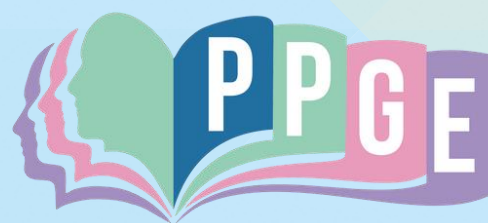


**A escrita no Ensino Médio: o delinear dos  
imaginários sociodiscursivos da redação do  
Enem**

**Lílian Karla Rocha**

**Mestrado em Educação**

**Montes Claros / MG  
2023**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Universidade Estadual de Montes Claros**  
**Centro de Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A escrita no Ensino Médio: o delinear dos  
imaginários sociodiscursivos da redação do Enem**

**Lilian Karla Rocha**

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora do  
Programa de Pós-Graduação em Educação como  
exigência parcial para obtenção do título de Mestre em  
Educação, linha de pesquisa Multiletramentos e Práticas  
Educativas.*

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo  
Ribeiro

**Montes Claros / MG**

**2023**



*A divulgação ou reprodução total ou parcial desta dissertação é autorizada exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.*

R672e Rocha, Lílian Karla.  
A escrita no Ensino Médio [manuscrito]: o delinear dos imaginários sociodiscursivos da redação do Enem / Lílian Karla Rocha – Montes Claros, 2023.  
112 f.: il.

Bibliografia: f. 96-97  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

1. Imaginários sociodiscursivos. 2. Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). 3. Ensino de escrita. I. Ribeiro, Maria Clara Maciel de Araújo. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: O delinear dos imaginários sociodiscursivos da redação do Enem.

Catálogo Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



Universidade Estadual de Montes Claros  
Centro de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A escrita no Ensino Médio: o delinear dos imaginários sociodiscursivos da redação do  
Enem

Lílian Karla Rocha

Dissertação defendida e aprovada em 13 de julho de 2023, pela  
banca examinadora constituída pelos pesquisadores

---

Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro — Orientadora  
Universidade Estadual de Montes Claros

Prof. Dr. Marcelo de Miranda Lacerda  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais

Prof. Dra. Joseli Ferreira Lira  
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais



*A Deus por me tornar forte e corajosa todos os dias.*



## AGRADECIMENTOS

É incrível como a tecnologia hoje modifica nossas experiências. Esse mestrado foi possível durante uma pandemia justamente por causa dos avanços tecnológicos, todavia nesse período perdi pessoas importantes e as vezes a vontade de prosseguir como mestranda.

Agarrei-me a minha fé a vontade de viver e como motivação cuidei de um dia de cada vez, assim como Deus nos mostra em Mateus 6:34 “Não vos inquieteis, pois, pelo dia de amanhã, porque o dia de amanhã cuidará de si mesmo. Basta a cada dia o seu mal.” Foi isso que eu fiz. A cada dia lutei contra a ansiedade, o medo e a vontade de desistir e, com a finalização dessa travessia, não posso deixar de agradecer às pessoas que fizeram parte disso.

Por isso, agradeço inicialmente a Deus que, com sua infinita bondade, me amparou, me mostrando que sou capaz e que não estava sozinha.

Agradeço aos meus pais, Lourdes e Valmir, por sempre quererem o melhor para mim e me apoiarem até aqui. Por me mostrarem que é por meio da educação que o sujeito transforma a si e ao seu meio. À minha irmã, por ser ponto de apoio e escuta.

Ao meu namorado, que durante metade da travessia me esperava ansioso por um momento de atenção e, quando este não vinha, ele esperava mesmo assim.

Aos meus alunos, que são parte disso, pois desde o comunicado para a inscrição me apoiaram e viveram comigo essa jornada.

Aos meus amigos do PPGE e companheiros de sala de aula, em especial, Carla, Nathany, Bárbara, Raquel, Leiry, Maria Fernanda, Didi e Karol, que sempre me socorrem e me ajudam a não desanimar.

Aos meus amigos da vida, Carol e Antônio pela ajuda no olhar aguçado sobre o meu texto e pelas palavras constantes de incentivo.

À Telma Borges, minha eterna orientadora, que me ajudou a pensar no meu projeto de seleção para o mestrado e se mostra presente mesmo em sua ausência física.

A minha orientadora, Professora Maria Clara Maciel, pelos ensinamentos e paciência com as minhas ansiedades durante todo esse período.

Aos meus professores do Mestrado em Educação, que favoreceram o meu amadurecimento quanto aos assuntos ligados à educação.

Aos professores da banca de qualificação e defesa pelos riquíssimos apontamentos e a disponibilidade em ouvir.

Gratidão.



*Minha liberdade é escrever. A palavra é o meu domínio sobre o mundo.*

(Clarice Lispector, 1964)



## RESUMO

---

O delineamento de imaginários sociodiscursivos acontece a partir da forma como os sujeitos apreendem o mundo por meio do engendramento de representações sociais. Logo, a redação do Enem imprime nos sujeitos representações que vão ser veiculadas a partir de discursos de grupos distintos que estão envolvidos com este objeto. Desse modo, o objetivo geral da presente pesquisa é analisar a construção de imaginários sociodiscursivos que circundam o processo de ensino de escrita da redação do Enem, a partir do discurso de professores de português, de estudantes do Ensino Médio e de influenciadores digitais que abordam a temática, delineando de que modo esses imaginários repercutem na prática de escrita de estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, como objetivos específicos, busca-se: i) delinear os imaginários sociodiscursivos sobre a redação do Enem, construídos por professores de Língua Portuguesa, da rede pública e privada, a fim de compreender a relação estabelecida entre saberes de crença e de conhecimento no discurso sobre o ensino de escrita dos professores; ii) traçar os imaginários sociodiscursivos sobre a redação do Enem construídos por estudantes de escolas públicas e privadas, de maneira a evidenciar como tais imaginários repercutem no processo de escrita dos estudantes e iii) analisar os imaginários sociodiscursivos que alicerçam o ensino de escrita da redação do Enem de influenciadores digitais, considerando a oferta da aprendizagem como uma mercadoria cultural fetichizada. Para analisar os discursos dessas três instâncias apontadas, será utilizada uma abordagem qualitativa descritiva, baseando-se nas teorias da Análise do Discurso, de tendência francesa, tendo como principais nomes Patrick Charaudeau (2017, 2018, 2020) e Dominique Maingueneau (2008, 2012). Como instrumento de geração de dados, tem-se o uso de questionários online e vídeos de influenciadores digitais que possibilitaram a formação de *corpora* pertinentes para o delineamento desses imaginários. Tal pesquisa justifica-se na importância de saber o que os agentes que circundam o processo de ensino de escrita na Educação Básica pensam sobre a redação do Enem. Além disso, sabe-se que modos de ver constroem modos de agir, logo, delinear saberes sobre a escrita pode repercutir, depois, em um trabalho mais eficaz na Educação Básica. Por fim, observou-se que o ensino de escrita é perpassado por diversos tipos de saberes, que constituem imaginários pautados em um ensino de escrita voltado apenas para o Enem. Essa proticidade em excesso causa a busca por moldes de sucesso difundidos em plataformas digitais, além de modificar a prática de professores em sala de aula para esses mesmos moldes. Ademais, os estudantes também se veem compelidos ao consumo destes moldes e formatos de sucesso, visto que esta imagem é ecoada nos discursos de influenciadores digitais.

**Palavras-chave:** Imaginários Sociodiscursivos. Redação do Enem. Ensino de Escrita.



ROCHA, Lílian Karla. *Writing in high school: outlining the socio-discursive imaginaries of the Enem essay*. 2023. 112f. Dissertation (Master in Education) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

## ABSTRACT

---

The delineation of sociodiscursive imaginaries takes place based on the way subjects apprehend the world through the engendering of social representations. Thus, the Enem essay imprints representations on the subjects, and such representations will be conveyed based on discourses belonging to distinct groups that are involved with this object. Thus, the overall objective of this research is to analyse the construction of sociodiscursive imaginaries that surround the teaching process of writing the Enem essay, based on the discourse of Portuguese teachers, secondary school students, and digital influencers who address said theme, outlining how these imaginaries reverberate through the writing practice of secondary school students. In this sense, as specific objectives, we seek to i) delineate the sociodiscursive imaginaries regarding the Enem essay, constructed by Portuguese language teachers, from public and private schools, in order to understand the relationship established between beliefs and knowledge in the teachers' discourse about how to teach writing; ii) to delineate the sociodiscursive imaginaries regarding the Enem essay constructed by public and private students, so as to highlight how such imaginaries have repercussions in the students' writing process and iii) to analyse the sociodiscursive imaginaries that underpin digital influencers' teaching of writing of the Enem essay, considering the offer of learning as a fetishised cultural commodity. To analyse the discourses of these three instances mentioned, a descriptive qualitative approach will be used, based on the theories of the French school of Discourse Analysis, with Patrick Charaudeau (2016, 2017, 2018, 2020) and Dominique Maingueneau (2008, 2012) as the main names. As a data generation tool, we use online questionnaires and videos of digital influencers that will enable the formation of corpora that are relevant for the delineation of these imaginaries. This research is justified by the importance of knowing what the agents that surround the process of teaching writing in Basic Education think about the Enem essay. Furthermore, it is known that ways of seeing engender ways of acting. Therefore, outlining knowledge about writing can later reverberate in a more effective work in Basic Education. Finally, we observed that the teaching of writing is permeated by several types of knowledge, which constitute imaginaries based on a teaching of writing focused only on Enem. This excessive prototypicality leads to the search for successful moulds disseminated on digital platforms, as well as modifying the classroom practice of teachers to those same moulds. Moreover, students are also compelled to consume these moulds and formats of success, since there is a need for these students to get a score above 800 on the Enem essay.

**Keywords:** Sociodiscursive Imaginaries. Enem Essay. Teaching of Writing.



# LISTA DE ILUSTRAÇÕES

---

## FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Diagrama da formação dos imaginários sócio-discursivos.....	27
--	----

## GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> O processo de escrita no Ensino Médio tornou-se difícil para o(a) docente devido à ansiedade dos alunos gerada pelo Enem.....	58
<b>Gráfico 2:</b> Existência de pressão institucional por meio de notas na redação do Enem.....	62
<b>Gráfico 3:</b> O ensino de escrita no Ensino Médio deve estar centrado apenas na redação do Enem.....	66
<b>Gráfico 4:</b> O processo de ensino e escrita no Ensino Médio torna-se difícil para você devido à ansiedade dos alunos gerada pelo Enem.....	69
<b>Gráfico 5:</b> Percebo que os alunos não conseguem assimilar as competências de escrita para além do gênero textual redação do Enem.....	70
<b>Gráfico 1:</b> Trabalho com a escrita da redação do Enem em escolas públicas e particulares.....	90
<b>Gráfico 2:</b> Reescrita das produções dos estudantes da rede pública e privada.....	91
<b>Gráfico 3:</b> Acesso a informações sobre escrita da redação do Enem no <i>Instagram</i> e <i>YouTube</i> .....	92
<b>Gráfico 4:</b> Consumo de conteúdos sobre ensino de redação na plataforma <i>YouTube</i> por estudantes da rede privada.....	93
<b>Gráfico 5:</b> Localização de informações acessadas por pares sobre o ensino de escrita..	94
<b>Gráfico 6:</b> Acesso a modelos prontos dados por influenciadores digitais pelos estudantes do setor público e privado.....	95
<b>Gráfico 7:</b> Eficácia das aulas de escrita da redação do Enem de influenciadores em comparação com a de professores da educação básica.....	96
<b>Gráfico 8:</b> Número de aulas semanais com foco na redação do Enem para estudantes da escola pública.....	97

## QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Vídeos selecionados.....	34
<b>Quadro 1:</b> Perfil dos(as) professores(as) participantes.....	56
<b>Quadro 1:</b> Perfil dos estudantes.....	86

## TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Distribuição de presença por dia de prova a cada ano.....	51
--	----

# SUMÁRIO

---

<b>Introdução</b> .....	14
Estabelecendo a tese .....	14
Apresentação dos argumentos .....	15
Desenvolvimento .....	17
Conclusão .....	18
<b>Artigo 1: Os imaginários sociodiscursivos do ensino de escrita da redação do Enem de influenciadores digitais</b> .....	20
1.1 Considerações iniciais .....	20
1.2 O ensino de escrita como ferramenta mercadológica .....	22
1.3 Imaginários sociodiscursivos: breves conceituações .....	25
1.4 Influenciadores digitais ou professores? Um olhar sobre o ensino de escrita nas plataformas digitais .....	28
1.5 Procedimentos metodológicos .....	33
1.6 O tecer dos imaginários sobre o ensino de escrita: uma análise dos discursos de influenciadores digitais.....	35
1.7 Conclusão.....	42
1.8 Referências.....	43
<b>Artigo 2: O ensino de escrita da redação do Enem: os olhares dos(as) professores(as) da Educação Básica</b> .....	46
2.1 Considerações iniciais .....	46
2.2 Ensino de escrita escolar na Educação Básica .....	48
2.3 Breve percurso histórico e social do Enem.....	49
2.4 Dos estereótipos aos imaginários sociodiscursivos: caminho conceitual.....	52
2.5 Procedimentos metodológicos .....	54
2.6 A construção do imaginário docente acerca do ensino de escrita no Ensino Médio...55	
A opinião docente e os setores público e privado.....	57
Vozes docentes e a (re)visitação dos lugares comuns.....	66
Saberes da internet: o ensino de escrita e os discursos dos influenciadores digitais.....	71
2.7 Considerações finais.....	73
2.8 Referências.....	74



<b>Artigo 3: Escrita no Ensino Médio: o delineamento dos imaginários sociodiscursivos de estudantes do Ensino Médio sobre a redação do Enem .....</b>	<b>76</b>
3.1 Introdução .....	76
3.2 Escrita como prática de letramento na Educação Básica .....	78
3.3 As divergências de ensino: uma análise das escolas públicas e privadas .....	80
3.4 Da representação social aos imaginários sociodiscursivos: um caminho conceitual .....	82
3.5 Percurso metodológico.....	84
3.6 Analisando os dados: o desvelar dos imaginários sociodiscursivos dos estudantes de escolas públicas e privadas.....	85
3.7 Modos de ver o ensino de escrita ofertado na escola básica: um olhar dual.....	87
3.8 Modos de agir: o engajamento dos estudantes no processo de escrita.....	89
3.9 Modos de ver e agir dos estudantes sobre o ensino de escrita na internet.....	92
3.10 Considerações finais.....	98
3.11 Referências.....	99
 <b>Considerações finais.....</b>	 <b>101</b>
 <b>Apêndices .....</b>	 <b>104</b>
Apêndice A: Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa-TCLE.....	104
Apêndice B: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido- TALE .....	106
Apêndice C: Questionário para professores de Língua Portuguesa .....	108
Apêndice D: Questionário para estudantes do Ensino Médio.....	111

# INTRODUÇÃO

---

*A partir de um diálogo com Hegel, Blanchot interroga sobre o ato de escrever, que consiste na contradição segundo a qual para alguém escrever é necessário haver talento, mas esse talento não é nada enquanto esse alguém não se põe a escrever. Ou seja, o talento para escrever só se revela no ato mesmo da escrita de que o escritor necessita para expressá-lo. (Telma Borges da Silva, 2018)<sup>1</sup>*

## Estabelecendo a tese

O processo de escrever para mim sempre é rodeado de vários questionamentos, porém ele só se torna real a partir do momento em que escrever torna-se realmente uma ação. A escrita, a meu ver, é um constante engendrar de conhecimentos que são revelados a partir do contato do leitor com o texto. Com isso, o interesse pelo ensino de escrita nasce, inicialmente, da minha vontade de ser compreendida no meu próprio fazer. Saber como falar, mas não como escrever sempre foi uma inquietude minha, desde o meu processo de escolarização básica.

Após licenciada em Letras, comecei a atuar e notei que tais dificuldades em escrita não eram só minhas e que essas inquietações hoje atravessam também os meus alunos que, devido ao vestibular, se veem pressionados a “aprender a escrever”. Em um dia, lecionando, o capítulo do livro abordava justamente sobre a estrutura ortodoxa da dissertação e a prototipicidade esperada em uma dissertação para uma “boa escrita”, percebi, então, que escrever bem, conforme os livros didáticos, era seguir uma fórmula. Após alguns dias, observei que essa fórmula estava de alguma forma presente na minha prática professoral, na prática de outros colegas e de influenciadores digitais que produzem conteúdos sobre a redação. Mas qual é o impacto de tal prática no letramento desses estudantes? Quais habilidades de escrita os estudantes consolidariam e levariam para o Ensino Superior? De algum modo, a possível ausência de habilidades de escrita deles impactaria na aprendizagem dos gêneros acadêmicos?

Essas inquietações deram origem ao problema desta pesquisa, pois havia uma insatisfação que não havia sido antes experienciada, visto que na teoria aprendida durante a

---

<sup>1</sup> SILVA, Telma Borges. A imortalidade de um mortal ou o eu que sou na linguagem. **O Eixo e a Roda: Revista de Literatura Brasileira**, v. 27, n. 3, p. 175-198, 2018.

graduação na universidade não era possível vislumbrar esse cenário de tensões entre o ensino de escrita na escola e o que é solicitado nos vestibulares.

### **Apresentação dos argumentos**

Compreendendo a escrita como um processo, percebi que há uma variação de abordagens no que se refere ao público e o privado, no que tange o ensino de escrita. Tal situação de dualidade faz parte da minha prática docente, visto que sou professora de Língua Portuguesa em uma escola da rede estadual de ensino, bem como professora de Redação de uma instituição privada. Sendo assim, são dois cenários distintos que me permitiram perceber tensionamentos adicionais ao já complexo processo de ensino de escrita.

A minha prática docente está diretamente ligada à escrita; percebo que escrever é uma ação que exige do sujeito muito mais do que se expressar. Durante a escrita os sujeitos imprimem em seus textos as questões sociais das quais cada um é imbuído. E ao contrário do que eu pensava, ficou claro, a partir do convívio diário com os estudantes do Ensino Médio, que para eles escrever não é uma ação mecânica destituída de sentido, pois eles me questionavam onde exatamente cada palavra iria ser colocada e em qual ordem elas ficariam melhor, dando mostras de que compreendiam que os sentidos são opacos e sempre negociados.

Contudo, essa preocupação tornou-se mecanizada a medida em que os estudantes repetiam incessantemente os mesmos vocábulos e questionavam se o uso de modelos não era realmente uma boa opção, pois eles tinham visto nas redes sociais que algum influenciador tinha usado modelos e conseguido uma boa nota.

Temos aqui uma questão: é compreensível o fato de a maioria dos estudantes ficar descontente quando a aula não abordar o gênero textual redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), afinal, a nota no exame irá garantir uma vaga na universidade. Entretanto, a repetição do mesmo gênero textual, no Ensino Médio, causa um descolamento da compreensão de que a língua é viva e muda a partir dos usos.

É nesse cenário que percebi como as práticas de escrita no Ensino Médio estão sendo esvaziadas progressivamente, visto que os estudantes não se interessam por outro gênero textual e que, por vezes, o uso de modelos é uma válvula de escape para os estudantes que não veem a escrita como um processo constante.

Esse desinteresse por outros gêneros textuais no ensino médio advém da pressão em passar no vestibular, em especial no Enem, que é o principal. Além disso, as práticas diárias de ensino de escrita no Ensino Médio também reforçam a ideia de que é necessário seguir os

moldes. Como já dito, o consumo de conteúdos sobre a redação do Enem em plataformas digitais tornou-se um ponto de tensão, visto que por muitas vezes fui questionada se o modelo dito e testado por algum influenciador digital era o correto, ao contrário de pensar sobre a escrita e problematizá-la enquanto modo de expressão social. Além disso, esse questionamento dos estudantes ganhava embasamento quando o discurso visto na internet era de um professor que se tornou influenciador digital e que alegava obter, de seus alunos, constantes resultados acima da média nacional.

Sendo assim, o ensino de escrita no Ensino Médio se baseia na compreensão do ensino de Língua Portuguesa enquanto componente curricular, principalmente no que tange ao processo de ensino da escrita, que numa perspectiva tradicional alega que para escrever bem, o aluno precisaria “pensar bem” e ser enquadrado por dadas normas. Essa compreensão é reforçada pelas cartilhas do INEP para o Enem, visto que normatiza-se a escrita por meio dos padrões exigidos na cartilha de correção, além da análise massiva das redações que obtiveram nota total. Essa concepção também cede espaço à noção normativa da língua, contribuindo para a visão de erro e acerto objetivo, sem se preocupar com o porquê dos usos e a situacionalidade da produção.

De uma forma ou de outra, essa visão sobre o “bem escrever” um único gênero textual afeta professores e estudantes que se veem formatados diariamente pela estrutura de composição dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula, especialmente a redação do Enem. Todavia, observamos que a prática escrita escolar também se vê fortemente atravessada pelos critérios dos processos de avaliações externas, o que acaba por reforçar a ideia de que o ensino de escrita deve se pautar em moldes e em fórmulas que atendam às expectativas dessas avaliações, muitas vezes em detrimento de uma visão mais alargada do que seja interagir por meio da escrita em sociedade.

O Enem, como a principal forma de acesso ao Ensino Superior, pesa ainda mais a carga emocional a cada ano para estudantes e professores, pois os primeiros se veem compelidos a tentarem garantir uma vaga imediatamente após a conclusão no Ensino Médio, enquanto os últimos esperam que seu trabalho possa ser um diferencial para os estudantes.

Esse cenário de tensões me fez questionar em qual tipo de ensino de escrita no Ensino Médio eu me pautava, o que os professores e estudantes ao meu redor pensavam a respeito de um único gênero ser requisitado na maior avaliação brasileira e o que os estudantes pensavam a respeito de todo esse processo.

## **Desenvolvimento**

É neste cenário que surge a questão norteadora desta pesquisa: como os discursos produzidos por influenciadores digitais, professores de Língua Portuguesa e estudantes do Ensino Médio engendram os imaginários sociodiscursivos sobre o ensino aprendizagem da escrita da redação do Enem e se estes podem repercutir na prática de escrita de estudantes do Ensino Médio?

Tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem de escrita nas escolas é um tema importante para o ensino de língua materna, é evidente que estudantes e professores se indaguem sobre este trabalho. Logo, cada um pensa a escrita a partir de uma visão, todavia, essas visões colaboram para o engendramento de discursos que se constituem reciprocamente no interior da esfera educacional.

É preciso considerar que todo discurso, em sua construção e circulação social, é perpassado por outrem e atravessado pelo pré-construído e por dada memória discursiva, o que vai permitir aos sujeitos formularem discursos a partir de dada historicidade, posição social e interações que o formaram enquanto sujeito falante. Dessa maneira, compreender e analisar o contexto de ensino de escrita das escolas públicas e privadas, em uma visão docente e discente, favorece a percepção sobre como o ensino de escrita é diferente, sendo construído a partir dos discursos de professores, alunos e influenciadores digitais.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar a construção de imaginários sociodiscursivos que circundam o processo de ensino de escrita da redação do Enem, a partir do discurso de professores de português, estudantes do Ensino Médio e de influenciadores digitais que abordam a temática, delineando de que modo esses imaginários podem repercutir na prática de escrita de estudantes do Ensino Médio. Este objetivo desdobra-se em três objetivos específicos: i) analisar os imaginários sociodiscursivos que alicerçam o ensino de escrita da redação do Enem de influenciadores digitais, considerando a oferta da aprendizagem como uma mercadoria cultural fetichizada; ii) delinear os imaginários sociodiscursivos sobre a redação do Enem, construídos por professores(as) de Língua Portuguesa, da rede pública e privada, a fim de compreender a relação que se estabelece entre saberes de crença e de conhecimento no discurso sobre o ensino de escrita dos(as) professores(as); iii) traçar os imaginários sociodiscursivos sobre a redação do Enem construídos por estudantes de escolas públicas e privadas, do Ensino Médio, de maneira a evidenciar como tais imaginários repercutem no processo de escrita dos estudantes. Uma vez que esta dissertação é organizada em formato



multipaper<sup>2</sup>, três artigos foram produzidos a partir do problema, cada um sendo guiado por um objetivo específico.

## Conclusão

A presente pesquisa é de cunho qualitativo e teórico-crítico, baseando-se nas teorias da Análise do Discurso, de tendência francesa, tendo como principais nomes Patrick Charaudeau (2016, 2017, 2018) e Dominique Maingueneau (2008, 2012). Com a utilização dessas teorias delinaremos os imaginários sociodiscursivos de professores, de estudantes e de influenciadores digitais sobre a redação do Enem. Para isso, realizamos uma pesquisa de campo e utilizamos como instrumento de geração de dados, um questionário *online* específico para cada grupo em questão (professores e estudantes), elaborado por meio da escala *likert* (vide apêncides A e B).

Como mencionado, esta pesquisa é organizada a partir de uma estrutura multipaper, composta por três artigos: o primeiro, intitulado *Os imaginários sociodiscursivos do ensino de escrita a partir de influenciadores digitais*, preocupa-se com a proliferação de influenciadores digitais que ensinam escrita nas mídias sociais, transformando-a numa mercadoria cultural fragmentada e “acessível” a um clique. Para essa discussão foram selecionados vídeos a partir de critérios de filtragem, tais como a palavra-chave “redação Enem”, o biênio 2020/2021 que tiveram mais de 150 mil visualizações e apareceram em primeiro lugar na lista de reprodução da plataforma *Youtube*.

O segundo artigo- *O ensino de escrita da redação do Enem e a construção de imaginários sociodiscursivos a partir do olhar dos(as) professores(as) da Educação Básica*, atenta-se aos discursos docentes sobre o ensino da escrita no Médio, na rede pública e privada, analisando como a adesão dos(as) professores(as) às assertivas sobre o ensino de escrita engendram os tipos de saberes que formam os imaginários sociodiscursivos a respeito da temática pesquisada.

O terceiro artigo, nomeado como *Escrita no Ensino Médio: O delineamento dos imaginários sociodiscursivos de Estudantes do Ensino Médio sobre a redação do Enem*, empenhou-se em revelar como os imaginários dos estudantes, de escolas públicas e privadas, tais imaginários repercutem no processo de escrita dos estudantes. Assim como o artigo dos(as) professores(as), os estudantes também responderam a um questionário construído a partir de

---

<sup>2</sup> Refere-se a um formato de dissertação, ofertado pelo curso de pós-graduação, que é constituído de três artigos independentes, contendo uma introdução e considerações finais.

assertivas de adesão sobre como eles veem e agem sobre o ensino de escrita durante o Ensino Médio.

Por fim, esperamos que os imaginários sociodiscursivos evidenciados a partir da análise dos discursos dos sujeitos pesquisados possam proporcionar a todos os envolvidos com o ensino de escrita, principalmente na Educação Básica, alguma contribuição em relação aos modos de ver e agir a respeito do ensino de escrita no Ensino Médio.

## Os imaginários sociodiscursivos do ensino de escrita da redação do Enem de influenciadores digitais

### The Sociodiscursive Imaginaries of digital influencers' teaching of the Enem essay writing

**Resumo:** O objetivo deste estudo é analisar os imaginários sociodiscursivos que alicerçam o ensino de escrita da redação do Enem de influenciadores digitais, considerando a oferta da aprendizagem como uma mercadoria cultural fetichizada. Para isso, utiliza-se uma abordagem qualitativa e explicativa, baseando-se na Análise do Discurso, de perspectiva francesa, a partir de Charaudeau (2016; 2017; 2018; 2020) e Maingueneau (2008; 2012), com contribuições do conceito Mercadoria Cultural da Teoria Crítica. Como *corpus*, selecionou-se três vídeos, tendo como critério as maiores visualizações no *YouTube* e a palavra-chave de busca: “redação Enem”. Por fim, as análises dos tipos de saberes movimentados pelos discursos dos influenciadores digitais acerca do ensino de escrita apontam para uma movimentação de saberes de conhecimento que, ao serem tecidos, misturam a teoria sobre escrita de textos dissertativos, com o manual do Inep e com as experiências próprias de cada influenciador com a prova discursiva do Enem. Esta proposta vaga de ensino de escrita também revela uma objetificação do ato de escrever, transformando-o em produto a ser comercializado na medida em que a partir da empiria os influenciadores demonstram sucesso próprio no Enem.

**Palavras-chave:** Imaginários sociodiscursivos. Redação do Enem. Ensino de escrita. Mercadoria. Influenciadores digitais.

