Sato, 2018). Por esse motivo, em função da reiteração de discursos sexistas e misóginos na constituição de metapragmáticas violentas, esta dissertação elegeu como parte de seu *corpus* questões de LCT dos últimos quatorze anos que referenciam as mulheres, sujeitos historicamente diminuídas por ideologias machistas e patriarcais.

Por isso, o objetivo geral deste capítulo analítico é o de analisar, na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM, a presença de metapragmáticas hegemônicas, as quais compõem o imaginário social coletivo brasileiro, em relação à representação das mulheres na avaliação, a fim de dar visibilidade a possíveis violências linguístico-discursivas contra elas. Como objetivos específicos, visamos mapear metapragmáticas hegemônicas que impactam na representação das mulheres nas provas, além de analisar se texto (e autoria), comando/enunciado e itens/gabarito, conjuntamente, proporcionam a construção ou a ratificação da violência simbólica contra as mulheres. Para tanto, vamos investigar as Competências e Habilidades da prova e entender como a Matriz de Referência, baseada nos documentos normativos da educação do Brasil, sobretudo a BNCC (Brasil, 2017), se evidencia no certame. Por fim, sabendo que a elucidação da prática discursiva propicia trilhar um caminho de mudança social, vamos

sugerir, como terceiro objetivo específico, caminhos pedagógicos que possam dar visibilidade a metapragmáticas que decorrem de uma leitura crítica sobre texto (e autoria), comando/enunciado e itens/gabarito, conjuntamente, propondo uma leitura orientada para futuras análises de questões do certame.

4.2 Competências e Habilidades: uma prática orientada

Desde 1988, são notórios os esforços de profissionais da educação no sentido de atualizar a cena educacional brasileira. Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, a jornada da educação no país começa a se desenvolver de modo mais consistente, alinhando-se à assinatura de diversos documentos sobre este direito público. Todavia, até 1996, a organização da educação do Brasil precisava de estruturas fundamentais. Por exemplo, não havia, ainda, uma proposta curricular nacional aos moldes do previsto no Art. 210 de nossa Carta Magna. Foi somente com a assinatura da LDB/96 que avanços substanciais nesse âmbito foram institucionalizados, já que o documento indicava a necessidade de criação da BNCC (Brasil, 1996, p. 9):

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Assim, a assinatura da BNCC propiciou a orientação dos currículos das redes estaduais, municipais e particulares do país, apresentando como propósito a homogeneização das aprendizagens essenciais, dada pelo desenvolvimento de competências e habilidades, para todos os estudantes do território nacional, além de regulamentar os conteúdos mínimos (Fraga, 2020) nos diversos níveis educacionais. Segundo o então ministro da educação Mendonça Filho, na apresentação do documento destinado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, a Base reafirma "o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros" (Brasil, 2017, p. 5).

Na esteira da BNCC, o Exame Nacional do Ensino Médio também constitui mecanismo institucional que apresenta, entre tantos objetivos, balizar o currículo escolar, sobretudo o da última etapa da Educação Básica. Por meio de sua Matriz de Referência,

o certame estabelece Competências e Habilidades necessárias a serem mobilizadas nas provas pelos candidatos, além de estabelecer conteúdos específicos para cada área do conhecimento, os quais, inclusive, estão previstos na Base. Por isso, entendemos que a correlação entre esses dois documentos importantes para o Ensino Médio deve ser analisada, de modo a perceber se a teoria se concretiza em uma prática orientada pelas habilidades.

Dessa forma, destinamos esta seção à apreciação destes dois documentos: a Base Nacional Comum Curricular e a Matriz de Referência do ENEM. Nas próximas linhas, definiremos brevemente alguns propósitos relevantes perspectivados pela BNCC. Além disso, explicitaremos a organização da prova do ENEM, além de nos debruçarmos sobre as diretrizes da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ainda, considerando o *corpus* deste trabalho, analisaremos a prova de Literatura, bem como a Matriz de Referência, mais especificamente a Competência 5, a qual norteia as questões dessa disciplina.

4.2.1 A BNCC: uma breve definição

A Base Nacional Comum Curricular foi assinada com o objetivo de fundamentar as demandas educacionais no sentido de desenvolver os objetivos de uma educação para o futuro. A BNCC, em consonância com a Constituição Federal de 1988, a LDB, os PCNs e as DCNs, evidencia, logo na introdução, o compromisso de garantir o desenvolvimento integral dos estudantes da educação básica por meio de dez competências gerais, que se inter-relacionam.

Nesse sentido, a BNCC confere caráter progressivo às aprendizagens essenciais à medida que essas serão desenvolvidas pelos alunos ao longo da formação das etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Vale ressaltar que esse documento, de caráter normativo, atende ao previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), uma vez que se orienta por princípios éticos, políticos e estéticos, os quais consideram a formação humana de modo holístico, integral e indispensável para a construção de uma sociedade democrática.

São dez as Competências Gerais a serem desenvolvidas ao longo do processo de formação educacional, considerando-se que "competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e

socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2017, p. 8).

Portanto, fica claro que o desenvolvimento das Competências Gerais apresenta três finalidades as quais giram em torno de resolver problemáticas presentes no cotidiano dos estudantes, relacionadas: (i) a demandas complexas; (ii) ao exercício da cidadania; e (iii) ao mundo do trabalho. Todas elas estão estritamente em consonância com a redação prevista no Art. 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Nesse sentido, de modo a garantir o direito às aprendizagens, é dever da Educação Básica, nas instituições públicas e privadas de ensino, a promoção das dez competências explicitadas no quadro 1 a seguir. Essas competências, vale dizer, são assentadas em uma perspectiva humana de educação, cujo propósito, em síntese, é promover o respeito mútuo, a valorização da diversidade cultural, a integração social em consonância com os direitos humanos e a construção crítica de saberes.

Quadro 6: Competências e objetivos gerais da educação brasileira segundo a BNCC.

Competências gerais da educação brasileira	
Competência	Descrição dos objetivos gerais
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos e diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Autoria própria com base na BNCC.

Salientamos que essas dez Competências Gerais apresentam verbos de comando que engendram um campo semântico acional, por exemplo, "exercitar" e "agir", aspecto que aproxima a educação brasileira de uma proposta baseada no protagonismo dos estudantes, pois é na prática que se constrói o conhecimento teórico de maneira efetiva. Essa concepção vai além de um processo de ensino-aprendizagem mecanicista, já que os alunos devem ser estimulados a resolver problemas da vida cotidiana, o que implica considerar, necessariamente, os estudantes como sujeitos ativos e centrais na cena educacional. Ainda, destacamos o verbo "valorizar", o qual está relacionado ao desenvolvimento de competências artísticas e culturais, tão caras às linguagens, as quais, segundo o documento, são desenvolvidas praxiologicamente a partir da interação social e, ainda, acumulam aspectos culturais no seu processo de formação e de consolidação. Essa visão, inclusive, está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma vez que os dois documentos são conhecidos por conferir um tratamento específico para cada área do conhecimento, os quais consideram que

Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações e vão além do seu aspecto formal. O estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem (Brasil, 2000, p. 5-6).

Então, haja vista que as decisões de cunho pedagógico devem ser tomadas para o desenvolvimento dessas competências, as quais são parâmetros também de natureza internacional, os alunos devem adquirir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e saber fazer, isto é, mobilizar esses conceitos para o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Sabendo que o documento não torna obrigatória uma sequência didática específica, já que cabe às escolas organizar a ordem curricular dos conteúdos, a organização didática segue o que o documento define como "campos de atuação social". Os campos se interseccionam e são propostos para contextualizar as práticas de linguagem, o que significa que as habilidades relacionadas à Língua Portuguesa estão organizadas em cinco campos de atuação, a saber: (i) Campo da Vida Social; (ii) Campo Artístico-Literário; (iii) Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa; (iv) Campo Jornalístico-Midiático; (v) Campo de Atuação na Vida Pública.

Todavia, entendemos ser indispensável fazermos um adendo, ao destacarmos que o caráter neoliberal do documento é resultante da influência de organizações internacionais multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), conforme nos evidenciam Gonçalves e Deitos (2020), na construção de políticas educacionais no Brasil. Embora não seja o objetivo desta seção dar ênfase às nuances alarmantes dessa intervenção, e ainda que essa interferência se expresse de maneira simbólica, é pertinente comentarmos que as diretrizes educacionais do Brasil, incluindo a BNCC, apresentam inclinação a políticas socioeconômicas cujas agendas servem à sustentação de bases dominantes da "nova fase de acumulação do capitalismo" (Mascarello, 2019, p. 43). Nosso alerta, aqui, refere-se ao perigo de que as competências desenvolvidas na Educação Básica possam ter suas práticas cotidianas orientadas exclusivamente para a introdução dos estudantes no mercado de trabalho. Ora, não devemos nos furtar ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao labor, é fato, mas essa visão, quando reducionista, fortalece a instalação da cultura empresarial a qual propicia a lógica do mercantilismo fortalecer, na educação, seus contornos transvestidos de tecnicismo e empreguismo (Conceição *et al.*, 2022, p. 4).

4.2.2 Caminhos institucionais: algumas considerações sobre o ENEM

Sabemos que a avaliação educacional decorre estratégias sociais e inerentemente políticas, uma vez que ela confere relevo às relações entre educação, sociedade, sujeitos e Estado, revelando o projeto de sociedade emergente nas/pelas práticas pedagógicas firmadas em políticas públicas de educação. Por isso, muito se discute a respeito do ENEM. Nas mídias tradicionais, assuntos como os apenas 22 de 2.267.350 dos presentes terem alcançado nota 1000 em redação no ENEM 2021 (Brasil, 2022) são mais discutidos do que a efetividade do método avaliativo deste certame de larga escala. Paira-se suspenso, como vimos na introdução deste capítulo, que os índices do certame, os quais fogem ao socialmente tido como aceitável, são resultado do insucesso da educação brasileira. De fato, ainda há um vasto caminho a ser percorrido para que a educação seja consolidada tal qual as necessidades da população imersa nas demandas instantâneas do século XXI.

O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado por meio da Portaria do Ministério da Educação n. 438, em maio de 1998. Inicialmente, seu objetivo era o de contribuir com a melhoria da qualidade da educação pública, mas, atualmente, seu propósito, segundo o site oficial do Ministério da Educação, é o de avaliar o desempenho dos estudantes que estão encerrando a educação básica. Ainda, a partir de 2009, o exame é utilizado como crivo para estudantes que desejam ingressar no ensino superior, seja por meio do PROUNI (Programa Universidade para Todos) seja por meio do SiSU (Sistema de Seleção Unificada), os quais complementam ou utilizam toda a nota dessa avaliação como critério de seleção de vestibular. O edital n. 12, de maio de 2014 (Brasil, 2014), expõe que as informações adquiridas pelos resultados do ENEM podem ser utilizadas para oito princípios, conforme expõem Andrade e Freitag (2016, p. 73):

- i) Compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no País; ii) Subsidiar a implementação de políticas públicas; iii) Criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio; iv) Desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira; v) Estabelecer critérios de acesso do participante a programas governamentais; vi) Constituir parâmetros para a autoavaliação do participante, com vista à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; vii) Certificar nível de conclusão do Ensino Médio; vi) Servir como mecanismo de acesso à Educação Superior ou em processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho.

Diante disso, fica claro que o ENEM apresenta um acúmulo de funções, ainda mais se considerarmos que, para além de sua realização auxiliar a formação de políticas

públicas destinadas à última etapa da Educação Básica, o certame serve de instrumento para mensurar a qualidade da educação. Nessa seara, essas diversas finalidades, bastante distintas, somam-se a objetivos menos implícitos, "como a influência no currículo do Ensino Médio" (Travitzki, 2013, p. 171), o que consideramos como *efeito retroativo*, fenômeno já explicitado na seção anterior. Todavia, por hora, queremos sublinhar o alerta feito por Eurydice (2009) e por Morris (2011): é necessário cuidado quando um mesmo exame é utilizado para múltiplos objetivos. Exemplo disso é que esse acúmulo de funções parece contribuir para a ampliação de um vácuo interpretativo instanciado na prática docente. Nesse sentido, sem clareza de qual objetivo deve ser priorizado, o entendimento da TRI para se criar uma sequência didática baseada na priorização estratégica de tópicos segundo seu nível de dificuldade, a leitura da Matriz e a sua consequente execução podem tornar as Competências e as Habilidades meros conceitos teóricos, instanciados, apenas, no plano linguístico, e não no plano discursivo e (inter)acional.

Na esteira da tese de doutorado de Travitzki (2013), sabemos que, segundo os documentos oficiais, a prova original deveria ter 20% de itens fáceis, 40% médios e 40% difíceis, configuração que seria suficiente para gerar informações acerca do nível de aprendizagem dos estudantes. Porém, o autor (2013), ao estudar a Curva de Informação do Teste em relação à distribuição da habilidade requisitada nas questões na população, indica que "uma prova em que muitos 'bons itens' são difíceis tende a não fornecer muita informação sobre candidatos de proficiência média e baixa" (Travitzki, 2013, p. 174). Isto é, nem sempre o ENEM é adequado para avaliar a qualidade da educação, "porque as informações necessárias para cada objetivo são diferentes" (Travitzki, 2013, p. 175), o que, em minha visão, ocorre devido ao acúmulo de funções do certame – o que, por sua vez, influencia o processo de elaboração.

Além disso, para além do institucionalmente situado, entendemos que o ENEM auxilia na construção de representações sociais de algumas temáticas, entre as quais destacamos a construção da figura social das mulheres, aspecto revelado por metapragmáticas (Signorini, 2008), uma vez que os mecanismos linguístico-discursivos utilizados nessa avaliação, relacionados à construção de identidades socioculturais, são escolhas que fazem emergir a orientação ideológica discursiva das políticas públicas em educação no Brasil. Lembramos, nesse sentido, que, por ser contextualmente situada, a linguagem não é centralizada em um sistema de etiquetas (Mondada; Dubois, 1995), mas regida e negociada por etiquetas provisórias (Albuquerque; Diefenthaler, 2021), o que

permite investigar o modo pelo qual as mulheres são sociohistoricamente representadas em um exame tão importante para nossa sociedade.

4.3.1 Breve panorama: a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no ENEM

A prova de LCT do ENEM segue a mesma premissa dos outros cadernos do certame: as quarenta e cinco questões têm como princípio a interdisciplinaridade entre disciplinas da mesma área do conhecimento. Assim, cinco questões são destinadas à Língua Estrangeira Moderna (inglês ou espanhol) e quarenta, às áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Literatura brasileira, Interpretação textual, Gramática normativa (vale dizer, com orientação funcional, e não tradicional), Artes (visuais, cênicas e musicais) e Educação Física. Lembramos que todas as questões são avaliadas com base em competências e habilidades, as quais serão discutidas em outra seção. Assim, para entendermos melhor a organização da prova e investigarmos as metapragmáticas que emergem das questões, entendemos ser indispensável analisar a concepção de língua apresentada pelo certame, além de verificar como as discussões contemporâneas de gêneros discursivos e de multimodalidade são evidenciadas, tendo em vista a importância desses conceitos para o ensino de língua.

Vimos, na seção anterior, que os PCNs assumem uma visão de língua para além de seu aspecto formal. Os parâmetros, então, entendem que o estudo isolado dos conhecimentos gramaticais tolhem o caráter intra e intersubjetivo da linguagem (Brasil, 2000). Assim, concordamos com Andrade e Freitag (2016, p. 74) que "os currículos escolares, os livros didáticos e exames em larga escala devem ser constituídos a partir de uma perspectiva do ensino de língua materna voltado para o contexto variável da língua, não se prendendo à perpetuação dos dogmas da gramática normativa". Assim, se os PCNs consideram a linguagem uma herança social, "uma realidade primeira", que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perspectivas sejam reguladas pelo seu simbolismo" (Brasil, 2000, p. 5), fica clara uma visão de língua situada a partir do pluralismo linguístico, o que propicia a aplicação da Sociolinguística em sala de aula e nas avaliações de larga escala, como o ENEM.

Avançando, o certame em questão apresenta questões contextualizadas, as quais sempre são desenvolvidas a partir de textos motivadores (gêneros discursivos), aspecto que se articula aos PCNEM (2000), os quais assumem que o uso da língua materna, em

contexto de ensino, depende da escolha de gêneros. Segundo o documento, "tais contatos exigem que se fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele gênero. Disso saem as formas textuais" (Brasil, 2000, p. 22), ou seja, abre-se a possibilidade de avaliar os usos da língua de acordo com a situação comunicativa interacionalmente situada, já que "o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/produção e interpretação de textos (...). A interação é que faz com que a linguagem seja comunicativa. Esse princípio anula qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo da língua isolada do ato interlocutivo" (Brasil, 2000, p. 18). Sabendo que os gêneros discursivos se organizam em sistemas de atividades, entendemos que eles são a forma de a língua se organizar e ser organizada para manifestar-se segundo suas funções sociais, ganhando, portanto, um caráter (inter)acional, a partir da ideia de que performamos por meio da linguagem contextualmente situada, em forte adesão a Austin (1975 [1962]). Ao apresentar gêneros discursivos, compostos por plano composicional, conteúdo temático e estilo (Bakhtin, 2010 [1992]), o exame requer, inclusive, o acionamento da competência metagenérica dos candidatos, a qual é resultante de outras competências linguísticas instanciadas em dimensões linguístico-discursivas, pragmáticas, sociocognitivas e sociointeracionais (Albuquerque, 2022), pois, ao solicitar a articulação gênero-enunciado-itens, há a avaliação dos conhecimentos de mundo do estudante e de sua forma de agir (e pensar) em distintas situações socioculturais.

Por fim, as recentes discussões na área de multiletramentos (Almeida, 2006, 2008; Nascimento *et al.*, 2011; Dionísio, 2006; Heberle; Meurer, 2007; Jewitt; Kress, 2003; Kress; van Leeuwen, 2001, 2006; Machin, 2007; Motta-Roth; Nascimento, 2009; O'Halloran, 2004; Vieira et al., 2007) têm demonstrado a importância de se considerar o modo como recursos semióticos e verbais se (inter)relacionam em gêneros discursivos, incluindo textos em que se predomina o aspecto verbal, haja vista que a monomodalidade é um mito, ao concebermos que todo texto se vale de distintos modos de linguagem, como por exemplo, a formatação e a tipografia em textos ditos 'apenas' verbais. Segundo Nascimento *et al.* (2011), a distribuição do texto, as linhas e as marcas gráficas indicam a distribuição da informação em blocos temáticos passíveis de orientar a leitura. Ainda segundo as autoras (2011, p. 530), a fonte pode ser utilizada para criar efeitos de sentidos particulares, a exemplo de fontes serifadas, que são capazes de remeter a contextos jornalísticos, e a cor dessas fontes pode "estabelecer afiliações com determinados grupos sociais (rosa, com o universo feminino; variedade de cores, com diversidade ou orientações híbridas)".

