

O PROCESSO DE ENUNCIÇÃO RESSIGNIFICADO NA ESFERA ESCOLAR: O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA O ENEM

Guilherme Brambila
Mestrando em Estudos Linguísticos
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL)
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
guilhermebrambilamanso@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho levanta questionamentos sobre o processo de enunciação na escrita de textos dentro da perspectiva avaliativa da prova de redação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Este artigo pretende questionar de que formas a prova de redação, especificamente, pode estar funcionando como instrumento de ressignificação do processo dialógico da enunciação que se dá na produção de textos devido à necessidade de adequação formalista e autoral que os candidatos precisam ter para alcançar os resultados esperados. Para averiguar tal hipótese, um exercício de produção de textos de uma escola capixaba será utilizado para análise qualitativa e dialógica. Pretende-se, assim, buscar embasamento com a perspectiva do Círculo de Bakhtin sobre o dialogismo e a enunciação na intenção de confrontar tais ideias com a realidade da educação brasileira contemporânea.

Palavras-chave: enunciação, produção de texto, Enem.

ABSTRACT

This paper brings some questions about the utterance process on writing in the evaluative perspective of Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). This work intends to question the ways the writing test, specifically, may be working as a re-meaning tool of the utterance dialogical process, that occurs in writing due to the need of formalist and authorship suitability in which candidates need to achieve the expected results. To check this hypothesis, a writing exercise from a capixaba school will be dialogically and qualitatively analyzed. Thus, the investigation is based on Bakhtin's Circle perspective of dialogism and utterance to face these ideas with the Brazilian school contemporary reality

Keywords: utterance, writing, Enem.

INTRODUÇÃO

Estamos, continuamente, em diálogo. Verbalmente ou não, interagimos com outros indivíduos em esferas sociais variadas. Ao nos utilizarmos de enunciados para garantirmos essa interação histórico-social, demarcamos também nossa existência em sociedade.

A partir desta primeira afirmativa, construída, inclusive, dentro de um processo dialógico de percepção, somos convidados a refletir o quanto, de fato, temos “existido” em sociedade na e pela linguagem. Nossos próprios posicionamentos – políticos, ideológicos etc. – são resultados de diálogos constantes, nunca passivos ou estagnados, realizados nas esferas sociais em que nossas interações acontecem e que, ao serem expressas dentro dos mais diversos gêneros discursivos, refletem e refratam nossas identidades e as vozes que as atravessam.

A esfera escolar é, comumente, a mais lembrada quando pensamos nesses espaços onde existirá um processo constante de (re)significação dos discursos. Entendida como esfera discursiva autêntica, tem-se na escola a expectativa de que seja o lugar no qual o sujeito terá sua capacidade de se envolver com a linguagem potencializada. Nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente, o envolvimento com os textos e a oportunidade de não só recepção-los, mas também de confrontá-los, estabelecer diálogos e, conseqüentemente, produzir novos enunciados ilustra claramente essa prática dialógica em exercício.

Ao nos atentarmos às potencialidades da esfera escolar e, como é do interesse deste trabalho, das aulas de Língua Portuguesa e Redação, não devemos apenas reconhecê-las como ambientes nos quais sujeitos polifônicos e responsivos interagem e colocam seus discursos em tensão, mas também como esferas sociais que respondem, constantemente, às demandas históricas, políticas e pedagógicas que a cercam.

O exemplo mais consistente, e que será debatido neste trabalho, é a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como processo seletivo unificado da maioria das universidades públicas brasileiras, por meio do Sisu (Sistema de Seleção Unificada), fazendo com que os vestibulares, em seus mais diversos formatos, passassem a ser extintos pouco a pouco.

O formato atual do Enem é outro aspecto que chama a atenção: 180 questões objetivas que abordam as disciplinas curriculares escolares e uma redação dissertativo-argumentativa, gênero que se repete desde a primeira edição. Enxergamos, então, o corpo escolar impulsionado a realizar este exame sob a pena do impedimento de ingressar no ensino superior público, o que tem se refletido em uma necessidade à escola de, forçadamente, rever as dinâmicas de ensino-aprendizagem na intenção de responder, dentro de suas possibilidades, a este novo constructo social que o exame carrega.

