

TEMÁTICA TEXTUAL ENEM: A POLÍTICA DO ESCRITO

Gabriela Belo da Silva (UFPB)
Rivadavia Porto Cavalcante (UFPB)

RESUMO

O presente trabalho tem como foco de estudo a configuração temática de cinco atividades de redação, destinadas a preparação de estudantes, do ensino médio de uma instituição particular, da cidade de João Pessoa-PB, para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O objetivo principal é identificar e descrever como esta política do escrito prescreve os temas recorrentes nesta avaliação, com vistas ao desenvolvimento de competências de produção textual do aluno. Para tanto, convocamos como suporte teórico-conceitual, Spolsky (2007) e Shohamy (2007) no que tange as práticas da política da língua portuguesa e o arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise dos textos/discursos que emanam deste espaço social. Priorizamos a interpretação dos pré-construtos que subjazem tanto a formulação da atividade proposta pela instituição quanto a sua realização pelo discente. Nosso propósito é suscitar a discussão do efeito que os dispositivos elaborados no processo de transmissão do conhecimento podem proporcionar o desenvolvimento de capacidade de expressão verbal para fins específicos. Entretanto, a intervenção injuntiva do docente no modo de agir do aluno com a linguagem pode ao mesmo tempo contemplar os objetivos de uma política educacional e não promover a abertura para a produção que considere a cultura do humano.

Palavras-chave: política do escrito. temática textual. texto-discurso. práticas institucionais.

Introdução

O presente trabalho tem como foco de estudo: as orientações do Guia do Participante (2013); a configuração temática de cinco atividades de redação, destinadas a preparação de estudantes, do ensino médio de uma instituição particular; o critério de correção adotado pela instituição durante a avaliação das redações produzidas pelos discentes; e a entrevista semiestruturada, realizada com uma docente de língua portuguesa, da cidade de João Pessoa-PB, que atua como professora de redação na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O objetivo principal desta pesquisa é identificar e descrever como esta política do escrito prescreve os temas recorrentes nesta avaliação nacional, buscando apreender como os princípios dessa diretriz estão (re)configurados nos textos das atividades de professores atuantes em cursos preparatórios para os testes de redação.

Durante a reflexão apresentada neste trabalho, deixamo-nos guiar pelo pressuposto de que as políticas linguísticas formuladas no âmbito do Estado tendem a padronizar as práticas da linguagem verbal do cidadão, implantando no sistema educacional, por meio dos textos oficiais, uma concepção homogênea da língua. Este fato, por sua vez, com frequência, pode levar a uma supressão da diversidade linguística (SHOHAMY, 2007), limitando o desenvolvimento de competências de produção textual do aluno apenas para fins específicos. Além disso, intentamos compreender, qual a influência dessa política de língua nos critérios de correção adotados pela escola e quais as representações do profissional docente que lida cotidianamente com essas práticas em sala de aula.

Sabemos que é de interesse dos governantes, ao se instituir uma política de língua, que o efeito retroativo aconteça de forma eficaz, uma vez que é por meio dele que se garante a implementação dessas normatizações governamentais sobre a língua. É através da intervenção dos saberes da prática (SHOHAMY, 2006, 2009) dos professores que os objetivos prefigurados de uma política linguística educacional

podem produzir resultados efetivos (BALL,1993). Temos ciência também que nem sempre esse efeito retroativo acontece de maneira eficaz, pois nem sempre os professores aderem a essas políticas e/ou não têm um contato direto com as decisões que são tomadas no âmbito governamental. Considerando essas questões, nosso propósito é discutir, em que medida, a Política do Escrito do ENEM exerce um efeito retroativo sobre a preparação dos materiais didáticos, nos critérios de correção e na prática do professor nas aulas de redação, em turmas do 3º ano do Ensino Médio e sobre o trabalho docente.