Machin (2007, p. 14) indica que “o uso de signos visuais não é neutro, ao contrário, trata da definição da realidade social”. É a partir dessa perspectiva que entendemos que as questões do ENEM, por serem textos multimodais, acionam nos estudantes uma visão de mundo específica, já que, na visão de Nascimento *et al.* (2011, p. 533),

tanto a linguagem verbal como a visual permitem construir representações de mundo (função de representação), atribuir papéis aos participantes representados – pessoas, objetos, instituições – e estabelecer diferentes relações entre os participantes no texto, bem como entre esses e o leitor (função de interação), e ainda organizar esses sentidos na forma de um todo que entendemos por texto (função de composição).

Assim, ao considerarmos as implicações do componente multimodal dos textos da prova, tais como as funções de representação (simbólicos, conceituais, de narrativas), de interação (contato, distância social, atitude e poder) e de composição (valor da informação, enquadramento e saliência), abordadas por Kress e van Leeuwen (2006), assumimos que a prova requer dos estudantes muito mais que conhecimentos linguísticos estruturais, uma vez que visibiliza, na própria orientação composicional, temática e estilística dos textos, uma orientação argumentativa, a qual deve ser desvendada pelos estudantes para chegar-se ao gabarito. Logo, entendemos que as ações pedagógicas que antecedem a prova do ENEM são importantes na medida em que devem desenvolver uma competência comunicativa multimodal (Royce, 2007; Heberle, 2010), a qual, certamente, será efetivada no certame no processo interpretativo das questões.

4.3.2 A Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias em diálogo com a BNCC

A Matriz de Referência do ENEM segue um princípio semelhante ao da BNCC. Há, portanto, a presença de Competências e Habilidades, agora não mais a serem desenvolvidas, mas a serem avaliadas pelas questões das quatro áreas do conhecimento abordadas pelo certame. Assim, há a presença de eixos (sócio)cognitivos, comuns a todas as áreas do conhecimento, e de competências específicas a cada área do conhecimento – divididas de acordo com o que prevê a Base, conforme vimos na seção teórica. A seguir, faremos uma análise global da Matriz de Referência de LCT, já que nossa análise específica recairá apenas sobre a Competência de área 5, que diz respeito à Literatura.

A Matriz apresenta nove Competências, dentro das quais há 31 Habilidades a serem desenvolvidas pelos candidatos. Interessante é notar que a primeira e a última Competência requerem do estudante o desenvolvimento de habilidades relacionadas à tecnologia, o que, para nós, significa que o certame é congruente com seu título, já que o aspecto tecnológico vincula-se do início ao fim das questões, além de alinhar-se a tendências internacionais que consideram a tecnologia característica fundamental das transformações globais, aspecto assumido, por exemplo, no *International Baccalaureate Diploma Programme* (IBDP). A seguir, no quadro 2, explicitamos essas Competências e Habilidades.

Quadro 7: Matriz de Referência de LCT do ENEM.

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	
Habilidade 1	Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.
Habilidade 2	Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.
Habilidade 3	Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.
Habilidade 4	Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.
Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.	
Habilidade 5	Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.
Habilidade 6	Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
Habilidade 7	Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.
Habilidade 8	Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.	

Habilidade 9	Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
Habilidade 10	Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.
Habilidade 11	Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.
Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.	
Habilidade 12	Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.
Habilidade 13	Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.
Habilidade 14	Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.
Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	
Habilidade 15	Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.
Habilidade 16	Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.
Habilidade 17	Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.
Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	
Habilidade 18	Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.
Habilidade 19	Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.
Habilidade 20	Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	
Habilidade 21	Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
Habilidade 22	Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.
Habilidade 23	Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.
Habilidade 24	Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.
Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	
Habilidade 25	Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.
Habilidade 26	Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.
Habilidade 27	Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.
Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.	
Habilidade 28	Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.
Habilidade 29	Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.
Habilidade 30	Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Fonte: Autoria própria, com base na *Matriz de Referência ENEM* (Brasil, 2009).

Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em 19 mar. 2023.

4.3.3 A prova de Literatura do ENEM

Em consonância com Sá *et al.* (2016), reconhecemos que a abordagem do ENEM acerca da Literatura é apenas uma das diversas possibilidades de trabalho com o texto

literário. Em nossas investigações, temos observado que esses textos são utilizados como contexto para a compreensão de saberes linguísticos e de estruturas históricas e sociais de cada movimento estético, além de promover o desenvolvimento de uma visão crítica acerca da realidade que o envolve, a fim de desenvolver, portanto, o que Corrêa (2012) compreende como letramento literário. Para ele (2012, p. 91),

[...] o termo “letramento literário” aponta para a necessidade de se conceber uma expressão que dê conta dos usos sociais da leitura literária, principalmente, mas também desse tipo de escrita. O letramento literário pressupõe a formação de leitores capazes de escolher autonomamente os livros literários que desejam ler, que transitem conscientemente pela literatura e até mesmo por outras formas de manifestações artístico-culturais intrinsecamente ligadas à literatura [...].

Assim, com o objetivo de atender ao recorte metodológico desta dissertação, focalizamos nossa análise apenas naquelas questões cujos textos motivadores são de natureza literária, ou seja, textos cuja linguagem é expressa com objetivos estéticos na recriação da realidade ou na criação de uma realidade imaginária. Portanto, antes de avançarmos, entendemos ser importante traçar um perfil da prova de Literatura no ENEM, o qual, ainda que breve, serve de apoio para a análise das questões empreendida mais à frente.

Recentemente, pareceu-nos que o universo acadêmico não tem se debruçado com afinco na pesquisa sobre a Literatura no ENEM. Em nossas investigações, percebemos que grande parte dos trabalhos acadêmicos que propõem uma perspectiva linguística ao exame abordam a prova de redação e, em segundo plano, a prova de LCT é estudada de maneira global. Encontramos, todavia, as teses de doutoramento de Tiunan (2017) e de Luft (2014), além dos artigos de Vitoriano *et al.* (2016), Agostinho de Sá *et al.* (2016), Leal *et al.* (2018), Oliveira e Souza (2021), Luft e Fischer (2017), Franco *et al.* (2015) e Suassuna e Silva (2019), que, de alguma forma, abordam o assunto. Entretanto, nenhum desses trabalhos busca investigar a representação de grupos sociais nos textos literários, tampouco a emergência de metapragmáticas de quaisquer naturezas nesses textos, o que faz com que a justificativa para a proposição desta pesquisa se torne ainda mais evidente. Entendemos, assim, que essas pesquisas focalizam a classificação das questões quanto às abordagens literárias, objetivo que não deixa de ser interessante, mas que não se enquadra na proposta desta dissertação. Assim, nas próximas linhas, procuraremos entender como o certame tem abordado a arte literária. Para tanto, organizamos cronologicamente as contribuições dos colegas acerca desta temática.

Para darmos início às discussões, referenciamos um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)¹⁵, que, em 2011, procurou investigar os conteúdos, as habilidades e as competências que essa prova avaliava aos estudantes do Ensino Médio. Entendendo que literatura é qualquer manifestação textual que envolve fruição estética (Fischer *et al.*, 2012), foram analisadas as provas dos anos de 1998 a 2010. Entendeu-se que 13% da prova de LCT abordava o universo literário, criando um *corpus* de 164 questões sobre literatura, classificadas conforme o quadro 3 a seguir:

Quadro 8: As questões de literatura e suas porcentagens.

Categoria	Descrição da categoria	Porcentagem nas provas
1	Questões de literatura <i>stricto sensu</i> (história da literatura, análise formal do texto literário, interpretação do texto literário e figuras de linguagem)	50%
2	Questões de língua e literatura (textos literários para reflexões relativas à linguística, à gramática e às funções da linguagem)	25,6%
3	Questões de arte e literatura (relações entre literatura e outras linguagens artísticas, como artes plásticas, cinema, escultura, fotografia)	6,1%
4	Questões de literatura e humanidades (com enfoque nas relações entre literatura, história, geografia e outras disciplinas da área)	5,5%
5	Questões de literatura e ciências (literatura relacionada à biologia, à matemática, à física e a outras ciências)	5,6%

Fonte: Autoria própria, inspirado em Fischer *et al.* (2012).

Os percentuais anteriormente apresentados demonstraram que a prova estava alinhada à sua Matriz de Referência, o que incluía as Competências e as Habilidades, além dos conteúdos previstos pelo documento. Logo, era de se esperar que a maior parte das questões de literatura (50%, relativas à Categoria 1) se relacionasse à Competência de literatura da Matriz (Competência 5), ou seja, que as questões que abordassem textos literários *stricto sensu* fossem consideradas como "pura literatura" e que o restante das questões (Categorias 2, 3, 4 e 5) estivesse em diálogo com outras áreas de linguagens. Verificamos, portanto, que o certame, ao propor a literatura em diálogo com outros textos

¹⁵ Pesquisa realizada em 2011, liderada pelo prof. Dr. Luís Augusto Fischer do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS.

e outros saberes, cumpre com o assegurado na BNCC (2017), já que não insere a literatura em ambiente hermético, separado do universo linguístico.

A pesquisa, ainda, evidenciou que Carlos Drummond de Andrade foi o autor mais citado, seguido de Machado de Assis, além de expor que 42% das questões correspondiam a gêneros líricos, como poemas e letras de música, enquanto 26% referiam-se a gêneros narrativos, como romances, contos e crônicas. Por sua vez, os 19% restantes da prova referiam-se às HQs. Em relação aos estilos de época, o Modernismo foi o mais avaliado, com 30% do total. Esses percentuais evidenciaram, para nós, uma preferência do certame por textos que apresentassem uma linguagem mais próxima à realidade dos estudantes. Pensando na variação diacrônica e no grau de dificuldade de interpretação das questões, é, de fato, adequado que a linguagem da prova seja mais acessível.

O trabalho de Leal *et al.* (2018) fez uma análise cujo recorte temporal se assemelha ao grupo de pesquisadores da UFRGS, acrescentando-se, no entanto, a prova de 2011. Ao terem realizado uma análise quali-quantitativa das provas do ENEM, os pesquisadores perceberam a predominância de questões voltadas para a interpretação – aspecto que sinalizou a possível "superação de um modelo de trabalho com a literatura voltado mais para o estudo teórico e histórico do texto literário que para o desenvolvimento de habilidades de leitura e contato efetivo e subjetivo com o texto" (Leal *et al.*, 2018, p. 165) – em sintonia com o estudo de Agostinho *et al.* (2016). Todavia, os últimos autores sinalizaram alguns problemas a serem superados pelo certame, já que havia equívocos de abordagem do texto literário que se relacionavam a questões que desconsideravam o texto para a análise do enunciado, além daquelas que requeriam apenas a identificação de recursos expressivos e daquelas que o texto literário era pretexto para a avaliação de habilidades gerais de leitura. Ainda que tais recursos façam parte da leitura literária, eles se tornam insuficientes quando desconsideram aspectos extratextuais. Assim, entendemos que essas questões prejudicam a compreensão de que o texto deve estar no centro das práticas de letramento literário e de que os conhecimentos teóricos literários devem amparar as práticas de leitura.

Para comprovar essa perspectiva, Agostinho *et al.* (2016) salientaram que 43,36% das questões estavam voltadas para a capacidade de compreensão textual, 16,81% requeriam a compreensão relacionada ao domínio dos conhecimentos de literatura, 1,77% requeria o domínio do conhecimento teórico sobre os períodos literários e 19,47% consideravam os procedimentos de construção do texto literário. Ora, em concordância

com os autores (2016), assinalamos que o ENEM tende a valorizar "a capacidade de ler literatura" em detrimento do domínio puro de conhecimentos teóricos (Leal *et al.*, 2018, p. 169), perspectiva que se alia ao que preveem os documentos normativos atuais da educação no que tange aos objetivos de literatura no currículo do Ensino Médio.

Luft (2014) e Franco *et al.* (2015), por sua vez, analisaram as provas de 2009 a 2013, e se somam à contribuição de Suassuna e Silva (2019) em relação à prova de 2013. Franco *et al.* (2015) confirmaram que o período literário mais avaliado no certame foi o do Modernismo, além de serem ratificados por Suassuna e Silva (2019) que o gênero lírico foi o mais abordado nas provas. Para Suassuna e Silva (2019), a prova do ENEM segue uma perspectiva cognitivista e construtivista, já que, em alusão à Dias (2010, p. 27), a construção da inteligência no certame é assimilada a partir de estratégias cognitivas básicas que se voltam para a análise da realidade, além de as questões priorizarem a solução de problemas.

Por fim, Sá *et al.* (2016) acrescentaram a Luft (2014) e a Franco *et al.* (2015) a análise da prova de 2014. Nesta pesquisa, os autores (2016) relembram a LDB (1996) ao reafirmarem que um dos objetivos a serem conquistados ao fim do Ensino Médio é a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, objetivo que pode ser concretizado por meio do letramento literário, definido como uma prática social que consiste em "empreender esforços para garantir que o educando se aproprie da literatura, efetivando-se por meio da experiência literária, materializando-se a partir do contato efetivo do aluno com o texto" (Sá *et al.*, 2016, s/p). Ou seja, é uma experiência que permite ao estudante sistematizar o conhecimento objetivo que não se pode, geralmente, mensurar. Diante disso, os autores (2016) explicitaram que estavam presentes 40 questões relativas à Competência 5, de 2009 a 2014, na prova do ENEM, organizadas conforme o quadro 4 a seguir:

Quadro 9: Questões de Literatura e suas respectivas Habilidades entre os anos de 2009 a 2014.

Habilidade	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
15	99, 120, 133	98	99, 102, 117	124, 126, 135	116, 124	108, 119	14
16	112, 117, 132, 135	111, 115	116	102, 112, 113, 117	99, 122, 129	109, 113, 124	17
17	123, 130	134	101, 113, 118	98, 118	-	99	9
Total geral							40

Fonte: Autoria própria inspirado em Sá *et al.* (2016).

Diante disso, entendemos que há uma média que gira em torno de dez questões de literatura por ano do certame. Esses dados confirmam, além disso, a hipótese aventada nessa dissertação, qual seja a de entender que a menor parte das questões de literatura enquadram-se na Habilidade 17, a qual está relacionada com a atualização do valor dos textos literários conforme a mudança de época. Por fim, Sá *et al.* (2016) acrescentaram que, em relação às demais competências de Língua Portuguesa da Matriz, havia um uso frequente de textos literários, o que evidenciava a "sintonia expressiva entre os direcionamentos presentes nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2006) de que a leitura constitui o principal eixo do processo ensino-aprendizagem da referida disciplina" (Sá *et al.*, 2016, s/p). A partir desse pensamento, concebemos que a avaliação de textos literários no certame transcende questões propriamente ditas de literatura.

A leitura de trabalhos acerca da Literatura no ENEM nos fez concluir que o certame está, de fato, alinhado às concepções de educação previstas na BNCC, na LDB e nos PCNs. Além disso, os dados revelam uma significativa preferência pela literatura modernista. Todavia, a análise feita pelos autores girou em torno de comprovar se as questões se enquadram na perspectiva do letramento literário presente nesses documentos, e não se as questões contribuem para a construção ou a reconstrução de estereótipos sociais por meio de seus textos motivadores, aspecto relevante quando consideramos o certame como balizador do currículo do Ensino Médio. Fairclough (2001), ao teorizar o modelo tridimensional do discurso, deixa claro que a investigação das relações entre discurso e prática social é capaz de desnaturalizar crenças que servem de suporte para estruturas de dominação. Assim, no caso do certame, as práticas sociais, discursivas e o texto (o próprio exame da área de literatura) precisam avançar e integrar outros aspectos para além da literatura pela literatura, já que é por meio do texto que se analisa a prática social. Conforme Resende e Ramalho (2004, p. 189), "é através dele que se exploram as estruturas de dominação, as operações de ideologia e as relações sociais". Isto é, somente a partir de questões que relacionam literatura à ideologia que se é capaz de promover caminhos para desarticular as estruturas hegemônicas.

Por isso, diante do caráter emancipatório concebido por Fairclough (2001, 2003) e por uma educação como prática da liberdade, é conveniente entender a visão do ENEM acerca da prova de literatura, de modo a entender como as práticas discursivas e o texto do certame podem ser capazes de revelar estruturas hegemônicas de poder, as quais,

possivelmente, apresentam-se de forma violenta contra as mulheres, o que torna possível ampliar a competência discursiva e, inclusive, os letramentos literários (assim mesmo, no plural). Com base nessas reflexões e nesse breve estado da arte, farei, a seguir, a análise da Competência de área 5, destinada apenas às habilidades que relacionam a arte literária aos saberes esperados de estudantes no fim da Educação Básica.

4.3.4 Literatura e ENEM: a Competência 5

Antônio Cândido, em seu célebre texto que trata dos direitos humanos e literatura, reconhece que a literatura, expressão artística, é direito de todo cidadão (Cândido, 2004). Ela “nos permite entender quem somos e aonde chegamos” (Calvino, 2004, p. 16), funcionando, assim, também como uma representação da experiência humana, pois humanizam à medida que proporcionam a interpretação daquilo que “chamamos e o que chamamos de mal” (Cândido, 2004, p. 176).

No âmbito escolar, a Literatura se tornou, oficialmente, um componente curricular de Língua Portuguesa com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Conforme explicita a BNCC, a literatura enriquece e amplia a percepção do mundo, além de ajudar a “não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando” (Brasil, 2017, p. 491). Ora, se uma das funções da literatura é proporcionar uma reflexão crítica acerca da realidade em que os estudantes estão inseridos, então é pertinente investigar de que forma o ENEM aborda questões caras ao funcionamento da sociedade brasileira, sobretudo a partir de uma visão crítica proporcionada pela ADC explicitada brevemente na seção anterior.

No que tange às questões enquadradas nessa Competência, entendemos que elas articulam saberes acerca da análise, da interpretação e da aplicação de recursos expressivos em consonância com os contextos de produção, de recepção, de manifestação, de função e de organização dos textos literários, os quais podem estar em diálogo com outras artes e outros saberes (Fischer *et al.*, 2012). Portanto, os estudantes devem ser capazes de realizar operações (sócio)cognitivas que articulem o saber literário ao saber social, enquadrando as questões em uma perspectiva que exclui operações unicamente mecanicistas e mnemônicas, comuns à perspectiva histórica positivista (Sá *et al.*, 2016), já que as habilidades da competência se articulam ao previsto no Art. 22 da LDB (Brasil, 1996), cujo texto aponta para o exercício da cidadania como uma das finalidades da Educação Básica. No âmbito desse saber social, situo a importância de o

exame propiciar a sensibilização para metapragmáticas que emergem de textos, enunciados e itens relativos à mulher, tematizando e combatendo discursos sexistas e misóginos.

Para desenvolver a Competência 5, o estudante é avaliado em três habilidades: 15, 16 e 17, as quais valorizam a literatura como produto cultural determinado pelas relações sociais. No que tange à Habilidade 15, ela requer do estudante a capacidade de relação entre o texto literário e o momento de sua produção. O discente, então, deve ser capaz de conjugar texto a seu contexto histórico, social e político. Segundo Luft (2014), a Habilidade 15 apresenta uma "perspectiva discursiva que considera o autor, o leitor, o contexto de produção e o contexto de circulação das obras como elementos constitutivos das características ideológicas e estéticas do texto" (Luft, 2014, p. 176), o que, para nós, se enquadra como uma prática discursiva (Fairclough, 2001), já que o processo de produção, distribuição e consumo do texto está relacionado às esferas institucionais particulares, sociais, políticas e econômicas. Na prática, reconhecemos as questões relativas à Habilidade 15 quando, no enunciado, o certame faz referência à tendência estética, à época de escrita ou de circulação do texto e à situação sociopolítica em que o texto motivador está inserido.