Na prova de redação do Enem há a solicitação, todos os anos, da feitura de um texto dentro do gênero dissertativo-argumentativo sobre um determinado tema. Esse texto, que deve possuir uma proposta de intervenção do candidato sobre a temática, como bem

explícita as regras do exame e do guia de redação disponibilizado no site do Inepⁱ, passa também por avaliação e é pontuada dentro de critérios. Apesar de concebermos o processo de enunciação como único e singular de cada sujeito, há o estabelecimento de um padrão textual-discursivo que pode ser facilmente provado com a existência de textos, largamente divulgados pelo Inep, como “ideais” por terem recebido nota 1000 em seu ano de avaliação, acompanhados de comentários da banca avaliadora, que solidifica tal *status*.

A partir desta rápida contextualização e identificação de problemática, a principal tentativa a que este texto se propõe é questionar até que ponto o Enem, já não entendido como apenas um exame, mas como também um contexto político-pedagógico, tem influenciado a prática da produção de textos na escola. Quais os novos desafios que a esfera escolar tem enfrentado nesta nova conjectura social discursiva? Estamos, de fato, participando de um processo enunciativo e dialógico pela via da produção de textos ou simplesmente utilizando das palavras como mecanismos repetíveis pouco representativos? A prova de redação do Enem tem conduzido o corpo discente a produzir sentenças agrupadas em textos ou enunciados oriundos de um processo dialógico de percepção? Como nós, professores de Língua Portuguesa e estudiosos, podemos pensar criticamente esse contexto sem deixar de preparar nossos estudantes para essa realidade?

Ao nos comprometermos com os estudos em Linguística Aplicada, entendida como prática “(...) problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida” (FABRÍCIO, 2008, p. 60), recuperamos as palavras de Moita Lopes que nos guiam sobre aquilo que é, de fato, pertinente neste campo de pesquisa:

[...] a LA precisa dialogar com teorias que têm levado a uma profunda reconsideração dos modos de produzir conhecimento em ciências naturais (SIGNORINI 1998, apud MOITA LOPES) na tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaços para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias (MOITA LOPES, 2008, p. 23).

Nas linhas seguintes, o trabalho aqui proposto buscará aprofundar-se no entendimento do processo de enunciação, constantemente mencionado na introdução, à luz das considerações dos escritos de Bakhtin em relação ao referido conceito e sua afinidade com o dialogismo, também encontrado em sua perspectiva filosófica da linguagem.

Demarco também neste trabalho o meu lugar de *Eu professor de Língua Portuguesa*, em que vivencio constantemente o conflito ideológico que na tentativa de fazer do espaço da produção de textos uma arena de tensão dialógica e crítica, sem abandonar a necessidade da preparação para o referido exame, que carrega um chamado para a padronização textual-discursiva.

1. O PROCESSO DE ENUNCIÇÃO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

O que é um enunciado? Como ele se constitui em nossa prática histórica e social? Estamos a todo o momento enunciando? Para nos aprofundarmos na questão da

enunciação, envolvidos por essas perguntas, precisamos nos atentar a uma questão basilar que sustenta a perspectiva bakhtiniana sobre a linguagem:

A busca do entendimento daquilo que Bakhtin e seu Círculo postularam em torno da linguagem deve começar com a compreensão de que estes pensamentos não podem ser vistos apenas como um todo teórico, acabado e aspirante à verdade (científica) (VIDON; BRAMBILA, 2016, p. 49).

Sobre o enunciado, na concepção bakhtiniana, notamos uma demarcação clara de relação com a linguagem, porém com rompimentos da divisão dicotômica delimitada por Saussure, como é afirmado nas palavras de Morson e Emerson:

Uma das muitas objeções de Bakhtin à divisão saussureana da linguagem em *langue* (o sistema) e *parole* (o ato discursivo individual) é que este modelo leva a uma ideia errônea do enunciado. Particularmente, isso endossa uma visão tradicional que o enunciado é uma *instanciação* do sistema linguístico, o que implica que enunciados são acumulações mecânicas compostas de unidades da língua (palavras, sentenças, etc.) (2001, p. 125). (tradução nossa).ⁱⁱ

A partir daqui, já podemos estabelecer uma afirmativa dentro da perspectiva bakhtiniana: apesar de serem percebidos dentro do sistema linguístico, os enunciados não estão estruturalmente atrelados a esse sistema. Por mais paradoxal que possa nos parecer essa afirmativa, é nessa “falta de compromisso” ao purismo linguístico binarista que o

enunciado se afirma, na perspectiva bakhtiniana, que nos é possível entendê-lo muito mais comprometido com a vida e com as relações humanas.