Para tanto, utilizamos o modelo conceitual de Política Linguística, em conformidade com os pressupostos de Splosky (2004), posteriormente ampliado (atualizado) por Shohamy (2006, 2007); como aparato teórico-metodológico, recorreremos ao Interacionismo Sociodiscursivo, postulado por Bronckart (1999, 2006, 2008) e seus colaboradores. A convergência entre esses aportes para o estudo das práticas languageiras ocorre pelo fato de ambas valorizarem a história e a cultura dos agentes verbais e os seus respectivos contextos situados, onde essas práticas ocorrem. Além disso, considera-se as representações que são construídas nesses espaços discursivos, ao mobilizar uma dada língua para estabelecer comunicações. Essa pesquisa configura-se como um trabalho de natureza qualitativa de cunho interpretativista.

1 Uma visão integradora da linguagem do humano com o mundo

A linguagem é o elemento fundador das práticas humanas. As formas comunicativas (orais e escritas) que dela emanam são os instrumentos principais que possibilitam a emergência das capacidades superiores da pessoa, que por sua vez, podem desenvolver a sua identidade e autonomia ao avaliar a si mesma e o mundo, nele agindo e intervindo (Bronckart, 1997, 1999, 2006).

Nesta perspectiva, a linguagem possui um caráter praxiológico e se realiza na “atividade de linguagem” (BRONCKART, 2012, p. 24-25). A sua efetivação depende dos

interactantes que participam desse processo de interação, por isso, devemos considerar a situação de uso (prática) de uma língua com o objetivo de estabelecer interações entre si e/ou com outros e/ou. Para que isso ocorra, é necessário mobilizar os recursos lexicais e sintáticos específicos desta língua. Neste caso, este tipo de ação a qual é parte da atividade linguageira em curso, ao vir a se concretizar, se materializa sob a forma de textos (escritos ou orais).

Ressaltamos que a noção de texto aqui é advinda de reflexões como as de Bakhtin e Volochinov (2006) e Bronckart (1999, 2008) que podem ser entendidos como sendo os correspondentes empíricos ou linguísticos de uma atividade linguageira, pois,

eles são unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção (grifo do autor, Bronckart, 2008, p. 113)

Destarte, a visão interacionista, assumida neste trabalho e a noção de atividade de linguagem estão relacionadas ao processo das práticas, enquanto o texto ao produto - produção de linguagem oral ou escrita (BRONCKART e STROUMZA, 2002). Nesse sentido, qualquer intervenção formativa implica o uso da linguagem que se realiza por meio de textos (orais ou escritos) que funcionam como dispositivos (SHOHAMY, 2006, 2007) que podem fundar práticas e representações linguageiras (SPOLSKY, 2004) causando impactos sobre aqueles que estão expostos aos processos formais de desenvolvimento de capacidades comunicativas.

Neste sentido, a mediação dos construtos preestabelecidos por meio das ações de linguagem (sócio e culturalmente) são mediados por uma língua natural que, por sua vez, nesse contexto, assume o estatuto de instrumento de instrução e produção dos saberes e conhecimentos elegidos pela comunidade conforme ocorre nas instituições educacionais a serviço do Estado. Desse modo, a compreensão dos fenômenos das condutas verbais dos agentes situadamente envolvidos nesse processo, favorece elaborar conhecimentos mais coerentes sobre os fatos

educacionais que visam a preparação de pessoas para o mundo acadêmico, como é o caso do ENEM.

Sendo assim, Bronckart (2004, p. 73) elucida que “toda atividade de linguagem é organizada por gêneros textuais” que ele mesmo prefere denominá-los de gêneros de texto, por estes serem caracterizados por alguma especificidade do seu conteúdo, bem como pelos recursos linguísticos mobilizados em sua composição” (op.cit.). É visando compreender a emergência desse processo, o qual envolve práticas de linguagem diferenciadas que são determinadas por documentos oficiais que, por sua vez, impõem modos de pensar e agir quanto ao uso da língua escrita, em processos seletivos de inclusão, ao ensino superior que nos propomos investigar os testes desenvolvidos nas políticas educacionais de governo.