Em relação à Habilidade 16, sabe-se que ela requer que o estudante relacione as informações sobre as diversas concepções artísticas, incluindo os estilos de época, aos procedimentos de construção do texto literário. Diante disso, concordamos com o que Luft (2014, p. 176) salienta, ao assumir que a Habilidade 16 "envolve o valor artístico intrínseco à obra, ou seja, a finalidade do texto literário como elemento estético". Aqui, vale situar que a composição e o estilo, o que inclui escolhas lexicais (neologismos, lexicalizações, relexicalizações, superexpressões *etc*), aspectos gramaticais e linguagem conotativa, além da coesão e da coerência textual, devem ser reconhecidos considerando-se a tendência estética em que o texto está inserido. O certame, então, demanda o reconhecimento do contexto socio-histórico em que o texto está inserido e, ainda, das características estilísticas típicas daquele movimento literário. Segundo a BNCC, "mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir" (Brasil, 2017, p. 491). Nas questões do certame, podemos identificar esse posicionamento do documento, uma vez que grande parte delas busca proporcionar uma reflexão do estudante acerca de como a forma do texto influi na construção e na interpretação do conteúdo.

Por fim, a Habilidade 17 aborda os textos a partir do aspecto sociocultural. A habilidade tem o verbo de comando "reconhecer", o que, para nós, assume a concepção de dar grau de validade, legitimar, e não apenas de conhecer novamente o patrimônio literário nacional. Por isso, legitimar a presença de valores sociais e humanos é assumir uma posição de que a arte literária é capaz de humanizar o homem e, sendo assim, "confirma o homem na sua humanidade" (Candido, 2004, p. 175). Além disso, precisamos considerar que esses valores devem ser interpretados a partir da categoria de atualização, uma vez que, segundo a concepção do exame, eles estão em constante (re)fazimento e são permanentes na cena literária, o que significa, igualmente, não haver literatura "pobre" ou "rica", mas literatura que se ancora a dado universo sociocultural. Além disso, entendemos haver um aspecto de memória sócio-literária, a qual deve ser valorizada e preservada, pensamento articulado à concepção de literatura universal. Em síntese, o estudante, ao responder questões desta habilidade, precisa ponderar que o gênero literário ali situado é produto sociohistórico; e a análise deve ultrapassar limites temporais, tendo em vista que suscita questões relevantes em diversos âmbitos, podendo ser vistos em diferentes sociedades e culturas.

Entendemos, portanto, que as habilidades da Competência 5 favorecem a construção de relações entre texto e contexto social, histórico, político (de produção e de recepção), o que, segundo Luft (2014, p. 176), traz encaminhamentos para a percepção dialógica dos gêneros literários, "os quais são abordados como processos e produtos de interação sob condições específicas a serem resgatadas pelo avaliando". Então, a literatura no ENEM, assim como os demais conteúdos curriculares da área de LCT, tem a tendência de não ser avaliada de maneira conteudista e estanque, pois os aspectos discursivo-interacional e pragmático são considerados nas questões. Conforme o Art. 35 da LDB (Brasil, 1996, s/p), um dos objetivos da última etapa da educação básica é "o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico", posicionamento confirmado pela BNCC quando esse documento indica que o currículo do Ensino Médio, quando comparado ao do Ensino Fundamental, apresenta natureza mais flexível e visa à construção de maior nível de autonomia dos estudantes. Em meu entendimento, visibilizar as metapragmáticas que emergem de discursos misóginos e sexistas ou de discursos combativos a tais violências significa colaborar com o pensamento crítico e propiciar autonomia intelectual.

Nesse contexto, o ensino da literatura contribui com o processo de formação de leitores, desde que esse supere o plano da historicidade literária e considere o texto como

objeto sociocultural de leitura e, sobretudo, de reflexão. Nessa perspectiva, a leitura valida o ensino literário, pois a partir dela se processam as atividades que comportam a alteridade. Por meio delas, o leitor imerge na leitura e submerge sem comprometer seu senso crítico, visto que essa atividade propicia ao leitor a construção de um mundo racional que colabora na compreensão de suas necessidades individuais (Sá *et al.*, 2016, p. 5), as quais se situam em um mundo indiscutivelmente social.

4.4 Análise das questões

Nesta seção, farei a análise das questões da prova de LCT que se enquadram na perspectiva desta dissertação. Conforme elucidado no capítulo metodológico, o *corpus* desta pesquisa é composto de cinco questões aplicadas entre os anos de 2015 a 2022 do certame, as quais abordam textos da prosa de caráter realista/naturalista na literatura brasileira. Reforço que nos valem das categorias analíticas propostas por Fairclough (2003): estrutura genérica, interdiscursividade, presunção, relações semânticas/gramaticais entre períodos e orações, representação de eventos/atores sociais. A seguir, iniciaremos o nosso estudo apresentando uma proposta de leitura orientada dessas questões, a qual serviu de base para nosso olhar investigativo. Em seguida, explicitamos, talvez em um ensaio de proposta metodológica de análise, a forma pela qual entendemos ser mais frutífera a interpretação do enunciado das questões. Por fim, desaguamos nosso raciocínio na análise propriamente dita das questões.

4.4.1 Uma leitura orientada das questões do ENEM

Há várias maneiras de se analisar uma questão da prova de LCT do ENEM. Por isso, não acreditamos que exista uma única forma correta de resolução das questões, justamente porque buscamos nos afastar da concepção que paira no imaginário social coletivo de que esse certame só é decodificado por uma parcela mínima de docentes no Brasil. Dessa forma, esta seção possui dupla função: a de apresentar o nosso percurso de leitura analítica das questões e a de apontar para uma possível metodologia docente a ser, futuramente, desenvolvida em outros trabalhos.

Durante cinco anos de docência, recomendei aos alunos que fizessem um percurso não tradicional e não linear de leitura, acreditando que a resolução da questão seria feita de maneira mais efetiva – e mais rápida, considerando-se o contexto do certame – se

respeitássemos a ordem (i) leitura da fonte; (ii) leitura do enunciado; (iii) leitura do texto motivador; e (iv) leitura das alternativas. Colhi resultados satisfatórios a partir dessa orientação didática. Todavia, nos últimos anos, especificamente a partir da edição de 2020, tenho observado que essa prática tem sido insuficiente diante do aumento da carga de leitura das questões, o que, conseqüentemente, torna a interpretação mais complexa, considerando-se, ainda mais, o tempo destinado à resolução da avaliação. Entendemos que um exemplo disso pode ser observado no nível de dificuldade das questões acerca da Habilidade 22¹⁶. Segundo os microdados¹⁷ do ENEM (INEP, 2023), essa habilidade apresenta algumas das questões mais difíceis da prova, afinal, a leitura de mais textos implica maior nível de decodificação, de compreensão e de interpretação.

Assim, esta dissertação propõe a seguinte ordem de leitura:

(i) leitura da fonte, para desvelar o meio de circulação, a natureza do gênero discursivo e situar texto em seu contexto social, histórico e político e, assim, facilitar a lembrança de aspectos linguísticos, discursivos, multimodais e estilísticos relacionados ao texto, tornando palatável a resposta às habilidades 2, 4, 12, 15, 16, 17, entre outras;

(ii) leitura e interpretação do texto motivador, a fim de realizar operações sócio-cognitivas-interacionais de interpretação textual. Ao considerarmos a tipologia textual, há uma facilidade em se analisar a função da linguagem predominante, o que viabiliza a busca por objetivos relacionados às habilidades 1, 3, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 24, para se citarem apenas algumas;

(iii) leitura do enunciado, de modo a procurar relacioná-lo às habilidades do certame e, logo, entender a operação cognitiva que está sendo requisitada. Aqui, vale dizer que é necessário organizar o processamento cognitivo do comando, o qual geralmente está organizado em (a) breve definição do conhecimento mobilizado pela questão e (b) indexicalização para a ação-resposta;

(iv) análise das alternativas, considerando as possibilidades de se encontrar: (a) uma alternativa que apresenta redução à interpretação da tríade texto-enunciado-comando; (b) outra que apresenta generalização excessiva que foge à tríade citada; (c) outra alternativa que aponta para uma direção totalmente fora de eixo, podendo, por

¹⁶ A título de lembrança, a Habilidade 22 é responsável por relacionar recursos linguísticos, opiniões e temas em diversos textos, ou seja, estabelece comparação entre textos, geralmente dois.

exemplo, não ser nem pertinente ao texto motivador nem ao conteúdo ou ao comando; e, por fim, (d) outras duas opções muito parecidas, ou seja, duas alternativas que estão corretas do ponto de vista do conteúdo, mas que apresentam pequenas diferenças entre si, divergindo-se por apenas uma atender ao comando e à habilidade (duas categorias que devem estar, obrigatoriamente, em conjunto para tornarem-se o gabarito) e outra atendendo apenas ao comando ou apenas à habilidade.

Para sintetizar, entendemos que a primeira operação na resolução da questão deve ser a leitura da fonte, afinal, ela é responsável por situar os estudantes em relação ao contexto de produção do texto. É por meio dele, por exemplo, que se reconhece o movimento literário do qual o texto faz parte e, daí, é possível estabelecer relações entre o texto e seu momento de produção, ao situar aspectos do contexto sociopolítico e histórico, além de relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário. Em seguida, recomendamos a leitura do texto motivador, momento em que o estudante será capaz de compreender e interpretar seus códigos. Por fim, a leitura e a interpretação do enunciado implicam o reconhecimento da habilidade requisitada pela questão, o que, conforme já explicitamos, conjugado ao conhecimento teórico, possibilita ao estudante uma análise das alternativas cujo gabarito atenda à tríade texto-enunciado-habilidade. Passemos, pois, ao esclarecimento de como podemos ler o enunciado das questões.

4.4.2 Interpretando o enunciado das questões de LCT

A análise dos enunciados do certame deve ser feita de maneira atenta pelos estudantes. Isso porque é ela a responsável por evidenciar a que habilidade aquela questão pertence e, conseqüentemente, por direcionar a marcação do gabarito, como vimos anteriormente na proposta de leitura orientada. Nesse sentido, achamos prudente dividir a interpretação do enunciado em dois momentos: (i) momento 1 – referente à oração uma primeira oração (por exemplo, a uma oração coordenada assindética ou a uma oração adverbial deslocada da ordem direta) ou a um primeiro período; (ii) momento 2 – referente aos demais períodos, se for o caso¹⁸.

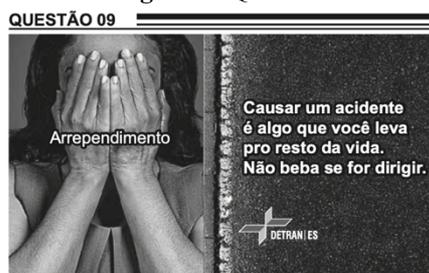
¹⁸ Após a escrita desta dissertação, notamos que a prova de LCT do ENEM de 2023 apresentou a tendência de elaborar seu enunciado em apenas um período, o que aponta para a redução do tempo de correlação entre os fatores que devem ser considerados para se chegar ao gabarito.

Sobre o Momento 1, há evidências de que o primeiro período do enunciado das questões é responsável por situar o estudante acerca do conteúdo teórico abordado, conforme veremos na análise do *corpus*, ao, por exemplo, definir conceitos, apresentar o objetivo e situar o gênero discursivo do texto motivador e apresentar a data/época de produção dos textos. Por isso, a interpretação do primeiro período é extremamente relevante para o acionamento (sócio)cognitivo da teoria discutida nas aulas de Língua Portuguesa. Todavia, nem sempre o conteúdo teórico é evidente aos estudantes, tendo em vista que o certame pode apresentar vocabulário rebuscado que impede o reconhecimento da teoria avaliada na questão.

Já em relação ao Momento 2, entendo que os demais períodos do enunciado das questões sejam responsáveis por situar o estudante acerca da ação pedagógica a ser tomada. Assim, o(s) último(s) período(s) do enunciado consiste(m) em direcionar o estudante ao que deve ser exatamente interpretado ao articular texto motivador-enunciado-itens, por exemplo, revelando se ele deve buscar o objetivo do texto motivador, a correlação entre elementos textuais e contextuais ou o reconhecimento de recursos expressivos no texto motivador ou de aspectos sócio-históricos-culturais da formação linguística nacional.

Para exemplificar a proposta de interpretação dos enunciados, ilustro, a seguir, esse procedimento aplicado à questão 09 da prova azul do ENEM de 2022:

Figura 1: Questão 9.



Disponível em: www.portaldapropaganda.com.br. Acesso em: 29 out. 2013 (adaptado).

Para convencer o público-alvo sobre a necessidade de um trânsito mais seguro, essa peça publicitária apela para o(a)

- A sentimento de culpa provocado no condutor causador de acidentes.
- B dano psicológico causado nas vítimas da violência nas estradas.
- C importância do monitoramento do trânsito pelas autoridades competentes.
- D necessidade de punição a motoristas alcoolizados envolvidos em acidentes.
- E sofrimento decorrente da perda de entes queridos em acidentes automobilísticos.

Fonte: Caderno azul da prova do ENEM de 2022.

Esta questão é um exemplo de enunciado construído em um único período, composto por subordinação, neste caso, o que implicará relações lógicas de ideia principal e ideia dependente. No entanto, ainda conseguimos, conforme vimos no início dessa seção, dividi-lo em dois momentos, ao separá-lo segundo a construção sintático-semântica do enunciado: o Momento 1 refere-se ao grifo azul e o Momento 2, aos grifos amarelo e rosa. A topicalização¹⁹ da oração adverbial final, relativa ao primeiro momento de interpretação do enunciado, permite ao candidato assumir o objetivo do texto motivador, fazendo emergir, inclusive, uma paráfrase da Habilidade 23²⁰. Ora, se o candidato já identificou o objetivo do texto, ele sabe que deve relacionar sua resposta a outra Habilidade, que não é a 23, para chegar ao gabarito. Acerca do Momento 2, representado pela oração principal do período composto, há a revelação do gênero discursivo e do comando, os quais apontam para o acionamento da Competência 7, Habilidade 21²¹, específica aos textos publicitários. Para chegar ao gabarito, o estudante deve se recordar de que essa habilidade requer a conjugação de recursos verbais e não verbais para criar/mudar comportamentos ou hábitos. A finalidade já foi expressa pela primeira oração do enunciado; a conjugação, ainda não. Portanto, a resposta reside na operação cognitivo-pedagógica de relacionar a imagem sensível da mulher com a expressão “arrependimento”, estrategicamente posicionada acima das mãos que cobrem o rosto e simbolizam o sofrimento, reconhecendo que causar acidentes pode gerar sentimento de culpa, tornando a letra “a” o gabarito.

4.4.3 Análise das questões selecionadas

A seguir, faremos a análise do *corpus* de pesquisa que se refere às questões aplicadas na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM entre os anos de 2015 a 2022. Conforme já explicitado, para investigar a presença de metapragmáticas hegemônicas construídas a partir da representação das mulheres na avaliação, as quais podem dar visibilidade a possíveis violências linguístico-discursivas, selecionamos quatro questões que se enquadram no período realista/naturalista da literatura brasileira.

¹⁹ Entendemos que a topicalização da oração subordinada torna a informação da circunstância indispensável ao cumprimento do comando.

²⁰ A título de lembrança, a Habilidade 23 prevê: “Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados”. (INEP, 2009)

²¹ Segundo a Matriz, a Habilidade 21 pressupõe: “Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos”. (INEP, 2009)

Procuraremos também, nas próximas linhas, mapear essas metapragmáticas, além de analisar se texto (e autoria), comando/enunciado e itens/gabarito, conjuntamente, proporcionam a construção ou a ratificação da violência simbólica contra as mulheres.

Esta seção está organizada da seguinte forma: (i) análise da questão da prova de 2015; (ii) análise da questão da prova de 2021; (iii) seguida da análise das três questões da prova de 2022; e de (iv) uma breve análise das provas de 2015, 2021 e 2022. Por fim, no último segmento desta seção, faremos a sugestão de possíveis caminhos pedagógicos que possam dar visibilidade a metapragmáticas que decorrem de uma leitura crítica sobre texto (e autoria), comando/enunciado e itens/gabarito, conjuntamente.

4.4.3.1 Questão 130 do ENEM de 2015

Lygia Fagundes Telles é a referência do texto motivador, aspecto que confirma a preferência do certame pelo movimento modernista. Geralmente, os textos da autora são avaliados em questões que abordam a temática da literatura, então atendem às habilidades da Competência de área 5, o que acontece nessa questão. Segundo Ribas (2022), por meio de linguagem ambivalente e do processo de construção da identidade dos personagens, alguns contos de Lygia apresentam como foco as relações entre a representação realista e a presença do fantástico.

Figura 2: Questão 130.

QUESTÃO 130 ◇◇◇◇◇

Tudo era harmonioso, sólido, verdadeiro. No princípio. As mulheres, principalmente as mortas do álbum, eram maravilhosas. Os homens, mais maravilhosos ainda, ah, difícil encontrar família mais perfeita. *A nossa família*, dizia a bela voz de contralto da minha avó. *Na nossa família*, frisava, lançando em redor olhares complacentes, lamentando os que não faziam parte do nosso clã. [...]

Quando Margarida resolveu contar os *podres* todos que sabia naquela noite negra da rebelião, fiquei furiosa. [...]

É mentira, é mentira!, gritei tapando os ouvidos. Mas Margarida seguia em frente: tio Maximiliano se casou com a inglesa de cachos só por causa do dinheiro, não passava de um pilantra, a loirinha feiosa era riquíssima. Tia Consuelo? Ora, tia Consuelo chorava porque sentia falta de homem, ela queria homem e não Deus, ou o convento ou o sanatório. O dote era tão bom que o convento abriu-lhe as portas com loucura e tudo. “E tem mais coisas ainda, minha queridinha”, anunciou Margarida fazendo um agrado no meu queixo. Reagi com violência: uma agregada, uma cria e, ainda por cima, mestiça. Como ousava desmoralizar meus heróis?

TELLES, L. F. *A estrutura da bolha de sabão*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

Representante da ficção contemporânea, a prosa de Lygia Fagundes Telles configura e desconstrói modelos sociais. No trecho, a percepção do núcleo familiar descortina um(a)

- Ⓐ convivência frágil ligando pessoas financeiramente dependentes.
- Ⓑ tensa hierarquia familiar equilibrada graças à presença da matriarca.
- Ⓒ pacto de atitudes e valores mantidos à custa de ocultações e hipocrisias.
- Ⓓ tradicional conflito de gerações protagonizado pela narradora e seus tios.
- Ⓔ velada discriminação racial refletida na procura de casamentos com europeus.

Fonte: Caderno azul da prova do ENEM de 2015.