O enunciado, assim, é o dizer que pode partir do linguístico para alcançar as esferas de comunicação, sempre atrelado à vida, que é dialógica e não sistematizável. Na tentativa de se sistematizar as relações humanas, estabelecemos construções previsíveis de sua dinamicidade que, por conseguinte, afastam essas relações de sua materialidade histórica e social.

Bakhtin nos convida, portanto, à compreensão do fazer linguístico de maneira viva, isto é, em viver linguisticamente em constante resposta ao Outro e às questões próprias da vida. Em outras palavras,

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta (BAKHTIN, 2003, p. 271).

A percepção bakhtiniana sobre o enunciado nos mostra que este é, ao mesmo tempo, concreto e dissociado de um sistema. A concretude se dá por conta de sua ligação intrínseca com as práticas sociais, que se dão no dinamismo intersubjetivo da comunicação, sempre dentro da realidade. Todavia, lidando com o fato de que essas práticas sociais nunca serão

iguais, já que os sujeitos em interação estão, constantemente, partindo de lugares históricos e sociais diferentes para emitir seus dizeres, torna-se, portanto, inviável, pensar o enunciado como algo passível de repetição ou estrutura.

Apesar de estarmos lidando com o enunciado como algo aparentemente distante do sistema linguístico da sentença, é necessário que nos lancemos ao questionamento: seria, então, possível dissociá-los? Partindo das considerações de Morson e Emerson (2001), Bakhtin objetivava em seus estudos afirmar que mesmo que constituídos e apresentados dentro de palavras ou sentenças, que possuem, pela lógica dicionarista, certa finidade de definições, os enunciados não nos permitem exaurir suas possibilidades de elucidação. Em outras palavras, o enunciado sempre poderá significar algo além, pois o mesmo está no campo daquilo que os estudos saussureanos chamarão de extralinguístico.

Mesmo que partamos da afirmativa de que o enunciado não está para o sistema, mas para a interação humana, podemos, todavia, notar que há processos – irrepetíveis e autênticos – pelos quais esses enunciados passam em sua formação, exemplificados na enunciação.

Para Bakhtin, a enunciação,

[...] por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui,

por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções de um grupo social determinado (2003, p. 123).

Notamos, nas palavras de Bakhtin, certa recorrência na associação do enunciado como um resultado, nunca final, do diálogo. Assim, é necessário que nos atentemos ao fato de que, em termos bakhtinianos, o conceito de diálogo extrapola o senso comum. Faraco (2009) elucida esse conceito ao afirmar que

[...] é necessário lembrar ainda que a palavra **diálogo**, no uso corrente, tem também uma significação social marcadamente positiva, que remete a ‘solução de conflitos, a ‘entendimento’, a ‘geração de consenso’. Ora, essa significação também não ocorre como tal no pensamento do Círculo de Bakhtin. Seus membros não são, portanto, teóricos do consenso ou apologistas do entendimento. Ao contrário, tentam dar conta da dinâmica das relações dialógicas num contexto social dado e observam que essas relações não apontam apenas na direção de consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias. Delas pode resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa (FARACO, 2009, p. 69). (grifo do autor).

Esta percepção dada ao diálogo, que abarca a tensão discursiva ou as dissonâncias dialógicas, alimenta a ideia do enunciado como uma afirmação ideológica, histórica e social do sujeito que, pela via da linguagem, existe em relação aos outros e participa ativamente da dinâmica social.

Não somente percebemos e realizamos o dialogismo nas relações intersubjetivas, mas também nos processos de (re) significação que fazemos constantemente nas esferas discursivas em que participamos. Esta afirmação pode ser facilmente compreendida quando observamos que normalmente fazemos usos de formas diferenciadas para um mesmo enunciado dependendo do lugar em que nos encontramos (BRAMBILA, 2016, p. 46).

Entretanto, o horizonte político-pedagógico brasileiro contemporâneo tem proporcionado uma experiência diferente dessa percepção. A prova de redação do Enem, que tem grande peso e destaque no exame, tem reconfigurado o que se entende por enunciação na escrita. Tem-se, portanto, a imposição de regras, não só estilísticas, mas também discursivas, em torno da produção desses textos, o que inverte a ideia do enunciado concreto bakhtiniano, outrora defendido em documentos oficiais da educação brasileira (cf. PCNs, PCNEM).