Esses testes são desenvolvidos com vistas a avaliar competências linguísticas, servem como medidas tomadas sobre as variedades de língua de uma comunidade verbal e funcionam como mecanismos que podem afetar as práticas languageiras dos agentes sociais. O uso deste tipo de testes, veiculam e mantêm ideologias da classe dominante que, por sua vez, prestigia um tipo específico de linguagem que exclui a cultura dos demais suprimindo a diversidade linguística e impondo uma padronização do dizer, minimizando as capacidades dos discentes ao invés de desenvolvê-las. A este respeito, alinhamo-nos aos pressupostos teóricos de Shohamy (2007) de que os testes além de influenciar a formulação e a implementação da política linguística, eles derivam de critérios e julgamentos tendo por base as escalas de avaliação, orientações e enquadramentos fixados.

Todo este conjunto de procedimentos sobre a linguagem constrói representações da língua em uso como sendo padronizada e homogênea não permitindo a expressão dos conhecimentos de mundo dos seus usuários. Por outro lado, Shohamy nos mostra que quando os testes avaliam práticas de linguagem e trazem em si resultados de investigações sobre a aprendizagem de línguas e seu uso, “eles podem servir como ferramentas para a criação de políticas de língua mais válidas

e reais e servem para mediar e negociar ideologia e prática¹” (SHOHAMY, 2007, p. 117). Estes pressupostos teóricos e conceituais subsidiaram o nosso posicionamento metodológico para as análises que passamos a discutir.

2 Metodologia

O *corpus* que elegemos para o presente estudo está formado por distintas categorias de textos produzidos em diferentes contextos de realização das atividades da política linguística instituída pelo ENEM. O quadro a seguir explicita as categorias de textos que o constitui.

Quadro 1: formação do corpus sob estudo

Modalidade textual	Denominação dos textos
Texto escrito 1	Manual de Redação do Enem (instruções para avaliação)
Texto escrito 2	Critérios de avaliação adotados na escola
Texto oral 1	entrevistas com docentes implicados nas ações

Para proceder às análises do *corpus* recorreremos ao modelo de análise do objeto semiótico (o texto) proposto pelo Interacionismo sociodiscursivo (ISD cf. BRONCKART, 1999, 2008). Verificamos em conformidade com este aporte, que os temas são os conhecimentos recorrentes (priorizados) e prescritos pelo contexto social (BRONCKART, 1999) de uma época determinados nas/pelas relações e forças das formações sociais. Considerando que o ENEM é uma política linguística, cuja forma observável de sua manifestação é um texto oficial que prefigura modos de agir e conceber a linguagem escrita, inferimos que os demais textos produzidos com base na

¹ can serve as tools for creating more valid and real language policies that mediate and negotiate between ideology and practice.

referida política, com o objetivo de concretizá-la, carregam os seus princípios e representações são construídas pelos educadores a serviço de sua implementação.

Nesta linha de raciocínio a política linguística é um dizer social (ação de linguagem) e o seu desenvolvimento se dá sobre/nos/pelos modelos textuais já sedimentados pela história e cultura das sociedades de acordo com o propósito e finalidades da intervenção dos seus produtores, do contexto dos receptores, bem como dos seus respectivos lugar físico e sociosubjetivos (de produção e recepção). Por esta razão, do mesmo modo que Bronckart (1999, 2008), consideramos na análise dos textos que compõem o *corpus* sob estudo, essas mesmas situações e condições contextuais, o papel social dos agentes implicados no processo, o formato comunicativo da ação de linguagem, os temas priorizados pelas instituições reguladoras (governamentais e educacionais) como é o caso dos testes do ENEM e os efeitos retroativos sobre as práticas languageiras institucionais. Para tanto, convocamos o professor de língua portuguesa de cursos preparatórios para esse exame nacional para que ele verbalizasse sobre as atividades em andamento dessa política do escrito. Para rastrear as representações construídas nos textos integrantes do *corpus* sob investigação, fizemos o levantamento das vozes e das modalizações presentes nas ações languageiras (BRONCKART, 2004) que os geraram.

3 A política do escrito: mecanismos de orientação e implementação

Segundo o Manual de Redação do Enem (2013)

a avaliação terá como prioridade, temas socialmente relevantes, no Brasil, na atualidade.