Pela leitura do texto, inferimos que há dois momentos relevantes: o momento em que a personagem idealiza sua família, representado pelo primeiro parágrafo, o qual é responsável por reforçar o estereótipo de família tradicional feliz, perfeita, sem problemáticas; e o momento em que há uma desconstrução desse modelo social, proporcionado pela ação de uma mulher, a tia Margarida, a qual por bel-prazer resolveu contar os "podres" que sabia. Nesse momento de virada, então, situa-se a tensão da narrativa proporcionada pela figura feminina.

Logo no primeiro parágrafo, deparamo-nos com a cena idealizada desta família. As características atribuídas a ela constroem uma rede semântica que proporciona aos estudantes reconhecerem o equilíbrio que reinava nessa instituição. Inclusive, vale dizer que o período inicial resume, por meio do pronome indefinido "tudo", pessoas e suas ações no ambiente familiar. Ou seja, ao mesmo tempo em que o texto apresenta uma indefinição (o que exatamente seria tudo?), ele a subverte em forma de síntese. No período posterior, Telles qualifica as mulheres como maravilhosas, mas, em seguida, indica que os homens eram "mais maravilhosos ainda", o que demonstra que, na assimetria de poder entre esses gêneros, o homem sempre vence, inclusive, na aparência, questão estética tão cara historicamente às mulheres. A figura da avó, espécie de matriarca-guru, reforça a tese expressa no primeiro período: essa família é sólida e quem não pertence a ela, de alguma forma, não seria feliz. Isso pode demonstrar que a figura feminina, sobretudo a pautada no respeito pela idade e pela experiência, é responsável por manter a união e a constante manutenção dos laços da família, a qual deve possuir uma atmosfera de exclusividade para manter o mito de família feliz e única. À mulher mais velha, então, cabe o papel social de preservação das relações afetivas familiares.

No entanto, quando Margarida "resolveu contar os podres todos que sabia naquela noite negra", o narrador se depara com uma situação de possível realidade, à qual, certamente, tenta fugir, pois acaba com a idealização e com a percepção familiar construída até aquele momento. Aqui há, portanto, uma quebra de paradigmas acerca da percepção do narrador em relação à retidão de caráter e à moralidade da família. Nesse sentido, interessante é observar que é o homem quem casa por interesse; e a mulher, sua esposa, a "loirinha", é definida por meio de um sufixo diminutivo, aqui em tom pejorativo, além das adjetivações "feiosa" e "riquíssima", representando, assim, uma mulher que sintetiza em si duas categorias aparentemente paradoxais de sua representação social: "é feia, mas tem dinheiro". Ainda, é interessante observar que essa mulher genérica não é nominalizada nunca, o que faz com que ela assuma um rótulo do tipo "qualquer uma", o que é verificado pelos objetos-de-discurso que trazem metapragmáticas de desvalorização e de apagamento da subjetividade da mulher, tais como: "inglesa de cachos", "loirinha feiosa", "riquíssima".

Além disso, merece destaque a figura de Tia Consuelo, uma provável carola que, por não se casar, "ficou para titia". Essa mulher é retratada como frágil, porque chora pela falta de homem, estereótipo social típico de mulheres mais velhas que se apegam à religião porque não conseguiram se casar. Nesse sentido, a dicotomia convento *versus* sanatório, baseada em uma "escolha de Sofia", enquadra essa mulher em outras perspectivas que colaboram para a construção de uma imagem negativa: a primeira, de que o casamento é sinônimo de felicidade; e a segunda, de que, se uma mulher não casa, ou purifica-se na religião ou torna-se louca – dicotomias que a desenquadram da liberdade e do protagonismo na sociedade.

Acerca da narradora, é preciso fazer uma ponderação. No fim do trecho, é chamada de "queridinha" pela personagem responsável por sua desilusão, recurso expressivo representante do desconforto entre elas. O uso desta expressão faz emergir, a partir do co(n)texto, uma metapragmática irônica, visto que, além de estar no diminutivo, o sentido não é de uma pessoa querida, configurando-se como um ato de pseudo-polidez. Logo, pelo co(n)texto, tanto o texto (cotexto) quanto os conhecimentos extra-textuais (contexto) influenciam nessa análise que se articula a uma prática social de completa desvalorização da mulher. Além disso, Telles subverte a figura tradicional feminina representada até então pelas imagens da avó e da tia: a narradora é dotada de vontade e capaz de realizar atos violentos. Sabe-se que, no imaginário social coletivo, às mulheres é dado o papel de placidez, de recato. A violência é categoria que pertence ao mundo

masculino segundo os estereótipos sociais. Portanto, quando a narradora é "furiosa" e reage com violência, o certame promove a modificação de padrões sociais de gênero, aspecto revelado pelo enunciado, discussão feita a seguir.

Ainda, é necessário fazer uma observação importante: há, no segundo parágrafo, uma correlação entre o elemento negro e a rede semântica acionada pelo "podre", marca de racismo estrutural enraizado na prática linguística. Certamente, a falta de letramento racial faz a sociedade atribuir ao negro uma metapragmática de violência, nesse caso, simbólica. O vocábulo "negra", em "noite negra da rebelião", é fruto de um imaginário social coletivo que delega à comunidade negra os aspectos relacionados à violência, ao escatológico, à fúria, à revolta²², o que, por sua vez, colabora para o reforço do estereótipo colonial racista que articula a comunidade negra ao conflito social. Portanto, entendo que, mesmo tentando traçar uma descrição objetiva da realidade, a personagem constrói uma representação instanciada na percepção social (e subjetiva) desse grupo.

Passemos ao enunciado. Ao analisá-lo, entendemos que a questão se enquadra na Habilidade 15, devido à marcação temporal feita pelo vocábulo "contemporânea", o qual indexicaliza Lygia em uma condição específica de produção textual: a contemporaneidade. Ainda nesse período, é relevante destacar dois processos, o de configurar e o de desconstruir. Telles configura o modelo social da família quando a apresenta de modo tradicional e, também, mostra as figuras de Tia Consuelo e da loirinha, desconstruindo esse modelo a partir de Margarida e da narradora. No segundo período, o comando requer do estudante a capacidade de perceber o que o núcleo familiar descortina (revela, tira o véu). Assim, vale a pena discorrer rapidamente sobre duas escolhas lexicais do enunciado que guardam relação de sentido: "desconstrução" e "descortinar". O primeiro vocábulo aciona uma rede semântica de quebra de paradigmas em relação ao modelo social da família, bem como das mulheres. O segundo, por sua vez, aponta para uma prática social de revelação, a qual foi, de fato, concretizada no texto. Assim, a questão colabora para a construção de um posicionamento ideológico vinculado a ideia de que os modelos tradicionais de feminilidade e de família são assuntos que devem ser rompidos. Assim, o enunciado traz pistas que, de algum modo, orientam a leitura do texto e a resposta à questão. Confirmamos, então, uma percepção sobre a qual desconfiamos

²² Em *O avesso da pele*, Jeferson Tenório nos diz: "Isso causa um efeito no imaginário das pessoas, ou confirma aquilo que elas pensam de pessoas negras: são *escandalosas, barraqueiras e mal-educados*." (Tenório, 2020, p. 90). Grifo do autor.

desde a descrição da narradora enquanto mulher fora do padrão: esta é questão cujas metapragmáticas são contra-hegemônicas, tendo em vista que fazem ruir o imaginário social coletivo acerca da família patriarcal brasileira e das mulheres, aspecto construído, inclusive, pela própria literatura, em textos como *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, e *Inocência*, de Visconde de Taunay, romances românticos canônicos que engendram o homem e o pai como chefes de família, detentores do destino e do amor das mulheres.

Para finalizar a análise do enunciado, acrescento que as expressões "Lygia Fagundes Telles" e "ficção contemporânea" facilitam o estudante a relembrar as características literárias da autora e do período em que ela está inserida, o que contribui para que a relação da tríade texto-enunciado-itens seja condicionada de maneira mais explícita e, portanto, efetiva. Funcionando como tipos de "argumentos de autoridade", elas são responsáveis por construir um *ethos* valorativo que valida um posicionamento acerca da necessidade de desconstrução do estereótipo de família tradicional brasileira ancorada na harmonia (plástica), na serventia das mulheres (a custo de sua saúde física e mental) e na verdade, revelada, por vezes, na mentira do adultério.

A alternativa "a" traz uma referência em relação à vulnerabilidade da mulher, a qual é construída a partir do lugar capitalista do viés econômico. Como, no texto motivador, são representadas as figuras femininas sob a égide da dependência masculina, essa dependência é ratificada pela alternativa no que tange ao aspecto econômico. Ainda, é curiosa a escolha do item lexical "frágil", o qual está inserido metapragmaticamente na representação de mulheres serem relacionadas ao "sexo frágil".

Na alternativa "b", a mulher é a responsável por manter a hierarquia familiar, de modo que seu papel social esteja marcado pelo lanco da dicotomia público *versus* privado. Às mulheres, então, cabe a função de equilibrar as relações familiares, ainda que elas sejam "tensas" e "hierárquicas", pautadas em um poder claramente assimétrico. Essa alternativa, então, colabora para o imaginário social coletivo de que a chefe de família, a matriarca, é quem governa a família, quem domina – logo, há relação de poder.

A alternativa "c" não se liga de maneira explícita à representação das mulheres, embora o comando indique a desconstrução de modelos sociais. No entanto, as oclusões e as hipocrisias, de algum modo, se relacionam ao universo feminino – seja quando tio Maximiliano oculta a amante (que não recebe atributo algum – parece dessubjetificada e, portanto, objetificada), seja quando tia Consuelo "chora por homem" (e, por extensão, não deveria se comportar assim). Então, assumimos que as metapragmáticas aqui estão

relacionadas à completa desvalorização da figura da mulher, deslegitimação do desejo feminino e objetificação da mulher.

Por sua vez, há, na alternativa "d", uma referência ao conflito de gerações, considerado pelo certame natural, tradicional. Nesse contexto, a alternativa indica que a narradora, mulher, entra em conflito com os tios, homens, mas sem elaborar esse raciocínio inserindo as mulheres no papel de violência. Por fim, a discussão proposta pela letra "e" relaciona-se ao texto, pois, em alguma medida, a questão da "procura" aciona o imaginário de que mulheres negras, avaliadas como interesseiras, desejam se casar com brancos, metapragmática que instancia a violência contra a mulher não apenas no âmbito interseccional (gênero e raça/etnia). Diante disso, a referência à "procura de casamentos com europeus" confirma as atitudes sociais inscritas no período da política de branqueamento nacional, quando institucionalmente havia a recomendação de "branquear a população" por meio da miscigenação entre negros e brancos. Todavia, essa alternativa parece estar desarticulada dos outros itens, já que nenhum outro aborda a questão racial, o que faz com que a discussão proposta por ela se perca em meio às outras.

De fato, a questão analisada atesta a originalidade de Lygia no retrato das personagens femininas. Aqui, entendemos que o realismo desse texto se revela pelas metapragmáticas que emergem a partir da desconstrução de modelos sociais, os quais revelam violências linguístico-discursivas não do certame, mas de uma sociedade historicamente machista. Assim, essa questão contribui para a reflexão acerca dos malefícios causados às mulheres por uma ideologia dominante. O ato de desvelar uma estrutura social que sujeita as mulheres à redução em diversos âmbitos é relevante para proporcionar discussões que promovam mudança social.

4.4.3.2 Questão 35 do ENEM 2021

Começamos a análise desta questão chamando a atenção do leitor para a fonte: um conto de Machado de Assis, intitulado *Singular ocorrência*. O texto motivador, portanto, compõe o cânone literário brasileiro, tendo em vista que pertence a um dos – se não o – escritores de maior prestígio diante do cenário da literatura brasileira. Assim, é possível inferir que a questão, ao apresentar esse texto, enquadra-se em uma perspectiva que insere a prova em certo tradicionalismo, já que nela há questões relativas a autores clássicos, embora, majoritariamente, aborde textos de literatura modernista.

Figura 3: Questão 35.

Questão 35

enem2021

Singular ocorrência

— Há ocorrências bem singulares. Está vendo aquela dama que vai entrando na igreja da Cruz? Parou agora no adro para dar uma esmola.

— De preto?

— Justamente; lá vai entrando; entrou.

— Não ponha mais na carta. Esse olhar está dizendo que a dama é uma recordação de outro tempo, e não há de ser muito tempo, a julgar pelo corpo: é moça de truz.

— Deve ter quarenta e seis anos.

— Ah! conservada. Vamos lá; deixe de olhar para o chão e conte-me tudo. Está viúva, naturalmente?

— Não.

— Bem; o marido ainda vive. É velho?

— Não é casada.

— Solteira?

— Assim, assim. Deve chamar-se hoje D. Maria de tal. Em 1860 florescia com o nome familiar de Marocas. Não era costureira, nem proprietária, nem mestra de meninas; vá excluindo as profissões e chegará lá. Morava na Rua do Sacramento. Já então era esbelta, e, seguramente, mais linda do que hoje; modos sérios, linguagem limpa.

ASSIS, M. Machado de Assis: seus 30 melhores contos. Rio de Janeiro: Aguilar, 1961.

No diálogo, descortinam-se aspectos da condição da mulher em meados do século XIX. O ponto de vista dos personagens manifesta conceitos segundo os quais a mulher

- A** encontra um modo de dignificar-se na prática da caridade.
- B** preserva a aparência jovem conforme seu estilo de vida.
- C** condiciona seu bem-estar à estabilidade do casamento.
- D** tem sua identidade e seu lugar referendados pelo homem.
- E** renuncia à sua participação no mercado de trabalho.

Fonte: Caderno azul da prova do ENEM de 2021.

O texto, de caráter dialógico, pressupõe dois interlocutores, mas não é possível, apenas pelo fragmento, interpretar o gênero dos personagens. Ao conversarem acerca de

uma mulher que anda sozinha, a qual vai em direção à igreja, ambos a julgam pejorativamente de diversas formas. O primeiro julgamento diz respeito ao corpo da moça: sem conhecê-la, apenas pela sua aparência, os personagens supõem que ela seja jovem, afinal, estaria conservada aos quarenta e seis anos. Acerca do vocábulo "conservada", acrescentamos que, em geral, ele se aplica a objetos (um carro conservado, uma casa conservada), evidenciando mais uma forma de objetificar essa mulher. O segundo julgamento diz respeito ao estado civil da "dama", o qual é relacionado ao advérbio "naturalmente", que aponta para a circunstância social que articula a presença feminina no ambiente público como estando sempre acompanhada ou de uma dama de companhia, no caso das mais jovens, ou do marido.

Todavia, essa mulher não é casada, aspecto que culmina, inclusive, em sua identidade: seu nome é "D. Maria de tal". Dele, conseguimos interpretar alguns pontos: "D.", de Dona, abreviado, demonstra que sua posição social não é de prestígio – afinal, até mesmo na representação de um diálogo, foi suprimida a palavra completa, o que demonstra que, na verdade, ela não é respeitada; "Maria", nome comum, confere à personagem um rótulo comum diante de outras mulheres na sociedade, provavelmente casadas; "de tal", sem sobrenome, ou seja, já que não possui marido, não possui notoriedade, tampouco é relevante sua ancestralidade, o que significa não ser relevante sabermos seu sobrenome. Cabe relacionar esse aspecto ao título do conto, uma vez que a ocorrência singular se dá porque essa mulher se torna única frente ao padrão social esperado, o que, inclusive, apresenta-se de forma irônica, recurso machadiano típico, dado que a singularidade não seria nada singular.

Por fim, salientamos que essa mulher não possui valor porque é uma "moça de truz", ou seja, prostituta, julgamento estabelecido a partir das curvas da moça. Vale comentar, a título de aprofundamento, que, no texto original – que não faz parte do recorte estabelecido pela prova –, Marocas não sabe ler, o que a insere mais ainda em uma perspectiva de submissão, já que um personagem masculino, seu amante, ensina-a a ler. Esse texto, assim, demonstra que, no contexto de produção do conto, as mulheres não tinham identidade própria, eram julgadas pela aparência estética e, ainda, não tinham a alteridade respeitada. Acrescento, ainda, que esse julgamento era feito por figuras masculinas, o que acentua a emergência de metapragmáticas que desvalorizam, objetificam e, portanto, violentam a mulher.

Os candidatos, quando se deparam com a referência da questão, já sabem, assim, com o que possivelmente vão se deparar no texto: uma obra de literatura engajada que

aborda o conflito humano em relação à dicotomia aparência *versus* essência. Passemos, pois, ao enunciado. A partir dele, depreendemos que a questão insere-se na Habilidade 15, uma vez que faz referência ao momento de produção – meados do século XIX – e situa aspectos de seu contexto específico: a condição da mulher nessa perspectiva histórica, social e política. Ainda, ressaltamos o uso do vocábulo "descortinam-se", assim como ocorreu na questão 130 da prova de 2015. Essa estrutura linguística apaga, por completo, a agência (quem é o agente/responsável pelo descortinar), o que significa que o enunciado – talvez para não induzir os estudantes – reduz a responsabilidade da figura masculina na avaliação, para que, mais adiante, o avaliando assinale a alternativa correta, que se relaciona ao fato de a mulher ter sua identidade e seu lugar referendados por um homem. Neste caso, não seria uma omissão de responsabilidade para reduzir a culpa do homem (o gabarito, inclusive, intensifica essa "culpa"), mas para que o candidato perceba isso, por si só, na resolução da questão.

Logo no primeiro período do enunciado, quase que em uma estrutura topical, esse verbo aciona uma rede semântica que mobiliza o leitor a interpretar o diálogo de maneira a descobrir, revelar o tratamento dado às mulheres na época em que se situa o conto. Há, assim, um elemento surpresa, pois espera-se que, para um leitor do século XXI, esse tratamento social seja interpretado como incondizente com os necessários avanços sociais no que tange à questão de respeito às mulheres. Em relação ao comando, é interessante notar que o certame aborda a questão da perspectiva de leitura, de maneira que os candidatos devem depreender que o ponto de vista, é, especificamente, dos personagens, os quais, por estarem inseridos em dada sociedade, apresentam conceitos específicos de acordo com ela.

Acerca das opções, chamamos a atenção, na alternativa "a", ao vocábulo "dignificar-se", o qual está atrelado a uma rede semântica que condiciona a mulher à necessidade de purificação por meio da caridade. Assim, por ser "singular", a dama precisaria se tornar digna e respeitada, perspectiva que reduz a mulher à necessidade de ser aceita socialmente, em uma ação linguística que falseia uma avaliação positiva, mas, na verdade, traz metapragmáticas altamente injuntivas no que tange ao comportamento idealizado para a mulher. No item "b", há referência à aparência feminina. As mulheres, historicamente, foram condicionadas a manterem a aparência baseada na juventude, o que se articula à construção de metapragmáticas pautadas na estética que, ardilosamente, são dirigidas à figura feminina, que tem vigiados os processos de envelhecimento. Por sua

vez, a letra "c" aborda uma questão, de fato, presente no texto, mas reduz a análise apenas ao casamento.