Nas próximas linhas, daremos seguimento a essa problematização lançada no parágrafo anterior para dar forma a essa grande questão que circula o cenário escolar contemporâneo: nossos estudantes têm sido permitidos a, de fato, serem autores que enunciam dialogicamente sobre seus textos, mesmo no contexto do Enem?

2. A ENUNCIÇÃO EM AVALIAÇÃO: PROBLEMATIZANDO A REDAÇÃO DO ENEM

Ao trazermos as considerações bakhtinianas sobre a questão da enunciação, que nos levam ao entendimento de um processo autêntico e dialógico do sujeito, somos convidados a mais uma problematização: seria adequado avaliar este processo que acontece, inclusive, na escrita?

É sabido que, na esfera escolar ou no próprio Enem, por exemplo, o desempenho do estudante é avaliado dentro de um determinado panorama, por meio de critérios que, ao serem ou não alcançados, “traduzirão” o trabalho em pontos, proficiência, conceitos etc. Entretanto, é possível que percebamos certa problemática quanto a esse estabelecimento de critérios. Isso se explica porque, com exceção das questões de caráter exato, teórico ou ortográfico, a produção de textos requer processos que atingem além do linguístico e que perpassam as singularidades de cada sujeito.

Sendo assim, é necessário que nos façamos mais essa pergunta: que texto e que sujeito autor são esperados no processo avaliativo das redações do Enem?

Esse tipo de questionamento, ao mesmo tempo, justifica a necessidade de pensarmos continuamente em uma Linguística Aplicada que não se aquieta na academia, mas que busca diálogos com outras frentes teórico-metodológicas e com a vida em sociedade, que muito têm a contribuir.

Parece-nos problemático, quando lidamos com a questão da redação, conceber a existência de critérios textuais e discursivos para a escrita avaliada que não demandem, conseqüentemente, o apagamento de certos traços identitários, sociais e ideológicos para o alcance de uma boa pontuação sobre um texto escrito dentro de um gênero discursivo que é identificado como argumentativo.

Dessa forma, percebemos que o processo avaliativo do texto – em especial o de caráter argumentativo – é uma tentativa de se objetivar a subjetividade. Tanto o *objetivismo idealista* quanto o *subjetivismo abstrato* são conceitos apresentados pelo Círculo de Bakhtin e que ilustram com clareza essa problemática da contemporaneidade sobre a qual este trabalho busca discussão. Recorramos, portanto, às palavras de Silva e Leite (2013) que nos elucidam esses termos:

O subjetivismo idealista tem como prioridade o ato da fala e vê a essência da língua na criação individual. Essa orientação própria da estilística clássica, fortemente influenciada pelo pensamento de Wilhelm Humboldt, vê a enunciação como uma criação puramente psicológica, ocasionando, desse modo, que as leis que regem a criação linguística sejam as mesmas existentes na criação artística. [...] Para o objetivismo abstrato, a língua é um sistema imóvel e acabado, que dispõe para os indivíduos signos e regras sem que estes possam interferir nesse sistema (p. 40-41).

Compreende-se, portanto, que há uma idealização de sujeito e uma concepção internalista e racionalista da linguagem que, em sua lógica, possibilitam a existência de enunciações melhores que outras e que, por conseguinte, serão melhor pontuadas.

Este subjetivismo idealista, que se apresenta mais acentuado na problemática das provas de redação, pode ser principalmente percebido na existência das redações ideais, isto é, nas redações nota 1000. Apesar de não ser o objetivo deste trabalho discutir a questão dessas redações, mas sim chegar à averiguação do processo que as antecede, isto é, o ensino-aprendizagem de produção de textos na esfera escolar dentro da realidade do Enem, é necessário que percebamos, mesmo que minimamente, como o subjetivismo idealista tem se manifestado na sociedade escolar contemporânea e como isso se encaixa no campo do ideológico.

Está disponível, no site do Inep e gratuitamente, o *Manual de Redação do Enem*, em que são elencadas algumas redações consideradas “ideais” e que, por consequência, obtiveram nota 1000. Percebemos nesse compartilhamento em larga escala, visto que a internet é, hoje, um meio de repasse de informação de forte alcance, o levante de uma noção racionalista acerca da linguagem e da enunciação, possibilitando a hipótese de que seria possível escrever um texto não só estruturalmente competente, mas também discursiva e, ilusoriamente, perfeito.