O segmento enunciativo-discursivo em tela está marcado por uma voz social que é traduzida por dois modalizadores: um deôntico “**terá como prioridade**” que expressa um posicionamento pautado pelos princípios das normas das instituições reguladoras do Estado e outro de caráter apreciador “**socialmente relevantes**” que

reforça o tom prescritivo autoritário (expressando aquilo que deve ser feito) da intervenção sobre os tipos de temas a serem adotados nas atividades preparatórias e no conteúdo dos testes.

Nesse sentido, podemos inferir que há uma delimitação tanto das temáticas a serem abordadas nas coletâneas das avaliações de redação do Enem, quanto uma especificação do espaço físico e social em que essas problemáticas ocorrem, o que consequentemente direciona a discussão a ser feita, pelo candidato, apenas para elementos que se inter-relacionem ao território brasileiro. Como nos esclarece o quadro abaixo,

Quadro 2: formação do *corpus* sob estudo ??

Temas segundo o Manual de Redação do Enem (2013).
Tema social
Tema cultural
Tema político
Tema científico

Temáticas de cunho social, cultural, político e científico, normalmente relacionados a temáticas da atualidade (acontecimentos que tenham tido algum destaque no ano de realização da avaliação), prescrevem o que deve ser trabalhado em sala de aula, pelo docente que ministra aulas de redação, caso o este anseie obter bons resultados no Exame a ser realizado por seus discentes.

Além de determinar quais temáticas devem ser abordadas em sala de aula, o documento prescreve ainda, formas de planificação para o texto dissertativo argumentativo, a linguagem correta a ser utilizada no momento da textualização. Entendemos que as determinações para a preparação do teste redação do Enem limita o desenvolvimento das capacidades dos alunos prejudica uma formação humana integral, já que nas escolas, o que se tem percebido é que há uma intensificação no

trabalho com o tipo textual exigido pelo exame e uma carência no trabalho com outros gêneros textuais. Como fica evidenciado no quadro abaixo,

Quadro 3: formação do corpus sob estudo

<u>Temas das Redações</u>
Trabalho escravo: por que o século XXI ainda não se viu livre dele?
A necessidade urgente de redução da desigualdade.
As formas de violência contra as mulheres.
Crimes virtuais.
Violência no Brasil: prender ainda é a solução?

O *corpus* acima foi gerado a partir da seleção de cinco temas, trabalhados (durante dois meses) por docentes, em turmas de 3º ano do Ensino Médio, em aulas de redação, para a avaliação de redação do ENEM. Nele, podemos perceber que para a avaliação de redação do ENEM, os docentes fazem uma adaptação da modalidade temática elegida pelo documento oficial, privilegiando nas redações trabalhadas, temáticas de cunho social, cultural, político e científico. Ademais, os alunos não têm liberdade para expressar livremente suas opiniões e posicionamentos, pois é preciso que eles sejam capazes de fazer a escolha dos argumentos adequados, que se relacionem ao contexto brasileiro preestabelecidas pelas instituições reguladoras.

Apesar de relevantes os temas escolhidos, questionamos a inserção dessas normatizações como sendo o principal foco do que é trabalhado ao longo de todo Ensino Médio, uma vez que para tornar-se letrado e um escritor proficiente em sua língua materna, o aluno precisa entrar em contato com diferentes modelos comunicativos (gêneros textuais), considerando sua planificação, linguagem e usos sociais. Entendemos, pois que limitar-se apenas aos eixos apresentados pelo documento oficial restringe o desenvolvimento do discente no uso da linguagem e

que, por conseguinte, pode afetar a construção da sua identidade e a autonomia do modo de pensar e agir socialmente.

3.1 A política do escrito: mecanismo de implementação

Tendo tratado dos mecanismos de orientação e implementação, analisamos agora como o sistema de avaliação das produções textuais foi influenciado pelas normatizações postuladas no Manual de Redação (2013). Na primeira ocorrência, temos os critérios de correção, adotados pela instituição, antes da avaliação do Enem; já na segunda ocorrência, temos os critérios de avaliação adotados na escola.

Ocorrência 01

Análise de **gêneros textuais**, tendo como orientação, a **avaliação por competências**. Nesse critério, **avaliava-se a norma culta da língua portuguesa**, a compreensão do aluno da proposta de redação, a seleção e a organização dos argumentos e a construção argumentativa. A cada elemento atribui-se **uma pontuação que vai de zero a vinte e cinco pontos**.