#### 1.1 Considerações iniciais

A linguagem compreendida enquanto meio de comunicação social carrega consigo possibilidades de interlocução que são essenciais para a sociedade. Nota-se que há uma relação mútua entre homem e linguagem que se estabeleceu desde o surgimento da fala.

Com o advento da internet, essas trocas discursivas tornaram-se cada vez mais rápidas. Nessa perspectiva, a educação começou a ser veiculada em espaços virtuais, sendo um deles o *Youtube*, o que permite aos estudantes terem acesso imediato as informações extra muros da escola. Dessa maneira, do ponto de vista escolar, vozes formativas não são somente ecoadas pela escola, devido à grande disseminação de conhecimentos que se processa pela internet, por meio de redes sociais como *Instagram*, *Youtube*, *Tiktok* e *Twitter*.

Nota-se que é, sobretudo, dentro da escola que os discursos sobre redação do Enem se formam, e é por meio da internet que eles se disseminam amplamente, ocorrendo a mediação

dos conteúdos educacionais. Contudo, para isso, influenciadores digitais precisam repassar conteúdos de maneira mais objetiva para que haja engajamento de seus espectadores. Sendo assim, a partir desse cenário, as práticas educativas tornaram-se, de certa forma, esvaziadas de conhecimento aprofundado, pois buscam facilitar a construção de “pílulas” de conhecimento, tratando-o de uma forma puramente cartesiana.

Com isso, o presente artigo tem como objeto de análise o discurso de influenciadores digitais, sobre redação do Enem, alocados na plataforma de vídeos *YouTube*, com o objetivo de analisar os imaginários sociodiscursivos que alicerçam o ensino de escrita da redação do Enem de influenciadores digitais.

Percebe-se também que avaliações externas, tais como o Enem, tornam-se uma manobra de controle exercida pelo Estado, que escolhe tanto o currículo quanto a forma de avaliação do trabalho docente. Além disso, a figura docente, sobretudo o responsável pelo ensino de escrita, é avaliada em larga escala colocando seu sucesso em páreo com a nota que os seus alunos obtiveram em uma única avaliação em todos os anos de escolarização.

Nesse sentido, para os estudantes, o ensino de escrita deve ser prototípico, uma vez que as promessas realizadas em cursinhos de redação e em escolas particulares têm sido verdadeiras, no que tange ao resultado obtido no Enem. Todavia, tais expectativas não são supridas da mesma forma na rede pública de ensino, pois a quantidade de aulas de Língua Portuguesa não é suficiente para o ensino de escrita voltado apenas para a redação do Enem, o que acaba afastando ainda mais esses estudantes da possibilidade de compreender a importância de um ensino de escrita que promova habilidades sociocomunicativas.

Para que fossem analisados os discursos dos influenciadores, selecionou-se três vídeos a partir do número de visualizações e da palavra-chave de busca: “redação Enem”. Para a análise do *corpus*, utilizou-se a Análise do Discurso de tendência francesa, representada pelos autores Patrick Charaudeau (2016, 2017, 2018) e Dominique Maingueneau (2008, 2012), com diálogos precisos com a teoria crítica<sup>3</sup>.

Portanto, pretendemos traçar uma discussão histórica sobre o ensino de escrita, o conceito de imaginários sociodiscursivos e a figura de influenciadores digitais. Posteriormente, apresentar os procedimentos metodológicos que norteiam a realização da pesquisa e, por fim, realizar a análise dos discursos dos influenciadores digitais selecionados.

---

<sup>3</sup> A presença da Teoria Crítica justifica-se na importância de analisar de que maneira as mídias sociais colaboram para a instauração de um cenário ideal para propagação de semi-formação, além da transformação da educação em mercadoria cultural.

## 1.2 O ensino de escrita como ferramenta mercadológica

Na perspectiva que assumimos, o ato de ensinar não é meramente transferir o que o educador sabe, mas sim permitir ao educando refletir sobre aquilo que ele lê, escuta e produz (FREIRE, 1996). Todavia, o processo de ensino-aprendizagem da escrita é tido como submatéria,<sup>4</sup> que leva a uma sistematização do processo de escrever. Dessa forma, é notório que as ações atuais são reflexo da herança deixada entre os séculos XVIII e meados do século XX, que concebiam o ensino da escrita enquanto (de)codificação e uso de regras gramaticais memorizadas (BUZEN, 2006).

Bionini (2002) diz que o “bem-escrever” foi pautado em um método retórico-lógico que não permitia sair da “bolha” criada pelo binômio leitura/gramática instituído e disseminado no século XVIII. Assim, nos anos de 1960, nas escolas brasileiras, esse método ditava a “organização do pensamento” e, com isso, o processo de escrita nada mais era do que a repetição de “estruturas” aliadas ao conhecimento de regras gramaticais. Desse modo, não se educava para o uso autônomo da linguagem, mas sim para uma mera repetição sem reflexão sobre o que estava sendo escrito, o que revela a forte influência de uma perspectiva de educação bancária no ensino de linguagem, como postulado por Freire (1996).

Contudo, as inovações legislativas de amparo ao abandono do modelo retórico-lógico começaram a surgir na década de 1960 e estão embasadas na primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação (BRASIL, 1961). A nova legislação trouxe um aumento na maleabilidade dos currículos básicos, bem como instruções para a elaboração de materiais didáticos, todavia manteve-se o tripé leitura-redação-gramática e não se teve, em outros documentos, nenhuma instrução que orientasse as práticas docentes.

Em seguida, as teorias da comunicação nos anos de 1970 e a Lei 5.692 de 1971, que orientava sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, associadas, buscavam preparar o discente para o trabalho, ou seja, estar apto a exercer uma determinada função (VICENTINI, 2015). Entretanto, mesmo que tenham sido realizados novos debates, em meados dos anos de 1970, pautados em uma visão enunciativa e que proporcionaram a “virada pragmática”, os avanços, na prática, não foram significativos. Diante disso, ainda eram notórios os diversos problemas que os estudantes apresentavam para mobilizar a linguagem escrita no meio social e sobretudo durante as provas dos vestibulares, o que reforçava a ideia de que o

---

<sup>4</sup> Buzen (2006) considera o ensino de escrita como sub-matéria, pois, em sua concepção, ele acreditava que o ensino de Língua Portuguesa deveria ser orientado pelo ensino de gramática. Todavia, este cenário descrito por Buzen (2006) revela a contrariedade entre o ensino puramente gramatical e sociolinguístico, o que colaborava para a descontextualização dos estudantes em suas práticas discursivas cotidianas.

ensino prescritivista da escrita não surtia bons resultados, por um lado, e que não tinha deixado a escola, por outro (BONINI, 2002).

A partir do Decreto Nº 79.298/1977 (BRASIL, 1977) houve a regulamentação da obrigatoriedade da presença de redações em vestibulares pelo país. Tal ação reforçou os problemas já existentes desde a década de 1960, isto é, o treinamento para a escrita de redações escolares, a partir de modelos prototípicos que se relacionavam notadamente a uma corrente estruturalista. Dessa forma, nota-se que o esvaziamento do uso da linguagem se consolidava ainda mais, desconsiderando a relação existente entre o homem, linguagem e sociedade (BUNZEN, 2006).

Ao fim da década de 1970, os estudos referentes à textualidade começaram a despontar, possibilitando aos estudiosos da Linguística Textual a elaboração de novas propostas, com ênfase nos aspectos da coerência e da coesão. Além disso, pelo menos duas linhas metodológicas ligadas à produção textual se impuseram e diferenciaram, sendo elas: a textual-comunicativa e a textual-psicolinguística (BONINI, 2002).

De acordo com Bonini (2002), o método textual comunicativo se difere do retórico-lógico justamente em sua filosofia. Dessa forma, não se vê o sujeito como um assimilador de regras, mas sim como aquele que possui capacidade de desenvolver uma habilidade textual. Já o método textual psicolinguístico baseia-se na relação entre leitura e escrita, pois concebe-se esses dois processos como complementares e indissociáveis, além de esclarecer a escrita por meio de etapas, determinando a ordem prototípica de cada gênero.

O ato de escrever, postulado a partir da vertente textual-comunicativa, permite ao aluno perceber que não há formas fixas ou engessadas, mas sim relativamente estabilizadas que podem mudar de acordo com a necessidade de cada enunciador e situação de comunicação, levando em consideração o contexto de inserção. Desse modo, dizer que na escola são escritas redações e não textos, ampara-se justamente na questão da artificialidade sobredita, além do fato de que para se produzir redações é necessário apagar o sujeito da enunciação, pois a escola tende a reproduzir ensinamentos que não levam em consideração o que o sujeito tem a dizer (GERALDI, 1984).

Desse modo, a prática escrita inserida nas escolas, em especial durante o Ensino Médio, serve, possivelmente, a diversos interesses, tais como: mercadológicos e curriculares, visto que durante os três últimos anos da Educação Básica são vistos tanto como trampolim de acesso a Universidade como para uma formação profissional.

À vista disso, a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um ponto de alta relevância para todos os agentes envolvidos na educação, pois ele, a partir dos resultados, nortearão decisões importantes na comunidade escolar. Esta prova externa é dividida em questões objetivas (180 questões) e discursivas (uma produção escrita de um texto dissertativo-argumentativo).

Os parâmetros de correção de uma prova desta magnitude devem ser específicos e, desse modo, a Cartilha do Participante (2022), a cada ano, descreve o que é necessário para que o estudante atinja a nota máxima. Com isso, observa-se que tais parâmetros ao mesmo tempo diminuem injustiças no ato da correção, pois permitem que não seja feita uma análise dos textos de forma subjetiva, mas sim orientada por competências e habilidades específicas à avaliação. Contudo, os próprios parâmetros servem como balizadores da formatação da escrita dos estudantes, retornando ao modelo prescritivista da década de 1960.

Entretanto, observamos que as injustiças podem estar além do ato de corrigir, visto que a avaliação não se encerra nesta ação. Elas estão presentes no fato de que cursos de redação e escolas particulares repassam esses critérios de maneira mais incisiva, enquanto os estudantes de escolas públicas não possuem acesso ao mesmo número de aulas e são submetidos a dinâmicas mais amplas de aquisição de conhecimento, o que acaba por dificultar o acesso aos moldes de escrita do Enem.

Isso pode ser embasado a partir do estudo proposto sobre o ensino de escrita de Vicentini (2015; 2019) em que se utiliza do conceito de efeito retroativo, que diz respeito “à relação entre um teste e o processo de ensino/aprendizagem”. Esta relação baseia-se no fato de que o Enem promove mudanças no ensino de escrita à medida em que propõe a divulgação de cartilhas com competências a serem atingidas, redações com nota máxima que se parecem em formato e conteúdo. Logo, percebe-se que o ensino de escrita do Ensino Médio volta-se para a redação dissertativa argumentativa, pois ela é o único gênero requisitado.

Dessa maneira, percebe-se que os sujeitos envolvidos com o ensino de escrita da redação do Enem preocupam-se em atingir tal parâmetro e buscam alternativas para que tal feito seja possível. Nesse sentido, os diferentes modos de ver o ensino de escrita ajudam os estudantes e professores a movimentar saberes que solucionem os problemas de escrita destes alunos.

### **1.3 Imaginários sociodiscursivos: breves conceituações**

Compreende-se o imaginário como uma forma de apreender o mundo, sendo fundamentador da construção da significação dos objetos do mundo. Desse modo, a construção

de pensamento/significado é inerente ao homem, o que ampara a compreensão de como as representações sociais são pensadas a partir da perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa, a partir dos estudos de Patrick Charaudeau (2016, 2017, 2018).

Nesse sentido, se o discurso é a materialização desses imaginários, pela via da realidade, nota-se que estes depositam-se na memória coletiva ao longo do tempo devido às práticas sociais, sejam elas: artísticas, jurídicas, educativas, religiosas. O imaginário, então, passa a ser social à medida em que há um domínio de prática social, cabendo ainda suscitar que as instituições também influenciam na produção desses imaginários, tendo em vista que elas são reguladoras do discurso.

De fato, ele [imaginário sócio-discursivo] resulta da atividade de representação que constrói os universos de pensamento, lugares de instituição de verdades, e essa construção se faz por meio da sedimentação de discursos narrativos e argumentativos, propondo uma descrição e uma explicação dos fenômenos do mundo e dos comportamentos humanos (CHARAUDEAU, 2017, p. 579).

Em nada significam as palavras isoladamente, desse modo, na produção de imaginários sociodiscursivos, os discursos não serão produzidos a partir de uma única visão, mas sim de um *Eu-Nós* que emerge da interação social da linguagem e dos sujeitos que se inserem dentro do campo discursivo. Com isso, Charaudeau (2017, p. 575) diz que “as representações sociais são como consequência, um modo de tomar conhecimento do mundo socialmente compartilhado”.

Esses sistemas de pensamento coerentes e compartilhados embasam-se em tipos de saber que vão circular e desempenhar o papel de justificação da ação social e criação de valores. A simbolização, nesse sentido, engendra saberes tanto afetivos quanto racionais para a construção dos imaginários.

É nesse contexto que se tem a mecânica das representações sociais, que representam os sistemas de pensamento a partir dos tipos de saberes, sendo eles: o saber de conhecimento e o saber de crença. O saber de conhecimento trata-se do estabelecimento de uma verdade sobre os fenômenos do mundo, sendo assim, torna-se exterior ao homem. Ele funda a verdade a partir de uma razão científica que se vale do conhecimento do próprio mundo e necessita de fiadores, que irão realizar o papel de referência e verificação do saber. Ele, em seu processo de construção, permitiu a criação de dois outros tipos de saberes: saber científico e saber de experiência que serão abaixo explicados.

O primeiro, o saber científico, torna-se o fundador do saber de conhecimento, visto que ele constrói explicações sobre o mundo, embasando-se na razão científica favorecendo a comprovação do que foi enunciado. Charaudeau (2017, p. 581) diz que “podem ser ligadas ao



saber científico, àquilo que chamamos de teorias. As teorias se caracterizam por uma forma de discurso que é ao mesmo tempo fechada e aberta”. Primeiramente são fechadas porque são construídas a partir de proposições e postulados baseados em axiomas, e abertas pois admitem críticas e reposicionamentos.

O segundo, o saber de experiência, constrói explicações sobre o mundo, contudo estas não podem ser provadas, visto que só será possível se outro indivíduo provar o fenômeno a partir das mesmas particularidades. Charaudeau (2017, p. 582) diz que serão “atrelados a esse saber de experiência os saberes empíricos sobre o mundo, que são sustentados por um discurso de causalidade natural, mesmo que contradiga o saber científico”.

No que tange ao saber crença, nota-se que este é subjetivo ao homem, tendo em vista que ele é uma avaliação dos sujeitos em relação aos fatos do mundo. Dessa maneira, como é subjetivo, é possível que haja diversos julgamentos, pois os sujeitos estão inseridos em contextos distintos que irão fomentar crenças distintas. Charaudeau (2018, p. 198) diz que “todo juízo de crença está fundado sobre uma partilha, pois se pode dizer que ele tem também uma função identitária” (o que não acontece necessariamente com o saber de conhecimento).

O saber de crença possibilita a construção de dois tipos de saber: o saber de revelação e o saber de opinião. O primeiro denota a existência de um lugar de verdade que se baseia exteriormente ao sujeito, contudo esse saber não pode ser provado, nem verificado, isto é, esses discursos estão inseridos dentro do plano do sagrado, doutrinário.

O segundo, o saber de opinião, nasce a partir de "um processo de avaliação do termo sobre o qual o sujeito toma partido e se engaja em um julgamento a respeito dos fatos do mundo. Como no saber de crença, nele não é o mundo que se impõe ao sujeito, mas o sujeito que se impõe ao mundo (...)" (CHARAUDEAU, 2017, p. 578). Todavia, ela não retrata uma verdade acerca do mundo, mas sim um ponto de vista possível no meio de muitos outros. Logo, a opinião para Charaudeau (2020, p. 33) “é uma crença”.

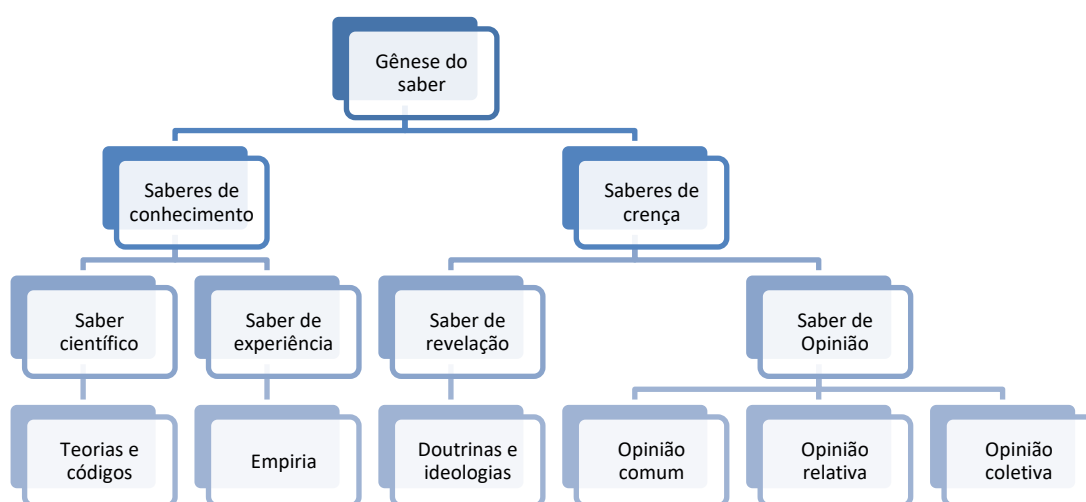
Além disso, Charaudeau (2017) ainda aponta uma subdivisão do saber de opinião, classificando-os em três tipos:

- (i) Opinião Comum: refere-se a um julgamento generalizado, tendo em vista que o sujeito se utiliza de argumentos disponíveis e difundidos socialmente, assim como os ditados populares;
- (ii) Opinião relativa: julga-se a partir de uma visão individual ou coletiva, posicionando-se valoradamente sobre uma pessoa ou situação. Ele, em sua maioria, requer do sujeito um posicionamento, sendo favorável ou não ao discurso proferido;

- (iii) Opinião coletiva: posicionamento de um grupo determinado em relação a outro grupo, com o intuito de atribuir valor de identidade a esse grupo a ser opinado.

Procópio (2009) propõe o seguinte diagrama da formação dos imaginários sócio-discursivos, que será aqui utilizado como maneira de melhor compreensão da divisão da gênese dos tipos de saberes.

**Figura 1:** Diagrama da formação dos imaginários sócio-discursivos



**Fonte:** (PROCÓPIO, 2009, p. 188).

Os imaginários sociodiscursivos são engendrados a partir dos vários tipos de saber, como se percebe. Eles fundamentam os discursos que circulam na sociedade e servem de criação dos imaginários e sustentação para a argumentação. São eles que alimentam a ação de construir imaginários, produzindo o sentido social para os eventos que acontecem no mundo. No entanto, mesmo constituindo o mundo, os imaginários, em sua fluidez, dada a natureza do homem e tudo que o cerca, podem ser considerados de perspectiva coletiva ou individual.

O imaginário coletivo baseia-se em atividades de simbolização inseridas em práticas sociais, tais como: artística, religiosa, política, educacional. No que tange ao imaginário individual, percebe-se que ele depende de um julgamento pessoal/íntimo, que se embasa no local no qual o sujeito se insere, mas que encontra-se atravessado por outros discursos. Logo, “o imaginário não é nem verdadeiro nem falso”, mas sim uma proposta de visualizar o mundo

tangível que se apoia nos saberes, permitindo a construção dos sistemas de pensamento (CHARAUDEAU, 2007, p. 8).

A criação dos imaginários sociodiscursivos é o resultado dessa representação do mundo a partir dos sistemas de pensamento coletivos e/ou individuais, que poderão ser analisadas a partir da sua articulação em discursos narrativos e que tem como finalidade explicar, justificar o mundo e as ações do homem. Desse modo, a produção discursiva dentro do ambiente digital, neste caso o *Youtube*, engendra discursos que partem de diferentes lugares e movimentam diversos tipos de saberes.

Portanto, os imaginários sociodiscursivos presentes nos discursos dos influenciadores sobre o ensino de escrita da redação do ENEM, pautam-se na movimentação destes tipos de saberes acima descritos, visto que eles permitirão a adesão, ou não, aos discursos proferidos nestas plataformas. Além disso, a teoria acima também permitirá perceber qual tipo de saber embasa o ensino de escrita no Ensino Médio.

#### **1.4 Influenciadores digitais ou professores? Um olhar sobre o ensino de escrita nas plataformas digitais**

Antes de apontarmos os encontros entre as terminologias ligadas ao termo “influenciador” e a era da tecnologia digital, é de suma importância percorrer o caminho que levou a cunhar este termo, para que seja possível compreender como esses sujeitos podem exercer o seu poder através dos seus discursos e da imagem de si projetada na internet.

A tecnologia, por estar inserida dentro do seio da sociedade, contribui para que haja alterações no modo de percepção dos sujeitos que a utilizam e que a circundam. Sendo assim, com a expansão das tecnologias digitais e o aumento expressivo do consumo de informações audiovisuais através das mídias sociais, os sujeitos passaram a estabelecer um processo de interação diferente. Logo, os espaços foram encurtados e de maneira cada vez mais rápida os valores vão se modificando (RESENDE, 2020).

Karhawi (2017) assinala dois lados a serem analisados: o primeiro aponta o cenário tecnológico facilita da interação entre sujeitos numa esfera pública, ou seja, há uma facilidade de inclusão de sujeitos anônimos que passarão a ser produtores de conteúdo. De outro, tem-se a imagem de si cada vez mais valorizada nesse meio, o que se aproxima do conceito de ethos postulado por Maigueneau (2008), nos levando a pensar nas intenções das imagens a serem produzidas para o auditório.

Nesse sentido, o público e o privado acabam por extinguir as fronteiras, tendo em vista que os inicialmente chamados blogueiros e, atualmente denominados influenciadores, emergem

dessa diluição de espaços. Inicialmente o termo blogueiro nasceu da ação de se criar um *blog* em que haveria uma lista de *links* sobre assuntos variados, isso em meados de 1997. Karhawi (2017, p. 49) aponta que “os blogueiros da época, *experts* em *HTML*, atuavam como filtros de conteúdo da rede, disponibilizando comentários e o endereço das páginas que visitavam”.

Desse modo, com o passar dos anos e com a criação de plataformas tais como *blogger* e o *Wordpress*, não somente os *experts* alimentariam os blogs, mas também pessoas comuns, o que foi uma realidade a partir dos anos 2000, coincidindo com o período de disseminação do uso popular da internet no Brasil e da era da Web 2.0.4. (KARHAWI, 2017). De maneira concomitante, Yunes, Rosa e Taschetto (2019) apontam que essa rápida transmissão de informações implodiu o que se entendia de “real” e “virtual”, favorecendo que o conhecimento cultural e humano fosse distribuído a todos, de certa forma, democrática.

Com a entrada desses novos sujeitos, a sociedade em rede, conceito proposto por Castells (2004), tudo estaria conectado a partir da divulgação de informações em rede, que não possuem centro, apenas nós que podem estar interconectados. À vista disso, os blogs passaram a ter uma pessoalidade e a serem utilizados como uma ferramenta de diário pessoal. Logo, há nesses novos blogs, a partir dos anos 2000, uma marcação de identidade, voz e autoria, dando início a cultura da participação (KARHAWI, 2017).

Atualmente há a fase da “blogosfera”, ou seja, o blog está inserido na mídia tendo o blogueiro como uma pessoa famosa ou não na comunicação. Essas pessoas são vistas como veículos de informação e possuem uma credibilidade construída pelo mercado econômico a partir dos discursos que eles proferem. Nesse sentido, tem-se os blogs temáticos, que possuem como porta voz um sujeito, antes anônimo, que realizava alguma tarefa, e que agora repassa seus conhecimentos em larga escala de público (KARHAWI, 2017).

Os blogs cedem espaço para redes sociais que ocupam um tempo na vida de seus usuários cada vez maior, permitindo perceber o quão importante é para o usuário acessar aos conteúdos de maneira recorrente. Esse tempo usado em redes sociais como *Instagram*, *TikTok* e *Youtube* aproximam os consumidores de conteúdo dos produtores, deixando uma imagem que são verdadeiramente próximos e íntimos, favorecendo a adesão ao discurso influenciador (YUNES; ROSA; TASCETTO, 2019). Ademais, Castells (2002, p. 37) revela que “a cultura da internet acontece a partir dos seus criadores, que através de uma lógica de valores e crenças influenciam os comportamentos dos produtores/usuários que estão imersos neste sistema cultural”.

Com o avanço das mídias viu-se então a possibilidade de inserção do audiovisual em plataformas digitais e, nesse contexto, em 2005, foi criado o *Youtube*, com o objetivo de ser uma plataforma que alocase vídeos de grande porte e que pudessem ser vistos por muitas pessoas<sup>5</sup>. Com isso, o slogan da plataforma, que é “transmita-se”, em português, evidencia o convite a todos os sujeitos a sair de um lugar de anonimato para um lugar de destaque na internet. Cabe salientar que nesse período o termo influenciador digital ainda não havia sido utilizado, tendo em vista que as primeiras publicações no *YouTube* no Brasil estão datadas no ano de 2010. Então, os termos utilizados eram “videoblogueiro” e “vlogger” e, mais recentemente, “*Youtuber*” (KARHAWI, 2017).

A partir de 2011, assim como aponta Karhawi (2017), houve um processo de monetização da prática de postar vídeos, consolidando o termo “*Youtuber*” como profissão. Isso foi bem aproveitado pela indústria, visto que agora haveria outras possibilidades de divulgação de produtos para um público específico, de acordo o “nicho” do *Youtuber* escolhido. Dessa maneira, a influência já aparece de modo velado na escolha da indústria para a divulgação do seu produto, contudo percebe-se que o termo “formadores de opinião” só apareceu a partir do ano de 2011 na mídia tradicional (KARHAWI, 2017).

Sendo a comunicação um instrumento eficiente de circulação de símbolos, de acordo com Azevedo (2004), percebe-se que o termo “formador de opinião” está presente no seio da teoria da comunicação. Nesse sentido, o autor ainda aponta que enquanto participantes da interação comunicacional todos estão sujeitos sofrem influência, seja da família, seja da escola, seja dos meios de comunicação como um todo.

Atualmente, é notório que o formador de opinião, além de ser alguém que apresenta dadas credenciais de confiabilidade na visão do público, é ainda uma figura que alicerça na atividade de curadoria, pois é concebida também como um repassador, visto que ele consome o que é veiculado na mídia e, posteriormente, repassa o que foi consumido, tratando o conhecimento e selecionando o que seu público provavelmente gostaria de consumir.

Motta, Bittencourt e Viana apontam que:

[...] o *Youtuber* consome algum conteúdo da mídia e, segundo os critérios de filtragem do seu canal, determina que tal conteúdo é relevante para ser comentado. Em seguida, produz o vídeo, edita-o e posta no *Youtube*. O

---

<sup>5</sup> A plataforma que surgiu em 2005 chega ao Brasil com uma boa reputação, tendo em vista que houve uma aderência a essa nova forma de produzir conteúdo digital. Isso se deu devido a mudança no slogan da plataforma que era: “*Your Digital Video Repository*” (Seu Repositório de Vídeos Digitais) para “*Broadcast yourself*” (Transmitir-se). Sendo assim, a plataforma deixa de ser meramente um local de armazenamento para ser um local de interação entre os usuários, colocando, assim o *YouTube* no seara formada em torno da “Web 2.0”.

internauta consome as notícias sob o ponto de vista do *Youtuber*, com uma dupla presença da mídia: a dos meios de comunicação e a do líder de opinião por meio da internet. Apesar disso, o *Youtuber* apresenta-se como sujeito anônimo, pelo fato de não ser celebridade das mídias tradicionais, o que lhe proporciona certa legitimidade perante os assinantes de seu canal (é uma pessoa anônima falando para outros anônimos) (MOTTA; BITTENCOURT; VIANA, 2014, p. 11)

Há a criação de dois tipos de formadores de opinião: o primeiro é o vertical, que possuem uma credibilidade já instaurada em um grande público, visto que possuem “crédito” por serem conhecidas por muitas pessoas. Ele detém a capacidade de inserir valores, ideias e ideologias sem quaisquer empecilhos. Bourdieu (1980) aponta esse primeiro tipo de formador de opinião como “os intelectuais, jornalistas, professores, líderes de classes, empresários, lideranças comunitárias”.