Esse compartilhamento de redações ideais funciona, para a grande massa de candidatos que faz o Enem, já mencionada em números, como mais um instrumento que

integraliza a concepção da linguagem, afastando-se da noção bakhtiniana que a concebe como interação verbal, e aproximando-se da perspectiva conteudista da qual muito se batalhou para que fosse afastada da esfera escolar (cf. GERALDI, 1999).

Encontramos neste caminho de problematizações outra questão envolvendo a avaliação da produção textual: quem é este autor idealizado pela prova de redação do Enem?

Convém fazermos tal pergunta, já que é possível perceber que na delimitação de um parâmetro de texto a ser aceito ou rejeitado há, conseqüentemente, a determinação de um sujeito autor a ser acolhido ou recusado.

Apesar de a esfera escolar ter em seus documentos oficiais (PCNs e PCNEM) a concepção dialógica da linguagem e do sujeito em sua prática autoral como um norteador de sua dinâmica, é possível considerarmos que tal prática se encontra em risco de ser substituída pela proposição de um tipo de autor e texto que acompanhe as demandas do Enem, perdendo, assim, sua essência dialógica e polifônica.

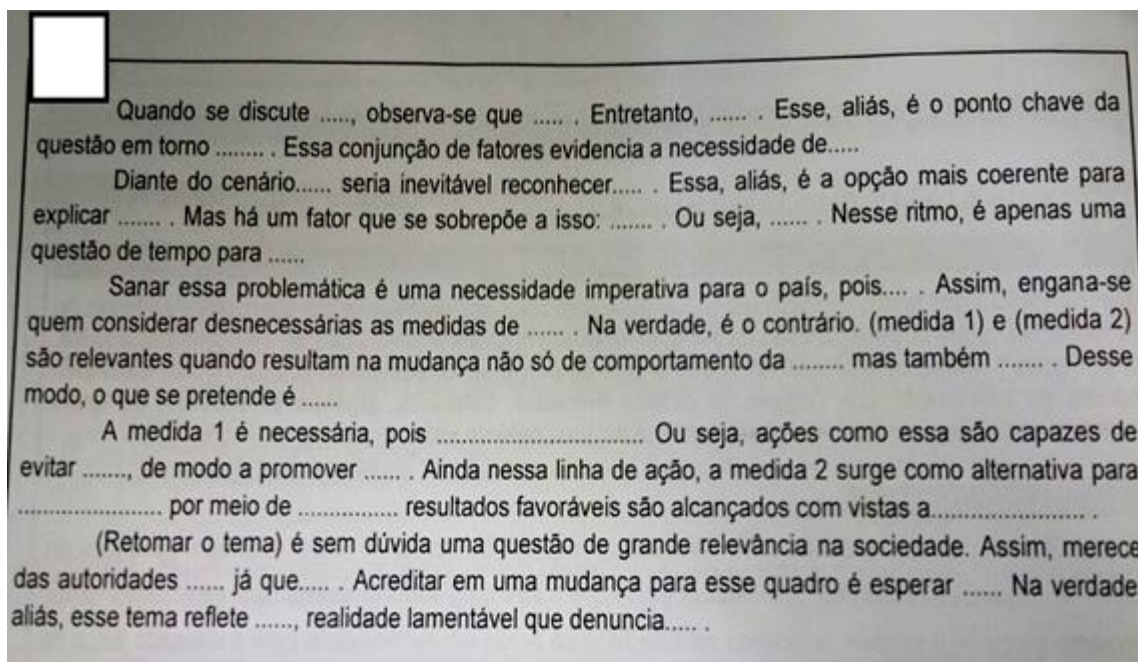
Na perspectiva de debatermos com mais propriedade as considerações trazidas até aqui, exporemos, nas próximas linhas, um exercício de redação que reflete e embasa a afirmativa de que o Enem, especificamente a prova de redação, pode ser enxergado como uma circunstância social que tem guiado um tipo específico de discurso pela via textual.

3. O REFLEXO DA “ERA ENEM” NA PRÁTICA ESCOLAR DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Para sustentar a afirmação de que o Enem, dentro do cenário escolar contemporâneo, não se configura apenas como um exame, mas como uma circunstância política, histórica e social, trabalharemos com um exercício de uma aula de produção de textos para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio em uma escola particular na cidade de Vitória, no Espírito Santo, no ano de 2016.