Na primeira ocorrência, podemos verificar que apesar de ainda estar muito preso a linguagem padrão e a critérios de planificação bastante rígidos, ainda se analisava as produções textuais a partir de uma perspectiva de gênero textual, o que deixa de ocorrer, a partir do momento em que a prova do Enem começa a ser uma forma de ingresso para o ensino superior, como podemos constatar na ocorrência abaixo.

Ocorrência 02

Análise dissertativa, tendo como orientação, a **avaliação por competências**. Nesse critério, **avaliava-se a norma culta da língua portuguesa**, a compreensão do aluno da proposta de redação, a seleção e a organização dos argumentos, a construção

argumentativa e a **proposta de intervenção**. A cada elemento atribuía-se uma pontuação que ia de zero a duzentos pontos.

Na ocorrência dois, podemos perceber que o sistema de avaliação das produções textuais na escola, adapta-se àquilo que seria a melhor metodologia para que os alunos pudessem ser treinados para produzirem de forma satisfatória o tipo textual exigido pelo exame. Nesse quadro, constatamos um apagamento da noção de gênero e o que passa a vigorar como eixo norteador do ensino de redação passa a ser o trabalho com a argumentação.

Ainda é evidente o trabalho com a norma padrão da língua portuguesa, no entanto, percebemos que agora, acrescenta-se mais um tópico obrigatório a planificação do tipo dissertativo argumentativo, o que reflete também nos critérios de correção adotados na escola. Ademais, o aluno precisa ser capaz de produzir um parágrafo de intervenção. Parte do texto em que o discente deve apresentar soluções para os problemas apresentados como temáticas na avaliação de redação. A intervenção por sua vez, acrescenta mais alguns elementos obrigatórios ao texto, como: a proposta apresentada de maneira clara, o agente responsável pela aplicação da proposta, o detalhamento de como o que se propõe será colocado em prática e a retomada da tese.

Com critérios tão rígidos de produção e correção das produções textuais, escrever tem, cada vez mais, se tornado uma produção técnica, permeadas por normas e formas corretas e erradas de textualização. Sabe escrever, quem sabe utilizar bem as técnicas de planificação sugeridas pelo Manual do Candidato (2013), que domina a norma padrão da língua, quem segue as fórmulas que garante uma boa nota na prova.

3.2 Representação sobre as práticas docente

No que se refere a última parte do *corpus* que elegemos para este trabalho, temos as representações de uma docente que atua como professora de língua portuguesa, a qual ministra aulas de redação, no 3º ano, do ensino médio, de uma escola particular, na cidade de João Pessoa. Foi por meio de uma entrevista semiestruturada que a docente relatou sobre seu trabalho com os alunos, tanto no que concerne a escolha das temáticas, quanto os critérios de seleção dos temas e sobre o papel das aulas de redação nesse nível de ensino.

Durante essa interlocução, foi possível constatar que a voz social que emana do documento oficial atravessa de forma determinante do agir docente, tanto no que tange aos posicionamentos tomados pela professora, quanto à metodologia adotada. Assim, a escolha dos temas e os critérios de correção têm como parâmetro a referida diretriz. Os enunciados a seguir revelam como a docente age obedecendo essa a política do escrito sem questioná-la. afetado

Para correção, eu utilizo a delimitação do tema que foi utilizado e os critérios que são colocados dentro da redação do ENEM. Os mesmos critérios do EMEM.

Este posicionamento da docente, traz evidências de que o seu trabalho com os discentes segue rigorosamente o que é apregoado pelo documento oficial do Enem que, em nosso ponto de vista, amputa a sua autonomia ao tomar decisões. Sobre esta questão, o próximo segmento enunciativo-discursivo expressa que as atividades realizadas com seus os alunos estão pautadas pelos princípios normativos de produção dos textos buscando capacitá-los em conformidade com os critérios exigidos. Ainda, no que refere-se à escolha da temática para as aulas de redação, os eixos temáticos seguem uma delimitação temporal (tida como ideal) ao proceder à

escolha das temáticas para o ano letivo. Os dizeres proferidos pela profissional a este respeito, estão assim representados.