O gabarito indicado pela prova, o item "d", adequa-se tanto ao enunciado quanto ao texto, uma vez que relaciona identidade e lugar social ao homem. Assim, os aspectos estéticos, financeiros, familiares e laborais, analisados nos parágrafos anteriores, sintetizam-se e culminam em uma única figura: a masculina. Se a mulher não se relaciona com o homem, ela não é significativa para essa sociedade. Por fim, o item "e", considerado uma redução interpretativa, enquadra a mulher no mercado de trabalho, aspecto abordado ligeiramente no texto machadiano, mas que não apresenta a criticidade requisitada pelo enunciado, tampouco se vincula aos sentidos construídos no texto.

4.4.3.3 Questão 23 do ENEM de 2022

Inaugurando o estudo da prova de 2022, vamos à análise da questão 23. Cornélio Penna, autor que se enquadra cronologicamente no período modernista da literatura nacional, possui inclinação intimista e é criador do realismo psicológico brasileiro. Por isso, entendemos que essa questão se enquadra no recorte metodológico desta dissertação, dada a inclinação realista do autor.

Figura 4: Questão 23.

QUESTÃO 23

Mas seu olhar verde, inconfundível, impressionante, iluminava com sua luz misteriosa as sombrias arcadas superciliares, que pareciam queimadas por ela, dizia logo a sua origem cruzada e decantada através das misérias e dos orgulhos de homens de aventura, contadores de histórias fantásticas, e de mulheres caladas e sofredoras, que acompanhavam os maridos e amantes através das matas intermináveis, expostas às febres, às feras, às cobras do sertão indecifrável, ameaçador e sem fim, que elas percorriam com a ambição única de um “pouso” onde pudessem viver, por alguns dias, a vida ilusória de família e de lar, sempre no encalço dos homens, enfebrados pela procura do ouro e do diamante.

PENNA, C. *Fronteira*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s/d.

Ao descrever os olhos de Maria Santa, o narrador estabelece correlações que refletem a

- A** caracterização da personagem como mestiça.
- B** construção do enredo de conquistas da família.
- C** relação conflituosa das mulheres e seus maridos.
- D** nostalgia do desejo de viver como os antepassados.
- E** marca de antigos sofrimentos no fluxo de consciência.

Fonte: Caderno azul da prova do ENEM de 2022.

Madeira (2009), ao citar a crítica literária de Mario de Andrade acerca de Penna, indica que a introspecção dos personagens cornelianos aponta seus traços incongruentes, os quais revelam humanidade e característica estética, a ser considerada um traço determinante de seu universo literário. Assim, do ponto de vista da verossimilhança, Penna pinta seus personagens como anormais e loucos, pensamento que está de acordo com Henri Massis quando o autor explicita que, quando o humano se sobrepõe ao estético, há a criação de um aspecto mórbido tão perturbador que provoca a fuga ao real, o que Pereira (1992) interpreta como um significado sensorial dado ao real, indicando, na contramão, que o realismo objetivo deve ser compreendido como a negação da realidade integral. Ainda no que diz respeito ao conceito do real relacionado ao psicológico, Machado de Assis, analisando as obras de Eça de Queirós e de Emile Zola, entende, a partir de um ponto de vista mais humanista, que o realismo objetivo desses autores se afasta do verossímil, devido à falta de substância de alguns personagens. Citando o autor, Madeira (2009, p. 8) afirma que "esse realismo profundo, portanto, não pode prescindir da inquietação interior do indivíduo, fonte de angústias e pensamentos, às vezes convertidos em atos", o que indica que o interior dos personagens é relevante para as discussões realistas.

É nesse contexto que se insere o texto motivador da questão, o qual faz parte da obra *Frenteira*, publicada em 1935. Iniciamos nossas discussões dizendo que o texto apresenta uma perspectiva engajada, já que constrói as personagens femininas a partir de uma forte visão de submissão. As mulheres do texto parecem estar ligadas aos maridos de forma indissociável, fazendo parte, inclusive, de uma humilhação social: acompanhá-los junto às suas amantes. Assim o texto, desde as primeiras linhas, já anuncia uma orientação argumentativa por meio de sua construção, já que é apresentado por meio de um único período, conferindo uma velocidade específica de leitura que pode remeter à velocidade com que os episódios de violência simbólica ocorrem com essas mulheres.

O enunciado da questão revela o nome da figura feminina que predomina no excerto: Maria Santa. Essa mulher é "Santa" na medida em que, segundo Santos (2019), sua alcunha é atribuída às suas supostas habilidades espirituais – não ampliadas no fragmento. No texto original, Maria, nome comum às brasileiras que a insere em uma certa perspectiva de coletividade, sofre violência, pois é estuprada pelo narrador. Por isso, chamemos a atenção aos olhos dessa mulher: eles são verdes, inconfundíveis e iluminam, de modo misterioso, as sombras que são parte de seu próprio corpo. Aqui, percebemos uma dualidade entre aparência *versus* essência, tão comum a textos realistas, pois a

mulher encarna, em si mesma, duas versões de si, uma iluminada, pura; e outra sombria, com carga de sofrimento possivelmente gerado a partir da relação com o marido. Madeira (2009) indica que o olhar é um portal para o íntimo – e é neste íntimo que se encontra o realismo. Ainda segundo o autor (2009, p. 12), o olhar é um recurso estético e "parte de um sistema literário que se propõe a representar o humano no seu psicologismo". Na obra de Penna, percebemos a relação dos olhares com a paisagem, representativa do mundo social em que as personagens estão inseridas. Em *Fronteira*, os olhos de Maria engendram uma significação que se modifica conforme "a volubilidade perceptual do narrador. Ou seja, o olhar surge como elemento de significação da subjetividade daquele que o contempla, que o interpreta" (Madeira, 2009, p. 14). Mais à frente, veremos que é exatamente neste ponto comentado por Madeira que o certame lança sua pergunta.

Vemos, nesse contexto, que os olhos da personagem são capazes de demonstrar um pequeno histórico de sua vida-visão, a qual experienciou misérias relacionadas às suas relações com homens, aqueles que encantam as pessoas por meio de histórias fantásticas, e com mulheres, aquelas obrigadas a acompanharem os maridos e as amantes em suas andanças, mesmo quando expostas a ambientes insalubres. Os olhos registram suas experiências reais, embora elas, de tão absurdas do ponto de vista da retidão do caráter social, possam parecer loucura. Essas mulheres, no entanto, apesar de caminharem atrás dos maridos, possuem o desejo de se instalarem em um lugar (inclusive afetivo) estável – é o que a expressão "pouso" nos indica. Pousar significa viver, ainda que sob a égide de uma ilusão relativa à família e ao lar, duas categorias semânticas que engendram um estereótipo sobre o que é ser uma mulher e, ainda, sobre o que é ser uma esposa. Penna vai além, indicando que esse estereótipo coloca as mulheres "sempre no encalço dos homens", os quais estão em uma constante busca por enriquecimento. Portanto, as últimas linhas do texto confirmam o que os olhos, no início do fragmento, parecem estar acostumados a ver: mulheres relegadas ao plano familiar, doméstico, submisso; e homens destinados à vida social, econômica e prazerosa.

Logo, entendemos que as metapragmáticas presentes neste texto constroem uma tessitura de violência simbólica, instanciada, inclusive, no silêncio da personagem que tudo vê, mas que tudo aguenta, posto que é mulher. Sua psique, então, revelada pelo olhar, enquadra a mulher em um estereótipo de submissão aos homens. Na composição dessa tessitura de violência simbólica, há ainda uma dicotomia estabelecida no texto: os homens recebem os rótulos de aventureiro e de contadores de histórias fantásticas; ao passo que as mulheres são marcadas por serem pessoas que, além de se calarem, sofrem,

acompanham o marido (e as amantes), são expostas a febres, feras e cobras, desejam conquistar um "pouso" para viverem a vida ilusória de família e de lar, e estão sempre no encalço de homens.

O enunciado da questão apresenta como foco o olhar da personagem a qual, apenas a partir do comando, descobrimos chamar-se Maria Santa. O certame pede que o candidato identifique que relação é refletida por meio da descrição dos olhos da personagem, a partir da perspectiva do narrador. Entendemos, assim, que a questão se enquadra na Habilidade 17, pois não solicita do candidato o reconhecimento da relação entre escola literária e contexto de produção, tampouco a identificação dos recursos expressivos presentes no texto. Essa classificação, ainda que seja feita por meio do critério de exclusão, indica uma dificuldade encontrada por outras pesquisas na área, já sinalizada nas seções anteriores, qual seja a de haver questões da Habilidade 17 e, ainda, da dificuldade de identificá-la.

Em relação às alternativas, indicamos que a opção "a" apresenta conceitos que extrapolam a leitura do texto, requisitando do candidato o acionamento de outras leituras que integram sua competência leitora. A letra "b" relaciona a mulher à família, assimilação que pode estar presente no imaginário social de diversos candidatos, mas torna-se a alternativa incorreta quando relaciona essa instituição às conquistas da família. Imaginamos, aqui, que o exame tenha tentado verificar a capacidade crítica do candidato ao procurar demonstrar que as expressões "ouro e diamante", presentes no último período do texto, não se relacionam à família, mas, sim às vivências dos homens, tratando-se, portanto, de uma capacidade compartimentalizada da leitura. Avançando para a alternativa "c", assumimos que ela, igualmente, se relaciona ao imaginário social dos estudantes no que tange à representação das mulheres. Quando a expressão "relação conflituosa" se relaciona a "maridos", há o acionamento (sócio)cognitivo de categorias relacionadas à violência contra a mulher praticada pelos cônjuges, temática, inclusive, recorrente no certame em análise. Embora apresente uma temática coerente ao texto, qual seja a relação das mulheres com os maridos, apenas por este excerto não se pode afirmar que há uma relação conflituosa entre os personagens.

As opções "d" e "e", por sua vez, parecem se afastar da perspectiva social proposta pelas demais alternativas. A opção "d", sobretudo, confere um subaproveitamento do texto literário, problema já apontado por Leal *et al.* (2018), ao enquadrar os olhos da personagem em duas categorias que não estão presentes no cotexto: a nostalgia e os antepassados. Por fim, a opção "e", gabarito da questão, requer do candidato a correlação

entre os olhos da personagem e os sentimentos sofridos por ela. Segundo Azevedo (2022, p. 122), "o narrador vislumbra no rosto de Maria Santa a trajetória de personagens femininas cujas vidas foram apagadas e subalternizadas durante os momentos da exploração e da mineração". Também, entendemos que a expressão "fluxo de consciência" se articula à natureza psicológica da escrita de Cornélio Penna, mas entendemos, ao mesmo passo, que há um grau de dificuldade de interpretar essa categoria psicológica no excerto. Talvez esse tenha sido um dos motivos para que essa questão fosse enquadrada como uma das mais difíceis da edição do certame, segundo minha percepção. Além disso, cabe dizer que a alternativa se afasta das concepções sociais dos estereótipos sobre as mulheres construídos ao longo do texto. Embora o vocábulo "sofrimentos" proporcione a construção de um campo semântico resultante de atos de violência, o item também subaproveita uma leitura mais crítica do texto, pois categoriza esses sentimentos como antigos e não atuais. A partir desse pensamento, lançamos luz à seguinte problemática: já que a questão aborda a Habilidade 17 (ou seja, requisita do candidato a atualização dos valores sociais humanos nos textos literários), por que não se aproveitou a perspectiva da relação passado-futuro para engendrar uma crítica sobre a mudança de um comportamento violento em relação à personagem?

Percebemos, portanto, que a questão 23 do ENEM de 2022 apresenta um denso texto motivador que introduz diversos objetos-do-discurso cujas metapragmáticas apontam para um cenário de violência simbólica – e histórica – contra as mulheres, mas subaproveita esse cenário na concretização do gabarito da questão, já que, para essa violência se tornar mais explícita, entendemos que há certa demanda de conhecimento prévio do texto pelo candidato, sobretudo em se tratando do perfil da personagem feminina. O que estamos querendo dizer é que, de fato, quando o gabarito indica os "sofrimentos", engendra uma metapragmática que reconhece a violência contra a mulher, mas, ainda assim, assumimos que ele se torna menor quando consideramos as possibilidades de ampliação das discussões trazidas no texto, o que aponta para um subaproveitamento do gabarito da questão. Exemplo disso seria, no próprio enunciado, sinalizar – explícita ou implicitamente – quem é Maria Santa e que a própria personagem é vítima de violência.

4.4.3.4 Questão 29 do ENEM de 2022

Esta questão apresenta um trecho de *Esaú e Jacó*, obra de Machado de Assis. O texto motivador apresenta uma cena em que predominam personagens femininas, embora haja uma figura masculina em segundo plano, o pai, que logo no início parece esquivar-se da participação da situação descrita.

Figura 5: Questão 29.

QUESTÃO 29

Esaú e Jacó

Bárbara entrou, enquanto o pai pegou da viola e passou ao patamar de pedra, à porta da esquerda. Era uma criaturinha leve e breve, saía bordada, chinelinha no pé. Não se lhe podia negar um corpo airoso. Os cabelos, apanhados no alto da cabeça por um pedaço de fita enxovalhada, faziam-lhe um solidéu natural, cuja borla era suprida por um raminho de arruda. Já vai nisto um pouco de sacerdotisa. O mistério estava nos olhos. Estes eram opacos, não sempre nem tanto que não fossem também lúcidos e agudos, e neste último estado eram igualmente compridos; tão compridos e tão agudos que entravam pela gente abaixo, revolviam o coração e tornavam cá fora, prontos para nova entrada e outro revolvimento. Não te minto dizendo que as duas sentiram tal ou qual fascinação. Bárbara interrogou-as; Natividade disse ao que vinha e entregou-lhe os retratos dos filhos e os cabelos cortados, por lhe haverem dito que bastava.

— Basta, confirmou Bárbara. Os meninos são seus filhos?

— São.

ASSIS, M. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

No relato da visita de duas mulheres ricas a uma vidente no Morro do Castelo, a ironia — um dos traços mais representativos da narrativa machadiana — consiste no

- A** modo de vestir dos moradores do morro carioca.
- B** senso prático em relação às oportunidades de renda.
- C** mistério que cerca as clientes de práticas de vidência.
- D** misto de singeleza e astúcia dos gestos da personagem.
- E** interesse do narrador pelas figuras femininas ambíguas.

Fonte: Caderno azul da prova do ENEM de 2022.

Cabe notar que apenas uma mulher é nomeada e caracterizada: Bárbara. Essa personagem é descrita a partir de duas categorias: a física e a psicológica. Em relação à descrição física, há o enquadre de Bárbara em um campo semântico de singeleza e de

inocência devido ao uso, por exemplo, da expressão "criaturinha", cujo afixo diminutivo, sob uma perspectiva pragmática e discursiva, expressa uma avaliação ou julgamento em relação ao valor (Dressler; Barbaresi, 1994) dessa mulher²³, relacionando-a, pois, à noção de pureza marcada por certa infantilidade. Além disso, o "pedaço de fita enxovalhada", conjugada com o "solidéu natural" e com o "raminho de arruda", inserem essa mulher em uma perspectiva angelical, de "sacerdotisa", representação cuja metapragmática indexicaliza uma hegemônica imagem feminina baseada fortemente em uma faceta de formosura pura e, em alguma medida, de fragilidade. Esses rótulos deslegitimam a profissão da personagem, pois conferem descrédito à categoria de vidente, representada, geralmente, por mulheres mais velhas. Todavia, mesmo assim, duas mulheres a procuram e, no fim do texto, percebemos que sua credibilidade é recapitulada devido, talvez, à angústia por respostas por parte das duas outras mulheres.

Vale ressaltar, todavia, que o texto apresenta uma aparente dualidade: embora a estética feminina – o campo da aparência – a insira em uma perspectiva de donzelice, sua alma – o campo da essência – a qual pode ser vista por meio dos olhos, clássico elemento da prosa de Machado, é misteriosa. As expressões "opaco", "lúcidos", "agudos" e "compridos" apresentam Bárbara como mulher forte, cuja personalidade penetra no interlocutor, "tão compridos e tão agudos que entraram pela gente abaixo", questão que devolve à mulher, historicamente relegada à passividade, personalidade e ação incisiva. Essa personalidade, inclusive, atrai o fascínio e a admiração de outras mulheres que, pertencentes à classe burguesa, talvez não tivessem liberdade social para agir tal qual Bárbara. Ela era a vidente mais humilde, moradora do Morro do Castelo, detentora de um poder além do humano, muitas vezes visto como charlatanismo, rótulo que deslegitima a identidade dessa mulher.

Há, portanto, neste texto realista, uma tendência vista nos romances urbanos, em especial aqueles dedicados ao público feminino: um estilo de representação da mulher "cujas características ambíguas transitam entre um ser frágil, vitimizado e santo num momento, e, em outros, uma mulher forte, perigosa e pecadora" (Silva, 2012, s/p.). Essa ambiguidade, marca do estilo machadiano e foco do enunciado, indica que o texto traz certa continuidade, entre as tendências estéticas, em relação ao modo de representar as mulheres: há certo poder persuasivo feminino, aspecto cunhado na psicologia da

²³ Aqui, vale ressaltar o que (Turunen, 2008) nos diz: "a operação da regra de formação de diminutivos é avaliativa no sentido de transportar um juízo de valor da parte do locutor", inserindo, portanto, o uso do diminutivo em um plano pragmático.

personagem, mas, ao mesmo tempo, há, na descrição física, a angelicalidade da aparência que, pelo menos em um primeiro plano discursivo, a reduz à forma de representação social de seu corpo. Assim, as metapragmáticas aqui acionadas sensibilizam os leitores não para a construção de um novo imaginário social coletivo sobre as mulheres, mas, sim, para a manutenção de um cenário já existente.

O enunciado, por sua vez, apresentado em um único período, permite enquadrar a questão na habilidade 16, uma vez que seu comando requer a relação da ironia, recurso expressivo que consiste em procedimento de construção textual, com a concepção artística específica da narrativa machadiana. O candidato, então, precisaria reconhecer as características do realismo de Machado e identificar a figura de linguagem requisitada no texto. Cabe ressaltar que a escolha do vocábulo "mulheres" e, logo em seguida, "ricas" enquadra o substantivo como um objeto-de-discurso marcado por uma adjetivação cujo valor semântico modifica o cenário interpretativo, já que há dois perfis de mulheres a serem categorizados pelos estudantes: as burguesas e a moradora do Morro. Assim, se "a realidade não é um dado *a priori*, mas uma construção discursiva motivada" (Marcuschi, 2006), o referente focalizado "mulheres", cuja memória categorial foi construída a partir do específico contexto enunciativo, foi introduzido de modo a gerar um imaginário ligado à burguesia: à época, leitores predominantes dos textos realistas.

Em relação às alternativas, destacamos que a opção "a" apresenta o vocábulo "moradores" no gênero gramatical masculino, o que, de alguma forma, pode inserir a interpretação deste item em uma extrapolação ao texto, já que ele engloba não apenas as mulheres, conforme solicitado pelo comando, mas também os homens. Em relação à opção "b", ressaltamos que a figura feminina é articulada à perspectiva de renda, metapragmática hegemônica que situa a mulher em uma dependência financeira e, de certa forma, em um interesse monetário oportunista a partir da relação com os mais ricos. A opção "c", por sua vez, reativa o vocábulo "mistério", objeto-de-discurso presente no texto motivador, ainda que sob outra égide. Aqui, cabe dizer que esse mecanismo de referenciação, considerado uma "retomada-manutenção" (Koch; Elias, 2009), enquadra outra perspectiva, a qual se refere às mulheres que visitam Bárbara. Todavia, quem apresenta mistério não são as mulheres burguesas, mas, sim, a mulher do Morro.