Figura 1:

Exercício de redação de uma escola capixaba



Fonte: Material didático de uma escola privada capixaba

Percebemos, na atividade acima, onde houve o nome da escola propositalmente removido, a compreensão do texto e todas as suas implicações relacionadas à enunciação e

expressão da subjetividade reduzidas a um exercício de encaixe das informações acerca do tema em um enquadramento de estrutura textual para dar conta das exigências do Enem.

Antes de seguirmos para a análise propriamente, é necessário pontuar que este estudo não quer olhar para o espaço da escola com uma perspectiva inquisitiva, procurando falhas ou criticando a forma com que os sujeitos dessa esfera lidam com as constantes demandas que nela recaem. Diferentemente, buscamos suscitar questões que se direcionem a um ensino de produção de textos na escola que seja eficaz para as circunstâncias avaliativas, sem abandonar seu lugar dialógico legítimo.

A partir das considerações trazidas do parágrafo anterior, aguçamos nosso olhar em relação à atividade para construirmos considerações que consigam extrair de sua estrutura os reflexos do Enem nas escolas brasileiras, públicas e particulares. Tal construção de atividade para a prática textual nos motiva a questionar o quanto o texto tem sido essa arena na qual os discursos se dinamizam e o sujeito pode, de fato, praticar sua existência autoral. Para melhor analisarmos, partiremos de dois pontos de observação: o textual-discursivo e o social.

Da perspectiva textual-discursiva notamos, especialmente no último parágrafo, uma organização que leva o texto ao lugar comum. Na atividade, o estudante é requisitado a retomar o tema, seja ele qual for, e colocá-lo como responsabilidade das autoridades. A partir daí é necessário o questionamento: o estudante, diante de tal atividade, estaria, de fato, enunciando sobre seu próprio texto com esse tipo de construção textual?

Há, nas redações do Enem – especialmente nas que receberam nota 1000 – certa tendência textual e discursiva a concluir o raciocínio da problemática em questão colocando-a como responsabilidade das autoridades públicas. Tal proposta de intervenção é um tanto quanto generalista, já que todos os problemas de natureza social podem ser direcionados aos cuidados do governo. Entretanto, como linguistas aplicados e problematizadores, precisamos averiguar o quanto tal prática tem se configurado como uma mera reverberação de um dizer que foi socialmente bem avaliado.

Cabe, aqui, mais uma pergunta: por que devemos nos preocupar com os exercícios baseados nas “repetições” na esfera escolar? Para respondermos a essa questão devemos revisitar nossas considerações sobre a enunciação. Ao pensarmos no ensino do texto condicionado, repetível e predizível, estaremos, por consequência, considerando uma formação depositária – retomando aquilo que Freire (1967) já nos alertava sobre a *educação bancária* – aos estudantes que, pelo texto, estarão sempre repetindo o dizer do outro de maneira monológica, sem critério e sem compreender o que, de fato, repetem.

Assim, encontramos certa dificuldade de perceber a prática textual e discursiva dentro de uma perspectiva dialógica quando nos debruçamos sobre a referida atividade. É o que também Vidon (2012, p. 427) nos elucida:

[...] é mais do que plausível se pensar em construção de um processo de autoria, desde que o sujeito do discurso trabalhe a língua e a linguagem com determinados fins. Isto é, a intenção, o projeto de texto e o trabalho com a linguagem são os elementos

fundamentais na construção da autoria. Não se está falando, evidentemente, de autor no sentido literário, clássico, mas de autor no sentido daquele que se marca na linguagem, que quer de alguma forma deixar sua marca na linguagem, e age nesse sentido, regularmente, frequentemente.

Desta forma, percebemos que o texto da atividade deixa sua função dialógica e interacional que lhe cabe para dar conta de demandas muito mais pontuais, como o treino para o Enem. Conseqüentemente, ao pensarmos no currículo escolar absorvendo a necessidade de um treinamento e condicionamento textual para suprir os quesitos de avaliação do Enem dentro de um determinado gênero discursivo que tem, com o passar dos anos, se cristalizando cada vez mais, poderemos considerar que, pela via do texto, o Enem carrega uma força de afastamento das escolas, especificamente as de Ensino Médio, de uma perspectiva textual dialógica para um regresso à tipologia.

O segundo ponto de observação, que de certa forma já foi tocado anteriormente, é o social. É possível considerarmos que tal atividade não reflete apenas uma demanda da prova de redação do Enem, mas também reflete a forma com que a sociedade tem se construído linguisticamente.