Eu tenho alguns critérios para seleção dos temas. O que foi debatido na grande mídia de junho a agosto e que tenham haver com pluralidade e diversidade. Temas transversais, temas que são solicitados no ENEM. A política, o sócio ambiental e temas que tenham haver com a ciência, mas sempre de forma interventiva.

No segmento em destaque, o enunciado em negrito traz os marcadores: pessoal “Eu” e verbal “tenho”. A voz da professora é semiotizada por esses elementos linguístico-discursivos desvelando a sua implicação nas ações que se processam em seu contexto. Embora, a prioridade na escolha dos assuntos discutidos, o seu dizer assume (*que são solicitados no ENEM*) que o objetivo é o de aproximar ao máximo das possíveis temáticas a serem cobradas nas avaliações. Este posicionamento mostra um caráter tecnicista de seu agir com a linguagem em seus cursos de preparação dos alunos para o mundo da comunicação. Neste caso, conforme já advertido em Shohamy (2007) os efeitos retroativos do ensino no que tange à produção textual podem se configurar como uma ação direcionada apenas para a formulação de testes, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento de capacidades que possibilitem uma formação integral do humano.

O excerto a seguir, ratifica as asserções que acabamos de expor, pois evidencia as representações da docente sobre as atividades de produção escrita atualmente, no ensino médio

É um lugar onde se treina o aluno para fazer o ENEM, a redação do ENEM, inclusive com a pressão que seria fazer o texto em uma hora, né? Sem poder se comunicar, com fiscal

em sala, **sem poder pesquisar, sem poder consultar** o caderno, **então é positivo nesse aspecto.**

Do segmento em exposição, é possível evidenciar que a voz da docente está embasada pelos princípios da diretriz do ENEM. O modalizador lógico **“É um lugar onde se treina [...] “para fazer o ENEM”** revela que o dizer da professora está construído tendo como fundamento fatos reais que podem ser comprovados de como ocorre as práticas desta política e, já que este *lugar* é o espaço onde se desenvolvem as atividades preparatórias para os testes conduzidas pela professora, ou seja, a implementação dos dispositivos de uma política linguística declarada (SHOHAMY, 2006, 2007) e praticada tendo como alvo a padronização da escrita e dos temas priorizados conforme a sua diretriz.

No entanto, a voz da professora traduzida pelos modalizadores deônticos (***Sem poder se comunicar, com fiscal em sala, sem poder pesquisar, sem poder consultar***) permite constatar em seu depoimento que as práticas dessa política estão atravessadas também pelas normas e regras construídas nos/pelos princípios adotados das instituições reguladoras do processo. Esses mesmos modalizadores atestam a natureza autoritária do regulamento (***com a pressão que seria fazer o texto em uma hora, né?***). E neste contexto, a professora assume em seu dizer, por meio do modalizador apreciativo “então é **positivo** nesse aspecto”, que ela obedece e defende essas mesmas regulamentações assumindo o seu estatuto de “soldado” que serve o “sistema executando ordens, internalizando a ideologia política”²(SHOHAMY, 2006, p. 78-79) sem questioná-las.

Assim posto, a docente compreende que essa preparação é algo benéfico para o discente, pois ele terá a oportunidade de se sentir mais segura durante a avaliação. Por outro lado, não temos, em nenhum momento, uma preocupação com o trabalho com diferentes gêneros de texto, nem em desenvolver trabalhos em que os alunos produzam textos que se constituam como constitutivos das práticas languageiras em

² who carry out orders by internalizing the policy ideology

momentos de interação com outros interactantes. O que evidencia um efeito retroativo preocupante, quando refletimos sobre o papel da escola na formação do indivíduo em sociedade.