O segundo tipo de formador de opinião é o horizontal. Ele não possui uma imagem de si formada e com credibilidade prévia para embasar seus discursos, todavia ele possui um traço de personalidade característico, que é utilizado como ferramenta de adesão aos seus discursos, podendo ser traços de liderança. Sendo assim, qualquer pessoa pode se ocupar deste posto de formador de opinião horizontal, podendo ou não ser professores, médicos ou serem apenas pessoas comuns (KARHAWI, 2017; RESENDE, 2020).

Na era digital o formador de opinião passa a ser chamado de *influenciador digital* (*digital influencer*); é aquele que vai comercializar seu saber e sua opinião, alocando-os em plataformas digitais e lucrando a partir do número de seguidores, likes e visualizações. Eles possuem o protagonismo na transmissão de informações pela via da cibercultura e influenciam na disseminação de assuntos que, para este estudo, inclui a esfera educacional.

A influência no campo educacional ocorre devido ao estímulo diário do docente, que leva os educandos a perceberem o local no qual eles se inserem. Os estímulos são feitos por meio dos questionamentos dos docentes a respeito das posturas do estudante que, de certo modo, colaboram para que a postura de mediador do professor influencie o educando. Todavia, Mota, Melo e Andrade (2020, p. 2) dizem que o termo *digital influencer* “vem sendo aplicado no campo comportamental do indivíduo na sociedade, e em regra, ligado ao consumo de bens e serviços e como resultante do poder individual de contrair ganhos econômicos a partir desse seu potencial poder de influenciar condutas”.

A sociedade atual é perpassada por uma cultura digital muito intensa e que desempenha uma função instrumentadora para a disseminação da cultura. À vista disso, o conceito de Indústria Cultural, cunhado por Adorno e Horkheimer (1985), no livro “*Dialética do*

*Esclarecimento: fragmentos filosóficos*”, aponta que as produções culturais cederam de forma gradativa à lógica do fetiche da mercadoria, o que acarretou que todas elas, a partir disso, fossem pensadas e produzidas seguindo as “normas” hegemônicas vigentes (ZUIN; GOMES, 2017).

Nesse contexto, a Indústria Cultural retirou do tipo horizontal de formadores de opinião, as pessoas comuns, e as trouxe para um lugar de destaque dentro da comunicação de massa, ou seja, tornaram-se celebridades que, muitas vezes, não compartilham apenas o seu saber ou suas opiniões, mas também o seu dia a dia. Nesse sentido, a influência passa a exercer sua função em diferentes campos, tais como o ideológico, político, social e comercial (RESENDE, 2020).

Percebe-se que os influenciadores digitais estão no limbo entre os formadores de opinião verticais e horizontais. Sendo assim, é possível que um famoso adentre ao mundo digital e exerça sua influência nesse espaço, bem como é possível que um desconhecido consiga repassar seus conhecimentos e alcançar um grande público. Esse cenário de mudança entre os sujeitos também impactou os professores, que se viram cada vez mais imbuídos de ocuparem esse espaço de influência digital, seja para fins educacionais, seja para fins econômicos. Segundo Mota, Melo e Andrade (2019, p. 2)

O poder motivador, aliado a profundidade do conhecimento científico, assemelha o educador ao chamado *digital influencer*, que é explicado como sendo um indivíduo de reputação no ambiente digital e produtor de conteúdo virtual, fazendo indicações de materiais diversos (MOTA, DE MELO, ANDRADE, 2019, p. 2).

Com a pandemia de COVID-19, observou-se que houve um aumento exponencial de canais no *YouTube* com a finalidade educacional, principalmente porque foi um período em que a escola experimentou um novo formato, em que professores e alunos tiveram que adequar suas práticas. Desse modo, muitos canais intitulados como “Edutuber” surgiram a fim de contribuir com a educação brasileira em um momento de crise sanitária, como atesta a propaganda dos próprios canais. Todavia, para além da crise sanitária, também foi um momento propício para se chegar à “fama”, visto que a demanda estava em alta e poucos canais falavam sobre assuntos educacionais de maneira tão direcionada. Desse modo, interesses de monetização, estão, obviamente, acima da preocupação com a nação.

É possível remontar à teoria Crítica de Adorno e Horkheimer (1985) para perceber que a Indústria Cultural transforma o que seria conhecimento em mais uma mercadoria cultural, tendo em vista que os discursos são pautados na lógica mercadológica vigente: o lucro por meio

das visualizações. Portanto, a influência é exercida para enriquecimento próprio (monetização), além de servir a ideologia dominante: o capitalismo.

### 1.5 Procedimentos metodológicos

O ensino de escrita na Educação Básica é perpassado por diversas indagações, principalmente no que se refere a como isso será feito nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, ao longo da história do ensino de Português é comum encontrar livros e propostas pedagógicas que dissociam as áreas de literatura, gramática e escrita. Logo, percebe-se que as três áreas eram entendidas como atividades segmentadas e que não estavam integradas entre si. Sendo assim, ainda que se perceba algumas mudanças nesse paradigma, é perceptível que as ressonâncias disso ainda ecoam nas aulas de Língua Portuguesa e em outros espaços, tais como avaliações externas como Enem e em cursinhos pré-vestibulares.

Como é sabido, a realidade é perpassada pelo discurso e ele constrói a realidade em um movimento dialético. Tendo isso em vista, para a realização da presente pesquisa, utilizou-se como procedimentos metodológicos a pesquisa qualitativa, que leva em consideração a realidade não quantificável, isto é, leva-se em consideração o universo de significados que rodeiam o fenômeno. Já os objetivos são explicativos e possuem uma perspectiva interpretativa, com o fito de analisar o corpus, que se constitui a partir de três vídeos de influenciadores que ensinam a redação do Enem.

Os vídeos que compõem o *corpus* foram escolhidos através do recorte temporal e quantitativo, tendo em vista que se utilizou para a busca na plataforma os termos: “redação Enem”, listando os vídeos postados entre 2020 <sup>6</sup>e 2021 que tiveram mais de 150 mil visualização, chegando-se à seleção dos primeiros que apareceram na listagem da plataforma. Essa escolha permite reconhecer o alcance dos discursos dos influenciadores e como eles podem movimentar imaginários ligados à mercantilização do ensino de escrita.

As teorias da Análise do Discurso (AD), de tendência francesa, tendo como principais nomes Patrick Charaudeau (2016, 2017, 2018) e Dominique Maingueneau (2008, 2012) serviram como instrumento teórico para análise dos dados. O delineamento teórico metodológico parte da AD francesa em diálogos pontuais com aspectos da teoria crítica, a partir dos conceitos de mercadoria, fetichização e educação como ferramenta de controle social, que

---

<sup>6</sup> A pandemia de COVID-19 iniciou-se em março de 2020, o que pode ser um dos fatores determinantes para o aumento das visualizações dos vídeos devido a escola ocupar de maneira significativa esse novo espaço.



servirão à discussão relativa aos imaginários construídos pelos influenciadores digitais em seus vídeos alocados na plataforma *YouTube* sobre o ensino de escrita.

Abaixo elaborou-se um quadro com informações sobre o *corpus*.

**Quadro 1:** Vídeos selecionados

<b>Nome do vídeo</b>	A verdadeira estrutura da Redação Enem	Meu modelo de redação nota 1000 para Enem 2021	Revisão de redação para o Enem 2020 + dica de vestibular online!
<b>Duração em minutos</b>	Nove minutos e vinte e seis segundos	Dezoito minutos e cinquenta e três segundos	Dezessete minutos e trinta e cinco segundos
<b>Número de visualizações</b>	171.179	534.271	237.826
<b>Canal</b>	Professor Noslen	Felipe Araújo	Débora Aladim
<b>Biografia do Influenciador</b>	Noslen Borges de Oliveira é professor de Língua Portuguesa há mais de 17 anos. Já atuou em Universidades à distância como tutor. Já lançou livro sobre o ensino de gramática e é dono do maior canal de ensino de Língua Portuguesa do <i>YouTube</i> Mundial	Felipe Araújo é formado em Odontologia e se diz um produto da educação, pois foi através dela que ele ascendeu socialmente. Ele começou a estudar sozinho, pois não tinha onde estudar ou dinheiro para custear algum curso e, a partir dos estudos, elaborou metodologias e hoje as compartilha no <i>YouTube</i> e vende seus cursos em sua plataforma.	Graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gérias, Débora Aladim começou a gravar conteúdos para o <i>YouTube</i> desde 2013. Ela despontou na plataforma após revelar seu método de escrita e hoje conta com uma plataforma em que vende seus cursos voltados para o ensino de redação e história.
<b>Breve resumo do vídeo</b>	O vídeo tem como objetivo ensinar os alunos, na véspera do ENEM, como escrever uma dissertação argumentativa. Ele inicia dizendo o que é dissertar. Segundo ele é se aprofundar sobre os temas, ou seja, sair do senso comum. Logo, é necessário saber o como (estrutura), que é o ponto central do vídeo. Por fim, ele discorre sobre as habilidades para se escrever uma boa redação.	O influenciador inicia o vídeo abordando que o modelo de escrita é um suporte aos alunos, para que eles otimizem o tempo de prova. Contudo ele ressalta que é necessário compreender a estratégia e que isso é possível por meio do canal dele, através da visualização de outros vídeos. Após isso ele apresenta os parágrafos, exemplificando sobre cada ponto.	O canal da Débora Aladim inicialmente foi criado com o intuito de propagar conteúdos sobre História. Atualmente ela é graduada nesta área, mas seu canal também aborda sobre temas relacionados à elaboração da

			redação modelo Enem. O vídeo analisado serve como propaganda para o “Quero Bolsa” e viabiliza de maneira sintetizada o passo a passo de como escrever uma boa redação.
<b>Link de acesso</b>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=jN1PzHGxom0">https://www.youtube.com/watch?v=jN1PzHGxom0</a>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=SCnd-ynVNnA">https://www.youtube.com/watch?v=SCnd-ynVNnA</a>	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=U1oFBNabLcg&amp;t=929s">https://www.youtube.com/watch?v=U1oFBNabLcg&amp;t=929s</a>

Fonte: Elaboração própria.

## 1.6 O tecer dos imaginários sobre o ensino de escrita: uma análise dos discursos dos influenciadores digitais

O ensino de escrita, na visão de influenciadores digitais, parte de alguns pontos essenciais a serem analisados nos trechos do *corpus* transcrito. À vista disso, organizamos o texto de maneira intercalada, a fim de que o processo de tecer o imaginário de escrita seja processual e multifacetada.

Inicialmente, observa-se, a partir da análise das transcrições dos vídeos, que os influenciadores digitais se pautam em discursos que transformam o processo de escrita em um saber que foi experienciado por eles. Trata-se, portanto, nesse caso, de um saber de experiência que é (re)constituído, baseando-se nas competências da redação do Enem. Tal afirmativa pode ser visualizada a partir dos seguintes trechos:

01. Hoje a gente vai ter uma revisão do meu método de como escrever redação modelo Enem. Passo a passo para você ficar preparadinho e confiante também no dia da prova. (Débora Aladim)

02. No vídeo de hoje eu vou apresentar o modelo de redação que eu desenvolvi para o Enem 2021. Modelo totalmente validado que se encaixa em qualquer tema e que tem os componentes necessários para uma nota mil, beleza? Então pega um papel, uma caneta e vamos “simbora” conhecer ele. (Felipe Araújo)

03. É a hora de nós descobrirmos como funciona essa estrutura da redação do Enem. [Ao fundo aparece: A verdadeira estrutura da redação do Enem] Dissertação-argumentativa daquele jeitão que eu já te falei. Daquele jeitão bonitão, que é o que? Aquilo que tem na minha plataforma. Plataforma? Sim! [www.professornoslen.com.br](http://www.professornoslen.com.br) e eu tô entregando para você. Assim, com todo amor e carinho. Bora para aula? (Professor Noslen).

A utilização de pronomes possessivos na apresentação da estrutura prototípica da redação do Enem – *meu método* (01); *eu desenvolvi* (02), *minha plataforma* (03) – revela um saber de conhecimento visto como pessoal que é utilizado como mecanismo de embasamento de uma experiência bem sucedida e particular, portanto, exclusiva e não generalizada.

Esse saber de experiência é validado a partir da aderência dos estudantes ao discurso de sucesso do influenciador. Contudo, como veremos abaixo, no trecho 04, o influenciador Felipe Araújo valida seu discurso não somente pelo seu sucesso obtido no Enem, mas também através da teoria sobre o processo de ensino de escrita, pautado no que foi divulgado pelo INEP no ano de 2020, através das cartilhas dos corretores.

04. Esse modelo que eu vou apresentar para vocês agora foi construído totalmente em cima dessas cinco competências, tendo como principal suporte o manual de correção da redação. O material inédito que foi disponibilizado pela INEP pela primeira vez no ano passado (2020) e que detalha cada uma das cinco competências, beleza? Então bora lá! Primeiramente, é importante que a gente saiba que a redação do Enem é escrita em um formato de texto chamado de dissertativo-argumentativo (Felipe Araújo).

Este quadro de oscilação entre os tipos de saberes coaduna com o pensamento de Charaudeau (2020, p. 16): “o saber precisa ser complementado pelo saber-fazer. Entretanto, pode-se ter a competência de saber-fazer sem necessariamente possuir conhecimentos”. Dessa maneira, a autoridade dos influenciadores digitais pode então ser construída a partir da *experiência* do sujeito que “está” professor de redação- como é o caso de dois dos influenciadores analisados (Débora Aladim e Felipe Araújo), que não se autointitulam em seus vídeos como professores, assim como o Noslen.

Charaudeau (2020) aponta que o saber-fazer pode ser adquirido. Não apenas pela necessidade técnica e pela exigência conceitual, mas sim pela prática contínua da mesma atividade. Logo, o que se observa pelas falas acima analisadas e pela biografia dos sujeitos descritas no quadro metodológico é que, nos casos do influenciador Felipe Araújo e de Débora Aladim, o conhecimento foi adquirido pelo exercício da experiência, pois ambos não têm formação nesta área em que atuam no canal na plataforma *Youtube*.

A experiência comprovada pelos influenciadores se dá partir dos seus resultados particulares, aprovações, número de visualizações e inscritos no canal; o saber-fazer, que é possuir a competência em ensinar sobre o processo de escrita da redação do Enem e o saber pautado nas cartilhas disponibilizadas pelo INEP no site oficial colaboram para a construção do imaginário de que os influenciadores analisados são autoridades na matéria, assim como aponta Charaudeau (2020).

Esse saber de experiência revelado a partir dos discursos dos influenciadores se cristaliza à medida em que a imagem de si veiculada por eles é tida como verdade absoluta. Com isso, o saber de experiência no discurso dos influenciadores transforma-se em saber de revelação, visto que seu público (estudantes e professores que, na maioria das vezes, consomem esses conteúdos) não verificam ou questionam a veracidade do que foi ensinado pelos influenciadores digitais.

Em seguida, é perceptível nos trechos 05 e 06 que, ao tomar para si os saberes de conhecimento, sobre a prova e o regulamento do Enem, os influenciadores reforçam o argumento de que o tipo de saber que eles movimentam, o saber de experiência, que é um saber consolidado como verdade, a partir de elementos concebidos como saber de conhecimento. Isso pode ser visualizado nos seguintes termos retirados dos discursos- *passar rapidinho* (05) e *modelo, efetivo e critérios* (06).

05. Primeiro vamos passar rapidinho pelas cinco competências, porque sua redação vai ser avaliada em cinco fatores. Vão ser cinco elementos que o corretor vai olhar e vai te dar nota e cada uma dessas cinco competências vale 200 pontos, então no total são 1000 (Débora Aladim).

06. Para construir um modelo e ele realmente ser efetivo a gente precisa seguir alguns critérios: o mais importante, sem dúvida alguma, é construir ele estrategicamente com base nas competências de avaliação da redação (Felipe Araújo).

Diferentemente dos discursos acima analisados, o influenciador Noslen traz como saber de conhecimento para confirmar o que diz sobre a escrita da redação o próprio Enem, ou seja, puramente a estrutura e a política pública de ingresso ao ensino superior. Logo, é o Enem que norteia o ensino de escrita da maneira como deve ser, revelando, assim, que mesmo que ele tenha uma experiência sobre ensinar a escrever de maneira ampla, para todos os outros vestibulares do país, o Enem possui uma lógica própria.

Isso pode ser observado a partir da fala de Noslen no seguinte trecho: “Então, a gente precisa entender como funciona essa dissertação argumentativa, depois vai entender exatamente a dissertação do Enem, como funciona, que é bem específico tem umas coisas bem específicas dela.”

Nesse sentido, uma das diferenças entre o imaginário de escrita do influenciador Noslen e os dois influenciadores acima citados é o fato de que ele trata o saber de conhecimento como uma entidade a ser respeitada. Além disso, apreende-se a partir deste trecho que o saber escrever textos dissertativos está além do saber meramente sobre o dissertar no Enem.

Outro tipo de saber mobilizado pelos influenciadores durante os discursos é referente ao saber de crença, baseado no saber de opinião relativa, que se pauta na visão individual ou coletiva, atribuindo valor sobre pessoa ou situação. Nesse caso, observa-se nas falas:

07. Se tu não sabe nada de redação do Enem, decora modelo e utiliza ele lá no dia da prova, grandes são as chances que tu se perca. Eu falo isso, porque lá no dia da prova tu vai precisar pegar aquela estrutura e fazer com que ela se adeque aquele tema da redação. E sem conhecimento pessoal, vocês vão fazer isso de jeito nenhum (Felipe Araújo).

08. Eu sei que uma dificuldade que muita gente tem é como começar a redação, né!? Geralmente as primeiras linhas são as mais difíceis, porque é quando você precisa, né, colocar a mão na massa e tudo mais. Uma dica muito boa para você começar é já começar a citando outra área. Às vezes falar de um livro, de um filme, falar de outro país, comparar o Brasil com algum outro país, uma alusão histórica, uma frase de filósofo (Débora Aladim).

09. E chegou a redação que todo mundo espera. Sim! Dissertação-argumentativa. Todo mundo espera por quê? Porque é mais cobrada na face da terra, do universo, Brasil, Europa, Portugal. Não, Brasil. Certo? Olha só, a dissertação argumentativa é o gênero mais cobrado no Brasil em vestibular, Enem, concurso, todas as provas que têm algum tipo de concurso é a dissertação argumentativa. Óbvio que existem alguns vestibulares do Brasil que cobram outros gêneros, mas essa é mais recorrente (Professor Noslen).

O saber de opinião relativa atribui uma percepção dos influenciadores sobre o que os estudantes consideram dificuldades. O influenciador Felipe Araújo, no trecho (07), diz que a falta de conhecimentos gerais dos estudantes levará ao insucesso na repetição do modelo proposto por ele. Já a influenciadora Débora Aladim considera como dificuldade *de muita gente* (08) começar a escrever a redação e indica uma solução para isso: citar conhecimentos gerais.

Por último, no trecho (09), o influenciador Noslen considera a dissertação-argumentativa como a *mais cobrada na face da terra*, o que viabiliza a abordagem constante do assunto em seu canal. A partir desse trecho, observa-se que há uma valoração atribuída pelos influenciadores que reforça a ideia de proximidade entre eles e os anseios de qualquer estudante que realiza um processo seletivo: passar com uma boa nota e conseguir a vaga no curso que ele

almejou (*Eu falo isso* (07), *muita gente* (08), *todo mundo espera* (09)). Desse modo, o argumento de validação da relevância do seu conteúdo revela uma proximidade, uma empatia entre o que o influenciador oferece e o que o estudante necessita.

Logo, o influenciador coloca em voga um *pathos*<sup>7</sup> que se expressa pela compaixão pelos estudantes e entendendo as suas dificuldades, tendo em vista que influenciador e estudante partem da mesma posição social, ou seja, o anonimato.

Além disso, observou-se no *corpus* analisado que há a movimentação mútua de saberes de crença e saberes de conhecimento que vão validar a perspectiva prototípica a ser copiada: o modelo de redação. Palavras como: “modelo”, “a verdadeira redação do Enem”, “Passo a passo”, “frases prontas” e “estrutura pronta” se fazem recorrentes no discurso dos influenciadores analisados, o que acaba por esvaziar discursos teóricos que veem o processo de ensino de escrita como uma construção do sujeito a partir do seu envolvimento com a linguagem.

Para reforçar o argumento supracitado, tem-se a utilização dos influenciadores de saberes de conhecimento científico que fecham as possibilidades de utilização de escrita livre pelos estudantes, tais como:

10. Não adianta você simplesmente jogar os argumentos lá, você tem que selecionar, você tem que ir né!? Usar linguagem a seu favor...Nesse caso eles exigem que você tenha seis conectivos na sua redação, mas eu vou explicar isso melhor mais tarde (Débora Aladim).

A influenciadora, ao utilizar o pronome *eles*, delega a responsabilidade de cobrança dos conectivos na redação, revelando uma postura quantitativa do processo de escrita a partir do saber de conhecimento, validado a partir da própria cartilha do Enem. Nota-se que essa cobrança quantitativa feita por “eles”, nesse caso o Enem, também pode ser percebida no discurso de Felipe Araújo no trecho 04.

Ao validar seu discurso a partir das competências, o saber de conhecimento científico é ativado, visto que a cartilha disponibilizada pelo INEP para a formação dos corretores deixa entender como o texto deverá ser “formatado”. Há, então, uma expectativa a ser alcançada para que o texto esteja dentro dos parâmetros exatos para ser considerado um texto nota 1000. No entanto, os discursos dos influenciadores também utilizam o saber de conhecimento de

---

<sup>7</sup> A imagem de si é construída a partir também do *páthos*, que é uma das provas retóricas. Sendo assim, a utilização do conceito de páthos reforça o ethos de compaixão dos influenciadores pelos estudantes que ainda não aprenderam a escrever, mas que vão, assim como quem enuncia no vídeo.

experiência, revelando que eles detêm a estrutura padronizada, e ela será passível de ser copiada, uma vez que o alcance desses discursos é amplo.

Logo, percebe-se que o estudante não precisa compreender metacognitivamente o seu processo de escrita assim como teóricos da linguagem postulam (saber de conhecimento científico), mas sim conseguirem reproduzir o modelo no qual os influenciadores repassam em seus vídeos, porque eles foram validados, ou seja, obtiveram uma boa nota no Enem ou porque seus alunos obtiveram êxito (Saber de Conhecimento Experiência).

11. Então vamos lá pessoal! Passo a passo o que cada parágrafo tem que ter. Meu método usa quatro parágrafos na redação: o primeiro parágrafo vai ser o parágrafo de introdução. Nesse parágrafo você tem que fazer duas coisas: você tem que contextualizar e problematizar (Débora Aladim)

12. Vocês estão entendendo? A minha forma de argumentar é essa justamente porque o nosso último parágrafo, que a proposta de intervenção é quando a gente vai resolver esses problemas. Então você vai fazer o texto que conversa muito entre si, né? Você começa falando que existe uma situação problemática no Brasil, você explica porque que ela é um problema, depois porque que esse problema ainda não foi resolvido e depois você resolve o problema. Então essa é a minha forma de escrever. Então voltando, pessoal! (Débora Aladim)

A postura revelada a partir dos discursos dos influenciadores nos excertos 02, 11 e 12 é individualista, no sentido de que o ponto de partida não é o saber de conhecimento a que todos devem ter acesso, pois é um direito básico ter acesso à educação, mas fala-se do saber de experiência que aponta um desenvolvimento do saber de escrita construído individualmente e que pode ser repassado como um mero produto. Logo, ensinar a escrever é desenvolver um método- *o modelo de redação que eu desenvolvi* (02), *meu método usa quatro parágrafos na redação* (11), *a minha forma de argumentar* (12).

O saber de conhecimento de experiência explica o processo de escrita a partir dos moldes criados pelos influenciadores. Coloca-se, aqui, a partir de um *ethos* de sucesso no Enem, um parâmetro de modelo de escrita a ser alcançado pelos estudantes que consomem esse conteúdo. Desse modo, percebe-se que mesmo citando o saber de conhecimento científico, este não anula o Saber de Conhecimento de Experiência, ou seja, eles se sobrepõem nos discursos dos influenciadores, tendo em vista que a forma que os influenciadores argumentam ou estruturam a redação modelo Enem é pautada na cartilha e, sobretudo, no sucesso pessoal.

Os saberes mobilizados a partir dos discursos dos influenciadores digitais revelam que o estudante tem acesso ao que o professor compreendeu sobre a estrutura, revelando, assim, que ela pode ser única, um objeto a ser vendido ao estudante, um produto- *Você começa falando que existe uma situação problemática no Brasil* (12).



Nota-se, portanto, que o próprio ENEM, enquanto política pública de acesso ao Ensino Superior, reforça a produção destes produtos educacionais, neste caso os cursos de ensino de escrita que se pautam em prototipicidade e não em um ensino metacognitivo. O molde, a redação perfeita, isto é, nota mil deve seguir rigorosos padrões para se intitulem desta forma.

Esse produto desenvolvido a partir da fragmentação dos conteúdos ajuda a construir uma educação pautada na semi-formação, postulada por Adorno e Horkheimer.

Essa transformação de um saber em produto pode ser confirmada a partir de propagandas de vestibulares que vendem o acesso ao ensino superior de forma mais rápida e fácil, mercantilizando aquilo que deve ser gratuito e de acesso a todos.

A transformação do ensino de escrita em mercadoria acontece devido a cena discursiva em que os sujeitos envolvidos nesta pesquisa se encontram. Os influenciadores (enunciadores) e estudantes (co-enunciadores) estão inseridos dentro de uma situação de enunciação que é o vídeo alocado na plataforma *Youtube*.

Dessa maneira, visualiza-se que nesta plataforma, quanto mais acessos, mais retorno o influenciador terá. Desse modo, o ensino de escrita da redação do Enem é potencialmente de grande retorno, tendo em vista a abrangência da avaliação. Pretende-se aqui não alcançar o conhecimento sobre o ensino de escrita, mas sim a maior quantidade de visualizações e likes possíveis, pois este é o intuito da plataforma: *transmita-se*. Logo, a cena enunciativa analisada revela uma cena social, pautada na relação não mais de professor e estudante, mas sim de influenciador e estudante, tendo em vista que o conceito de influenciador digital se pauta na forma como o sujeito transmite sua opinião, a comercializa e a transforma em aderência (*likes*) e visualizações.

O imaginário sociodiscursivo delineado pelos discursos sobre o ensino de escrita aproxima-se do conceito de mercadoria cultural, visto que o ensino passa a ser uma mercadoria à medida que o próprio sistema reforça esta ação. Nos trechos abaixo é possível visualizar o que os influenciadores dizem sobre a ensino de escrita enquanto mercadoria.

13. Antes mesmo de começar já tenho uma dica incrível para você treinar, que é o vestibular premiado Quero Bolsa. Para quem não conhece é uma prova 100% gratuita, 100% online e que dá bolsa de 100%. A prova já está disponível e vai ficar até o dia 29/01, você pode fazer no dia e na hora que for melhor para você. Não precisa agendar é só entrar no site deles, o link vai estar aqui na inscrição e fazer a prova.

Vale muito a pena conferir, gente! É uma oportunidade incrível! Você faz a prova no dia e na hora que for melhor para você. Vai estar disponível até o final do mês, vou deixar o primeiro *link* na descrição e esse ano vai fazer, inclusive, três anos que eu trabalho com o Quero Bolsa. Sou apaixonada por eles, vocês bem já sabem. Então não deixem essa oportunidade passar, tenho certeza que vai ajudar muito! (Débora Aladim).



14. E não esquece! Se inscreve aqui no canal, sempre se inscreve porque se inscrevendo você me ajuda muito a poder continuar produzindo “de edu” ou “dinheiro”, digo, produzindo de educação não, continuar produzindo conteúdo de educação para você que está aqui junto comigo no canal. Maravilha? Então se inscreva no canal agora, já deixe seu comentário se você está curtindo esse tipo de aula. Tchau e até a próxima! Valeu! Fui! (Professor Noslen).

15. Felizmente, aqui no canal tem vídeos pra tu sair doutor em redação. Então, se tu é inscrito aqui no canal, com certeza absoluta isso é não é um problema para ti (Felipe Araújo).

Os discursos analisados a partir da cena discursiva revela que se ensina redação como se vende um produto, todavia a cena discursiva revela que a preocupação não é ensinar a escrita da redação somente, há algo que precisa ser comercializado que pode ser tanto a imagem de si quanto produtos educacionais.