Um aspecto social que precisa ser atentado aqui é que estamos lidando com uma atividade apresentada a uma escola particular. Isso nos provoca a pensar o quanto o Enem tem moldado a prática escolar tornando-a, cada vez mais, desigual em cada esfera social.

Ao lidarmos com a realidade das escolas particulares que, de maneira geral, compreendem os resultados obtidos com a educação em uma perspectiva neoliberal, como geradora de lucros, perceberemos, conseqüentemente, que o treinamento do texto será muito mais acentuado para que esses objetivos sejam alcançados.

Com isso, e dentro dessa realidade um tanto quanto óbvia, o Enem estaria, de certa forma, promovendo a entrada nas universidades daqueles que podem pagar para se preparar para fazer o exame? Apesar de já contarmos com certa movimentação da escola pública para também treinar seus alunos, como com a criação do Enem Digital (MEC), cabe-nos questionar se esses esforços têm sido suficientes para se equiparar à estrutura que a educação privada garante a determinada parcela da população.

Importa-nos levantar tal questão, pois uma das justificativas dadas à implementação do Enem de maneira unificada foi a de proporcionar uma seleção mais democrático e amplo. Entretanto, há a necessidade de averiguação se essa proposta realmente se concretiza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi notório que, no decorrer deste artigo, muito mais questionamentos foram propostos do que respostas certas para a problemática lançada. Essa tentativa se deve a dois fatores.

O primeiro está no fato de estarmos trabalhando dentro da perspectiva da Linguística Aplicada questionadora e problematizadora. Assim, percebe-se que é mais profícuo suscitar questões que incomodem os futuros leitores para que se engajem e problematizem certas práticas sociais, colocando-se a pensá-las de maneira não reprodutivista.

O segundo fator se deve à atualidade da temática. Nós, enquanto professores, pesquisadores e pessoas interessadas pelos estudos da linguagem, devemos estar a par das dinâmicas sociais que se estabelecem na linguagem para buscar contribuições que vão de encontro às demandas de nossa sociedade que ora espera por respostas para suas questões, ora precisa ser incomodada com novas questões oriundas de estudos como esses.

Apesar de lidarmos com problemas que são latentes e atuais, os questionamentos em torno da enunciação e sua interface com a educação devem ser constantes, já que se relacionam com as formas com que o sujeito se expressa e se realiza socialmente na e pela linguagem, sendo as práticas cerceadoras dessa existência e interação elementos que nos pedem constante atenção.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BRAMBILA, Guilherme. O gênero discursivo dentro da escola: dialogia, avaliação e subjetividade. *Percursos Linguísticos* (UFES), Vitória. v. 6, p. 45-56, 2016.

FABRICIO, Branca F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Editora Contexto, 2006. p. 45-65.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagens e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo, Editora Contexto, 2008, p. 11-24.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: creation of a prosaics*. Stanford, Califonia: Stanford University Press, 2001.

SILVA, Danielle Souza; LEITE, Francisco de Freitas. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no Círculo de Bakhtin. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 2, n. 2, p. 38-45, 2013.

VIDON, Luciano Novaes. Autoria em redações de vestibular: considerações a partir da perspectiva bakhtiniana. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 41, p. 110-127, 2012.

_____; BRAMBILA, Guilherme. A importância do pensamento do Círculo de Bakhtin para os cursos de Letras: apontamentos e reflexões para a formação e prática docente. In: REZENDE, P. (Org.). *Interfaces com a linguística: dialogando saberes*. v. 1. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, p. 45-58, 2016.

Recebido em 7 de dezembro de 2016.

Aceite em 25 de setembro 2017.

Como citar este artigo:

BRAMBILA, Guilherme. O processo de enunciação ressignificado na esfera escolar: o ensino de produção de textos para o Enem. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 25, jul.-dez. 2017, pp. 267-288. Disponível em: < <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num25/dossie/palimpsesto25dossie04.pdf> >. Acesso em: **dd mm. aaaa**. ISSN: 1809-3507

ⁱ Cf. Manual de redação do Enem: cartilha do participante (http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_en_em_2016.pdf). Último acesso em: 27/09/2017.

ⁱⁱ One of Bakhtin's many objections to the Saussurean division of language into langue (the system) and parole (the individual speech act) is that this model leads to a fundamental misconception of the utterance. It endorses a traditional view that the utterance is an instantiation of the linguistic system, which in turn implies that utterances are mechanical accumulations composed of units of language (words, sentences, etc.).