Conclusão

Ao longo deste trabalho, tivemos como objetivo, analisar, de forma descendente, como nos orienta Bronckart (1999, 2006, 2008, 2009) a influência da política do escrito do Enem na elaboração de materiais didáticos (nas aulas de redação) e na representação de um docente que ministra aulas de produção textual em turmas de 3º ano do ensino médio. Para atingir esse objetivo, contrastamos e analisamos as orientações temáticas do documento oficial produzido pelo Inep e as temáticas trabalhadas em sala de aula; os critérios de correção adotados pela escola, antes e depois da produção do documento oficial e a entrevista semiestruturada com uma docente, visando compreender suas representações sobre o modo como têm sido organizadas as aulas de redação e no que tange ao documento oficial e sua influência na formação dos discentes.

Com base nas análises realizadas, pudemos constatar que, como nos elucida Shohamy (2006, p. 78), tanto o professor quanto os demais educadores servem como “soldados” do sistema, pois, eles executam ordens, internalizam e incorporam em suas práticas a ideologia e/ou as representações que regem a política e as suas agendas. No caso da análise empreendida, ficou evidente que esse processo de implementação da política do Enem ocorre projetos, materiais didáticos, critérios de correção e outros materiais utilizados e que, certa forma, fundam modos de pensar, e agir com a linguagem.

Quanto as representações docente, o professor é um dos únicos atores que toma decisões sobre os contornos e/ou formatos da língua a ser ensinada/aprendida não só em termos de quais línguas serão ensinadas, mas o que será considerado como “apropriado” e “correto” na(s) língua(s) em termos de qualidade. Assim,

podemos afirmar que o papel do professor é fundamental na determinação dos caminhos que essa política do escrito assume em sala de aula.

Entendemos que um ensino, e posteriormente as avaliações que tem como parâmetro a aquisição de competências faz menção a um dizer incoerente e contraditório. Os testes, em sua constituição e estrutura, conforme Schohamy (2007, p. 118), são capazes de afetar o comportamento de professores, alunos, pais e instituições e igualmente as políticas educativas nacionais. Os dizeres da autora são bastante esclarecedores e nos auxiliam a fazer inferências de forma mais coerente de que este tipo de teste impõe uma cultura de ensino-aprendizagem de línguas voltada apenas para que os alunos sejam avaliados (formatados), de acordo com os interesses dos fazedores de políticas. Por outro lado, percebe-se que este procedimento avaliativo apaga de forma agressiva a possibilidade de desenvolvimento cultural do aluno e dos seus saberes vivenciados (da sua leitura de mundo, conforme Freire (1986).

Isto posto, percebemos que um ensino com base o desenvolvimento de competências, traz consigo ainda, uma visão iluminista em que o universo da aprendizagem é um espaço logicamente estável. Sendo que bastam técnicas e treino para que o aluno consiga, dentro de um tempo determinado desenvolver as competências necessárias.

Assim, a lógica das competências combina a transmissão de base de conhecimentos coletivos e mecanismos de regulação para avaliar o *status* da educação social dos discentes, deixando caro que é interessante para o estado formar colaboradores que sejam capazes de seguir modelos pré-estabelecidos, que estejam aptos a reforçar um sistema desigual.

Referências

- BRASIL. **Guia do Participante a redação do ENEM 2013**. Brasília: INEP - Governo Federal, 2013.
- BALL, S.J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2006.
- BRONCKART, J.P. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópio (Unisinos)**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 113-123, 2004.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- _____. Genre de textes, types de discours et "degrés" de langue. **Texto!** [online], v. 13, n. 1/2, jan. 2008b. Disponível em: <<http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>>. Acesso em: 24 nov. 2015.
- _____. Le rôle de la maîtrise langagière dans le développement identitaire des personnes. In: SAUVAGE, J.; DEMOUGIN, F. (Éds.). **La construction identitaire à l'école**. Paris: L'Harmattan Bemporad, 2012. p. 15-32.
- BRONCKART, J-P; STROUMZA, K. Les types de discours comme traces cristallisées de l'action du langage. In: ROULET, E.; BURGER, M. (Eds.). **Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque**. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 2002. p. 213-263.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1986.
- SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.
- SHOHAMY, ELANA. **Language tests as language policy tools: Assessment in Education** Vol. 14, No. 1, March 2007, pp. 117-130.
- SPOLSKY, B. **Language policy: key topics in sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge (Key topics in sociolinguistics). University Press, 2004.