O estudante “consumidor” desses conteúdos espera justamente a aprovação no vestibular. Desse modo, ao ofertar a possibilidade de um vestibular que o retire desta condição de vestibulando, a influenciadora Débora Aladim, no trecho 13, revela seu poder de influência sobre os estudantes, visto que ao apresentar tal discurso no início do vídeo se coloca como porta voz do lugar institucional que ela ocupa: influenciadora digital que tem como objetivo levar o seu público a consumir produto ou serviço. Dessa maneira, o *ethos* de sucesso na escrita, construído por esses influenciadores digitais baseia-se nos conceitos de formadores de opinião vistos durante a discussão teórica deste trabalho o que permite uma adesão sem maiores críticas por parte dos estudantes.

Já no trecho 14, o influenciador Noslen profere um ato falho do seu inconsciente, revelando que na verdade o que se produz é dinheiro em primeiro plano. Por fim, demonstra-se que atingir a formação educacional completa é muito fácil, basta estar inscrito no canal do influenciador Felipe Araújo que isso será possível. Logo, observa-se uma banalização da formação educacional comprometida com processos e desenvolvimento metacognitivo.

## 1.7 Conclusão

O presente trabalho empenhou-se em analisar os imaginários sociodiscursivos que alicerçam o ensino de escrita da redação do Enem de influenciadores digitais, considerando a oferta da aprendizagem como uma mercadoria cultural. Sendo assim, como conclusão pode-se observar que Imaginário Sociodiscursivo do ensino de escrita da redação do Enem construído pelo discurso dos influenciadores pauta-se na imagem de sucesso no processo de escrita, ou seja, os influenciadores analisados se colocam em lugar de sucesso na escrita da redação do Enem a partir de experiências anteriores.

Os influenciadores comprovam a afirmativa acima a partir do sucesso no exame, pois ambos foram aprovados nos cursos desejados (Felipe e Débora) e na sua experiência enquanto docente, de maneira explícita ao dizer que estaria rouco devido a quantidade de aulas lecionadas nas últimas semanas (Noslen). De maneira velada, percebe-se que a valoração que se dá dentro do ambiente digital apoia-se em um imaginário de sucesso por meio da fama e prestígio que todos eles conseguiram ao sair de um formador de opinião vertical para um influenciador digital muito visto e conhecido.

Todavia, os três veiculam discursos que afastam os alunos de uma consciência sociocomunicativa da linguagem, pois apresentam modelos a serem seguidos. O capital cultural aqui concebido como o processo de ensino aprendizagem de escrita é tido como uma receita de bolo tanto pelos influenciadores quanto pelo próprio INEP, que formata cada vez mais ao longo dos anos o processo dissertativo-argumentativo dos estudantes.

O interesse em fazer com que os estudantes repitam processos de escrita, não pensem criticamente e que apoiem em fórmulas rápidas o seu conhecimento é do Estado enquanto aparelho ideológico, que está representado através do Enem e pelo Inep, pois, para haver a manutenção do sistema capitalista é necessário não formar sujeitos livres e pensantes, visto que assim será mais difícil para a classe dominante continuar seu projeto de hegemonia. Dessa maneira, os influenciadores são percebidos como meros propagadores dos discursos que os aparelhos ideológicos engendram.

Além disso, percebe-se que os saberes de conhecimento (científico e de experiência) movimentados se sobrepõem, pois, para embasar sua experiência pautada na empiria, os influenciadores utilizam-se da teoria e códigos (INEP) para validar suas experiências e gerar adesão. Com isso, essa sobreposição também se utiliza de maneira concomitante do saber de opinião, revelando um imaginário dos influenciadores de que a redação nota máxima do Enem deve seguir passos e não um processo de interlocução e interação dos sujeitos, como aponta a função da linguagem como ferramenta de interação social.

Por fim, o imaginário somente reforça a ideia de que a reprodução se dá em todos os âmbitos e que o processo de ensino de escrita voltado para o Enem precisa ser repensado urgentemente, visto que estamos repetindo erros cometidos desde a década de 1960 com método retórico-lógico.

## 1.8 Referências

ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1985.

ALADIM, Débora. **Revisão de redação para o ENEM 2020 + dica de vestibular online!**. *Youtube*, 12/01/2021. Disponível em: <https://youtu.be/U1oFBNabLcg>.

ARAÚJO, Felipe. **Meu modelo de redação nota 1000 para ENEM 2021**. *Youtube*, 25/10/2021. Disponível em: <https://youtu.be/SCnd-ynVNnA>.

AZEVEDO, F. A. Agendamento da Política. In: RUBIM, A. A. C. **Comunicação e Política: conceitos e abordagens**. Salvador: Edufba, 2004

BONINI, Adair. **Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n.1, p. 23-47, 2002.

BOURDIEU, P. **A opinião pública não existe**. In: THIOLENTE, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1980.

BRAGA, José Luiz. Instituições & Mídia – um olhar comunicacional. **Entre o que se diz e o que se pensa: onde está a mediação? Onde está a mediação?**, v. 1, p. 9, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 79.298, de 24 de Fevereiro de 1977**. Altera o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, e dá outras providências. Disponível em: <[encurtador.com.br/gksBR](http://encurtador.com.br/gksBR)>. Acesso em: 18/07/2022.

BUNZEN, Clécio. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio**. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Mércia; KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.

CASTELLS, M. **Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society**. Michigan: OUP Oxford, 2002.

CASTELLS, M. Informationalism, Networks and the Network Society: a theoretical blueprint. In: **Network society: a cross-cultural perspective**. Northampton: Edward Elgar Publishing, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. **Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor**. *Entrepalavras*, v. 7, n. 1, p. 571-591, 2017.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. Tradução: FABIANA Komesu E Dilson Ferreira da Cruz- 2. ed., 4a reimpressão.-São Paulo: Contexto, 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. **A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas**. São Paulo: Contexto, 2020. 192p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português**. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *Texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 41-48.

KARHAWI, Issaaf et al. Influenciadores digitais: conceitos e práticas em discussão. **Communicare**, v. 17, n. 12, p. 46-6, 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana. Raquel; SALGADO, Luciana. (Org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11 – 29.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P de Souza- e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2012, 238 p.

MOTTA, B. S.; BITTENCOURT, M.; VIANA, P. M. F.. A influência de *Youtubers* no processo de decisão dos espectadores: uma análise no segmento de beleza, games e ideologia. **E-compós**. Brasília, v. 17, n. 3, p.1-25, set./dez. 2014.

MOTA, Marlton Fontes; DE MELO, Lilian Jordeline Ferreira; ANDRADE, Diogo de Calasans Melo. Seria o educador um digital influencer para a difusão de saberes na cultura ciber?. **II Encontro Regional Norte-Nordeste da ABCiber**, n. 1, 2019.

OLIVEIRA, Noslen Borges de. **A verdadeira estrutura da Redação Enem**. *Youtube*, 19/11/2021. Disponível em: <https://youtu.be/jN1PzHGxom0>.

PROCÓPIO, Mariana Ramalho. Os imaginários sócio-discursivos sobre o homem do campo difundidos pelos quadrinhos de Chico Bento. **Revista Investigações**, v. 22, n. 2, p. 181-203, 2009.

RESENDE, Vitor Lopes. Professores ou influenciadores digitais? Refletindo sobre o uso das mídias digitais como complemento do ensino durante a pandemia de Covid-19. **Revista Comunicação, Cultura e Sociedade**, v. 7, n. 1, p. 024-041, 2020.

VICENTINI, Monica Panigassi. **A redação no ENEM e a redação no 3º ano do Ensino Médio**: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita. 2015. 292f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.

VICENTINI, Monica. Efeito retroativo da prova de redação do Enem nas percepções e atitudes de alunos do terceiro ano do ensino médio. **Em aberto**, v. 32, n. 104, 2019.

YUNES, Mariana Mattar; ROSA, Gabriel Celestino; TASCETTO, Leonidas Roberto. Representações sociais e os novos padrões estéticos e ideológicos das influenciadoras digitais: Uma análise de impacto na sociedade brasileira. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 3, p. 273-284, 2019.

ZUIN, Antonio; GOMES, Luiz Roberto. A Teoria Crítica e a sociedade da cultura digital (Critical Theory and the Society of the digital culture). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 1, p. 97-107, 2017.

## O ensino de escrita da redação do Enem: os olhares dos(as) professores(as) da Educação Básica

### The teaching of writing of the Enem essay: the perspectives of Basic Education teachers

**Resumo:** O objetivo deste texto é delinear os imaginários sociodiscursivos sobre a redação do Enem, construídos por professores(as) de Língua Portuguesa, da rede pública e privada, a fim de compreender a relação que se estabelece entre saberes de crença e de conhecimento no discurso sobre o ensino de escrita dos(as) professores(as). Para isso, utiliza-se uma abordagem qualitativa explicativa, baseando-se na Análise do Discurso de origem francesa, a partir dos estudos de Charaudeau (2017). Para a construção do *corpus* para a análise, realizou-se a coleta de dados por meio de um questionário disponibilizado na ferramenta *Google Forms*, construído a partir da escala *likert* com afirmativas de adesão a respeito do o ensino de redação do Enem. Portanto, observamos que há uma ansiedade tanto por parte das instituições, principalmente no setor privado, quanto por parte estudantil nas aulas de produção de texto voltadas para o Enem. Além disso, a difusão do ensino de escrita por influenciadores colabora para que a difusão de um ensino prototípico seja vista como o método mais eficaz para os estudantes.

**Palavras-Chave:** Imaginários sociodiscursivos. Redação do Enem. Ensino de escrita.

#### 2.1 Considerações iniciais

É interessante perceber a modificação que houve nos objetivos do ensino de Língua Portuguesa ao longo dos anos, visto que se observa a presença de uma visão limitante que trazia a gramática como o centro de todo ensino de Língua, principalmente na Educação Básica. Todavia, na introdução do livro *Ação reflexiva no ensino de português*, as organizadoras Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro e Maria da Penha Brandim Lima discorrem sobre as mudanças desse paradigma a partir do surgimento das visões enunciativas, pragmáticas e discursivas.

Com isso, observa-se, de acordo com as autoras, que “ensina-se português na escola para se ampliar a competência linguístico-discursiva e aumentar as formas de participação social dos sujeitos, incentivando a autonomia intelectual e a emancipação social” (RIBEIRO; LIMA, 2020, p. 8). Com tal abordagem, tem-se aqui a materialização dos textos a partir da utilização, e não mais uma lista de regras que devem estar de acordo com os modelos canônicos literários.

Esse panorama de acesso à linguagem não é fácil, pois durante a prática pedagógica é preciso acionar sentidos, que irão embasar as práticas discursivas orais e escritas dos estudantes.

No entanto, o que se observa a partir do ensino de escrita e da escolha de apenas um gênero textual solicitado no exame de maior destaque e importância do Ensino Médio, o Enem, é que há uma homogeneização da utilização da linguagem e uma pasteurização do que se entende por “redação escolar”, pautada na tipologia textual dissertativa-argumentativa.

Observa-se que atualmente a prototipicidade da redação é alimentada pelo próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que serve de ferramenta de controle social enquanto avaliação externa. Esse motivo ganhou espaço ao ter modelos prontos sobre o ensino de escrita veiculado em redes sociais, o que disseminou ainda mais a escrita como uma ‘receita de bolo’ a ser seguida.

É nesse cenário que se nota a necessidade de compreender o que os professores de português pensam sobre a redação do ENEM e seu processo de ensino. Para isso, será preciso investigar quais são os tipos de saberes que engendram os imaginários sociodiscursivos sobre o ensino de escrita da redação do Enem dos(as) professores(as) atuantes e como eles(as) modificam o entendimento sobre o ensino de escrita, em especial, no Ensino Médio, tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares.

Nessa perspectiva, este artigo objetiva delinear os imaginários sociodiscursivos sobre o ensino de escrita da redação do Enem construídos por professores(as) de Língua Portuguesa das redes pública e privada, a fim de compreender a relação que se estabelece entre saberes de crença e de conhecimento no discurso sobre o ensino de escrita dos(as) professores(as).

Para tanto, a pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa baseada na Análise do Discurso (AD) de origem francesa, a partir de Charaudeau (2017). Para a constituição do *corpus* para a análise, foi realizada uma geração de dados por meio de um questionário que foi disponibilizado na ferramenta *Google Forms*, construído a partir da escala *likert*<sup>8</sup> com assertivas de adesão sobre os imaginários dos(as) professores(as).

Essas assertivas de adesão foram elaboradas a partir de visões tanto da pesquisadora quanto de colegas de área que atuam no Ensino Médio, o que foi essencial para abranger um maior número de possibilidades de adesão aos discursos sobre prática de ensino de escrita.

Este artigo, portanto, inicialmente, discute sobre o ensino de escrita na Educação Básica– e como ele é orientado diretamente pelos interesses curriculares – e pelas concepções de linguagem. Posteriormente, o caminho teórico é feito a partir de Charaudeau (2017) para a construção do conceito de Imaginário Sociodiscursivo, categoria alçada da AD. Por fim,

---

<sup>8</sup> Trata-se de um modelo de escala que leva em consideração o grau de adesão dos sujeitos respondentes a um determinado questionário, a uma dada afirmação.

apontamos de que maneira o Enem, enquanto política pública, também influencia diretamente o ensino da escrita na Educação Básica. Feito isso, realizamos a análise das assertivas de adesão, de maneira qualitativa, levando em consideração o cenário discursivo no qual o *corpus* está inserido.

## 2.2 Ensino de escrita escolar na Educação Básica

É a partir da interação dos sujeitos que a linguagem acontece e, desse modo, tudo que é produzido neste universo de partilhas é considerado texto. Desse modo, para Geraldi (2004), a forma pela qual os falantes se utilizam da língua, principalmente no ambiente escolar tradicional, revela que esse processo de interação da linguagem pouco está sendo levado em conta no ensino de Língua Portuguesa, não por falhas docentes, mas por um projeto que dissemina ódio contra as instituições públicas de ensino e despreza as contribuições democráticas que são construídas a partir de um ensino pautado na criticidade.

Com isso, abordaremos a seguir as condicionantes que determinam como o trabalho docente é orientado na Educação Básica. Primeiramente, cabe suscitar que escolhas são sempre políticas, pois são determinantes para a definição de conteúdos a serem ensinados, de formas de abordagem, de sistemas de avaliação e de modos de relacionamento entre docentes e discentes.

Um importante elemento condicionante refere-se ao modo de se conceber a linguagem: a primeira concebe a linguagem enquanto expressão do pensamento e a trata a partir de uma perspectiva tradicional que considera que as pessoas que “não se expressam bem” não o fazem por não “pensarem adequadamente”. A segunda aponta que a linguagem é instrumento de comunicação e visualiza a língua como código elaborado a partir de regras. Por fim, a terceira concepção julga a linguagem como uma forma de interação que considera a posição dos sujeitos envolvidos na enunciação. Nesta última, observamos que a interação é substancial para que entendamos a língua como um produto de um ato dialógico e, para além disso, compreendermos que essa concepção abrange mais a linguagem como um todo do que a língua estritamente, visto que ela não foca na transmissão de informações, mas numa interação e troca humana que leva em consideração aspectos sociais e históricos dos sujeitos envolvidos na comunicação (GERALDI, 2004).

Ferreira (2006) aponta para algumas preocupações dos professores de língua materna no que tange à produção escrita na Educação Básica. Elas se pautam em dúvidas sobre o que é escrever, o que este ato significa e como a ação de ensinar a escrever pode vir a significar para



os estudantes. Além disso, advém de diversos fatores, tais como a falta de discussões sobre o ensino de escrita na formação profissional, a dificuldade de desvincular o ensino da língua materna ao ensino da gramática tradicional, evidenciando a utilização da linguagem de maneira descontextualizada dos meios sociais dos(as) estudantes, além da inexistência de interlocução e de condições de produção da escrita (FERREIRA, 2006).

Os documentos que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa, tais como o Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), recomendam que a produção de discursos cotidianos não deve ser despida de sentido, ou seja, não aconteça no vazio. Dessa maneira, “os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita” (BRASIL, 1997, p. 21).

Contudo, o que se observa, a partir das avaliações externas, é a aplicabilidade da linguagem por meio da produção escrita que considera a produção do texto como uma ação formatada, tendo em vista o processo de escrita proposto pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na maior avaliação externa do Ensino Médio, o Enem.

Com isso, Ferreira (2006) diz que essa prototipicidade no ensino de escrita na Educação Básica propõe modelos prévios que não permitem mudanças, liquidando a atividade discursiva proposta pelos PCN (BRASIL, 1997). Ademais, Marcuschi (2008, p. 218) destaca que “o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões”.

Nesse sentido, o estudante do Ensino Médio é compelido a compreender que a nota dele será meramente um preenchimento de requisitos previamente estabelecidos. Ele perceberá que a produção prototípica também é capaz de alcançar o resultado almejado, que é uma nota acima de 800 e que pensar sobre a sua produção escrita não é tão necessário.

### **2.3 Breve percurso histórico e social do Enem**

Retomar as políticas públicas de avaliação externa não é o nosso objetivo no presente trabalho. Contudo, é preciso observar que, a partir do ano de 1990, houve uma regulação federal no que tange a qualidade de ensino que estava sendo ofertada até aquele momento no Brasil. Tal postura teve maior repercussão a partir de 1994, pois, em conjunto, o sistema de



informações educacionais e o sistema nacional de avaliação começaram a ser considerados pontos cruciais para a governabilidade educacional do país (FREITAS, 2004).

À vista disso, Soares e Oliveira (2011) apontam que as avaliações externas são orientadas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394/1996 –, além das instituições internacionais, tais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que têm o objetivo de verificar se o currículo previsto está sendo aplicado.<sup>9</sup>

Todavia, o vestibular tradicional já era reconhecido como um importante instrumento de seleção de estudantes para o ingresso ao Ensino Superior, sendo aplicado tanto na rede pública quanto na privada. Tal ação foi implementada desde a reforma no Sistema de Educação Superior, ocorrida no final da década de 1960, na qual as instituições passaram a selecionar os candidatos a partir da realização de provas que mediriam o grau de conhecimento nas áreas consideradas alicerce, como Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia (MALUSÁ; ORDONES; RIBEIRO, 2014).

Desse modo, o conhecimento nessas áreas era considerado um indicativo de oportunidade para ingressar no Ensino Superior. Entretanto, a forma pela qual os sujeitos eram avaliados não supria as necessidades que surgiram com o advento da Sociedade da Informação, que passou a considerar a construção do conhecimento como um ato secundário para exercer qualquer profissão, visto que a experiência empírica e interdisciplinar era mais valorizada, principalmente quando estava associada às novas tecnologias (MALUSÁ; ORDONES; RIBEIRO, 2014). Embora atualmente o Enem seja também uma ferramenta de acesso ao Ensino Superior, desde a sua implementação em 1988 até o ano de 2009, o exame tinha como objetivo:

Avaliar as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame. (BRASIL, 1998)

Somente com a criação do SISU (Sistema de Seleção Unificado), em 2009, é que o Enem passou a ser uma das formas de ingresso ao Ensino Superior. Com essa adesão, o número de inscritos foi aumentando gradativamente, como pode ser observado na tabela abaixo.

---

<sup>9</sup> A regulação educacional brasileira, com início nos anos de 1990, era de interesse do Banco Mundial e do Fundo Monetário não porque eramos uma nação que necessitava de investimentos do exterior, mas sim, porque nesta década emergia um mercado globalizado que tinha como comando o capital financeiro. Dessa forma, ao regular a educação por meio de avaliações em larga escala, essas instituições internacionais saberiam como lidar com o Brasil no campo social-político.

**Tabela 1:** Distribuição de presença por dia de prova a cada ano

<b>Anos de realização do exame</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Presente nos dois dias</b>	<b>Presente no 1º dia</b>	<b>Presente no 2º dia</b>	<b>Ausente nos 2 dias</b>	<b>Eliminado</b>
2015	7.792.025	5.604.905	146.964	20.005	1.967.784	6.769
2016	8.627.371	5.818.446	176.226	25.307	2.599.121	8.267
2017	6.731.300	4.426.755	273.665	10.440	2.016.775	3.275
2018	5.513.712	3.893.743	253.840	11.193	1.252.387	2.584
2019	5.095.388	3.702.008	219.245	8.027	1.160.010	5.980
2020	5.783.483	2.588.704	162.362	8.165	2.904.419	5.726
2021	3.109.800	2.238.107	138.851	7.229	1.000.150	10

Fonte: Inep 2022. Disponível em: <https://11nk.dev/i214e>

Tal aumento foi devido à adesão das universidades públicas ao Enem como forma de avaliar estudantes que irão ingressar nas Instituições de Ensino Superior (IES), além de ter sido popularizada em 2004 com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (GUIMARA, 2009).

Contudo, observamos através dos dados uma queda significativa na participação dos estudantes no Enem desde o ano de 2015, o que, nos três últimos anos, pode ser justificada pela pandemia de Covid-19 no ano de 2020 e pelo descaso do governo Bolsonaro com as Universidades públicas do país. Prova disso é a desatualização dos gráficos no site do Inep, que disponibilizou os dados de 2021 apenas por meio de tabelas que descontextualizam e mascaram os dados de adesão ao exame.

As alterações no Enem também foram estruturais, já que em 2009, durante o mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, propôs mudanças que foram rapidamente implementadas, tais como: a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), dois dias de prova, cada um com 90 questões, totalizando 180 questões de múltipla escolha, além uma redação dissertativa-argumentativa.

Dessa maneira, as modificações na avaliação foram gerais, o que impactou de duas formas distintas o processo de seleção (DERING, 2021). O primeiro impacto foi no âmbito social, que pode ser embasado a partir da ideia de que o acesso a um padrão de ensino, no Brasil, ainda não era possível, visto que cada região pode interpretar o currículo de uma forma

diferente, de acordo com Sacristán (2000). Sendo assim, o currículo apresentado aos professores e o que é moldado por eles são pontos que podem ser distintos.

O segundo refere-se à hegemonia proposta pela Matriz de Referência para a Redação, que é atualizada a cada ano. A Amostra de Redações Nota Mil e a Cartilha do Corretor apresentam uma redução estruturada do ensino de escrita a apenas cinco critérios de avaliação inseridos nos documentos oficiais acima mencionados.

A imposição é feita de maneira sistêmica, uma vez que o texto só será validado se seguir as normas e os parâmetros (escolhas lexicais e construções sintáticas) que o exame exige em suas cartilhas e manuais. Destarte, “o que se tem é que o saber que o Enem espera é um, dentro de uma configuração única, alimentando, assim, a ideia de hegemonia e de hierarquização de saberes” (DERING, 2021, p. 90).

Concomitantemente, Souza e Oliveira (2003) apontam que a avaliação possui duas potencialidades, pois, de um lado, torna-se uma peça essencial para os mecanismos de controle sociais, e de outro “deslocam dos processos para os produtos, transferindo-se o mecanismo de controle das estruturas intermediárias para a ponta, via testagens sistêmicas, “os controles remotos” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875).

A objetificação do processo de ensino da escrita transforma a redação do Enem em um produto que é elaborado pela elite para servir de mecanismo de promoção da crença de que “todos podem ser melhores do que são”. Logo, se o(a) estudante/candidato(a) escreve da forma como está elaborado pela cartilha, ele pode se enquadrar nos padrões sociais impostos (emprego formal da língua, construções sintáticas subordinadas, conectivos diferentes interperíodos) e, assim, acessar uma IES pública (SISU) ou privada (PROUNI).

Portanto, a movimentação dos saberes circunda o processo de ensino de escrita no Enem a partir dos discursos dos docentes inseridos nesta pesquisa. Logo, nota-se que os saberes movimentados pelos(as) professores(as) precisam seguir a cartilha, uma vez que, caso fuja da unicidade, os(as) estudantes não obterão êxito no exame.

## **2.4 Dos estereótipos aos imaginários sociodiscursivos: caminho conceitual**

Para vislumbrar o que pensam os professores de língua portuguesa que ensinam redação, lançaremos mão da categoria de imaginários sóciodiscursivos, proposta no quadro teórico da Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau, uma Análise do Discurso de orientação francesa. Cabe ainda salientar que a noção de estereótipo também é fundamental à compreensão da categoria, visto que ele nasce da ideia de um lugar-comum que é revisitado pelos discursos a partir das “imagens de nossa mente que medeiam nossa relação com o real” (AMOSSY;

PIERROT, 2022, p. 34). Nesse sentido, conforme Amossy e Pierrot (2022, p. 128-129), "os estereótipos e clichês não são pensados como objeto específico da análise, mas como sinais, entre outros, desses pré-discursos, que constituem os quadros de saber e de crença anteriores à produção do discurso, mas construídos e/ou assinalados por eles".

A ambiguidade na utilização do conceito de estereótipo acontece de acordo com cada situação ou com os sujeitos falantes que se apropriam dele, ou seja, a forma como se concebe a relação entre a realidade e a linguagem que está envolvida. Isso ocorre devido à confusão que acontece na distinção entre real e realidade, que se opõe às aparências sensíveis das coisas desde Platão. Desse modo, a realidade é construída assim como o significado também o é. Já o real refere-se ao mundo tal como ele é: construído a partir das atividades dos significantes (CHARAUDEAU, 2017).

Como o conceito de estereótipo deixou de ser utilizado na psicologia social, na análise do discurso e na sociolinguística, em seguida se apresentou o conceito de representações coletivas, porém Moscovici contesta tal conceito, uma vez que, segundo ele, o coletivo remete a um grupo fechado em si mesmo (CHARAUDEAU, 2017).

Posteriormente a contestação de Moscovici ao conceito de estereótipo, ele propõe a expressão *representações sociais*, "que inclui as representações coletivas sem o preconceito da escala de generalização da noção, uma vez que é necessário definir uma noção que explique e justifique as práticas sociais, suas normas e regras" (CHARAUDEAU, 2017, p. 575).

Sendo assim, não basta apenas agir, mas tomar conhecimento de como o mundo é socialmente partilhado. Logo, notamos que o termo "representações sociais" é reutilizado pela Análise do Discurso (AD), não para formular o conceito de imaginários sociodiscursivos, "mas como um mecanismo de construção de sentido que modela, formata a realidade em real significante, engendrando formas de conhecimento da realidade social" (CHARAUDEAU, 2017, p. 576).

A formação dos imaginários, segundo Charaudeau (2017), ampara-se na forma em que se apreende o mundo a partir da mecânica das representações sociais. À vista disso, ele se torna social ao passo que essa atividade se pauta em símbolos inseridos dentro de uma prática social que, neste caso, será educativa. Já para classificá-lo como sociodiscursivo, temos que considerar a discurso como sintoma primordial. Charaudeau (2017, p. 580) diz que "a mecânica das representações sociais gera, através da produção de discursos, os saberes que se estruturam em saberes de conhecimento e saberes de crença, os quais se configuram, por sua vez, em tipos de saberes". O saber de conhecimento é responsável por estabelecer um "ele verdadeiro" no

discurso, uma vez que eles tendem a existir fora da subjetividade dos sujeitos e, além disso, o discurso que se pauta nesse tipo de saber não é questionável. Essa categoria se subdivide em duas formando os seguintes tipos de saberes:

- A) Saber científico: é o responsável por construir explicações sobre o mundo da forma como ele é. Sendo assim, pauta-se na razão científica e é possível provar o que dizemos (CHARAUDEAU, 2017).
- B) Saber de experiência: por outro lado, neste tipo de saber, não é possível se alocar na ordem do provado, uma vez que estamos no domínio universalmente compartilhado, pois aprende-se empiricamente (CHARAUDEAU, 2017).

Os saberes de crença, diferentemente dos saberes de conhecimento, relacionam-se com a subjetividade dos sujeitos, pois são apreciados e julgados os fenômenos do mundo. A construção do saber de crença também permite a criação de dois outros tipos de saberes:

- C) Saber de revelação: supõe-se, neste tipo de saber, que há um lugar de verdade; contudo, esta não pode ser provada como no saber de experiência. Com isso, os discursos pautados no saber de revelação têm caráter sagrado (CHARAUDEAU, 2017).
- D) Saber de opinião: não enuncia uma verdade absoluta acerca do mundo, mas sim uma das possíveis visões que se pode ter sobre o fenômeno (CHARAUDEAU, 2017).