A opção "d", apontada como gabarito pelo certame, apresenta a mistura da singeleza à inteligência, mescla associada à ironia, conforme sugere o enunciado, uma vez que, segundo o imaginário coletivo, essas qualidades opostas geralmente não podem ser encontradas, juntas, em mulheres. Por fim, a opção "e" apresenta uma verdade do

ponto de vista conteudista, já que Machado de Assis tradicionalmente, conforme Schwarz (2004), apresenta personagens femininas marcadas pela ambiguidade, a exemplo de Capitu, em *Dom Casmurro*. Portanto, com esta questão, entendemos que a abordagem do ENEM amplia o olhar dos candidatos acerca da representação da mulher, ainda que as violências linguístico-discursivas se insiram em segundo plano, afinal, este não é o objeto do comando da questão, mas pode ser verificado por meio de estratégias de referenciação e, claro (no caso de textos literários), por meio de recursos expressivos, como a ironia, figura de linguagem que, por natureza, apresenta dois planos geralmente opostos. Assim, o negar para afirmar, o dizer A querendo dizer B colaboram para a ratificação de um ambiente que enquadra as mulheres em um cenário social vislumbrado na atualidade: mesmo que haja avanços na luta pela emancipação, há, ainda, a redução do feminino ao corpo e à aparência.

4.4.3.5 Questão 30 do ENEM de 2022

A última questão do *corpus* a ser analisada apresenta um texto do escritor Manuel de Oliveira Paiva. A questão apresenta, mais uma vez no mesmo ano, uma perspectiva relacionada à era realista. O texto motivador é um excerto do romance *Dona Guidinha do Poço*, publicado em 1997, e o comando requer dos candidatos uma identificação direta das ações das personagens femininas.

Figura 6: Questão 30.

QUESTÃO 30

A senhora manifestava-se por atos, por gestos, e sobretudo por um certo silêncio, que amargava, que esfolava. Porém desmoralizar escancaradamente o marido, não era com ela. [...]

As negras receberam ordem para meter no serviço a gente do tal *compadre Silveira*: as cunhadas, ao fuso; os cunhados, ao campo, tratar do gado com os vaqueiros; a mulher e as irmãs, que se ocupassem da ninhada. Margarida não tivera filhos, e como os desejasse com a força de suas vontades, tratava sempre bem aos pequenitos e às mães que os estavam criando. Não era isso uma sentimentalidade cristã, uma ternura, era o egoísta e cru instinto da maternidade, obrando por mera simpatia carnal. Quanto ao pai do lote (referia-se ao Antônio), esse que fosse ajudar ao vaqueiro das bestas.

Ordens dadas, o Quinquim referendava. Cada um moralizava o outro, para moralizar-se.

PAIVA, M. O. *Dona Guidinha do Poço*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s/d.

No trecho do romance naturalista, a forma como o narrador julga comportamentos e emoções das personagens femininas revela influência do pensamento

- A** capitalista, marcado pela distribuição funcional do trabalho.
- B** liberal, buscando a igualdade entre pessoas escravizadas e livres.
- C** científico, considerando o ser humano como um fenômeno biológico.
- D** religioso, fundamentado na fé e na aceitação dos dogmas do cristianismo.
- E** afetivo, manifesto na determinação de acolher familiares e no respeito mútuo.

Fonte: Caderno azul da prova do ENEM de 2022.

Iniciemos nossa análise por meio do texto motivador. Notamos, em primeiro lugar, que o certame apresentou o trecho em três parágrafos, facilitando a interpretação da progressividade textual (início, meio e fim) pelos estudantes, algo que não ocorre, necessariamente, nas outras questões de literatura analisadas por nós. O primeiro parágrafo confirma uma tendência observada por esta dissertação: a relação das mulheres com os maridos e, sobretudo, com a categoria estética do silêncio. Vimos em outras questões que essas metapragmáticas silenciadoras podem fazer emergir cenários de violência contra esse grupo social, bem como pode indicar um comportamento baseado no intimismo das personagens, o qual também não se furta a seu aspecto social, já que, muito provavelmente, a causa deste silêncio é instanciada nas relações sociais em um contexto de uma sociedade patriarcal.

No texto, ao silêncio é atribuída uma perspectiva negativa, o que se comprova pela presença dos objetos-de-discurso "amargava" e "esfolava", cuja progressão referencial permite, consoante Koch e Elias (2008), reconstruir (intensificar) os sentidos de silêncio. É interessante constatar que essas duas palavras acionam campos semânticos relacionados aos dois planos comuns às narrativas realistas: o campo interior e o campo exterior. Entendemos, assim, que o amargar se relaciona à perspectiva interna da personagem; enquanto que o esfolar, à perspectiva externa. Isso, para nós, proporciona o entendimento de que essa mulher sofre em diversas instâncias, o que se configura, portanto, como uma metapragmática que aponta para a presença de uma violência global.

O segundo parágrafo do texto introduz outras personagens, entre as quais destacamos as referências às mulheres: negras, cunhadas, mulher, irmãs e Margarida, apresentadas face aos homens. Vale notar que, neste parágrafo, há uma comparação entre

as atividades desempenhadas tipicamente por mulheres e por homens. As mulheres negras recebem a ordem de organizar a estrutura de trabalho do local, em que cada personagem tem sua função. Nesse contexto, destacamos que aos homens são dados trabalhos braçais, fora do ambiente doméstico, enquanto que às mulheres são dados trabalhos relacionados à maternidade, como a ocupação com a "ninhada", o que, portanto, reforça metapragmáticas que reiteram as funções reprodutivas da mulher. Todavia, rompendo com o modelo de família típica nordestina, Margarida não teve filhos, questão que explica seu instinto de se aproximar de outros pequenos (aspecto biológico), típico da escola naturalista, que apresenta viés evolucionista e determinista. Ainda nesse contexto, gostaríamos de referenciar a expressão "sentimentalidade cristã", aspecto religioso historicamente atribuído às mulheres, e não aos homens, em decorrência de hegemonias masculinistas que constroem cenários de masculinidade tóxica (e frágil). Até aqui, portanto, entendemos que o texto se enquadra nos padrões estéticos naturalistas, os quais, neste caso, reforçam a construção de um estereótipo feminino que situa a mulher em lugares biológicos e sociais reducionistas.

O último período do texto confirma o caráter moralizante da organização das tarefas, o que comprova a perspectiva determinista da obra de Paiva, já que os personagens se autoalimentam no cumprimento de ordens. Nesse sentido, o trecho "Cada um moralizava o outro, para moralizar-se" indica que somente as mulheres são moralizadas – inclusive por homens –, enquanto os homens não são moralizados. Ou seja, há uma construção do feminino pelo masculino. Ainda sobre o aspecto masculino, na visão de Dantas (2013), determinados elementos pertinentes a esse universo, como a força, estão presentes no romance homônimo, por meio das ações de Dona Guidinha, o que, no excerto divulgado pelo certame, pode ser evidenciado na categoria de "força" associada à personagem.

Passemos à análise do enunciado. Ao classificar o excerto como parte da prosa naturalista, o certame requer que o candidato reconheça a influência de um tipo de pensamento na forma como o narrador profere seu juízo de valor sobre os comportamentos e as emoções das mulheres. Concebemos que as alternativas são bastante coerentes com o contexto construído pelo enunciado, o que, junto com ele, nos permite enquadrar a questão na Habilidade 15, uma vez que cabe ao candidato identificar as características do período literário e relacioná-lo às ideologias presentes no momento de sua produção.

A opção "a" apresenta o capitalismo sob a perspectiva da distribuição funcional do trabalho, relacionando-o à questão do gênero. Nesse sentido, nossa análise vai na direção da distribuição do trabalho entre homens e mulheres, o que significaria que o julgamento não estaria relacionado à distribuição de tarefas femininas e masculinas; ou mesmo à (des)legitimação de que tarefas seriam masculinas e que tarefas seriam femininas. Embora haja essa possibilidade interpretativa, essa não parece ser a tônica do texto. A opção "b", ao apresentar a perspectiva liberal, expõe uma explicação que segue uma direção totalmente oposta da vista no contexto sócio-histórico do século XIX: é um paradoxo propor, naquele tempo, a igualdade entre escravizados e livres, sobretudo quando o texto se refere apenas a negras (no feminino), mostrando uma intersecção (ser mulher, ser negra e, portanto, ser escrava) que seria completamente desfavorável a um pensamento liberal. A opção "c", por sua vez, aborda o termo "científico", comumente associado ao contexto em que se insere o naturalismo, funcionando, dessa forma, como uma possível pista para que os candidatos assinalem essa alternativa, que é a correta. Ainda, vale dizer que o gabarito é o único que se relaciona – mais diretamente – ao papel social das mulheres, determinismo abordado ao longo de todo o texto. As opções "d" e "e" também se relacionam ao universo do estereótipo feminino, mas se afastam de uma leitura compreensiva minimamente efetiva, já que abordam extrapolação interpretativa. Por fim, gostaríamos de mencionar a escolha da expressão "afetivo", na opção "e", a qual aciona a categoria de sentimentalismo relacionada à feminilidade, aspecto que se correlaciona ao primeiro parágrafo do texto, mas não à estética naturalista.

As metapragmáticas presentes nesta questão, assim como nas demais da prova de 2022, apontam para a confirmação de um estereótipo relacionado às mulheres presente na sociedade. Neste caso, o ENEM abordou uma violência simbólica de modo a trazer uma reflexão aos candidatos, atendendo, portanto, ao objetivo legal de construir uma competência literária baseada na formação de leitores críticos, capazes de avaliar o mundo em que estão inseridos e, quem sabe, propor maneiras de solucionar os problemas nele existentes.

4.5 As provas de 2015, 2021 e 2022

Finalizada a análise das questões propriamente ditas, entendemos ser necessário nos debruçarmos sobre as provas em que estão inseridas as questões. Nesta seção, apresentaremos um panorama breve sobre as provas de 2015 e de 2021, incluindo

comentários sobre a prova de redação e sobre outras questões de LCT que não são alvo do *corpus* desta pesquisa. Ainda, já que a prova de 2022 apresentou uma expressividade quantitativa em relação às discussões de gênero, procuraremos nos debruçar sobre ela, ao entender os sentidos que emergem a partir do conjunto das três questões analisadas nesta dissertação.

A prova de 2015 foi um marco no que tange aos debates de gênero, sexualidade e violência contra a mulher. Neste ano, o célebre pensamento de Simone de Beauvoir “Ninguém nasce mulher; torna-se mulher” (Beauvoir, 1980, p. 9), presente no certame de Ciências Humanas e suas Tecnologias, gerou diversas reações nas redes sociais, ampliando as discussões sobre o tema, colocando-o na ordem do dia ao relacioná-lo a uma postura "esquerdista" e "feminista" do certame. No entanto, não há como investigar a prova de 2015 sem colocar como protagonista o tema da prova de redação. "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira", certamente, rompeu com a bolha educacional, inclusive porque muitas mulheres denunciaram a opressão vivida na própria escrita do texto dissertativo-argumentativo, ao pedirem socorro aos avaliadores. A rede semântica acionada por esse tema, inclusive, é muito semelhante àquela construída pela prova de redação de 2023, "Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil", o que demonstra, mais uma vez, a importância do certame em gerar debates sobre aqueles subjugados na/pela sociedade brasileira.

Ao analisarem alguns comentários feitos em reportagens da época cujo tema era a prova do ENEM, Radtke e Bicca (2018) explicitam que os leitores questionaram a ênfase dada pelo certame à violência contra a mulher, questionando a desigualdade de gênero no país ao alegarem que "ela seria muito menor que do aparenta ser, que é uma forma de violência que não se distinguiria de qualquer outra ou que pode ser, até mesmo, um exagero. As afirmações enfatizam que nem tudo que é apontado como violência contra a mulher mereceria crédito" (Radtke; Bicca, 2018, s/p), além de sugerirem que a violência decorreria da escolha que as mulheres fazem para as próprias vidas. Ora, esses absurdos reforçam um viés do imaginário coletivo que culpabiliza a vítima pela violência vivida e, mais ainda, atestam a importância da escolha pertinente do tema do exame.

Diferentemente do que ocorreu com a prova de redação, a prova de LCT não conferiu notoriedade às discussões de gênero. Das quarenta e cinco questões, apenas uma – a 130 (prova azul), analisada neste trabalho – abordou de maneira explícita a questão do gênero sob uma ótica de violência. De fato, entendemos que a violência é apenas um

pano de fundo para as complexas discussões acerca da temática em foco, mas, ao mesmo passo, assumimos que não aproveitar a temática para aprofundar a mobilização de habilidades relacionando-as à questão de gênero é subaproveitar o tema e retroalimentar o imaginário social que não reconhece a prova de LCT como uma daquelas passíveis de assumirem discussões sociais para além da estrutura formal da língua. Sinalizamos que as habilidades 4, 15, 17, 21²⁴ mobilizam conhecimentos alinhados ao tema da proposta de redação, uma vez que, ao avaliarem competências de nível linguístico, histórico, social e, logo, crítico, abrem a possibilidade para a pertinência do debate.

Avançando, a prova de LCT do ENEM de 2021 parece ampliar os debates cujo tema engendra as discussões de gênero. Nessa edição, quatro questões abordaram a questão das mulheres: 25, 35, 40 e 42 (caderno azul), conforme explicitamos no quadro a seguir:

Quadro 10: ENEM 2021: todas as questões que abordam o filtro 1.

ENEM 2021					
Número da questão	Onde está a mulher?	Título do texto motivador	Autoria	Conteúdo	Competência e habilidade
25	No texto motivador (personagem) e na referência do texto	A mulher do vizinho (presente apenas na referência)	Fernando Sabino	Literatura	C.5, H.16
35	No texto motivador e no enunciado	Singular ocorrência	Machado de Assis	Literatura	C.5, H.15
40	No texto motivador e no enunciado	Introdução a Alda	Maura Lopes Cançado	Literatura	C.5, H.17
42	Na imagem e no enunciado	Imagem: garota com bola	Roy Lichtenstein	Artes	C.4, H.13

Fonte: Autoria própria.

²⁴ A título de lembrança, a Habilidade 4 requer o reconhecimento de posições críticas feitas em relação aos usos sociais da linguagem e dos sistemas de comunicação e informação; a Habilidade 15, mobiliza a relação entre texto literário e contexto social, histórico e político; a Habilidade 17 demanda o reconhecimento de valores sociais e humanos atualizáveis na literatura nacional; e a Habilidade 21, destinada a textos publicitários, exige o reconhecimento de recursos verbais e não verbais orientados a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

A partir do quadro, percebemos uma preferência do certame em relacionar a questão da mulher à área da Literatura, já que três das quatro questões versam sobre essa disciplina. Ainda, chamamos a atenção à questão 42, a qual apresenta uma imagem da *Pop Art* e um enunciado – extenso, diga-se de passagem – que esclarece os objetivos do movimento:

Figura 7: Questão 42.

Questão 42

enem2021



LICHTENSTEIN, R. *Garota com bola*. Óleo sobre tela, 153 cm x 91,9 cm. Museu de Arte Moderna de Nova York, 1961.

Disponível em: www.moma.org. Acesso em: 4 dez. 2018.

A obra, da década de 1960, pertencente ao movimento artístico *Pop Art*, explora a beleza e a sensualidade do corpo feminino em uma situação de divertimento. Historicamente, a sociedade inventou e continua reinventando o corpo como objeto de intervenções sociais, buscando atender aos valores e costumes de cada época. Na reprodução desses preceitos, a erotização do corpo feminino tem sido constituída pela

- A** realização de exercícios físicos sistemáticos e excessivos.
- B** utilização de medicamentos e produtos estéticos.
- C** educação do gesto, da vontade e do comportamento.
- D** construção de espaços para vivência de práticas corporais.
- E** promoção de novas experiências de movimento humano no lazer.

Fonte: Caderno azul da prova do ENEM de 2021.

Ora, sabemos que essa questão não atende ao *corpus* deste trabalho, uma vez que não apresenta natureza literária, tampouco realista, mas referenciá-la torna-se frutífero quando consideramos que o certame avalia do candidato o reconhecimento de categorias que, historicamente, foram responsáveis pela construção de padrões de beleza relacionados ao corpo feminino, assim como o requisitado na questão 35 do mesmo certame analisada nesta dissertação. Vale dizer que esses padrões são responsáveis pela rede de violência física e simbólica geradas em torno do *ser mulher*. Logo, entendemos que essa questão se alinha às metapragmáticas que emergem do texto "Singular ocorrência", de Machado, visto que, enquanto aqui há uma espécie de causa, devido à sinalização de que o corpo deve atender aos valores e aos costumes de uma época, lá verificamos as consequências de uma cultura que reproduz preceitos que reduzem as

mulheres a seu corpo e, conseqüentemente, ao julgamento típico do universo machista. Isso, em síntese, vai além da erotização, tendo em vista que constitui-se na/pela educação do gesto, da vontade e do comportamento das mulheres, os quais, devido ao patriarcado, são pautados na submissão da autonomia, da vontade e das identidades da mulher.

Por fim, a prova de 2022 apresentou diversas questões que referenciam, de alguma forma, as mulheres relacionadas a seus corpos. Segundo o quadro a seguir, entendemos que, mais uma vez, a temática foi avaliada nas questões da disciplina de literatura, embora algumas delas apresentem interdisciplinaridade com categorias típicas de interpretação textual.

Quadro 11: ENEM 2022: todas as questões que abordam o filtro I.

ENEM 2022					
Número da questão	Onde está a mulher?	Título do texto motivador	Autoria	Conteúdo	Competência e habilidade
8	No texto motivador e no enunciado	Sem título	Revista Super Abril	Interpretação de texto	C.7, H.23
23	No texto motivador e nas alternativas	Sem título	Cornélio Penna	Literatura e interpretação de texto	C.5, H.15
25	Nas alternativas	Sem nome	CNN Brasil	Interpretação de texto	C.7, H.22
27	No texto motivador e nas alternativas	Sem nome	Disponível em www.viva-porto.pr . Acesso em: 24 nov. 2021 (adaptado).	Interpretação de texto	C.7, H.21
29	No enunciado	Esaú e Jacó	Machado de Assis	Literatura	C.5, H.16
30	No texto motivador, no enunciado e nas alternativas	Sem título	Manuel de Oliveira Paiva	Literatura	C.5, H.15

Fonte: Autoria própria.