Por fim, ao saber de opinião atrelam-se outras categorias de opinião, que são: opinião comum, opinião relativa e opinião coletiva. Todos os tipos de saberes descritos fazem com que os sujeitos criem maneiras de se inserirem dentro dos padrões, a fim de que sua identidade social seja confirmada (ou não) pela experiência coletiva de outrem.

## **2.5 Procedimentos metodológicos**

Como principal ferramenta teórico-metodológica utilizou-se a Análise do Discurso de linha francesa, a partir dos postulados de Patrick Charaudeau sobre o conceito de imaginários sociodiscursivos, além dos escritos de Ruth Amossy e Anne Herschberg Pierrot sobre a formação dos estereótipos e clichês, ligando-os ao conceito de imaginários sociodiscursivos.

Para que fosse possível produzir os dados da pesquisa é preciso destacar o método utilizado. Desse modo, utilizou-se como técnica de geração de dados um formulário disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms*. Isso possibilitou coletar 78 discursos

de professores(as) de todo o país<sup>10</sup>, que foram identificados por meio da letra “P” e pela ordem de resposta do formulário.

Os questionários foram enviados em grupos de *WhatsApp*, *e-mails* de professores coordenadores de Programas de Pós-Graduação, que não era sujeitos da pesquisa e em grupos de trocas de materiais na rede social *Facebook*. Os envios aconteceram a partir do dia 10 de dezembro de 2021 e se encerraram em 30 de janeiro de 2022.

No processo de construção desse questionário utilizou-se a escala *likert*, que é uma escala em que os sujeitos aderem ou não a uma afirmativa sobre um determinado assunto. Nesta pesquisa, as afirmativas foram elaboradas a partir de diálogos presenciais e virtuais entre a pesquisadora e colegas de área, que atuam no Ensino Médio, tendo como assunto comum o ensino de escrita e como ele é abordado na internet. A partir dessas conversas, foi pensado sobre quais assertivas de adesão se referiam ao trabalho com escrita nesses anos de escolaridade e o que os(as) docentes pensavam a respeito.

Com o intento de traçar o perfil dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, o questionário foi dividido em três seções: a primeira focalizou o perfil social do(a) docente, realizando perguntas sobre: formação, idade, se atua no Ensino Médio, dentre outros fatores. Posteriormente, foi utilizada a escala *likert* e os graus de adesão às afirmativas sobre o processo de ensino de escrita. As possíveis afirmativas a serem escolhidas no questionário eram: “concordo plenamente”, “concordo”, “não estou decidido”, “discordo” e “discordo plenamente” como alternativas no questionário. Já na última seção, foram colocadas perguntas discursivas com o intuito de confrontar e aprofundar os tópicos anteriores, o que confere um caráter quanti-qualitativo ao estudo.

As categorias de análise emergiram dos dados, sendo elas organizadas: a opinião docente, lugares comuns no exercício da docência e saberes da internet e o ensino de escrita no Ensino Médio. Cabe suscitar que, para a construção dos imaginários sociodiscursivos dos(as) professores(as) da Educação Básica da rede particular e pública, partiu-se da mobilização dos saberes de crença e de conhecimento por parte dos(as) docentes em seus discursos.

## **2.6 A construção do imaginário docente acerca do ensino de escrita no Ensino Médio**

---

<sup>10</sup> Vale ressaltar que toda pesquisa que envolve seres humanos deve respeitar os preceitos éticos determinados pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Por isso, este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), sendo aprovado o parecer de nº 5.145.349, no dia 3 de dezembro de 2021.

A construção de imaginários acontece como um jogo: engendra-se possibilidades até chegar ao resultado final. Desse modo, o *corpus* aqui analisado foi constituído a partir de um questionário elaborado por meio da escala *likert*, que permite aos respondentes aderirem ou não à determinada assertiva, de acordo com a sua posição sobre o assunto.

Entretanto, antes de iniciar a análise das afirmativas, é preciso verificar o contexto dessas adesões, a fim de que os discursos sejam alocados dentro da esfera de produção. Desse modo, tem-se, então, professores(as) de Língua Portuguesa de diferentes idades, pois o ano de formatura dos participantes é bem variado, tendo apenas uma preponderância dos formados entre os anos de 2001 e 2010.

**Quadro 1:** Perfil dos(as) professores(as) participantes

<b>Pergunta</b>		<b>Porcentagem</b>
Gênero	Feminino	74,4%
	Masculino	25,6%
Faixa etária	18-25	2,58%
	26-35	15,38%
	36-45	43,58%
	46 ou mais	38,46%
Tempo de atuação	0-10 anos	21,8%
	11-20 anos	51,3%
	20 anos ou mais de carreira	26,9%
Em quais subáreas atua	Língua Portuguesa, Redação e Literatura	42,30%
	Língua Portuguesa	33,33%
	Redação	11,55%
	Língua Portuguesa e Literatura	6,41%
	Língua Portuguesa e Redação	6,41%
Possui pós-graduação	Sim	97,43%
	Não	2,57%
Tipos de pós-graduação	<i>Stricto sensu</i>	21,80%
	<i>Lato sensu</i>	78,20%
Atuação nas redes de ensino	Pública	84,61%
	Privada	8,97%

	Atua na rede pública e privada	6,42%
Tempo de atuação	0-10 anos	21,79%
	11-20 anos	51,28%
	20 anos ou mais	26,93%
Atuação em outros segmentos	Nível técnico	7,69%
	Nível superior	8,97%
	Nível técnico e superior	5,14%
	Não atua em outros níveis	78,20%

Fonte: Elaboração própria, 2023.

É possível, ainda, perceber que, em sua maioria, 78,20% dos sujeitos possuem pós-graduação *lato-sensu* que circundam em diferentes áreas do ensino de Língua Portuguesa, dando ênfase para as áreas de atuação: leitura, escrita, gramática. Somente 21,80% dos(as) professores pesquisados possuem pós-graduação *stricto sensu*, voltados para a Educação, Estudos Literários e Estudos Linguísticos.

Notou-se que o público desta pesquisa é formado majoritariamente por mulheres, 74,4%, que atuam há mais de dez anos na esfera educacional. Mesmo tendo uma maioria atuando a mais de 10 anos na educação, os pesquisados apontam uma atuação direcionada para a Educação Básica. Para a análise do *corpus* coletado, partimos da escolha de palavras recorrentes nos discursos dos(as) professores(as) nas afirmativas discursivas e nos graus de aderência às assertivas de adesão sobre o ensino de escrita no Ensino Médio. Dessa maneira, será possível perceber os tipos de saberes compartilhados socialmente sobre o ensino de escrita na Educação Básica.

Ademais, de acordo com Charaudeau (2017), para entender a construção de um Imaginário Sociodiscursivo é preciso compreender de que maneira os sistemas de pensamento são organizados. Logo, é imprescindível determinar a quais tipos de saberes os discursos se filiam, de modo que, no *corpus* da pesquisa, há uma filiação mútua, como se verá.

#### A) A opinião docente e os setores público e privado

A primeira categoria de análise parte da dicotomia entre o público e o privado, revelada a partir da adesão às assertivas de adesão sobre o ensino de escrita no Ensino Médio. Tal

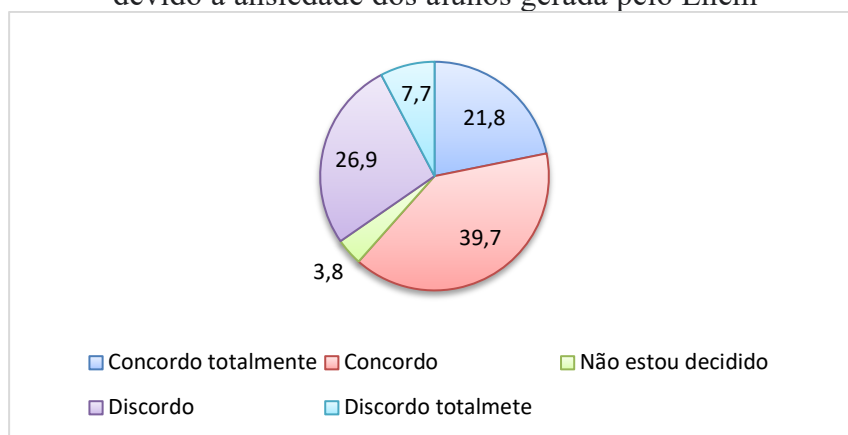


separação fez-se necessária, uma vez que percebemos a demanda em discutir os pontos positivos e negativos de cada setor, no que tange ao ensino escrita no Ensino Médio.

Inicialmente, como vimos no quadro 1, a maioria, isto é, 84,61% docentes atuam apenas no setor público, 8,97% no setor privado e 6,42% atuam tanto no setor público quanto no setor privado. Contudo, mesmo havendo essa divisão entre os setores, notou-se que todos concordam ou concordam totalmente com a assertiva de adesão que trata sobre o interesse por produção de escrita.

Esse interesse revelado pelo discurso dos(as) professores(as) pode ser impactado à medida em que os estudantes se veem compelidos pela ansiedade em obter êxito na prova. Logo, a pressão dos estudantes e, por vezes da instituição, principalmente no setor privado, acaba se tornando uma dificuldade no exercício do trabalho docente. Tal situação pode ser visualizada a partir do gráfico 1, que revela uma adesão dos docentes, do setor público e privado, à assertiva de adesão que aponta para uma ansiedade dos alunos, gerada pelo Enem, sobre o processo de escrita.

**Gráfico 1:** O processo de escrita no Ensino Médio tornou-se difícil para o(a) docente devido à ansiedade dos alunos gerada pelo Enem



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2022)

Na próxima afirmativa de adesão, que prossegue com o engendramento dos discursos, relata-se a aderência à afirmativa de que os(as) estudantes deixam transparecer uma possível responsabilidade direta da disciplina lecionada pelos professores pesquisados sobre a nota final do Enem, que vai ser evidenciada na porcentagem de 75,6% dos professores que concordam com tal afirmativa, o que revela o saber de crença/opinião dos(as) professores(as) sobre o cotidiano em sala de aula.

A primeira questão discursiva, que complementa à assertiva acima, trata do mesmo assunto ao pontuar que *O ensino de língua nas escolas é visto como ponto essencial na*

*formação integral do sujeito. Dessa forma, diga como você enquanto educador percebe a escolha do gênero textual redação escolar para ser a forma de avaliar toda uma trajetória.*

Nesse sentido, como estamos revelando saberes de opinião de três perspectivas: rede pública (P13), privada (P62) e público/privado (P14), notamos que há um consenso dos discursos docentes sobre a necessidade de mudança do gênero textual requisitado no Enem, além de revelar as falhas de disponibilização de oportunidades voltadas para o setor público, como revela P14.

01. Poderia haver “revezamento” de textos, já que outros instrumentos poderiam mostrar o conhecimento de língua dos candidatos e habilidades com a escrita (P13).

02. Participo dos cursos de Formação de Professores para a banca do ENEM há pelo menos 15 edições e percebo que ao longo do tempo houve um engessamento do gênero textual dissertativo-argumentativo. Minha experiência especificamente é diferente por se tratar de instituições de ensino da rede privada, dessa forma, há um caminho traçado durante todo o ensino médio até chegarmos à etapa final. **No entanto, como morador de cidade interiorana, sou conhecedor das metodologias das escolas públicas, ou melhor dizendo, da falta de tempo para aplicação de quaisquer metodologias.** Na atual conjuntura, percebe-se que nos cursos de formação para corretores dos últimos 5 anos ocorreram "pequenas" alterações nos critérios de correção. Todas para prejudicar alunos de instituições públicas (P14).

03. É uma opção limitante, que mobiliza todo um mercado educacional que pouco reflete sobre os reais motivos de se fazer educação (P62).

Os discursos consideram que a escolha do gênero textual “redação” não abrange as competências e habilidades que foram trabalhadas durante toda a vida escolar visto que, de acordo os PCNs, é imprescindível que o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica leve em consideração a língua em corrente emprego. Logo, a repetição do gênero redação, desde 1998, não está em conformidade nem com a legislação atual, nem com o currículo previsto para cada série de escolaridade, além de promover um mercado educacional que pouco se importa com a educação, assim como revela P62. Ademais, P14 demonstra em seu discurso que o ensino público está em desvantagem quando é comparado ao ensino privado, tendo em vista que há uma “preparação” que não é feita para os estudantes da rede pública, o que os deixa em desvantagem.

Dessa maneira, observamos que êxito ou o fracasso educacional, por vezes, fica sob a responsabilidade do(a) professor(a), visto que o processo de ensino de escrita é validado ao passo que os resultados obtidos na redação do Enem tornam-se recorrentes, demonstrando dois sujeitos que são parte dessa cobrança pela excelência: as instituições de ensino e os estudantes, o que pode ser visualizado na fala de P36:

04. Não vejo como assertiva a escolha do gênero textual redação para avaliação de toda uma trajetória escolar, pois o gênero, muitas vezes e, principalmente nas escolas públicas, é visto apenas no final do Ensino Médio com perspectivas voltadas somente para uma nota aprovativa no Enem. **Devido ao pouco tempo e às cobranças do sistema e dos alunos, são repassadas apenas estratégias como fórmulas prontas para que o aluno obtenha êxito no exame.** O aluno fica, então, engessado em um único modelo, além de ansioso e estressado, pois volta-se unicamente para a obtenção de um resultado positivo. Dessa forma, não há trabalho nem compromisso com a integralidade do sujeito, pois suas emoções, lado humano e até mesmo intelectual são deixados de lado (P36).

Essas cobranças, de acordo P36, engessam o trabalho docente, pois há pouco tempo para o professor desenvolver seu trabalho na produção escrita dos gêneros. Com isso, *não há trabalho nem compromisso com a integralidade do sujeito (P36)*, revelando que a opinião do discurso do(a) professor(a) analisado oscila entre a racionalidade e a emoção.

Esta responsabilidade acerca do ensino é feita de maneira vertical, visto que as avaliações externas são mecanismos utilizados para compreender de maneira quantitativa a educação ofertada a qualquer sujeito, sejam eles adultos, sejam crianças. Ainda, as avaliações verificam a eficácia do ensino-aprendizagem apenas uma vez e não de maneira constante, numa perspectiva formativa, desconsiderando a trajetória de cada discente inserido no sistema educacional brasileiro.

Logo, o Enem, enquanto instrumento de avaliação externa, modifica as práticas docentes, pois o ensino de escrita é norteado não pela prática de linguagem baseada em sua utilização, mas somente pela replicação do modelo perfeito de redação escolar.

Nesse sentido, o que se observa é uma repetição de padrões na maior avaliação externa do Ensino Médio, considerando que, desde 1998, o gênero textual solicitado é a redação escolar, o que reforça a prototipicidade. Além disso, há um estereótipo de sucesso do trabalho docente no ensino de escrita deste gênero que é cristalizado não somente pelas cartilhas do INEP, como também pela própria sociedade, que vê a imagem de um bom professor de redação como aquele levou seus alunos a alcançarem notas muito altas no Enem com os seus ensinamentos.

Devido à repetição, o ensino-aprendizagem sobre escrita, pautado em uma visão enunciativa, foi deixado em segundo plano, já que outros gêneros textuais no Ensino Médio são vistos como relevantes pelos(as) professores(as), mas não por estudantes, como demonstram as sequências a seguir:

05. A escrita da redação no ensino médio, principalmente no 3º ano, tem se tornado como um ser único: os alunos só têm interesse no tipo dissertativo-argumentativo. Não tiro a razão deles,

pois a maioria presta ao Enem. No entanto, procuro ensinar outros gêneros do tipo como artigo de opinião, resenha crítica, carta do leitor (P60).

06. Acho válida essa forma de avaliação, uma vez que engloba diversos conteúdos, o conhecimento interdisciplinar, e a atuação do indivíduo frente aos problemas da sociedade (P17).

07. Não acho nem justa nem útil a escolha desse gênero como forma de avaliação. Hoje, o ensino de redação é colocado numa bolha quase intransponível. O gênero em si foi deturpado. Praticamente vai contra o que Bakhtin havia afirmado sobre as estruturas relativamente estáveis, porque os próprios formadores querem criar e criam diversas maneiras de engessar o gênero. Isso inclui os critérios avaliativos do próprio ENEM quanto à correção, que praticamente aponta como uma redação deve ser e o que deve conter (P22).

Nesse trecho, observa-se o saber de opinião relativa no discurso do mesmo grupo, o de professores(as) da rede pública (P60; P17), pois nota-se, ao longo das respostas, a existência de posicionamentos favoráveis – ou não – da escolha do referido gênero que podem ser observados a partir de: *procuro ensinar outros gêneros* (P16) e *acho válida essa forma de avaliação* (P59).

No que diz respeito a rede privada, observou-se que a partir do discurso de P22, que os professores da rede privada não anseiam pela repetição do gênero redação escolar. Tal pensamento é endossado tanto pelo posicionamento do discurso de P22 quanto pelos seguintes excertos dos seguintes discursos: *No meu trabalho, seguimos a referência do material didático adotado, mas vamos além dele, buscando explorar diferentes gêneros textuais, contextualizando-os à realidade dos alunos. Não ficamos presas a um padrão de escrita* (P16); *Avaliar competências e habilidades escritoras por meio de um único gênero textual é insatisfatório* (P38).

Além de relatarem o interesse dos(as) alunos(as) apenas pela dissertação modelo Enem, alguns dos(as) professores(as) sentem-se pressionados para executarem também um ensino de escrita no Ensino Médio pautado apenas no Enem, ditado pelas instituições de ensino em que trabalham.

08. A escola privada impõe a necessidade de obter resultados. E para isso o professor perde a autonomia em trabalhar para o real e o completo desenvolvimento do alunado. O que fazemos- enquanto professores da rede privada- é tentar preparar o aluno para a aprovação no concurso, mas não necessariamente na vida. Precisamos dizer: aqui a banca quer que você responda x, ali y (P65).

09. Em certas escolas privadas, há professores específicos para a disciplina de Redação, assim como há os chamados “laboratórios de redação”. Na escola pública, é comum os [mesmos] professores lecionarem diferentes subáreas (Gramática, Literatura, Interpretação, Redação) [no

mesmo horário], o que pode comprometer o planejamento e o devido acompanhamento de determinada sub-área (P52).

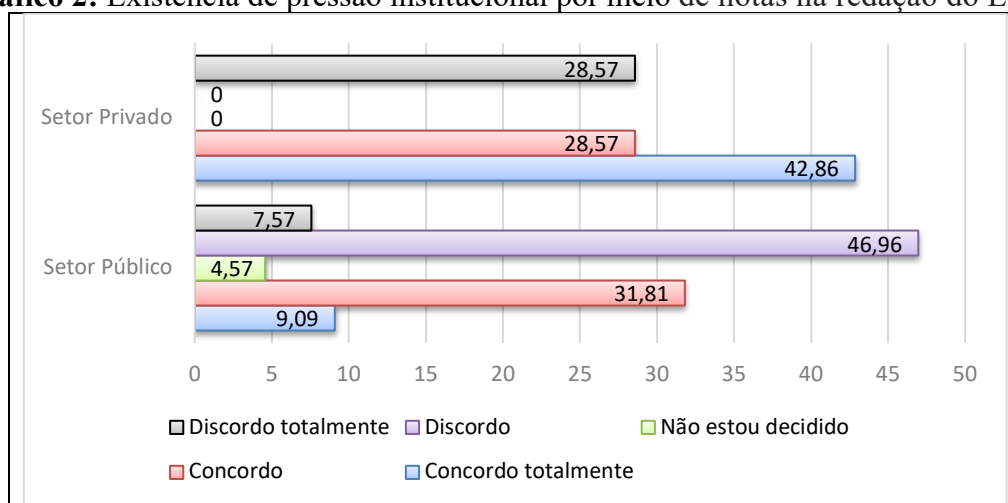
10. Na escola privada há uma cobrança pela coordenação para bons resultados e na escola pública, não (P34).

11. O ensino de redação de grandes redes privadas de ensino é voltado, sobretudo, para a redação do Enem, mas nas escolas públicas são pouco exploradas no ensino de língua portuguesa por muitos docentes (P62).

Essa diferença de entre o público e o privado alimenta um cenário dual, visto que o não dito no discurso de P65 revela que a impossibilidade de resultados na rede pública reside no fato de que a escola não impõe, mesmo este sendo uma pública que precisa ainda mais de bons resultados devido às questões socioeconômicas.

Este mesmo posicionamento de falta de cobrança da rede pública é revelado no discurso de P34 e de P62, o que demonstra a ausência de um trabalho voltado para o ensino de escrita da redação do Enem no ensino público. Tal fato pode ser justificado pela amplitude de avaliações externas que a rede pública tem que se preocupar ao longo do ano letivo, além de um extenso currículo, que é massivamente requisitado e pela falta de aulas e de estrutura suficiente das escolas. Essa cobrança também pode ser visualizada no gráfico 2, que foi elaborado a partir da assertiva de adesão que afirmava: *Sinto-me pressionado pela instituição em que trabalho ou pelos alunos em demonstrar bons resultados por meio das notas no Enem.*

**Gráfico 2:** Existência de pressão institucional por meio de notas na redação do Enem.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2022).

O gráfico revela uma adesão ao discurso pelos professores da rede privada se eles sentem-se pressionados por resultados. No entanto, essa pressão por resultados não é

visualizada no discurso dos(as) professores da rede pública, o que revela uma questão institucional.

Com isso, os estudantes do setor público são duplamente excluídos, visto que não se tem acesso regular ao ensino de escrita pautado no modelo da redação do Enem, como revelou o discurso de P14 anteriormente, o que colabora para que eles não obtenham boas notas e concorram em igualdade com os estudantes da escola privada.

Além disso, os discursos 08, 09, 10 e 11 alimentam um imaginário sociodiscursivo de que no ensino público não há cobranças e de que a cobrança faz o resultado aparecer. Isso pode ser observado através do subentendido no trecho 04: *A escola privada impõe a necessidade de obter resultados*; no trecho 05: *Na escola pública, é comum os professores lecionarem diferentes subáreas (Gramática, Literatura, Interpretação, Redação), o que pode comprometer o planejamento e o devido acompanhamento de determinada sub-área*, o que revela uma falta de tempo para o docente da escola pública se ater a todas as áreas de maneira satisfatória, visto que um mesmo professor leciona todos os conteúdos. Ainda, no trecho 06: *Na escola privada há uma cobrança pela coordenação para bons resultados e na escola pública, não e*, por fim, no trecho 07: *O ensino de redação [...] nas escolas públicas são pouco exploradas no ensino de língua portuguesa por muitos docentes*, a disparidade entre instituição pública e privada fica evidenciada. Com isso, a cobrança não é esperada pelos professores da rede pública e, por isso, possivelmente, o gênero redação do Enem quase não é trabalhado durante as aulas de Língua Portuguesa,

O *corpus* analisado ainda revela um ponto de vista do discurso docente quanto às diferenças sociais dos estudantes no que tange às políticas públicas sociais.

12. Como professor de Redação de cursinho pré-vestibular, no qual atendo estudantes de ambos os setores, consigo perceber claramente na correção da competência I que, outrora, era DOMÍNIO DA LÍNGUA PORTUGUESA e hoje, se divide em duas notas. Essa objetificação começa pela divisão da avaliação da Competência I em dois momentos: num primeiro, observamos a estrutura sintática e, num segundo, os desvios. Diante disso, via de regra, fica claro que estudantes da rede privada têm um amadurecimento na escrita maior que os advindos da rede pública, porquanto, nós, corretores precisamos levar em consideração, por exemplo: os usos de orações intercaladas, inversões sintáticas etc. Não acho justo por não haver equidade. Veja:  
Estudante 1: Lílian é uma excelente professora de Redação para a edição do Enem em 2022.  
Estudante 2: Em 2022, para a edição do Enem, a professora Lílian destaca-se como uma excelente professora de Redação. Foram exemplos simples, porém, servem ao propósito.

Ambos emitiram a mesma mensagem, contudo, o estudante 2 ganhará uma nota maior pela complexidade na escrita (P14).

No trecho 12, o P14 ao afirmar que *Não acho justo por não haver equidade*, revela uma preocupação ao acesso de linguagem entre estudantes do setor público e privado, uma vez que *Ambos emitiram a mesma mensagem*, mas o que é valorizado pelo Enem, na competência 1, são justamente construções de maior complexidade sintática, nas quais os estudantes do ensino privado possuem mais “amadurecimento”.<sup>11</sup> Dering (2021) diz que a oportunidade de acesso é dada àqueles que estão à margem como forma de justificar o porquê eles ainda estão num lugar marginalizado. Mesmo co-habitando o mesmo local, ou seja, no cursinho pré-vestibular, os estudantes do ensino público possuem mais obstáculos a serem vencidos quando comparados a estudantes advindos do setor privado.

Esse “amadurecimento” dito pelo discurso do P14, no trecho 12, revela uma opinião que coaduna com as anteriores que foram analisadas: os estudantes da rede pública possuem um acesso diferente à linguagem. Logo, o lugar (a realização do Enem) é justificativa para o aumento das desigualdades, uma vez que as oportunidades dadas a ambos os públicos são diferentes e isto é percebido pelo discurso dos(as) professores(as). Assim, o caráter prototípico do maior exame de avaliação do Ensino Médio brasileiro reafirma as desigualdades e pouco ajuda no trabalho de ensino de escrita no Ensino Médio.

Contudo, outros(as) professores(as) compreendem que, mesmo o Enem sendo aplicado para todos, muitos não têm as mesmas condições, de modo que não há como equiparar esses(as) estudantes em um único patamar, pois existem diferenças na aplicação do currículo por todo o Brasil. Desse modo, a competência de escrita não deveria ser medida por uma escala de 0 a 1000 e separada por apenas cinco competências<sup>12</sup>.

Para o prosseguimento da análise, utilizamos a segunda questão discursiva que indaga: *O Enem solicita a produção de apenas um gênero textual para avaliar as habilidades de produção escrita de concluintes do Ensino Médio. Qual a sua visão sobre isso?*

Os excertos dos discursos docentes abaixo coadunam com a ideia de ineficácia do Enem para o desenvolvimento das habilidades de escrita no Ensino Médio, uma vez que eles

---

<sup>11</sup> Os estudantes inseridos dentro do setor privado possuem um acesso a diferentes materiais, mais informações oriundas da internet e, por vezes, pais mais letrados, o que colabora para um acesso diferente a linguagem.

<sup>12</sup> Mesmo havendo a políticas de cotas, acreditamos que ela ainda é insuficiente para diminuir as desigualdades. O número de estudantes que se encontram desamparados quanto ao ensino de escrita no Ensino Médio é superior ao número das cotas e, quando estes estudantes acessam as universidades, eles se deparam com uma situação de baixo letramento acadêmico, o que se torna desmotivante a longo prazo, levando alguns estudantes a desistirem por não conseguirem alcançar os padrões de escrita que são esperados para o nível. Tal situação não leva em consideração outro fator dificultador da permanência, que é a questão socioeconômica.



demonstram que uma nota acima de 800 nem sempre remete a um processo eficaz de ensino-aprendizagem.

12. Não. Justamente por haver essa limitação da escrita pelo gênero, além das diretividades quase sempre assertivas quanto às fórmulas de escrita usadas e replicadas para esse gênero. Falar de “evolução total” é impossível. Porém, analisar o posicionamento desses alunos é, ainda, uma atividade que depende muito do contexto de cada um, o que implica numa certa facilidade de identificação das impressões pessoais no texto. Digamos que seja mais fácil perceber quando alguém vivencia uma opinião ou mesmo incorpora uma opinião a partir do seu nível de argumentação e repertório, principalmente quando existe um desvio do que é clichê (P22).

13. Eu não acredito que se formem bons escritores, pois se tornou um modelo. Qualquer um que domine o modelo sairá bem na prova. Assim, o domínio de temas sociais passou a ser também modelar em algumas redações do Enem, formular. Há citações de pensadores sobre os quais nem sequer se conhece o pensamento em profundidade... Talvez, no início, a proposta do tipo e do gênero textual alcançasse algum efeito, mas hoje, após tantos anos, tudo está muito modelado e sem efeito em qualquer evolução do aluno numa perspectiva de atenção às questões sociais de fato (P57).

Observa-se que o saber de opinião movimentado por esses discursos revela um despreparo dos estudantes tanto no domínio dos temas sociais: *há citações de pensadores sobre os quais nem sequer se conhece o pensamento em profundidade* (P57); quanto na habilidade de escrita: *Não. Justamente por haver essa limitação da escrita pelo gênero, além das diretividades quase sempre assertivas quanto às fórmulas de escrita usadas e replicadas para esse gênero* (P22). Nesse sentido, compreendemos, a partir desses discursos, que os professores percebem que os estudantes não evoluem a partir da utilização do gênero redação no Enem, visto que o modelo que precisa ser seguido não permite a expressão que fuja da prototipicidade que foi instaurada pelo exame.

De nosso ponto de vista, essa prática prototípica talvez tenha alcançado algum efeito, como dito pelo P57; todavia, hoje o que se percebe nas produções escritas é a repetição do mesmo, do clichê que pouco agrega para a formação crítica dos estudantes, formação esta que os alunos que estão inseridos na rede pública pouco terão. Sendo assim, o saber de opinião dos(as) professores(as) revela uma experiência acerca da própria docência, que conhece cada sujeito de maneira integral. Além disso, revela um saber de opinião sobre o exame e sobre como ele promove uma falsa ideia de diversidade, visto que propõe o tema baseado em problemas sociais, mas coloca o discente em moldes argumentativos.



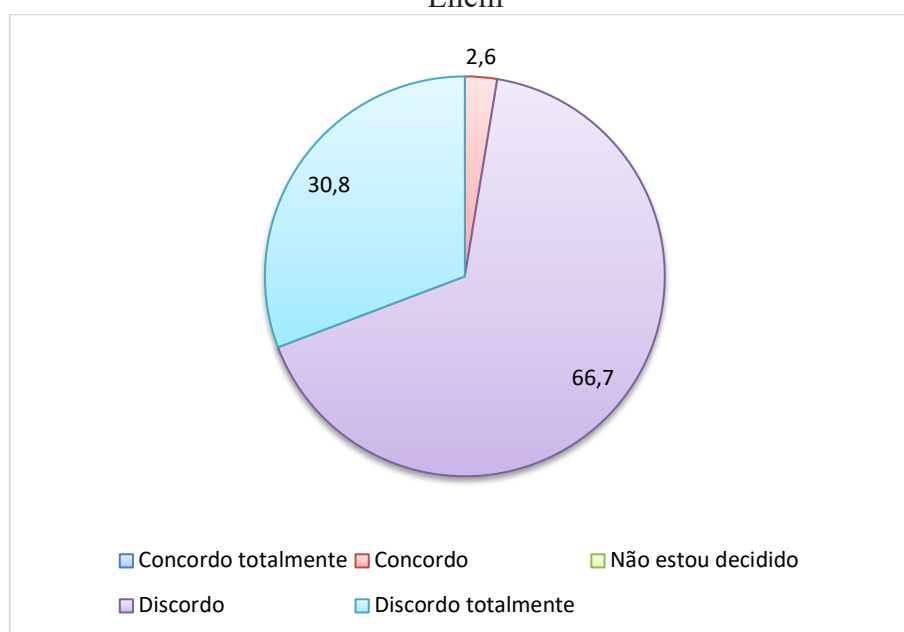
## B) Vozes docentes e a (re)visitação dos lugares comuns

A segunda categoria mobiliza os lugares comuns no ensino de escrita, utilizando, além dos saberes de conhecimento, o conceito de esteriótipo na análise dos discursos docentes do *corpus*. Sabe-se que as condições de trabalho, principalmente no setor público, são precárias, visto que há pouco investimento nesse setor e na educação de maneira geral.

Com isso, as vozes docentes são marcadas pelo espaço de convívio escolar e comunitário, sendo essas marcas os pontos a serem analisados para compreendermos como o ensino de escrita da redação do Enem é (re)visitado.

A princípio percebemos que cenário de formação dos(as) professores(as) ainda é deficitário, visto que há a adesão a assertiva que apontava para uma formação inicial pouco aprofundada sobre as discussões que envolvem os processos de ensino de escrita. Isso pode ser confirmado a partir do dado de que 58,9% concordam com a assertiva, o que aponta para uma aderência a maioria a esta afirmativa. Essa preocupação com a sua formação é reafirmada quando eles aderem à afirmativa de adesão que fala sobre a necessidade de utilizarmos outros gêneros textuais no Enem como forma de avaliação, tendo em vista que as teorias sobre o assunto apontam uma linguagem que está centrada no cotidiano e não mecanizado.

**Gráfico 3:** O ensino de escrita no Ensino Médio deve estar centrado apenas na redação do Enem



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2022).

Essa defesa de um ensino de escrita no Ensino Médio a partir da função da linguagem como ferramenta de interação social é percebida na prática diária, visto que os(as)

professores(as) relatam que notam o fato de que os(as) alunos(as) não conseguem construir habilidades de escrita para além do gênero textual redação Enem.

Além disso, essa pasteurização do ensino de escrita a partir do gênero redação do Enem é percebida como um problema educacional, como pode ser notado nos excertos abaixo:

15. Nossos estudantes passaram a consumir conteúdos de canais do *YouTube* segundo os produtores de conteúdos com fórmulas pré-organizadas, as quais, em sua maioria, mais atrapalham que ajudam no ensino aprendizagem (P14).

16. É uma opção limitante, que mobiliza todo um mercado educacional que pouco reflete sobre os reais motivos de se fazer educação (P62).

17. Eu acho muito ruim, porque acaba por fazer com que a atividade de escrita fique muito voltada a “macetes”, fazendo com que os alunos busquem replicar padrões que deram certo ao invés de construir seus próprios textos. Inclusive, quando se trabalha como corretor em escola privada de ensino, não é difícil encontrar casos em que a escola precisa de bons resultados no Enem para poder angariar as matrículas para o ano seguinte, fazendo com que a equipe de correção seja cobrada a fazer com que os textos alcancem o padrão redação nota 1000! (P16).

18. Como um problema, pois as escolas estão adestrando os alunos com esquemas textuais. Não se ensina o aluno a escrever, mas a seguir fórmulas prontas. A criatividade não é levada em consideração (P33).

19. Um trabalho mecanicista da escrita (P25).

20. É nitidamente limitante tanto para o aluno quanto para o exame. Além de possibilitar a pasteurização da prova que só beneficia cursinhos (P26).

Nesse sentido, o lugar comum construído pelos discursos acima revelam um posicionamento enfático dos discursos dos(as) professores(as), uma vez que observa-se que os discursos “fórmulas pré-organizadas”, “opção limitante”, “replicar padrões”, “fórmulas prontas”, “trabalho mecanicista da escrita” e “pasteurização da prova” estão pautados não somente no saber de conhecimento da importância de um trabalho de ensino-aprendizagem pautado na linguagem como interação social, mas também na experiência empírica da sala de aula, que permite perceber que cinco competências não serão suficientes para nortear o trabalho de escrita com os(as) estudantes do Ensino Médio. Ademais, demonstra-se também o estereótipo que circunda a redação do Enem e o ensino diário em sala de aula, que é a discordância do discurso dos professores sobre a redação do Enem ser um bom gênero para avaliar toda uma trajetória.

Assim como há lugares comuns de discordância quanto ao cenário de utilização da prototipicidade, observamos que existem alguns(mas) professores(as) que apresentam

contradiscursos sobre um ensino que se pauta na visão sociocomunicativa da linguagem. Esses(as) docentes consideram viável e eficaz a utilização de apenas um gênero textual em uma avaliação externa tão importante quanto o Enem.

21. Por ser um gênero que demanda ciência de várias habilidades e ainda conclui-se com a solução de algum problema, compreendo que tem dupla função, avaliar o docente e utilizar a solução caso seja viável e possa mudar a situação (P6).

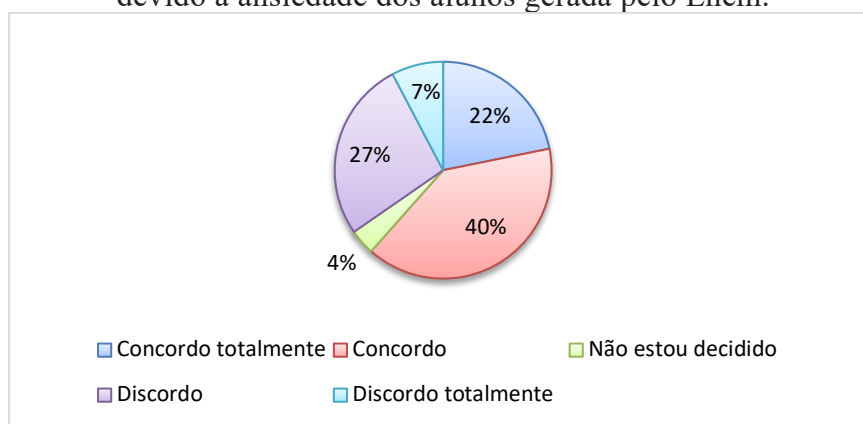
22. O Enem cobra o tipo textual mais complexo, racional, o argumentativo, e por isso concordo que esse gênero seja cobrado! Além disso, outros gêneros como crônica e outras narrativas podem exigir talento e criatividade difíceis de serem desenvolvidos na prática de ensino! Narrativas envolvem subjetividade, é arte! Posso aprender a cantar com técnica, mas acredito que as pessoas que possuem dom e nasceram com pré disposição para isso, cantarão melhor que eu! Por isso, tenho receio do tipo narrativo ser cobrado no Enem! (P70).

Mesmo havendo a atualização por meio da pós-graduação, há um reforço do imaginário de que os discursos destes sujeitos acima pautam-se na ideia de que os gêneros textuais, de outras tipologias como a narração, são mais difíceis e provenientes de um “dom”, o que pode ser observado na fala número 18, de P70: *As narrativas envolvem subjetividade, é arte! Posso aprender a cantar com técnica, mas acredito que as pessoas que possuem dom e nasceram com pré disposição para isso, cantarão melhor que eu!*

O posicionamento a favor da repetição de apenas um gênero textual ao longo de todos os anos de aplicação do Enem acontece devido ao trabalho estar focalizado na forma que o texto é apresentado, pois busca-se uma escrita gramaticalmente correta, alocada em uma estrutura dissertativa padrão, apresentada por meio da validação de estruturas pela nota máxima e o uso de conjunções entre períodos e parágrafos, como orienta a cartilha (DERING, 2021).

Outrossim, o lugar comum a favor da repetição baseia-se, provavelmente, no esteriótipo de necessidade de normativizar a língua para que haja o uso eficiente dela, o que contradiz a visão enunciativa da linguagem. Logo, a prototipicidade e o uso do gênero enquanto apenas uma estrutura de composição e não uma ferramenta de comunicação são reforçadas nas salas de aula, uma vez que o(a) professor(a) encontra-se pressionado(a) pela ansiedade dos(as) alunos(as), como visto acima, e por uma parcela pelas instituições. Nos gráficos abaixo será possível visualizarmos a aderência às afirmativas em questão:

**Gráfico 4:** O processo de ensino e escrita no Ensino Médio torna-se difícil para você devido à ansiedade dos alunos gerada pelo Enem.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2022).

A afirmativa acima, baseada nos resultados obtidos a partir da escala *likert*, foi endossada quando os(as) professores(as) foram questionados na pergunta discursiva sobre, enquanto educadores(as), se eles percebem a escolha do gênero textual “redação escolar” como forma de avaliar toda uma trajetória.

Além disso, essa prototipicidade, apontada pela cartilha do Enem, reforça um modelo de escrita ideal para o gênero textual redação do Enem, visto que tanto as cartilhas anuais dos participantes quanto o manual dos corretores que são divulgados trazem em seus conteúdos moldes a serem seguidos e excertos que não podem ocorrer na escrita da redação durante o Enem. Então o(a) docente abandona a visão de que a linguagem acontece por meio do processo de interlocução dos sujeitos envolvidos na prática discursiva para atender aos anseios de quem espera bons resultados em uma única prova, que solicita um único gênero textual, movimentando, assim, não somente seus saberes de conhecimento sobre o ensino de escrita, mas também o saber de crença, de que o exame é essencial para desenvolver o(a) estudante.

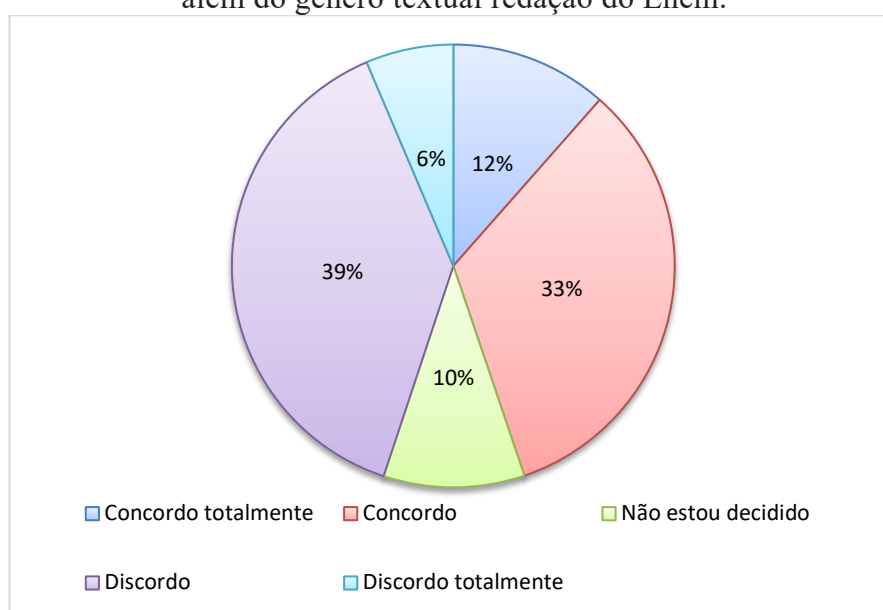
A ansiedade por bons resultados, gerada por estudantes e instituições, expressa por meio dos gráficos 3 e 4, se solidifica ao passo que o discurso demonstra uma preocupação com o ensino que é prototípico e, para além disso, solidifica-se no discurso 21 e 22, que compreendem que o ensino de outros gêneros textuais requer dos estudantes um “dom” para a escrita ser considerada satisfatória.

Em contrapartida a ideia expressa pelos discursos dos excertos 21 e 22, a adesão dos professores à próxima afirmativa de adesão aponta para um lugar comum de discordância quanto ao uso de frases coringas como um modo de melhorar o repertório sociocultural dos estudantes, tendo 76,9% de discursos que discordam. Nesse mesmo sentido, 70,5% dos(as) docentes também discordaram da afirmativa de adesão que pontuava sobre o ensino de escrita

da redação do Enem ser um ensino de fórmulas e macetes. Com isso, o estereótipo dos discursos analisados não pauta-se na prototipicidade e na repetição de moldes prontos.

Esses posicionamentos endossam a posição de que o pensamento de um ensino pautado na escrita, enquanto processo metacognitivo, é adotado pela maioria dos(as) docentes participantes da pesquisa, visto que eles discordam que “frases coringas”, “macetes” e “fórmulas” possam levar os(as) estudantes a melhorarem o repertório sociocultural e, conseqüentemente, a argumentação. Contudo, observamos uma contradição por meio das aderências dos professores à seguinte afirmação demonstrada por meio do gráfico 5.

**Gráfico 5:** Percebo que os alunos não conseguem assimilar as competências de escrita para além do gênero textual redação do Enem.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2022).

Portanto, tem-se então duas vezes quanto ao desenvolvimento consciente da escrita no Ensino Médio: primeiramente, tem-se 44,9% dos professores concordando com a afirmativa, o que entra em grau de conformidade com o trecho 22, de P70, que diz que um possível uso de um gênero textual, baseado na tipologia narrativa, vai requerer do aluno um “talento e criatividade difíceis de serem desenvolvidos na prática de ensino”. Sendo assim, há um possível estereótipo de que não é necessário ter criatividade no processo de escrita de textos que contém a tipologia textual dissertativa; em segundo, percebemos que 44,8% dos discursos docentes concordam com a afirmativa que relata sobre a ausência de compreensão dos estudantes a competências de escrita de outros gêneros e que compreende a necessidade de mudança no gênero utilizado no Enem.

### C) Saberes da internet: o ensino de escrita e os discursos dos influenciadores digitais

Sabe-se que o saber de conhecimento, experienciado por muitos(as) docentes durante sua graduação dentro do espaço formal das Universidades, é diferente dos saberes que são veiculados e difundidos de outras maneiras. Sendo assim, os processos de ensino de escrita estão circulando em vários outros diferentes dos espaços de saber (in)formal, como as redes sociais e outros campos da internet. O saber de conhecimento, pautado em teorias e estudos científicos na área da educação, foi didatizado e simplificado e agora é transmitido a todos, de diferentes formas e formatos.

Nas plataformas digitais os diferentes discursos se encontram. Todavia, é de interesse deste trabalho os discursos pautados sobre o ensino de escrita no Ensino Médio, em especial, na redação do Enem. Logo, percebe-se que os(as) professores(as), ao serem questionados se os conteúdos da internet (vídeos no *YouTube*, *posts* no *Instagram* e consultas ao *Google*) contribuem para o planejamento das aulas de redação, a maioria diz que sim.

Desse modo, percebe-se que há um certo fetiche sobre esses conteúdos, pois grande parte adere à afirmativa de que acompanham professores(as) que oferecem conteúdos nessa área, em redes sociais. Ademais, revela como a adequação dos conteúdos curriculares, em conformidade com o Enem, impactou no consumo do conhecimento na esfera educacional, tendo em vista que a atual geração passa muito tempo conectada. Com isso, a difusão do ensino de escrita por meio do *YouTube* tornou-se uma possibilidade de acesso ao “saber escrever”, podendo ser observado tal argumento a partir da fala de P23.

19. Penso que centrar o ensino em apenas um gênero limita as possibilidades do aluno de desenvolver suas habilidades de escrita. Embora a capacidade de argumentar seja muito importante, tendo em vista o grande número de situações sociocomunicativas em que é exigida, ela não é a única necessária a uma boa comunicação verbal. O ensino da escrita por meio de gêneros variados possibilitaria, de modo mais amplo, o contato com habilidades solicitadas em tipologias, como a narrativa (vivemos na era do “storytelling”, não é mesmo?) e a injuntiva (quantas pessoas têm dificuldades em dar e receber instruções por escrito, por exemplo) (P23).

A experiência, por ser empírica e testável, pode ser manipulada como ferramenta de adesão a discursos nas mídias sociais. Dessa maneira, a assertiva de adesão que se refere ao consumo de conteúdos na internet aponta para um majoritário uso dos conteúdos relacionados à redação do Enem. Com isso, 51,3% respondentes afirmam que veem vídeos de professores(as)/influenciadores(as) digitais sobre o assunto, o que revela uma dependência mútua de professores e estudantes à informações rápidas e fragmentadas e, além disso, há então

a formulação de um caminho inverso, isto é, os(as) professores(as) deixaram de serem consultados como pontos de referência na formação educacional, pois agora a consulta à informação deve ser feita com os influenciadores digitais que ofertam pílulas esquemáticas e rápidas de aquisição de saberes.

O uso de bens de consumo, veiculados neste caso como a redação enquanto produto, não pode ser mensurado, uma vez que não se tem ao certo uma posição de como tais aulas preparadas por esses influenciadores modificam o ensino de escrita da redação do Enem em espaços formais, que são as escolas.

Tal adesão também pode ser explicada a partir da ideia de que, além de se ter a Indústria Cultural como ponto normatizante, percebemos que ao longo do século XX houve o avanço de modificações nas formas pelas quais interagimos social e culturalmente, ponto abordado por Braga (2018).

Essas imagens de si constantemente veiculadas em vídeos sobre o ensino de escrita da redação do Enem vendem fórmulas e, na visão de P47, atrapalham o processo de ensino aprendizagem na escola.

20. Nossos estudantes passaram a consumir conteúdos de canais do YouTube segundo os produtores de conteúdos com fórmulas pré-organizadas, as quais, em sua maioria, mais atrapalham que ajudam no ensino aprendizagem. P47

Ao dizer que as fórmulas pré-organizadas mais atrapalham do que ajudam, P47 corrobora com o saber de conhecimento difundido pelo discurso dos(as) professores(as) pesquisados, visto que tais fórmulas não ajudam o estudante a pensar a escrita como um processo, na visão de alguns respondentes, mas como um produto padronizado. Além disso, recaí na discussão anterior de que a propagação de discursos midiáticos não possui moderação ou filtragem, visto que os influenciadores que ensinam redação podem repassar conhecimentos relativos à produção escrita para o Enem que não sejam verdadeiros ou realmente eficazes.

Portanto, isso implicaria em uma experiência de ensino pautada em uma contribuição direta na forma pela qual o conteúdo é repassado aos (às) alunos(as) dentro da sala de aula. Os dados da pesquisa revelam que 51% concordam que tais conteúdos contribuem para o planejamento de suas aulas, revelando o saber de experiência de outrem que é absorvido e repassado aos(as) estudantes pelos(as) professores(as) que responderam à pesquisa.

## 2.7 Considerações finais

A partir da análise do *corpus* percebemos que os discursos docentes analisados revelam o interesse em trabalhar a escrita no Ensino Médio, o que é favorável para o ensino de língua materna na Educação Básica. Contudo, observamos que esse trabalho, por vezes, deve ser reorientado, principalmente nas escolas públicas, uma vez que os discursos dos professores orientam para uma prática de escrita pouco efetiva, devido à falta de tempo e as cobranças institucionais.

O currículo real aplicado durante as aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, no que tange às práticas de escrita, é direcionado para a escrita da redação escolar conforme percebemos por meio da adesão dos professores às afirmativas. Isso acontece porque há uma preocupação dos(as) professores(as) em auxiliar os estudantes com os seus anseios de chegar à Universidade após a conclusão do Ensino Médio. Desse modo, o imaginário desvelado é pautado em um ensino de escrita que atende ao clamor dos estudantes, mas também às cobranças da escola privada e à exigência social de formação universitária.

Sendo assim, observamos que essa tensão modifica as práticas de ensino de escrita no Ensino Médio, uma vez que os saberes de opinião, veiculados nos discursos analisados, compreendem o uso exclusivo da dissertação escolar modelo Enem como uma escolha questionável por parte do Estado ao longo dos anos, visto que o Enem acaba se constituindo como uma avaliação voltada para o acesso ao Ensino Superior e as preocupações se voltam apenas para o resultado e não para o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa seara, há também uma pressão por parte das instituições de ensino, principalmente privadas, que visam ao alcance de bons resultados, analisados neste trabalho apenas a partir de uma perspectiva somativa. Desse modo, o professor da rede pública, por vezes, se vê sufocado pela falta de estrutura e perspectiva de trabalho com a escrita no Ensino Médio. Já o(a) professor(a) da rede privada tende a reafirmar ainda mais em suas aulas de redação a prototipicidade que o Enem impõe, porque ele(a) é pressionado para ofertar bons resultados. Logo, os saberes de opinião e de experiência revelam um ensino de escrita distante de uma visão sociocomunicativa da linguagem, uma vez que os(as) professores(as) veem a estrutura atual como limitante e engessada. Além disso, o que se tem é uma repetição dos padrões de ensino que é frequentemente exercida na escrita cotidiana dos alunos.

Por fim, a internet e as plataformas de divulgação favorecem que conteúdos da temática de ensino de escrita para o Enem se tornem cada vez mais abrangente, favorecendo a



disseminação em larga escala de um ensino, que pouco se preocupa com o desenvolvimento de escrita para além do Enem.

## 2.8 Referências

AMOSSY, Ruth; PIERROT, Anne Herschberg. **Estereótipos e clichês**. Coordenação de tradução: Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2022. 160 p.

BRAGA, José Luiz. Instituições & Miatização—um olhar comunicacional. **Entre o que se diz e o que se pensa: onde está a miatização? Onde está a miatização?**, v. 1, p. 9, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. INEP- Painéis Enem. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/paineis-enem>. Acessado em: 20 de jan 2023.

BRASIL. INEP- Relatório pedagógicos. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/relatoriospedagogicos> >. Acessado em: 20 de jan 2023.

BRASIL. Portaria n.438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: . Acessado em: 20 de jan de 2023.

CHARAUDEAU, Patrick. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. **Entrepalavras**, v. 7, n. 1, p. 571-591, 2017.

DERING, Renato Oliveira. **A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual**. 2021. 220f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2021.

FERREIRA, Clécio de Araújo. **Escolhas lexicais em redações escolares como produto de orientações para ensino de produção escrita**. 2006. 107f. (Dissertação de Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino. Centro de Humanidades. Universidade Federal de Campina Grande. Paraíba. 2006.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, p. 663-689, 2004.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 39-46.

GUIMARA, Maria Helena et al. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Revista Meta: Avaliação**, v. 1, n. 3, p. 271-296, 2009.

MALUSÁ, Silvana; ORDONES, L. L.; RIBEIRO, Elisabete. ENEM: pontos positivos para a educação brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, p. 358-382, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual**. Análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; LIMA, Maria da Penha Brandim de (org.). **Ação reflexiva no ensino de português**. Montes Claros : Editora Unimontes, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. A Cultura, o Currículo e a Prática Escolar. In: **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 9-54.

SOARES, Sr Renato; DE OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo. Avaliações Externas no Brasil: uma análise entre ENEM, SIMAVE e vestibulares (CO). In: **XIII CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**. 2011.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 873-895, 2003.

## **Escrita no Ensino Médio: o delineamento dos imaginários sociodiscursivos de Estudantes do Ensino Médio sobre a redação do Enem**

### **Writing in Secondary School: the delineation of Secondary School Students' Sociodiscursive Imaginaries about the Enem essay**

**RESUMO:** O objetivo do presente estudo é traçar os imaginários sociodiscursivos sobre a redação do Enem construídos por estudantes de escolas públicas e privadas do Ensino Médio, de maneira a evidenciar como tais imaginários repercutem no processo de escrita dos estudantes. Para isso, utiliza-se uma abordagem qualitativa explicativa, baseando-se na Análise do Discurso, de origem francesa, a partir de Charaudeau (2017, 2018, 2020). Para a construção do *corpus* para a análise, realizou-se a coleta de dados através de um questionário que foi disponibilizado através da ferramenta *Google Forms*, construído a partir da escala likert com afirmativas de adesão sobre os imaginários dos estudantes. Por fim, os estudantes possuem interesse sobre o ensino de escrita, principalmente a que se refere ao Enem; contudo, isso não é possível nos dois cenários visto que o número de aulas e a recorrência delas não acontecem de modo igual nas escolas públicas, que são as maiores prejudicadas. Além disso, há a valorização do saber de conhecimento difundido nas escolas, mas eles também valorizam o saber de conhecimento de influenciadores que falam sobre a redação do Enem e veiculam sobre um ensino prototípico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Imaginários sociodiscursivos. Redação do Enem. Ensino de escrita. Estudantes.

### **3.1 Introdução**

O objetivo do ensino de escrita, a partir de uma visão sociointerativista, é permitir que os estudantes possam aprofundar na compreensão da linguagem e agir sobre ela a partir de sua utilização. A abordagem de ensino de linguagem por essa perspectiva prepara os estudantes para um emprego eficiente de linguagem, pautado em uma concepção de linguagem como forma de interação.

A partir dos anos de 1960 houve a obrigatoriedade de inserção de provas discursivas em vestibulares por todo o Brasil; com isso eles passaram a ser pontos norteadores do ensino de linguagem nas escolas, tanto na rede pública quanto na rede privada. Historicamente, a elaboração da parte discursiva dessas avaliações privilegiou o gênero textual “redação escolar”, privilegiando a tipologia textual expositivo-argumentativa, o que, ao longo dos anos, foi reforçado pelo Enem, que é o maior sistema de avaliação para ingresso no Ensino Superior no Brasil, produzindo contradições múltiplas.

Desse modo, parte-se do seguinte questionamento: como os estudantes do Ensino Médio (EM) percebem a prova de redação do ENEM? O que pensam sobre ela?. O estudo de Silva (2019) aponta que uma das representações sociais que os estudantes possuem sobre escrever a redação do Enem, no contexto do Ensino Médio, trata-se de um dom. A segunda representação dos estudantes, no referido estudo, aponta a redação do Enem como um castigo, visto que é algo corriqueiramente solicitado dentro da sala de aula e, por fim, traz a percepção estudantil de que escrever é algo desconfortável, além de também ser uma forma de acesso ao Ensino Superior (ES).