As questões da prova de 2022 selecionadas por este trabalho mostraram que, especificamente neste ano, houve uma inclinação para questões cujos textos literários enquadram-se na perspectiva realista e naturalista. Das três questões analisadas, salientamos que suas referências bibliográficas são Cornélio Penna, Machado de Assis e Manuel de Oliveira Paiva, autores que, mesmo cronologicamente inscritos em épocas

distintas, apresentam pontos estéticos confluentes no que tange à forma e ao conteúdo de seus textos. Por isso, a análise dessas questões ficaria incompleta se não fizéssemos um breve panorama do momento histórico em que se enquadram esses autores. Dessa forma, neste tópico, ampliaremos a produção literária do século XIX com foco na representação das mulheres feita nesse período.

Sabemos que os textos estão alinhados aos seus respectivos contextos de produção e de recepção, aspecto a ser reconhecido, inclusive, pelos candidatos, conforme explicita a habilidade 15. Se o discurso é um modo de ação historicamente situado, conforme nos reitera os estudos de Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001; Resende; Ramalho, 2009), cabe fazermos uma breve observação acerca do complexo século XIX no Brasil, palco de profundas transformações no cenário político nacional e, conseqüentemente, no cenário artístico. Da colônia à nação independente, percebemos, na primeira metade desse século, que a produção romântica (1836 a 1881) alinhava-se com o projeto da criação de uma nova identidade brasileira. Como nota Anderson (1983), o projeto de nação é uma "comunidade imaginada", a qual é pensada, dentre outros aspectos, por meio da cultura, a qual é responsável por criar nos sujeitos um sentimento de pertencimento a um grupo especial e homogêneo. Na mesma esteira de pensamento, Hobsbawm e Ranger (1997) acrescentam que as "tradições inventadas" são práticas de natureza ritual ou simbólica as quais objetivam manifestar valores e comportamentos que seriam naturais aos membros de dada comunidade. Assim, autores como José de Alencar e Taunay, na prosa, e os Gonçalves, na poesia, forjaram o Brasil com base na construção de categorias que visavam homogeneizar nossas raízes e nos inscrever no mito da pacífica junção entre índios e brancos.

No entanto, no que tange à representação das mulheres neste período, salientamos que textos como o poema *Inocência*, de Gonçalves Dias, e o romance (também intitulado²⁵) *Inocência*, de Visconde de Taunay, ainda que sejam inestimáveis artefatos culturais brasileiros, reforçam o estereótipo de pureza, brancura, passividade e perfeição

²⁵ Interessante é destacar que ambas as produções encerram as mulheres em uma representação que as alija de força de ação, enquadrando-as em uma perspectiva idealizada de beleza relacionada à juventude e de medo de amar, no caso do poema, e em um viés de casamento enquanto objetivo de vida, no caso do romance, questões que se coadunam com a escolha do nome dos textos, o qual indica, dentre várias acepções, "ingenuidade" e "Estado de pureza e castidade nas questões do amor", segundo o dicionário Michaelis (Michaelis, 2023).

historicamente destinado ao feminino, aspecto que foge a um viés social crítico mais próximo à realidade e inscreve-se em uma perspectiva idealizada e virtual. Bosi (2022, p. 177) nos lembra que "o liame que se estabelecia entre o autor romântico e o mundo estava afetado de uma série de mitos idealizantes: (...) o amor-fatalidade, a mulher-diva". Segundo Soares (2010, p. 197), a literatura, destinada às mulheres burguesas, possuía o intuito de pedagogizar essas mulheres, ensinando "... às leitoras as maneiras de pensar e se comportar adequadas à nova conjuntura social e política vivida em meados do século XIX. (...) O risco da inadequação seria sempre a infelicidade da personagem".

Nesse contexto, a escalada do clima sociopolítico pautado nos ideais liberais, republicanos e abolicionistas (Bosi, 2022) colaborou para uma modificação estética na produção literária nacional. Entendendo que a linguagem é um mecanismo que, ao mesmo tempo, retrata e transforma a realidade, a mudança do modo de representação do feminino já anunciada por Castro Alves, em *Marieta*, por exemplo, apontava para um caminho cujo conteúdo artístico considerava a corporificação das mulheres e a diminuição da sublimidade pautada em um estado angelical de pureza. Já na prosa, pode-se citar que a retirada do véu romântico foi um caminho trilhado por Manuel Antônio de Almeida em *Memórias de um Sargento de Milícias*, texto de 1853 que apresenta Maria das Hortaliças, mãe do protagonista Leonardo, como uma mulher mais mundana, menos servil, lasciva, namoradeira, capaz de abandonar o próprio filho para viver um grande amor, representação alinhada com o que Duarte (2015) evidencia sobre a criação de uma "nova mulher" a partir das transformações sociais do período, engendradas sobretudo na capital do Império, o Rio de Janeiro.

Sob influência dos ideais positivistas e evolucionistas (Bosi, 2022), era inaugurada a era realista, na qual está inserida a perspectiva naturalista²⁶. A partir da publicação de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, em 1881, estava oficialmente coroado o início do período cujas tendências artísticas eram pautadas pela observação mais concreta e impessoal do real. O termo realismo aqui empregado, vale dizer, refere-se à tomada de posição artística, a partir de uma observação crítica, diante da realidade social

²⁶ Cabe dizer que, segundo Bosi (2022, p. 178), "o Realismo se tingirá de naturalismo (...) sempre que fizer personagens e enredos submeterem-se ao destino cego das "leis naturais" que a ciência da época julgada ter codificado".

brasileira da vida pública e íntima, buscando para ambas causas naturais – raça, clima – ou culturais – educação, meio – (Bosi, 2022) para justificar as ações das personagens. Assim, a descrição detalhada, objetiva e próxima do real enquanto método incorporou nos textos personagens antes relegados, retirando-os da margem e focalizando-os no centro. No que tange à representação das mulheres neste período, alguns textos, sobretudo os machadianos, mostram a "diversidade de conflitos vividos pelas mulheres no Brasil do século XIX, na transição (nunca concluída) de uma sociedade patriarcal para a ordem burguesa" (Sanseverino, 2019, p. 55). Dessa forma, se a técnica realista pode ser considerada "uma forma particular de captar a relação entre os indivíduos e a sociedade" (Pellegrini, 2007, p. 138), personagens como a mulata Rita Bahiana, d'O Cortiço, reforçam um sensualismo da mulher que é, ao mesmo tempo, sedutora e destrutiva, reflexo de uma sociedade machista que inscreve as mulheres, sobretudo as negras, em uma perspectiva demoníaca dada pela sedução dos anjos, os homens (Duarte, 2009).

Assim, fica claro que a presença de três questões de literatura cujos textos se enquadram na perspectiva realista/naturalista aponta para uma representação das mulheres a partir de metapragmáticas indicam campos opostos, cuja dialética é marcada, nos dois pólos, por violências discursivas. Assim, fica claro que as violências aqui citadas não estão situadas no campo morfossintático, mas, sim, no campo pragmático, discursivo e ideológico, construídos pelo contexto cultural de "leitura e produção dos textos". De um lado, a afetividade, a delicadeza, a angelicalidade e, de outro, a astúcia, o corpo biológico, o interesse financeiro colaboram para a manutenção de um imaginário social coletivo atual acerca das mulheres. Ainda que as lutas feministas tenham conferido a esse grupo social certa liberdade e emancipação, há muito o que se desconstruir em relação a alguns estereótipos reducionistas relacionados, sobretudo, ao corpo, ao caráter e ao temperamento da mulher, que, mesmo que pura, sempre apresentará um lado misterioso e obscuro com o qual se deve "tomar cuidado".

4.6 Considerações finais

A sociedade produz a realidade. Ao analisá-la, compreendemos a sociedade, suas articulações e hegemonias. Dessa forma, a análise nasce do social e volta a ele (Bessa; Sato, 2018, p. 129)

Ao analisarmos as questões de literatura que apresentaram uma ótica realista na prova de LCT do ENEM, entendemos que há a recorrência de metapragmáticas hegemônicas que engendram uma representação das mulheres baseada em um imaginário social coletivo patriarcal. Ao observar os textos, as práticas discursivas e, conseqüentemente, as práticas sociais que emergem do certame, entendemos que as violências linguístico-discursivas não são construídas pela prova, mas, de fato, refletem uma cultura misógina construída historicamente.

Com o auxílio das categorias de análise propostas por Fairclough (2003), estrutura genérica, interdiscursividade, presunção, relações semânticas/gramaticais entre períodos e orações, representação de eventos/atores sociais, mapeamos metapragmáticas hegemônicas que fixam a mulher como responsável pela idealização de uma família tradicional feliz, que a reduzem à aparência de seu corpo (cuja beleza é ligada à juventude, já que a velhice assume lugar de desprezo), que a relacionam ao casamento, à maternidade, à pureza e ao sentimentalismo, aspectos relacionados ao fatalismo do único destino das mulheres, retratadas, na maioria dos textos, no seio familiar, instituição historicamente sustentada por elas. Isso, em síntese, confirma que o texto (e autoria), comando/enunciado e itens/gabarito, conjuntamente, ratificam a violência simbólica contra as mulheres já presentes na sociedade.

Ainda, concluímos que todas as questões analisadas apresentam a família tradicional como contexto, aspecto que confirma a relação do feminino com o casamento, a maternidade, a singeleza associada à posição social assumida e a manutenção de estruturas familiares socialmente construídas pela ideologia hegemônica. É na família em que ocorre o silenciamento e o sofrimento diante do adultério (questão 23 de 2022) e, também, local em que se estabelece a união entre as mulheres e a conseqüente separação entre os mundos feminino e masculino, como visto no afastamento do pai na questão 29 de 2022. Ainda, a questão 30 de 2022 apresentou um olhar biológico-determinista no fatalismo do destino feminino: a geração de uma "ninhada". Além disso, a família e a sociedade ainda são responsáveis por conferir a identidade à mulher, a qual ora é chamada pelo nome familiar (antes do casamento) ora é chamada pelo sobrenome do homem (após o casamento), ora é chamada pela alcunha de "D. Maria de Tal", subjugando sua alteridade, e relacionando o valor de sua juventude e aparência, além de seu sucesso social, ao universo masculino, conforme visto na questão 35 de 2021. Por fim, a questão 130 de 2015 confirma a presença de convenções sociais relacionadas a essa instituição,

as quais estão ligadas ao apagamento de episódios negativos em prol da manutenção da tradição familiar. Dessa forma, assumimos que a prova cria um painel da sociedade brasileira, ao descortinar a opressão de gênero vivida pelas mulheres em diversos locais: no lar, nas ruas, no ambiente rural, nos morros.

Por meio da análise qualitativa, engendrada no bojo da Análise Documental (Cellard, 2008; Alves *et al.*, 2021; Kobashi, 1996) e da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001; Bessa; Sato, 2018), vimos as provas de 2015, 2021 e 2022 mostrando que as Competências e as Habilidades delineadas tanto pela BNCC quanto pela Matriz de Referência de LCT são, de fato, avaliadas no certame, embora, algumas vezes, essas habilidades não fiquem tão evidentes no enunciado das questões. Entendemos, nesse sentido, que as questões das Habilidades 15 e 16 se destacam positivamente, tendo em vista que, ao referenciar a época de produção do texto literário no enunciado, no primeiro caso, e acionar termos que remetem aos recursos expressivos, no segundo caso, facilitam ao candidato traçar a ação interpretativa de conjugar os processos interpretativos críticos específicos à tríade texto motivador-enunciado/comando-itens relacionada à habilidade. Por sua vez, a Habilidade 17, por abordar temas que, de certa forma, criam uma operação cognitiva de universalização das temáticas, afastam o candidato de seu reconhecimento, uma vez que criam uma espécie de caos teórico referencial, já que o enunciado não constrói um ambiente linguístico-discursivo propício à relação dessa habilidade com os processos analíticos da tríade, além de subaproveitar o texto motivador no processo crítico.

Além disso, salientamos a confirmação da preferência por questões cronologicamente modernistas, conforme previsto no trabalho de Franco *et al.* (2015), o que, possivelmente, se deve à aproximação da linguagem dos gêneros discursivos à realidade dos candidatos, movimento que cria uma aproximação interpretativa, devido ao reconhecimento da variação linguística empregada, ainda que não facilite o processo de resolução da prova. Avançamos dizendo que as edições dos últimos anos parecem apontar para uma cobrança maior acerca do Realismo, fato comprovado pelo significativo número de questões de Machado de Assis. Cabe dizer que esse autor paira no imaginário coletivo como escritor de textos de difícil compreensão, mas o que observamos nesta dissertação é que a cobrança do certame indica uma inclinação para o reconhecimento de recursos expressivos, bem como do contexto social, histórico e político em que se enquadra o autor. Logo, a ironia, procedimento de construção típico do texto literário machadiano,

parece ser a ponte para se reconhecerem as críticas sociais que imperam nos textos motivadores, sobretudo aqueles que encontram nas opressões de gênero seu mote.

Acerca da relação praxiológica entre os documentos normativos estudados e as questões analisadas, assumimos que, devido ao caráter balizador do certame, ainda será necessário estruturar práticas pedagógicas que abordem de maneira efetiva o reconhecimento das habilidades no certame. Ainda que tenhamos confirmado que a prova avalia o que é previsto na BNCC e na Matriz, direcionamentos como perspectivar uma leitura orientada, conforme sugerida na subseção 4.4.1, são indispensáveis para a construção de processos interpretativos críticos que conjuguem a tríade texto motivador-enunciado/comando-itens à habilidade, devido à relação dialética entre as funções intercognitiva (sujeito/mundo) e intracognitiva (linguagem e outros processos cognitivos) para a (re)construção intersubjetiva dos significados no co(n)texto, explicitada por Albuquerque (*no prelo*). A linguagem não é um simples meio de troca de informação; é ação social (Dias, 2019). Por isso, entendemos que esse é um passo significativo para a construção do entendimento de que a prova de LCT requer conteúdos teóricos dos estudantes, além de esclarecer que temáticas sociais também integram o conhecimento a ser mobilizado nas provas e, conseqüentemente, nas aulas de Língua Portuguesa.

– CAPÍTULO 5 –

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, a relevância do Exame Nacional do Ensino Médio vai além de seu objetivo principal. Ao avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica, o certame também promove o alinhamento da rota dos currículos do Ensino Médio no país que, embora estejam oficialmente em conformidade com a BNCC (2018), ainda demandam ajustes no que tange, principalmente, ao ensino de Língua Portuguesa. Como vimos, paira no imaginário social coletivo que a prova de LCT do certame apresenta questões aleatórias que não avaliam os conhecimentos linguísticos dos candidatos, tampouco representam as Competências e Habilidades previstas na Matriz de Referência da prova. Isso, somado ao acúmulo de funções da avaliação, pode gerar uma lacuna no que tange à construção de uma prática docente, centrada no estudante, que viabiliza a aprendizagem efetiva. Ainda, percebemos que há um equívoco praxiológico no que tange ao entendimento de que a Matriz não se materializa na avaliação, já que as questões aqui analisadas comprovam que os conhecimentos linguísticos e as operações (sócio)cognitivas, embora não avaliados de maneira tradicional, são concretizados no certame.

Além disso, sabemos que a prova do ENEM, anualmente, é responsável por proporcionar debates profícuos na sociedade brasileira. As temáticas avaliadas nas provas objetivas e de redação ultrapassam a esfera escolar e tornam-se objeto de discussão midiática, conforme visto na seção analítica com os casos das provas de redação de 2015 e 2023, cujas temáticas focalizam as mulheres, sujeitos historicamente violentados no Brasil. Por isso, para além de ser um mecanismo avaliativo, o certame é responsável por mapear conexões entre recursos linguísticos e relações de poder, já que as movimentações entre discurso e sociedade são uma prática social, ou seja, um modo de ação sobre o mundo e a sociedade. Assim, o discurso da avaliação torna-se socialmente constitutivo – pois é por meio dele que se constituem estruturas sociais – e, também, constituído socialmente. Logo, ao nos apoiarmos no modelo tridimensional de Fairclough (2001), é possível desvelar estruturas cristalizadas na vida social que servem de suporte a estruturas históricas de dominação por meio da prova do ENEM.

A linguagem produz versões da realidade e altera o mundo material, já que todo dizer é um agir, isto é, a prática social é composta por discursos, atividade material, relações sociais (relações de poder e luta hegemônica) e fenômeno mental (crenças,

valores e desejos) (Chouliaraki; Fairclough, 1999). Por isso, na interação, colocamos em jogo nossas crenças, valores e ideologias, as quais são guiadas por concepções culturais, sociais e históricas (Marcuschi; Koch, 2015). Assim, a linguagem como prática social constitui identidades sociais, relações sociais e sistemas de reconhecimento de crença (Resende; Ramalho, 2005). Logo, reconhecer que certas ideologias estão ligadas a lutas hegemônicas é um caminho possível para se superar as relações assimétricas de poder, principalmente aquelas que subjagam os invisibilizados e procuram estabelecer diversas formas de manutenção de posturas machistas, sexistas, misóginas e racistas. A educação, orientada como prática da liberdade (hooks, 2019), é um ambiente propício para o reconhecimento e a dissolução dessas crenças. Defendo a ideia de que o exame, por sua vez, colabora com a reflexividade e, portanto, com a emergência de metapragmáticas contra-hegemônicas em relação às mulheres, aspecto que se estende às práticas pedagógicas que instigam a criticidade.

Nesse sentido, as questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ao abarcarem a representação das mulheres, também contribuem para a (re)construção e a manutenção de um imaginário social coletivo acerca do valor social dessa minoria. Ao analisarmos as provas de 2009 a 2022, concluímos que há diversas questões que abordam, de alguma forma, esse eixo temático. Os diversos gêneros discursivos, tanto no plano composicional quanto no conteúdo temático, apresentam redes semânticas que focalizam as temáticas da violência de gênero, do racismo, do patriarcalismo, do sentimentalismo atribuído ao feminino e de outras categorias que indexalizam as mulheres como entes sociais simbolicamente violentados. Reunimos, então, questões que enquadram as mulheres desde a uma breve referenciação no enunciado até a problematização da violência doméstica. Vale dizer que nossa seleção inicial de *corpus* confirmou que essas questões representam diversas Competências e Habilidades da Matriz, não apenas a Competência 5, alvo de nossa investigação.

Todavia, o objetivo principal deste trabalho foi analisar a presença de metapragmáticas hegemônicas que compõem o imaginário social coletivo brasileiro, de modo a perceber possíveis violências linguístico-discursivas contra esse grupo na prova de literatura cujos textos encontravam na estética realista seus recursos composicionais e temáticos. Após as investigações, concluímos que a representação das mulheres na prova ratifica a presença de uma ideologia patriarcal historicamente construída e reconstruída por instituições sociais em que a desigualdade de gênero é uma categoria de sua gênese. Na esteira desse pensamento, percebemos que as todas as questões analisadas encontram,

de alguma forma, a família tradicional como contexto, aspecto que confirma a relação do feminino com o casamento, a maternidade, a singeleza associada à posição social assumida e a manutenção de estruturas familiares socialmente construídas pela ideologia hegemônica. A família, muitas vezes, é bojo de silenciamento e sofrimento diante da supressão e da redução do absurdo do adultério, como visto na questão 23 de 2022; é lugar de união entre as mulheres e separação entre mulher e homem, como visto no afastamento do pai na questão 29 de 2022; além de ser espaço biológico-determinista para estabelecer uma "ninhada", ideologia vista na questão 30 de 2022. Além disso, a família ainda é responsável por conferir outra identidade à mulher (por exemplo, o nome familiar difere-se do nome de casada), subjugando sua alteridade, relacionando o valor de sua juventude e aparência, além de seu sucesso social ao universo masculino, conforme visto na questão 35 de 2021. Por fim, a questão 130 de 2015 confirma a presença de convenções sociais relacionadas a essa instituição, as quais estão ligadas ao apagamento de episódios negativos em prol da manutenção da tradição familiar.