Essa percepção coletiva dos estudantes sobre o ato de escrever é compartilhada, visto que são discursos apresentados de maneira diferente, mas imbuídos do mesmo sentido. O que os estudantes pensam sobre o ensino de escrita da redação do Enem no EM? Podemos traçar várias respostas, contrárias ou não, e é nesse panorama de contradições entre uma perspectiva de ensino sociointerativista e o que é solicitado no Enem que justificamos a importância de traçar as construções discursivas coletivas relativas à prova de redação do Enem e às práticas de ensino de escrita na Educação Básica, de maneira que elas possam indicar o que essas construções coletivas discursivas, que aqui chamaremos de imaginários sociodiscursivos, reverberam na prática de escrita destes estudantes.

Esses imaginários são construídos a partir do engendramento dos tipos de saberes que os estudantes movimentam em seus discursos que, nesse caso, estão voltados para o ensino de escrita da redação do Enem no Ensino Médio. Dessa maneira, o objetivo deste artigo é traçar os imaginários sociodiscursivos sobre a redação do Enem construídos por estudantes de escolas públicas e privadas de Ensino Médio, de maneira a evidenciar como tais imaginários podem repercutir no processo de escrita dos estudantes.

Para tanto, a metodologia da pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, baseada no conceito de imaginários sociodiscursivos do semiolinguista Patrick Charaudeau (2017, 2018, 2020), cuja produção se insere no bojo da chamada Análise do Discurso de orientação francesa.

No que se refere à construção do *corpus*, a pesquisa utiliza-se de um questionário online que foi respondido por 146 estudantes do Ensino Médio. Ele foi construído a partir da escala *likert*<sup>13</sup>, que trouxe afirmações sobre a prática de escrita da redação do Enem no EM. Essas

---

<sup>13</sup> Trata-se de uma escala que leva em consideração o grau de adesão dos sujeitos respondentes a um determinado questionário, a uma dada afirmação. No caso da presente pesquisa foram cinco possibilidades de adesão: concordo totalmente; concordo; não estou decidido; discordo e discordo totalmente.

afirmações foram pensadas a partir das vivências da pesquisadora e de conversas realizadas em sala de aula sobre as percepções que os estudantes tinham sobre a redação do Enem.

Por fim, o artigo aborda, inicialmente, a escrita como prática de letramento, evidenciando de que maneira o gênero redação do Enem é trabalhado em sala de aula. Posteriormente, focalizamos nas divergências no ensino de escrita, realizando uma análise dos cenários educacionais: público e privado, a fim de estabelecer pontos de discussão entre autores. Por fim, abordamos o conceito de Imaginário Sociodiscursivo e seu surgimento a partir da teoria das Representações Sociais, advinda da psicologia social. Após a discussão teórica, análise das assertivas de adesão respondidas pelos estudantes construídas a partir da escala likert, de maneira que fosse desvelado quais tipos de saberes foram movimentados e quais imaginários foram construídos pelos discursos dos estudantes sobre a redação do Enem.

### **3.2 Escrita como prática de letramento na Educação Básica**

O ensino de linguagem nas escolas hoje, a partir dos documentos de regulamentação da Educação Básica, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), é orientado a partir de uma perspectiva textual-discursiva que elege o texto como ponto de partida e de chegada (GERALDI, 1981). A utilização deles é essencial para que o sujeito compreenda que os gêneros textuais possuem finalidades distintas a partir de determinadas situações comunicativas, visto que eles possuem uma estrutura que não deve ser entendida como uma receita de bolo que é fixa, mas como uma estrutura composicional, mais ou menos recorrente, e que se adequa ao momento (MARCUSCHI, 2008).

Nessa perspectiva, Rodrigues (2017), em sua tese de doutorado intitulada *A produção textual no ensino médio: os documentos oficiais de ensino, o livro didático e a prova de redação do Enem*, discorre como é ignorada, por alguns livros didáticos e pelo Enem, a necessidade de diversificação do ensino de gêneros textuais no Ensino Médio, o que é regulamentado pelos documentos curriculares oficiais atuais.

Sendo assim, as perguntas de Batista (1997, p. 1), apresentadas por Marcuschi (2008, p. 50) “quando se ensina língua, o que se ensina?” e “quando se estuda língua, o que se estuda?” são amplamente pertinentes para o presente estudo, uma vez que os estudantes são submetidos a processos de ensino de linguagem que partem da utilização dos gêneros textuais como um meio de aprendizagem.

Inicialmente, segundo Marcuschi (2008), percebemos que na escola o texto é valorizado em sua modalidade escrita, deixando de lado a prática oralizada dos textos produzidos cotidianamente pelos estudantes. Esta valorização, por vezes inconsciente, da prática escrita,

está em desacordo com os documentos regulamentadores citados anteriormente, que apontam um caminho em que há a valorização da diversidade dos gêneros, seus usos e as variantes da língua.

Desse modo, o que se observa no ensino de linguagem é um tratamento descontextualizado da prática cotidiana que, no Ensino Médio, torna-se cada vez mais descolado da prática diária da linguagem, pois o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que deveria considerar o que os documentos curriculares dizem, requer apenas um gênero textual ao longo de toda a sua existência (RODRIGUES, 2017).

Embora seja este o papel da escola, desenvolver os estudantes para o uso escrito e formal da língua, isso não pode ser um fator motivador para que as práticas diárias tanto no ensino de linguagem quanto nas avaliações externas desconsiderem o leque de possibilidades de escrita de gêneros textuais no Ensino Médio (MARCUSCHI, 2008).

Observa-se, então, que as atividades de linguagem praticadas na escola básica, especificamente no Ensino Médio, muitas vezes dissociam-se do contexto comunicativo e das necessidades de aprendizagem dos estudantes, o que acaba por desconsiderar a influência dos interlocutores no jogo enunciativo, assim como a intenção do ato comunicativo (GIERING; MELO, 2005).

À vista disso, o ato de redigir durante o Ensino Médio, por vezes, se encontra limitado a um único gênero textual, o que acaba por monopolizar toda a prática docente, tendo em vista que os alunos possuem uma certa ansiedade em aprender o gênero, uma vez que este poderá ser um dos fatores que influenciarão no seu resultado no Enem, que é a principal forma de ingresso ao Ensino Superior atualmente.

Desse modo, Zironi (2006) comenta que a escrita escolar vem se transformando em uma ferramenta de “poder cultural”, uma vez que o como se avalia manipula o ensino-aprendizagem de escrita dos estudantes em larga escala. Com isso, temos a representação do ensino de escrita sendo permeada por um poder cultural que ronda essa prática e a modela de acordo com os interesses do Enem.

A análise crítica dos estudantes e a construção de sua identidade a partir das redações elaboradas na escola, durante o Ensino Médio, passam a ficar comprometidas, pois a própria proposta de produção encontra-se fechada e denota um esquema de escrita que é mecânico e não possibilita ao estudante mobilizar outro tipo de organização textual que se não aquele exposto pelas cartilhas de redação do INEP.

Portanto, quando observamos a realidade das escolas públicas e privadas notamos divergências, que serão abordadas na próxima seção.

### 3.3 As divergências de ensino: uma análise das escolas públicas e privadas

Estudantes de escolas públicas e privadas veem a redação do ENEM pelos mesmos ângulos? Há distinções entre os imaginários dos dois setores educacionais? Analisar as diferentes adesões às afirmativas sobre o ensino de escrita da redação do Enem nesses dois segmentos é primordial para compreender os imaginários construídos acerca da aprendizagem da escrita no Ensino Médio.

Dessa forma, o ensino de escrita é o ponto central da discussão, além da utilização do gênero textual redação escolar no Enem, contudo é essencial compreender que os gêneros textuais são oriundos das práticas sociais de linguagem que são cotidianas e a escola, enquanto instituição responsável por formar os sujeitos, utilizam os gêneros textuais como objetos de ensino aprendizagem. Desse modo, há diferentes formas de utilizar os gêneros textuais como meio de compreensão da linguagem, e é esta diferença de abordagem nos interessa (SCHNEWLY; DOLZ, 2004).

Cabe ressaltar, inicialmente, que nem todo sujeito que enuncia parte do mesmo local de fala. Com isso o caráter dialógico do discurso muito nos interessa, tendo em vista que os sujeitos experimentam e apreendem o mundo de formas distintas por meio da linguagem.

Nesse sentido, analisar de onde partem os discursos que serão analisados neste estudo torna-se de extrema importância. Dados do Inep (2022) revelam que a maioria dos estudantes inscritos no Enem são isentos de pagar a taxa de inscrição. Do total de inscritos no Enem, 34% dos estudantes estão inseridos na rede pública de Ensino e estão cursando o Ensino Médio e 27% já são concluintes e isentos devido serem inscritos no CadÚnico<sup>14</sup> ou se enquadram na Lei Federal nº 12.799/2013<sup>15</sup>. Observamos, então, que a maioria do público que realiza o Enem pertence a classe média/baixa e são ou foram de escolas públicas ou bolsistas em instituições particulares.

Desde 2009, o Enem, além de ser uma avaliação do desempenho dos estudantes concluintes do Ensino Médio, passou a ser também uma forma de ingresso em Instituições de

---

<sup>14</sup> Os inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais são amparados pelo **Decreto nº 6.135/2007**, que concede isenção para participantes com renda familiar de meio salário mínimo por pessoa ou renda familiar total de até três salários mínimos (PORTAL INEP, 2022).

<sup>15</sup> Essa categoria é para estudantes de escolas públicas ou bolsistas integrais de colégios particulares que tenham renda familiar mensal de até 1,5 salário mínimo por pessoa (PORTAL INEP, 2022).

Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Dessa maneira, o resultado do exame, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), pode garantir (ou não) a continuidade dos estudos, o que atribui um caráter de “competição” entre os estudantes. Contudo, diversos fatores impactam o possível resultado que cada estudante teria, demonstrando que questões socioeconômicas e o *background* familiar<sup>16</sup> desses estudantes influenciam diretamente no percurso educacional ao longo da Educação Básica (CORREIA; MOREIRA, 2021).

As dificuldades diárias da sala de aula são oriundas desde contexto de desigualdades, visto que os estudantes possuem especificidades que são de responsabilidade governamental e a escola enquanto aparato do Estado, sendo ela pública, não recebe incentivos contundentes que possam ao menos amenizar o imbróglio.

Além disso, o setor público, pouco oferta melhorias na estrutura de ensino aos estudantes que se veem diariamente desmotivados a continuar frequentando a escola. Nesse mesmo cenário encontram-se os professores que, no setor público, são orientados a realizar um trabalho mais amplo, visto que não há professores específicos para o ensino de redação como na escola privada. Desse modo, o trabalho com a escrita da redação do Enem no EM torna-se menos frequente.

Por isso os estudantes então passam a ver o processo de ensino muitas vezes como maçante e complicado, por ora até como um castigo. Além disso, buscam uma fórmula mágica para escrever uma boa redação como visto no trabalho de Da Silva e Baumgärtner (2020). Com isso, temos aqui a representação social do que é escrever para os estudantes, revelando baixa eficácia nesse processo de ensino-aprendizagem que é estampado pelo índice de notas abaixo da média no Enem.<sup>17</sup>

Observamos que as dificuldades em exercer a prática escrita na escola acontece por dois fatores: o primeiro é a falta investimentos no setor público educacional e em segundo é devido a produção escrita solicitada pelo ENEM? estar distante da prática de linguagem feita por esses estudantes durante as aulas de Língua Portuguesa (RODRIGUES, 2017).

Portanto, a prática de escrita no Ensino Médio se aproxima de uma mera reprodução que não dialoga ou interage com os anseios enquanto sujeito que escreve e está inserido em

---

<sup>16</sup> “Consiste em um conjunto de características do ambiente familiar no qual os indivíduos se desenvolvem (educação e ocupação dos pais, renda familiar etc.)”. (DE FARIAS SOUZA, OLIVEIRA, ANNEGUES, 2018, p. 134).

<sup>17</sup> Na redação do Enem 2021, apenas 22 participantes conseguiram nota 1.000 na redação e 95.788 zeraram, em um total de **2.414.855 redações corrigidas**. A média dos participantes na redação do Enem 2021 foi de 634,16 pontos na média geral (INEP, 2022).



uma instância discursiva, o que ainda é mais distante nas escolas públicas brasileiras. Prova disso é a dependência e a limitação que os livros didáticos oferecem para os estudantes desse sistema de ensino (RODRIGUES, 2017).

### **3.4 Da representação social aos imaginários sociodiscursivos: um caminho conceitual**

O conceito de representação social é recente na história da Filosofia e Ciências Sociais. Desse modo, é preciso resgatar seu surgimento para que seja possível compreender como a Análise do Discurso toma para si essa noção.

Inicialmente, a denominação “representações coletivas” foi pensada por Émile Durkheim e depois reformulada por Moscovici, uma vez que essa noção remetia a um pensamento de um grupo fechado e não ao coletivo, na visão do autor. Segundo Charaudeau (2017), Moscovici propõe a nomenclatura “representações sociais”, generalizando assim o termo e possibilitando a definição, explicação e justificação das práticas sociais de conceptualização adotadas pelos sujeitos.

Para a Análise do Discurso, a Teoria das Representações Sociais, difundida pela Psicologia Social, não focaliza, precisamente, “um subconjunto dos imaginários ou das ideologias, mas de uma mecânica de engendramento dos saberes e dos imaginários [...]” (CHARAUDEAU, 2017, p. 576). Esse conjunto de crenças, de conhecimentos e de opiniões construídas e partilhados pelos sujeitos é que possibilita o engendramento dos saberes e dos imaginários.

O mecanismo elaborado pela Teoria da Representação Social, utilizado pela Psicologia Social e pela Análise do Discurso, possibilita a interpretação dos discursos e como os sujeitos se relacionam a eles. Sendo assim, “os saberes não são categorias abstratas da mente, mas maneiras de dizer configuradas pela e dependentes da linguagem que ao mesmo tempo contribuem para construir sistemas de pensamento (CHARAUDEAU, 2018, p. 197).

Charaudeau (2018, 2017) agrupa esses sistemas de pensamento em dois grandes grupos: os saberes de conhecimento e os saberes de crença.

O saber de conhecimento é dividido em dois subgrupos, sendo o primeiro o saber científico e o segundo o saber de experiência.

O saber científico estabelece uma verdade sobre os fenômenos que se firmam em uma razão científica e, com isso, há o estabelecimento de um “ele-verdadeiro”, que pretende atingir a neutralidade sem ser julgado ou questionado pelo discurso que foi proferido (CHARAUDEAU, 2017). Já o saber de experiência não pode ser provado, uma vez que se encontra no campo da subjetividade. Sendo assim, a experiência e o experienciado encontram-

se nesse tipo de saber, visto que são universalmente partilhadas e não é preciso saber a teoria que se firma no saber científico para compreender o mundo, pois o saber de experiência permite aos sujeitos conhecê-lo tal como ele é. Além disso, por vezes um saber pode contradizer o outro, prova disso é o exemplo dado por Charaudeau (2017, p. 582) que diz: “continuamos a dizer que o sol se levanta e se põe (saber de experiência), mesmo que saibamos que é a terra que gira e não o sol (saber científico)”.

Os saberes de crença estão ligados aos julgamentos e as apreciações nas quais os sujeitos fazem a respeito das situações que os envolvem. Então, os saberes de crença, diferentemente dos saberes de conhecimento que estão centrados no mundo exterior, precedem da visão que o ser no mundo possui, colocando sua visão e sua opinião para legitimar os eventos e as ações (CHARAUDEAU, 2017).

Em sua estruturação os saberes de crença são divididos em outros dois tipos de saber: o saber de revelação e o saber de opinião.

O saber de revelação é baseado em discursos que se firmam em uma verdade que é exterior ao sujeito, ou seja, esses discursos possuem um caráter sagrado e não podem ser questionados, assim como as doutrinas (CHARAUDEAU, 2017).

O saber de opinião é elaborado a partir de discursos baseados na subjetividade de quem fala, mesmo que o sujeito pretenda que a sua opinião seja aderida por todos e, desse modo, toda opinião é relativa e subjetiva a medida em que o sujeito avalia os fatos do mundo.

Charaudeau (2020, p. 34) diz que a opinião é subjetiva “porque o saber no qual se apoia depende dos sistemas de crença que atravessam cada indivíduo: o julgamento de opinião é um saber que procede do ser”. Ainda conforme o autor, ela é relativa porque toda opinião tem o seu oposto, seja ele proveniente do mesmo sujeito ou não. Isso ocorre porque os indivíduos não são iguais e cada julgamento é próprio de cada sujeito que enuncia.

Ao saber de opinião Charaudeau (2017) atrela outros tipos de categorias de tipos de saber, sendo eles:

- (i) Saber de opinião comum: São discursos que possuem valor comum a todos os sujeitos, sendo então vistos como generalizante baseado na crença popular. (CHARAUDEAU, 2017).
- (ii) Saber de opinião relativa: Nesse tipo de saber a opinião é mais restrita tendo em vista que ela parte de um sujeito ou de um grupo restrito, de acordo com Charaudeau (2017).

- (iii) Saber de opinião coletiva: Ao compartilhar sua opinião o sujeito pretende que ela seja aderida pelos outros sujeitos, ou seja, ele pretende, com o seu discurso, atingir uma *doxa* que pertence a uma crença que pode ou não ser partilhada pelos seus ouvintes (CHARADEAU, 2017; 2020).

Os tipos de saberes alimentam os imaginários por meio de um jogo de desvelamento, em que os tipos de saberes podem exercer uma função na qual não lhes pertencem a fim de que um tipo de saber se passe por outro. Sendo assim, o papel do analista destes imaginários é perceber como eles aparecem, em qual situação comunicativa estão alocados e em qual situação de mundo eles estão inscritos e não somente lhes atribuir um valor, tal como é feito na visão de estereótipo (CHARADEAU, 2017; 2020).

Portanto, na seção de análise serão verificadas as adesões dos estudantes às afirmativas sobre o ensino de escrita com o intuito de desvelar, a partir das adesões aos discursos, quais tipos de saberes os estudantes movimentam e quais imaginários são formados a partir destas ações.

### 3.5 Percurso metodológico

A fim de traçar os imaginários sociodiscursivos sobre a redação do Enem construídos por estudantes de escolas públicas e privadas, do Ensino Médio, e de analisar de que maneira tais imaginários repercutem no processo de escrita dos estudantes, a pesquisa parte de uma metodologia mista, isto é, predominantemente qualitativa, com incursões quantitativas, que visa os objetivos explicativos. Como perspectiva teórica, para a análise dos dados, parte-se do conceito de imaginários sociodiscursivos, de Patrick Charaudeau, Semiolinguísta filiado à Análise do Discurso de linha francesa.

A geração de dados aconteceu por meio do uso de um formulário contendo assertivas de adesão<sup>18</sup>, produzido no *Google Forms*. O questionário foi divulgado de maneira ampla, em grupos de WhatsApp para compartilhamento de materiais entre estudantes<sup>19</sup> de várias partes do Brasil, assim como em grupo de professores, que ficaram incumbidos de enviar para os seus alunos, além da divulgação nas redes sociais da pesquisadora.

---

<sup>18</sup> São discursos elaborados a partir do uso recorrente de um determinado grupo. Essas assertivas contêm opiniões que podem ou não serem aderidas pelos sujeitos. No caso da nossa pesquisa, as assertivas de adesão dizem respeito ao ensino de escrita da redação do Enem.

<sup>19</sup> Como se trata de uma pesquisa com seres humanos, todos os preceitos éticos determinados pela Resolução nº 466/2012 foram respeitados. Desse modo, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), sendo aprovado com o parecer nº 5.145.349, no dia 03 de dezembro de 2021.

Na construção do questionário a pesquisadora recorreu ao trabalho docente diário, as leituras de trabalhos com temáticas próximas e diálogos informais com estudantes do EM. Ele contém quatro seções e evidenciou:

- 1- O perfil do estudante respondente e os modos de agir sobre a escrita no Ensino Médio;
- 2- Os modos de ver e de agir sobre o ensino de escrita através de conteúdos da internet;
- 3- Os modos de agir dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem de escrita.

Ele foi elaborado a partir de graus de adesão da escala likert. Nessa metodologia, apresentam-se enunciados sobre o tema da pesquisa e o participante deverá responder em que grau adere à assertiva ou em que grau discorda dela. Logo, temos como graus de aderência desta escala os seguintes pontos: “concordo plenamente”, “concordo”, “não estou decidido”, “discordo” e “discordo totalmente”. Por fim, a partir dos resultados coletados, a análise se deu a partir dos tipos de saberes ativados pela porcentagem de adesões às afirmativas sobre o processo de ensino de escrita no Ensino Médio.

### **3.6 Analisando os dados: o desvelar dos imaginários sociodiscursivos dos estudantes de escolas públicas e privadas**

O discurso é o elemento essencial na construção dos imaginários e, nesse caso, o grau de adesão às afirmativas pelos estudantes será analisado, a fim de que haja o desvelamento dos imaginários dos respondentes. Antes de nos atermos às afirmativas de adesão, será traçado o perfil do estudante participante.

Tivemos uma participação de 146 sujeitos inseridos nesta pesquisa. Destes, 77,4% estão regularmente matriculados na rede pública de ensino e 22,6% na rede privada. Já no que se refere à faixa etária, notou-se que a maioria 40,4% possui 16 anos de idade, 37% possui 17 anos de idade, 13,7% possui 18 anos de idade, 5,5% possui 15 anos de idade e apenas 3,4% dos estudantes possui mais de 18 anos de idade.

Os participantes desta pesquisa se concentraram na região sudeste, tendo como porcentagem de participantes 63,7% dos estudantes respondentes. A região Norte foi a segunda com maior número de participantes, tendo um percentual de 29,5% de respondentes e, em terceiro lugar, a região sul, com 3,4% dos respondentes, seguida da região nordeste, com apenas 2,7% do total de participantes.

A partir da correlação idade-série, inferimos que 40,4% dos estudantes participantes da pesquisa estão no 2º ano do Ensino Médio, 34,2% no 3º ano e 25,3% estão no 1º ano. O quadro

a seguir resume os dados da seção “perfil do participante da pesquisa”. Tais dados podem ser visualizados a partir do seguinte quadro:

**Quadro 1:** Perfil dos estudantes

<b>Rede de ensino</b>	Pública	77,4%
	Privada	22,6%
<b>Faixa etária</b>	15 anos	5,5%
	16 anos	40,4%
	17 anos	37%
	18 anos	13,7%
	Mais de 18 anos	3,4%
<b>Regiões de residência</b>	Sudeste	63,7%
	Norte	29,5%
	Sul	3,4%
	Nordeste	2,7%
<b>Série de escolaridade</b>	1º ano	25,3%
	2º ano	40,4%
	3º ano	34,2%

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir do perfil do participante e da adesão aos discursos inseridos no questionário, será possível traçar os imaginários que serão construídos sobre o ensino de escrita no EM por estudantes de escolas públicas e privadas. Como são realidades sociais e educacionais diferentes, percebe-se que há um impacto no grau de adesão às afirmativas do questionário. Por isso, optou-se por distinguir durante a análise a qual grupo estamos nos referindo, a fim de que saibamos quais universos de saberes e crenças que cada grupo de estudantes movimentam.

### **3.7 Modos de ver o ensino de escrita ofertado na escola básica: um olhar dual**

A percepção dos estudantes sobre o ensino de escrita engendra diversos discursos, tendo em vista que os sujeitos movimentam uma percepção diferente sobre o fenômeno (o ensino de escrita). Sendo assim, a primeira assertiva analisada, de maneira geral, afirma que: “A minha escola oferece aulas de redação com foco no Enem”, a partir dela percebemos uma aderência à afirmativa de que a escola dos respondentes oferta aulas de Redação com foco no Enem, visto que 67,1% concordam. Tal aderência revela um engajamento não só estudantil de interesse ao tema, como também institucional.

Além da oferta das aulas, os estudantes, da rede pública e privada, a partir da afirmativa de adesão: “Acredito que aprender a escrever serve para ajudar na minha atuação social”, percebem a importância da escrita na atuação social, visto que 98,7% concordaram com a afirmativa. Desse modo, há uma valoração do ensino de escrita como uma espécie de *doxa*, visto que a adesão pela maioria ao discurso proferido pela afirmativa sobre a importância da escrita na atuação social reflete um julgamento generalizado que é partilhado a partir de uma opinião comum.

Esse julgamento generalizado sobre a atuação social, mobilizado pela prática da escrita no Ensino Médio, por ambos os estudantes de escolas públicas e privadas, é dissociado quando lhes é exposto a terceira afirmativa de adesão sobre a mudança de opinião sobre os problemas sociais a partir das aulas de Redação.

Entre os estudantes da escola pública, 36,2% concordam e 24,7% discordam da afirmação de que as aulas de Redação são eficientes em modificar opiniões sobre os problemas sociais, enquanto 72,7% estudantes da rede privada concordam e 18,1% discordam com a afirmação acima, o que revela que em suas aulas o que está em voga são as temáticas e o que elas implicam socialmente, desenvolvendo a criticidade dos sujeitos inseridos nesse debate.

Além disso, a partir da quarta afirmativa: “Espero que as aulas de redação ensinem exclusivamente como elaborar uma boa redação do Enem” percebemos 81,5% dos estudantes, do segmento público e privado, concordam com a afirmativa. Tal adesão também movimentou um argumento disponível no imaginário social de que o Ensino Médio é avaliado no Enem e que neste exame solicita-se uma redação em moldes específicos. Além disso, os dados acima sugerem que o ensino de escrita é realizado e esperado nas instituições nas quais os participantes da pesquisa estão inseridos.

Na quinta afirmativa de adesão os estudantes (do segmento público e privado) são expostos ao seguinte discurso: “Acredito que o foco de ensino em um único gênero, como a redação do Enem, é ruim para a minha aprendizagem”. A maioria dos estudantes 68,8% discordaram da afirmativa, ou seja, eles percebem que a utilização de um único gênero não é ruim para sua aprendizagem. Esse argumento baseia-se também na *doxa*, tendo em vista que, possivelmente, durante sua vida escolar, eles tenham visto discursos que endossam um ensino prototípico, isto é, um discurso que apoie a repetição do gênero, pois isso facilitará no momento da avaliação. Vale lembrar que a opinião comum aqui serve aos interesses dos estudantes, que se veem compelidos a quererem uma boa avaliação no exame que lhes trará a vaga na universidade.

Embora eles não percebam os reflexos do ensino prototípico, devido à aderência acentuada na questão anterior, é possível perceber que há uma divergência de posicionamento entre o segmento público e privado, apontada na sexta assertiva, que se refere à alternância dos gêneros textuais com o passar dos anos. No setor público, 53,95% concorda que é preciso variar os gêneros textuais cobrados no Enem, enquanto 51,5% dos estudantes do setor privado discordam.

Dessa maneira, observa-se que é opinião comum, vista na quinta afirmativa se desfaz ao longo das assertivas e não é utilizada para reforçar esta posição comum entre os públicos. Logo, o que se observa, na sexta afirmativa é o uso da opinião relativa que diz respeito a um sujeito a um grupo específico (estudantes de escolas particulares) sobre o tema: mudar ou não o gênero ao longo dos anos. Esse declínio quanto à mudança de gênero pelos estudantes das escolas privadas revela uma possível saída da zona de conforto do que é ensinado nas aulas de Redação atualmente, que é o ensino de escrita por meio de moldes e macetes.

Mesmo que não anseiem pela mudança, 57,5% dos estudantes do setor privado discordam da sétima assertiva que afirma: “Gostaria que meu(minha) professor(a) de Língua Portuguesa/Redação, apenas trabalhasse redação do Enem, para que eu fixe a estrutura melhor”, o que revela uma contrariedade à necessidade de mudança vista afirmativa anterior. Já 48,6% dos estudantes da escola pública concordam com a afirmativa de que querem o trabalho voltado apenas para a redação do Enem.

Essa difusão da opinião vista através das adesões acima revela um encadeamento de dois fatores que levam os estudantes da rede pública a quererem a mudança e ao mesmo tempo ansiarem pelo trabalho exclusivo com o gênero redação do ENEM. Embora pareça incoerente, a opinião dos estudantes do setor público revela uma necessidade de mudança nesse setor, visto que eles anseiam pelo trabalho voltado para a redação, o que, possivelmente, seja motivado pelo desejo em alcançar notas satisfatórias na redação do Enem e prosseguir os estudos no Ensino Superior.

Apesar do ensino de escrita voltado para a redação modelo Enem na rede privada, é sabido que uma aula de redação não se resume a apenas a questão da estrutura de composição do gênero textual. Desse modo, observa-se que os alunos da rede particular discordam da oitava afirmativa de adesão de que é necessário apenas trabalhar a redação do Enem, movimentando assim, uma opinião relativa desse grupo, tendo em vista que há uma divergência de opiniões quanto ao grupo de estudantes de escolas públicas que preferem esse ensino centrado neste gênero.