Para além das metapragmáticas hegemônicas mapeadas, texto (e autoria), enunciado/comando e itens/gabarito, juntos, proporcionam a ratificação da violência simbólica contra as mulheres, tendo em vista que eles fazem emergir o imaginário social coletivo anteriormente desvelado. Assim, ao analisarmos conjuntamente a tríade texto-enunciado/comando-gabarito/itens, percebemos que as Habilidades da Competência 5 transpareceram no enunciado e/ou no comando, principalmente a H.15 e a H.16, o que facilitou os estudantes a mobilizarem os conhecimentos linguístico-discursivos necessários para responderem às questões. Ainda, percebemos que a H.17 apresentou enunciados/comandos e itens/gabaritos cuja tendência universalizante tornou o processo sociocognitivo da interpretação menos explícito, uma vez que o enunciado não deixava tão evidente sua relação com o enunciado/comando.

Portanto, a fim de tornar os estudantes emancipados no que tange ao domínio da bagagem linguístico-discursiva e, ainda, com o propósito de minimizar a atuação de um poder sistematicamente assimétrico que silencia mulheres e privilegia homens, caminhos pedagógicos alternativos devem ser construídos. Sugerimos que, em futuros trabalhos, seja investigada uma pedagogia crítica que relacione o domínio das Competências e Habilidades da Matriz de LCT às práticas sociais, ao propor, por exemplo, uma sequência didática que assuma como eixo temático principal assuntos relevantes para a (re)construção de um pensamento crítico acerca das vicissitudes presentes na sociedade brasileira. Nesse contexto, a proposta de leitura orientada elaborada por esta dissertação

pode ser um dos possíveis caminhos metodológicos para tornar mais evidente a organização linguístico-cognitiva construída pelo enunciado e pelo comando, tornando possível, assim, a identificação da Competência e da Habilidade corretas e o consequente gabarito. Dessa forma, a formação de sujeitos que tenham condições de, por meio das práticas sociais do uso da língua, atuar como protagonistas na vida social, profissional, cultural e política será consequência da educação que encontra na prática da liberdade seu cerne.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, V. B. B. *Semântica, enunciação e ensino*. Vitória: EDUFES, 2018.
- ALBUQUERQUE, R. A noção da competência metagenérica nas dimensões linguístico-discursiva, pragmática, sociocognitiva e sociointeracional. *Investigações*, v. 35, n. esp., p. 1-30, 2022.
- ALBUQUERQUE, R.; DIEFENTHÄLER, J. Tessituras referenciais na orientação argumentativa e temática: a (des)focalização na produção escrita de uma reportagem. *Acta Scientiarum*, v. 43, n. 1, p. 1-12, 2021.
- ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado. In: ZIZEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.
- ALVES, L. H.; SARAMAGO, G.; VALENTE, L. F.; SOUSA, A. S. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 43, p. 51-63, 2021.
- ANDERSON, B. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Verso, 1983.
- ANDRADE, S. R. J.; FREITAG, R. M. K. Gêneros textuais e variação linguística na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM. *Interfaces Científicas*, v. 4, n. 2, p. 71-82, 2016.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Cad. Pesqui.*, n. 117, p. 127-147, 2002.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1975 [1962].
- AZEVEDO, G. Z. Encenações da morte e do luto em Angústia e Fronteira. *Santa Barbara Portuguese Studies*, 2nd ver., v. 12, p. 114-128, 2022.
- BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. France: Presses Universitaires, 1977.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1992]. p. 261-306.
- BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Tradução de Lúcia Quental. Porto Alegre: AGE, 1998 [1972]. p. 57-69.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-48.
- BESSA, D.; SATO, D. T. B. Categorias de análise. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (Orgs.). *Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 124-157.
- BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hausar ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix, 1985.

- BLOMMAERT, J. Ideologias linguísticas e poder. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Orgs.). *Nova Pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 67-77.
- BLOMMAERT, J. *Contexto é/como crítica*. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Situar a língua[gem]*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 91-115.
- BOSI, A. *Céu e inferno - ensaios de crítica literária e ideológica*. Local: Editora 34/Duas Cidades, 2003.
- BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 54. ed. São Paulo: Cultrix, 2022.
- BRASIL. *A redação do Enem 2022: cartilha do participante*. Brasília: Inep/MEC, 2022. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf. Acesso em: 25 out 2022.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.
- BRASIL. *Edital n. 12 de 8 de maio de 2014*. Exame Nacional do Ensino Médio. Ministério da Educação, Brasília, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2014/edital_enem_2014.pdf. Acesso em 24 out. 2023.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 24 out. 2023.
- BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 24 out. 2023.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 24 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de Referência para o ENEM 2009*. Brasília: INEP/MEC. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em 24 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Sisu: o que é?* Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#!/#oquee>. Acesso em 24 out. 2023.
- BRANDÃO, C. R. *Minha Casa o Mundo*. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2008.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P.; CUSTÓDIO FILHO, V.; CORTEZ, S. L.; PINTO, R. B. W. S.; PINHEIRO, C. L. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. (Con)Textos Linguísticos, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.

- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J-P; GRULX, L-H; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221- 236, 2003.
- CHIZZOTTI, A. *Da pesquisa qualitativa*. In: CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-87.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- CONCEIÇÃO, J. L. M.; EÇA, J. L. M.; PEDRO, J. B. S. Base Nacional Comum Curricular - BNCC: uma análise das competências gerais. *Revista Cocar*, v. 16, n. 34, p. 1-21, 2022.
- COPERVE, 2023. *TRI ENEM*. Disponível em: <https://php.coperve.ufsc.br/triEnem/>. Acesso em 10 nov. 2023.
- CORRÊA, H. T. Entrevista concedida a Begma Tavares Barbosa. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 2, n. 2, p. 90-99, 2012.
- DANTAS, L. M. S. Identidade e transgressão de gêneros em Dona Guidinha do Poço. *Anais do SILEL*, v. 3, n. 1, p. 1-16, 2013.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DIAS, A. L. K. Metapragmática como conceito útil à análise linguística. *Caletrosópio*, v. 7, n. 2, p. 171-185, 2019.
- DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, p. 73-78, 2010.
- DUARTE, A. C. M. Entre sedas e chitas: a construção das personagens Maria das Hortaliças, Cigana, Maria Regalada e Vidinha da Obra Memórias de um Sargento de Milícias (1854). *Áquila*, v. 2, n. 12, p. 100-118, 2015.
- DUARTE, E. A. Mulheres marcadas: literatura, gênero, etnicidade. *Scripta*, v. 13, n. 25, p. 63-78, 2009.
- DRESSLER, W. U.; BARBARESI, L. M. *Morphopragmatics: Diminutives and Intensifiers in Italian, German, and Other Languages*. New York: Mouton de Gruyter, 1994.
- EURYDICE. *Exames nacionais de alunos da Europa: objetivos, organização e utilização dos resultados*. Bruxelas: Eurydice, 2009.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London and New York: Routledge, 2003.
- FANON, F. *Os condenados da Terra*. Minas Gerais: Editora UFJF, 2010.

- FISCHER, L. A.; LUFT, G.; FRIZON, M.; LEITE, G.; LICENA, K.; VIANNA, C.; WELLER, D. A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada: Letras em Revista*, v. 1, n. 18, p. 111-126, 2012.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FRAGA, L. T. *Uma Análise Crítica da BNCC na Área de Língua Portuguesa a partir das Contribuições de Freire*. 2020. 89f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020.
- FRANCO, A.; SOUZA, C. M.; PAULO, C. V. C. As questões de literatura do Enem a partir de um breve diagnóstico. *Interfaces*, v. 6, n. 2, p. 103-112, 2015.
- FREGÉ, G. *Sobre o sentido e a referência*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GNERRE, M. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GOFFMAN, E. The Neglected Situation. *American Anthropologist*, v. 66, n. 6 (parte 2), p. 133-136, 1964.
- GOFFMAN, E. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. *Eccos*, n. 52, p. 1-19, 2020.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, E. B. (Org.). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- GONZÁLEZ REY, F. Diferentes Momentos do Processo de Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas. In: GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação*. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005. p. 79-113.
- GORDON, L. *What Fanon Said: A Philosophical Introduction to His Life and Thought*. New York: Fordham University Press, 2015.
- GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998 [1982]. p. 149-182.
- HEBERLE, V. Multimodal literacy for teenage EFL students. *Cadernos de Letras UFRJ*, v. 27, p. 101-116, 2010.
- HOBBSBAWM, E.; RANGER, T. (Orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, B. *Teoria feminista: da Margem ao Centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- INEP, 2009. *Matriz de Referência ENEM*. Disponível em https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em 20 jul. 2023.

- INEP, 2023. *Microdados do Enem 2022*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>. Acesso em 20 jul. 2023.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. p. 17-44.
- KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- KILOMBA, G. *Memórias de plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KOBASHI, N. Y. Análise Documentária e Representação da Informação. *INFORMARE*, v. 2, n. 2, p. 5-27, 1996.
- KOCH, I. G. V. Lingüística Textual: retrospecto e perspectivas. *Alfa*, v. 41, p. 67-78, 1997.
- KOCH, I. G. V. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. *Investigações*, v. 18, n. 2, p. 1-26, 2005.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London/NY: Routledge, 2003.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Arnold, 2001.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Pesquisa Documental. In: LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003. p. 174-183.
- LEAL, A. A.; SILVA, J. V. G.; BARBOSA, B. T. Letramento literário: o Enem e a formação escolar do leitor de literatura. *Principia: Caminhos da Iniciação Científica*, v. 17, p. 165-172, 2018.
- LEITÃO, A. B. *Autismo e metáforas multimodais: um estudo discursivo crítico e sociointeracional*. 2021. 313f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- LIMA, C. F.; OLIVEIRA, T. F.; XAVIER, M. P.; PRADO, G. A. S. A tríplice estrutura de dominação: quem é o outro do outro no capitalismo patriarcal colonial? *Mnemosine*, v. 15, n. 2, p. 71-83, 2019.
- LOBO, T.; OLIVEIRA, K. *África à vista: Dez estudos sobre o português escrito por africanos no Brasil do século XIX*. Salvador: Edufba, 2009.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M.; PINSKY, C. B. (Orgs.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 443-481.
- LUFT, G. F. C. Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). 2014. 302f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

- LUFT, G. F. C.; FISCHER, L. A. A abordagem da literatura no Exame Nacional do Ensino Médio. In: MARCUSCHI, B.; LUNA, T. S. (Orgs.). *Avaliação de Língua Portuguesa no Novo ENEM*. Jundiaí: UNIANCHIETA, 2017. p. 62-84.
- MACHIN, D. *Introduction to multimodal analysis*. London: Hodder Arnold, 2007.
- MADEIRA, C. E. L. Uma breve leitura da introspecção em Machado de Assis e Cornélio Penna. *Palimpsesto*, v. 5, n. 9, p. 1-18, 2009.
- MARX, K. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. Tradução e notas de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. *Cad. Est. Ling.*, v. 48, n. 1, p. 7-22, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 124-145.
- MASCARELLO, C. A. *Formação por competências no Ensino Médio: desdobramentos para a organização escolar*. 2019. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2019.
- MEC, 2010. *Teoria de resposta ao item garante isonomia das provas*. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34530#:~:text=Teoria%20de%20resposta%20ao%20item%20permite%20prova%20em%20outra%20data&text=A%20mudança%20de%20data%20para,resposta%20ao%20item%20\(TRI\)](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34530#:~:text=Teoria%20de%20resposta%20ao%20item%20permite%20prova%20em%20outra%20data&text=A%20mudança%20de%20data%20para,resposta%20ao%20item%20(TRI)). Acesso em 26 mar 2024.
- MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inoc%C3%Aancia/>. Acesso em 18 jul. 2023.
- MILLER, C. R. Genre as social action. *Quartely Journal of Speech*, v. 70, p. 151-167, 1984.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. *Tranel.*, v. 23, p. 273-302, 1995.
- MONTEIRO, A. A África no imaginário social brasileiro. In: *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências sociais*. Coimbra, setembro de 2004.
- MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. v. 3. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 311-351.
- MORRIS, A. Student Standardised Testing: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. *OECD Education Working Papers*, n. 65, p. 1-51, 2011.
- MOSCOVICI, S.; NEMETH, C. Minority influence. In: NEMETH, C. (org.). *Social psychology: classic and contemporary integrations*. Chicago: Rand McNally, 1974, p.217-250.
- MOSCOVICI, S. Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In: JODELET, D. (Org.). *Les Représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, p.62-86.

- NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.
- OLIVEIRA, G. F.; KNACK, C. A escrita como prática humana: do efeito retroativo ao efeito enunciativo da proposta de intervenção da redação enem no ensino-aprendizagem da escrita. *Work. Pap. Linguíst.*, v. 21, n. 2, p. 189-208, 2020.
- OLIVEIRA, L. R.; SOUZA, J. A. Sobre literatura e seus reflexos no Enem. *Via Litterae*, v. 13, n. 1, p. 139-154, 2021.
- PELLEGRINI, T. Realismo: postura e método. *Letras de Hoje*, v. 42, n. 4, p. 137-155, 2007.
- PESCE, L.; ABREU, C. B. M. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *Revista da FAEBA*, v. 22, n. 40, p. 1-29, 2013.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.
- PINTO, J. P. É só mimimi? Disputas metapragmáticas em espaços públicos online. *Interdisciplinar*, v. 31, p. 221-236, 2019.
- POVINELLI, E. Pragmáticas íntimas: linguagem, subjetividade e gênero. Tradução de Joana Plaza Pinto. *Revista de Estudos Feministas*, v. 24, n. 1, p. 205-237, 2016.
- RABENHORST, E. R.; CAMARGO, R. P. A. (Re)presentar: contribuições das teorias feministas à noção de representação. *Estudos Feministas*, v. 21, n. 3, p. 981-1000, 2013.
- RADTKE, J. T.; BICCA, A. D. N. Uma pedagogia cultural de gênero produzida a partir do ENEM 2015. *VII Seminário Corpo, gênero e Sexualidade*. Rio Grande: Editora da FURG, 2018.
- RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). *A linguística que nos faz falhar*. Investigação crítica. São Paulo: Parábola, 2004. p. 11-38.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2009.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. Análise de discurso crítica: uma reflexão acerca dos desdobramentos recentes da teoria social do discurso. *Aled 5*, v. 1, p. 27-50, 2005.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 5, n. 1, p. 185-297, 2004.
- RIBAS, V. V. *O jogo entre a representação realista e o fantástico nos contos da obra Mistérios, de Lygia Fagundes Telles*. 2022. 94f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.
- ROSA, G. *Grande Sertão: Veredas*. São Paulo: Nova Aguilar, 1994. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6029042/mod_resource/content/1/Grande%20Sertão.pdf. Acesso em 22 mar 2024.
- ROYCE, T. Multimodal communicative competence in second language contexts. In: ROYCE, T.; BOWCHER, W. (Eds.). *New directions in the analysis of multimodal discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 361-403.

- ROSALDO, R. *Culture and truth: the remaking of social analysis*. Boston: Beacon, 1989.
- ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SÁ, C. A. A.; SOUZA, A. R. A.; OLIVEIRA, E. G. K. S. A contribuição do ENEM para o redirecionamento do ensino da literatura no Ensino Médio. *III CONEDU*, s/p, 2016.
- SANTOS, J. F. *Na ponta do alfinete: um estudo sobre Fronteira de Cornélio Penna*. *Interdisciplinar*, v. 32, n. 1, p. 151-166, 2019.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelini *et al.* São Paulo: Cultrix, 1975.
- SANSEVERINO, A. M. V. Esquisitas e desmioladas: o narrador, o adultério e a representação feminina no conto machadiano. *Revista Cerrados*, v. 26, n. 45, p. 55-73, 2019.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004.
- SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A. N.; FORTES, M. S.; SCHOFFEN, J. R. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: NASCIMENTO, V. F.; NAUJORKS, J. C; REBELLO, L. S; SILVA, D. S. (Orgs.). *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 11-35.
- SCHWARZ, R. A viravolta machadiana. *Novos Estudos Cebrap*, n. 69, p. 15-34, 2004.
- SIGNORINI, I. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Situar a língua[gem]*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 117-148.
- SILVA, T. M. C. M. A Mulher Brasileira do Século XIX no Contexto do Patriarcalismo. *Recanto das Letras* (online), s/p., 2012.
- SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, n. 23, p. 193-229, 2003.
- SILVERSTEIN, M. Language Structure and Linguistic Ideology. In: CLYNE, P. R.; HANKS, W. F.; HOFBAUER, C. L. (Eds.). *The Elements: a Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979. p. 193-247.
- SILVERSTEIN, M. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In: LUCY, John (Ed.). *Reflexive language, reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 33-58.
- SILVERSTEIN, M. The uses and utility of ideology: some reflections. *Pragmatics*, v. 2, n. 3, p. 311-323, 1992.
- SILVERSTEIN, M.; URBAN, G. *Natural Histories of Discourse*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.
- SOARES, A. C. E. C. Nos caminhos da pena de um romancista do século XIX: o Rio de Janeiro de Diva, Lucíola e Senhora. *Rev. Brasileira de História*, v. 30, n. 60, p. 195-209, 2010.
- SOUSA, K. C. S. *Tornar-se mulher: feminismo existencialista e performatividade de gênero*. 2016. 65f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

- SOUZA, S. *Um outro olhar: Filosofia*. São Paulo: FTD, 1995.
- SUASSUNA, L.; SILVA, T. L. A literatura em provas e exames: vestibular da UPFE e ENEM. *Est. Aval. Educ.*, v. 30, n. 74, p. 362-391, 2019.
- TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs). *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Tradução de Parmênio Camurça Citó. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002 [1987]. p. 183-214.
- TENÓRIO, Jeferson. *O avesso da pele*. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social na era dos meios de comunicação de massa*. Tradução do Grupo de estudos sobre ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUC-RS. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- TIUMAN, P. E. B. *A História da Disciplina Literatura no Ensino Secundário Brasileiro e as Avaliações Externas: o exame vestibular, o ENEM e o Enade de Letras*. 2017. 327f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- TRAVITZKI, R. *ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar*. 2013. 320f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- VAN DIJK, T. A. *Discurso e contexto: Uma abordagem sociocognitiva*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.
- VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. R. (Org.) *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169-222.
- VITORIANO, H. B. S.; TATAGIBA, A. B.; MATA, A. L. N. A literatura e o letramento literário no ENEM: contribuições para o debate no ensino médio. *Travessias*, v. 10, n. 1, p. 368-397, 2016.