Observa-se quanto ao modo de ver do ensino de escrita dos estudantes que eles mobilizam uma opinião comum quanto à afirmativa de que há uma ausência de debates de maneira ampla sobre escrita e sobre os temas sociais que são solicitados em outros componentes curriculares que também deveriam se engajar no assunto. Isso pode ser observado a partir da concordância de 66,4% dos estudantes à décima afirmativa que pontua: “Sinto falta de debates em outras matérias”.

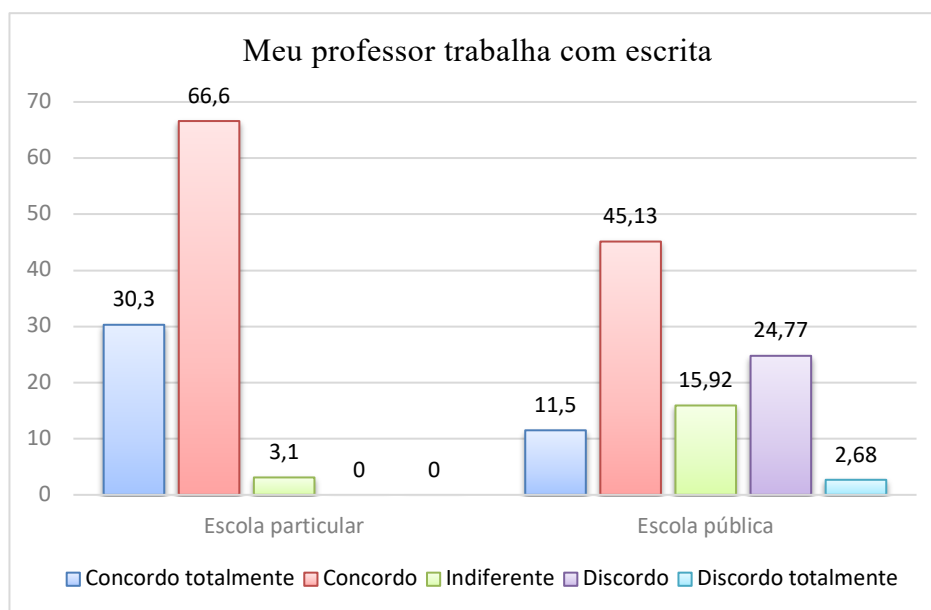
Por fim, os modos de ver o ensino de escrita no Ensino Médio mostram-se diferentes quando compara-se as duas redes- público e privado, contudo é perceptível que o trabalho em conjunto é apontado como necessário pelos estudantes.

### 3.8 Modos de agir: o engajamento dos estudantes no processo de escrita

Esta seção aborda os modos de agir pautados no engajamento que os participantes da pesquisa demonstram apresentar perante o ensino de escrita. É importante salientar que o desvelamento dos imaginários é movimentado na adesão ao discurso proferido pelas afirmativas de adesão pelos estudantes, o que revela tanto o ensino de escrita que os estudantes percebem como o processo em que eles participam ativamente.

Inicialmente percebemos que há uma diferença da atuação docente em relação ao trabalho com a escrita vista no segmento público, bem como no setor privado. Isso pode ser percebido pela aderência da primeira afirmativa: “Meu(minha) professor(a) quase sempre trabalha com atividades de escrita”, que será visualizada a partir completar a frase...

**Gráfico 1:** Trabalho com a escrita da redação do Enem em escolas públicas e particulares



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2022).

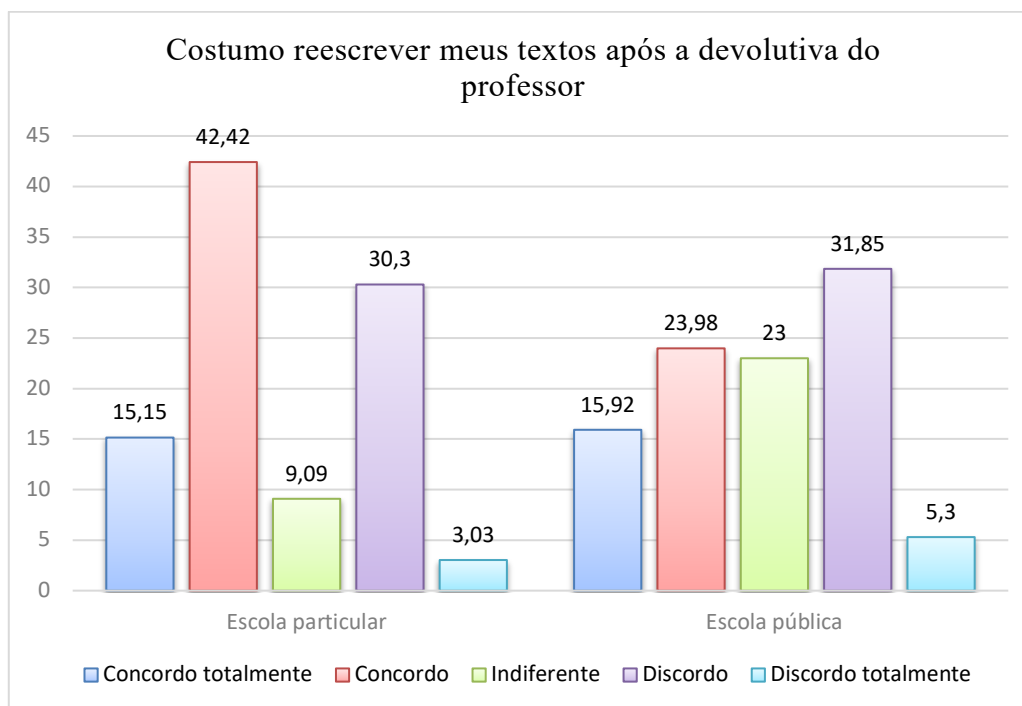


Através dos dados percebemos que, nos dois segmentos, público e privado, há o trabalho com a escrita, o que também revela um saber de opinião comum entre ambos os grupos. Em seguida, na próxima afirmativa, 46,6% dos dois segmentos discordam da assertiva que afirma: “O meu(minha) professor(a) demora para devolver os textos revisados”, revelando um engajamento desse professor que, por vezes, lida com uma carga exacerbada de trabalho e exigências institucionais.

Ademais, a devolutiva é de suma importância para que o estudante consiga compreender de maneira reflexiva os pontos de direcionamento dados pelo professor, demarcados pelos comentários em seu texto. No caso da devolutiva, observa-se no trabalho diário, que esta norteia os estudantes para uma escrita cada vez mais próxima da cartilha do INEP, o que, de certa forma, acaba pasteurizando a escrita do estudante.

Ao apenas receber o texto e guardá-lo, como comumente ocorre, o estudante desconsidera a possibilidade de aprender a partir dos seus próprios erros e descarta também a possibilidade de reescrita. Contudo, observamos, a partir da terceira afirmativa de adesão: “Costumo reescrever meus textos devolvidos pelo(a) meu(minha) professor(a), pois eles me ajudam a melhorar meu aprendizado sobre escrita” que há uma clara divergência entre o setor público e privado, que será visualizada no gráfico a seguir.

**Gráfico 2:** Reescrita das produções dos estudantes da rede pública e privada.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2022).

É perceptível uma adesão da maioria dos estudantes de escola privada à prática de reescrita (57,7% concordam), entretanto observa-se que a adesão dos estudantes da rede pública ao discurso sobre a atividade de reescrita dos seus textos não é expressiva (39,9%). Como causa motivadora desse cenário temos duas hipóteses: a primeira é que há uma indiferença dos estudantes do setor público que pode estar motivado ao pouco número de aulas voltadas para esse gênero textual e a segunda que, possivelmente a reescrita dos textos não é uma metodologia utilizada pelo docente.

A atividade de reescrita possibilita aos estudantes endossarem a experiência sobre o processo de escrita, visto que 87% aderiram a seguinte afirmativa: “Ao receber meu texto revisado pelo(a) meu(minha) professor(a) observo o que eu errei e tento não repetir nas próximas vezes”. Essa experiência, revelada a partir das duas aderências acima, demonstram que mesmo não reconhecendo, por vezes, o saber de conhecimento por traz do seu erro, pautado em uma consciência textual construída durante as aulas de Língua Portuguesa, os estudantes percebem as questões que envolvem e são importantes para a escrita a partir de experiências socialmente partilhadas a partir dos seus próprios textos.

Com isso, a experiência para estes estudantes é considerada um saber de conhecimento, o que pode explicar a valoração dada ao conteúdo produzido por outros estudantes, que é divulgado em plataformas digitais para amplo consumo.

Por fim, o trabalho docente com a escrita é quase sempre abordado com os estudantes, mesmo que não seja de maneira tão efetiva na rede pública como foi demonstrado na primeira seção de análise quanto aos modos de ver o ensino de escrita. Dessa maneira, nesta seção que 56,2% dos estudantes, da rede pública e privada, concordam com a seguinte afirmativa: “Receber o texto revisado me ajuda a perceber como o trabalho do(a) professor(a) é essencial para que os meus textos estejam bons”. Isso revela uma opinião comum, baseada no reconhecimento da importância do direcionamento docente nas atividades de escrita no Ensino Médio.

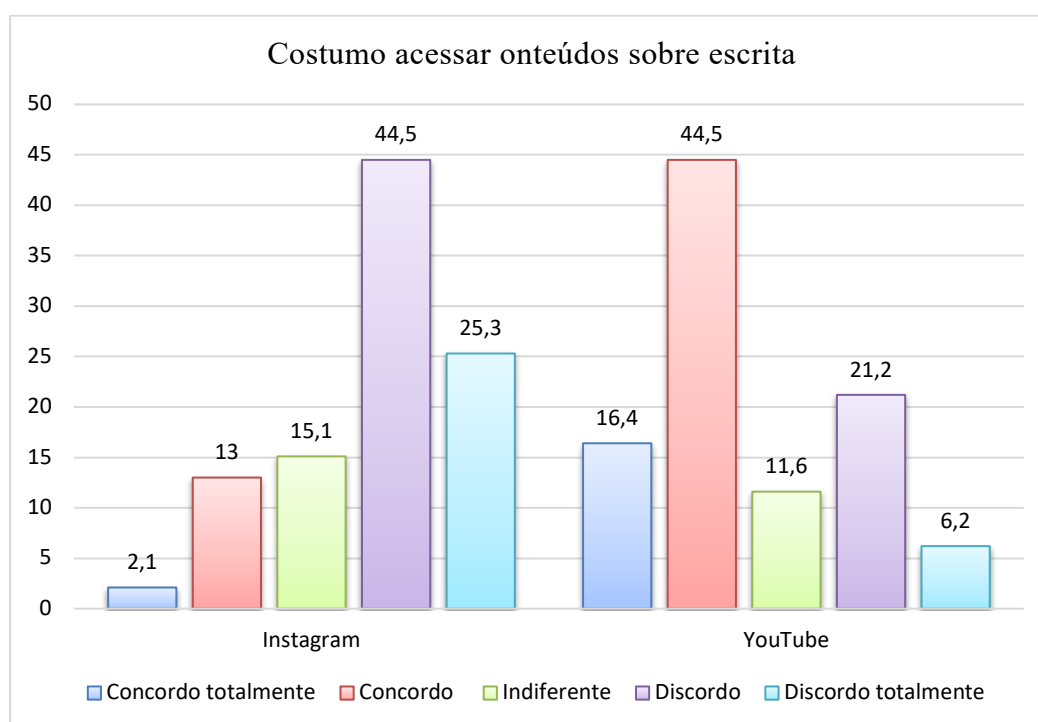
### **3.9 Modos de ver e agir dos estudantes sobre o ensino de escrita na internet**

As afirmativas de adesão, nesta seção, referem-se aos modos de ver e agir dos estudantes sobre o ensino da escrita que são veiculados entre os estudantes. Tomamos um cenário amplo de busca por saberes de conhecimento, que podem ser ou não oriundos da internet. Logo, 78,7% dos estudantes aderiram à primeira afirmativa que aponta para uma busca por repertórios socioculturais em outras fontes sem ser a aula ou o(a) meu(minha) professor(a)”.

Já é sabido que os espaços de divulgação de conhecimento partem de diversas fontes e, com a midiaticização, as redes sociais alocam os conhecimentos que antes eram disseminados exclusivamente pela escola e pelo cotidiano dos estudantes.

Canais no *YouTube*, redes sociais como *Instagram*, *Facebook* e *TikTok* favoreceram o acesso e a experimentação social dessa nova forma de interação. Entretanto, há uma predileção dos estudantes para o consumo de conteúdos relacionados ao ensino de escrita da redação do Enem que poderá ser visualizado a partir do gráfico 3.

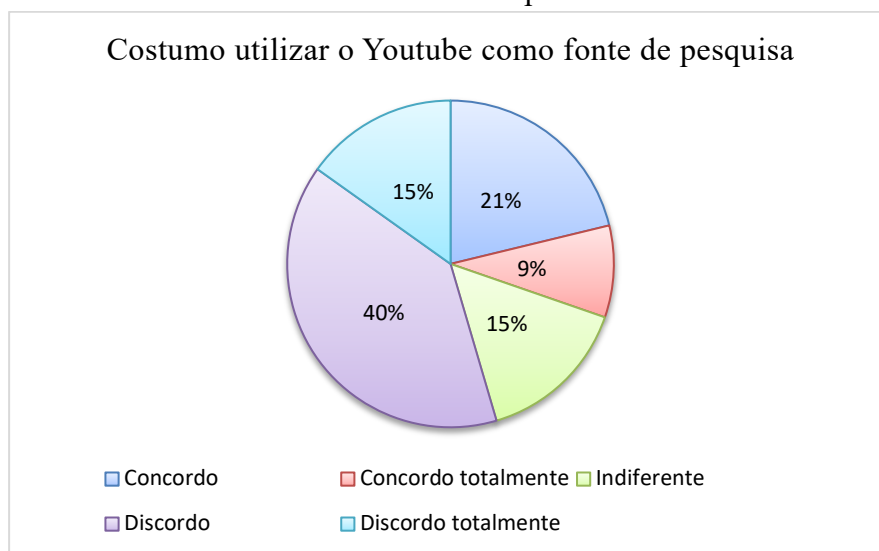
**Gráfico 3:** Acesso a informações sobre escrita da redação do Enem no *Instagram* e *YouTube*



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2022).

A partir do gráfico é possível notar que maioria 44,5% dos estudantes discordaram da segunda afirmativa de adesão: “A fonte de pesquisa que eu mais utilizo sobre a redação do Enem é o *Instagram*”. Já quando a terceira afirmativa de adesão direciona a fonte de maior utilização para o *Youtube* como fonte de pesquisa, há uma concordância dos estudantes de modo geral. Todavia, os estudantes da rede pública e os da rede privada discordam, pois os estudantes da rede privada dizem não utilizar do *YouTube* para consumo de conteúdos relacionados à redação modelo Enem, como pode ser visualizado no gráfico abaixo.

**Gráfico 4:** Consumo de conteúdos sobre ensino de redação na plataforma *YouTube* por estudantes da rede privada



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2022).

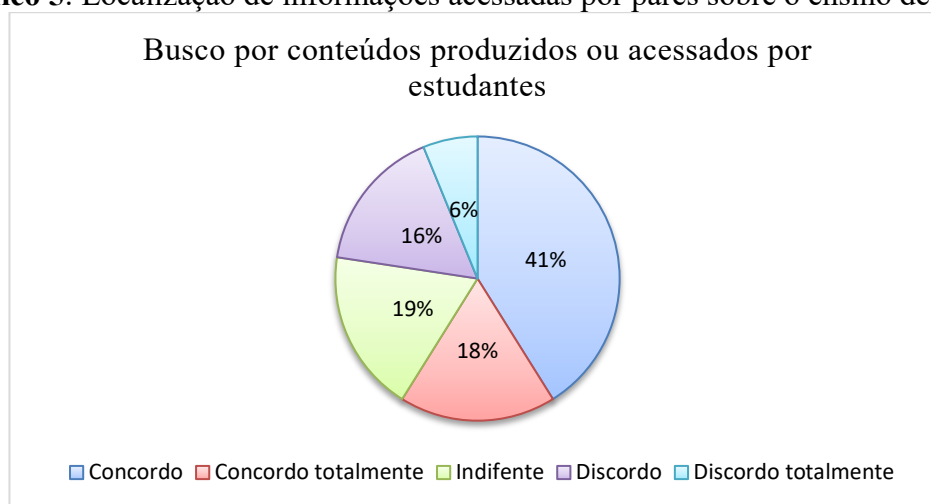
Essa adesão ao discurso proferido pela afirmativa revela que os estudantes da rede particular possuem uma opinião relativa acerca do uso do *Youtube* como fonte de pesquisa, revelando que este grupo não utiliza dessa plataforma como uma fonte de pesquisa sobre redação do Enem. Já os estudantes da rede pública também movimentam uma opinião relativa, mas nesse caso se posicionam de maneira contrária ao grupo de estudantes da escola privada, visto que 69,9% dos estudantes da rede pública concordam com a terceira afirmativa.

Percebemos que nessas plataformas há uma diversidade de conteúdos a respeito do tema redação modelo Enem que se baseia tanto na experiência quanto no conhecimento dos influenciadores/professores(as). Ademais, é notório que a necessidade de obter mais informações sobre o ensino de escrita por parte dos estudantes da rede pública, tendo em vista que na plataforma *Youtube* as informações são veiculadas em formato de vídeo são curtas e revelam uma experiência que já foi validada pela imagem de sucesso transmitida pelo influenciador, além de serem fórmulas para uma escrita facilitada.

Como quarta afirmativa de adesão elaboramos o seguinte discurso: “Busco saber antes se os conteúdos consumidos por mim na *internet*, sobre redação, são de professores(as) da área”. Esta afirmativa avalia o crivo crítico de consumo de conteúdos veiculados em redes sociais pelos estudantes da rede pública e particular e, a partir dela, nota-se que 69,2% concorda que busca saber antes se os conteúdos consumidos na *internet* são...completar a ideia como um todo.

Além de valorizar o saber de conhecimento produzido nas redes por professores da área, os estudantes respondentes também buscam conteúdos sobre redação do Enem a partir de *feedbacks* de seus pares, revelando a importância dada ao saber de experiência de seus colegas e participantes do Enem. Essa afirmação baseia-se na aderência à quinta afirmativa de adesão que discorre: “Localizo, na internet, conteúdos sobre redação a partir dos *feedbacks* de alunos, a partir da indicação dos meus colegas ou de *Instagrams*, que tem como conteúdo os estudos (*Studygram*)”. Abaixo veremos os dados de aderência no gráfico 5.

**Gráfico 5:** Localização de informações acessadas por pares sobre o ensino de escrita



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2022).

Embora a adesão dos estudantes à questão anterior revele uma preocupação e uma criticidade no consumo desses conteúdos midiáticos, revela também um anseio anteriormente demonstrado quanto ao consumo de conteúdos produzidos por pares, que movimenta o saber de experiência.

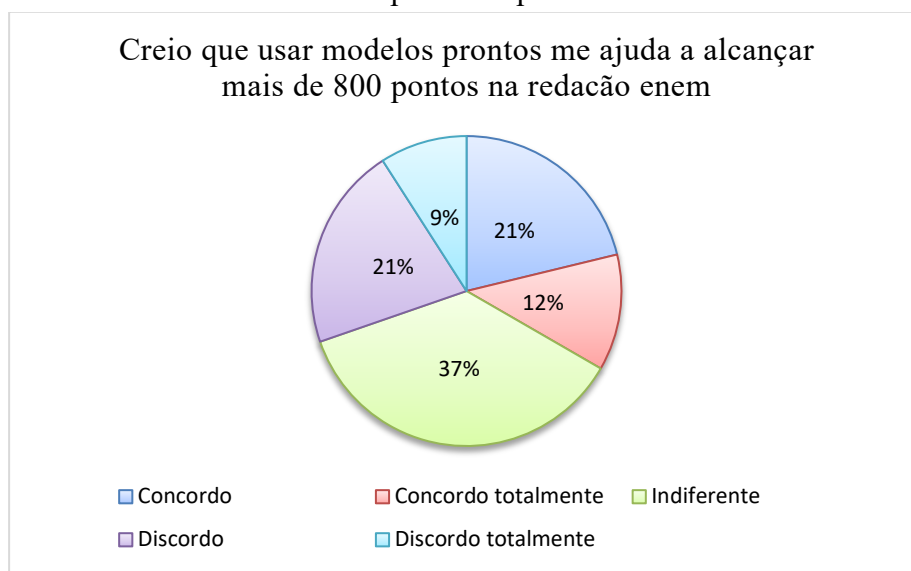
Contudo, o grupo de estudantes da rede privada discorda da sexta afirmativa de que localizam esses conteúdos sobre redação Enem a partir do número de seguidores e dos resultados obtidos, visto que 45,45% deles discordam.

Já o grupo de estudantes da rede pública concorda com a afirmativa de que levam o número de seguidores e os resultados obtidos em consideração no momento de localizar os conteúdos, uma vez que 39,8% concordam com a assertiva. Tal adesão endossa o discurso de que o saber de experiência é mais importante para este grupo de estudantes e de que há uma necessidade de se ver no sucesso de outrem.

Essa imagem de sucesso no Enem, elaborada a partir da nota obtida na prova discursiva, parece levar os estudantes da escola pública a acessar esses conteúdos na internet sem muitos crivos, como vimos anteriormente. Ademais, percebe-se que a discordância dos estudantes da rede privada é falseada à medida em que eles aderem à afirmativa de adesão que aborda sobre

a importância dos modelos prontos dados por influenciadores na obtenção de uma nota acima de 800 pontos no Enem, como podemos visualizar a partir da aderência à sétima afirmativa: “Acredito que modelos prontos dados por influenciadores digitais são importantes para obter uma nota acima de 800 pontos”, demonstrada pelo gráfico 6.

**Gráfico 6:** Acesso a modelos prontos dados por influenciadores digitais pelos estudantes do setor público e privado



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2022).

Esse falseamento de crença nos modelos prontos dados por influenciadores não é visualizado na adesão à sétima afirmativa pelos estudantes da rede pública, visto que 78,64% concordam com o discurso da assertiva. Essa necessidade pelos modelos revelada a partir da aderência pode estar atrelada a ausência de um(a) professor(a) específico de redação, além de uma defasagem educacional que tenta ser suprida a partir do consumo de conteúdos publicados em redes sociais, tais como o *YouTube*, como vimos anteriormente.

Nessa mesma linha de raciocínio revela-se outro ponto de divergência no discurso assumido pelos estudantes da rede privada, visto que eles também acreditam que os professores devam fornecer repertórios coringas para todos os temas. Prova disso é a adesão de 72,72% dos estudantes ao discurso da oitava afirmativa: “Acredito que os(as) professores(as) de redação devem fornecer repertórios coringas para todos os temas”. Dessa maneira, o que temos é uma valorização dos estudantes de ambos os segmentos ao saber de experiência sobre o ensino de escrita nos moldes do Enem.

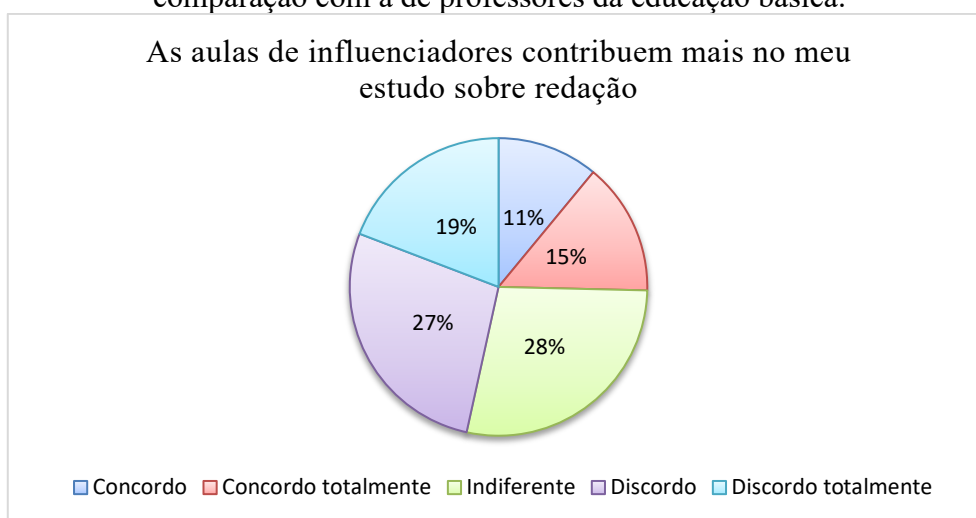
Como nono discurso disponibilizado, elaboramos a seguinte afirmativa: “Acredito que as dicas e macetes são melhores do que uma aula expositiva” e, a partir dela notamos que

42,42% dos estudantes da rede privada concordam com esta afirmativa, já 39,39% discordam ou discordam totalmente, tendo apenas 18,18% dos estudantes indiferentes à afirmativa. Com isso, observa-se uma divisão quase igualitária dos estudantes da rede privada, o que revela uma opinião relativa desse grupo que valoriza o molde de aulas ofertado em plataformas digitais, mas que desconsidera o saber de experiência quando questionados sobre o consumo de conteúdos a partir de número de seguidores e resultados.

Já 51,32% dos estudantes da rede pública discordam da afirmativa que discorre sobre eles preferirem macetes e dicas às aulas expositivas, o que demonstra um pouco mais da metade e, além disso, uma certeza maior quanto a necessidade destes estudantes em assistir aulas expositivas, talvez devido ao imaginário de que elas carregam maior carga conceitual.

Essa crescente necessidade de rapidez também é motivada pela constante midiatização dos conteúdos. Entretanto, ambos os grupos ainda discordam da décima afirmativa de adesão que aborda sobre as aulas do *Youtube* ajudarem mais do que as aulas do (a) professor (a) da escola.

**Gráfico 7:** Eficácia das aulas de escrita da redação do Enem de influenciadores em comparação com a de professores da educação básica.



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2022).

Visualizamos que, totalizados, 46% dos estudantes discordam ou discordam totalmente da décima afirmativa, o que revela a importância dada pelos estudantes às aulas disponibilizadas pelas suas respectivas instituições de ensino. Ademais, 54,7% dos estudantes também discordam que preferem dicas e macetes de seus(uas) professores(as) da internet, revelando assim um saber de opinião comum que abrange ambos os grupos, desvelada a partir da décima primeira afirmativa de adesão: “Prefiro as dicas dos(as) professores(as) da internet do que do meu(minha) professor(a) da escola”. Tal aderência a essas duas afirmativas acima também pode

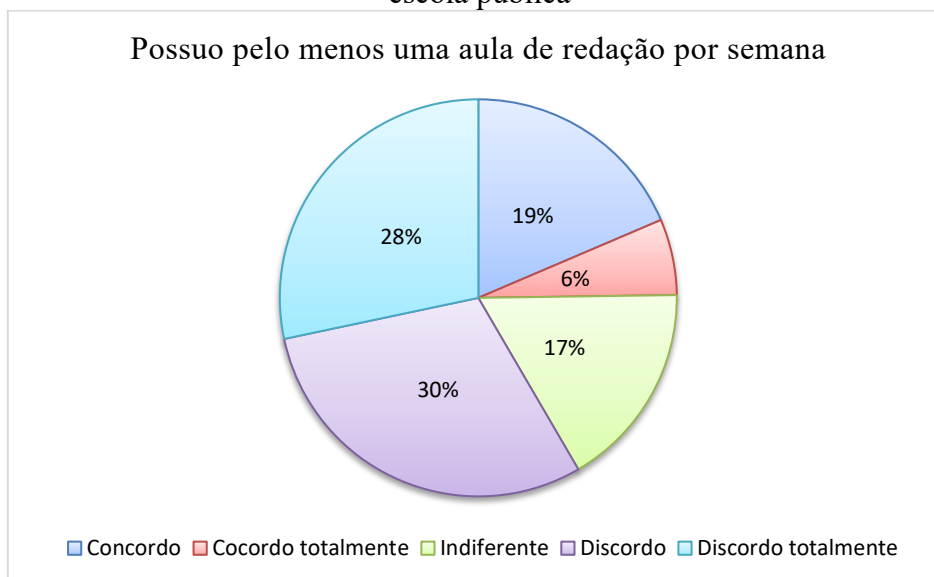
estar atrelada ao páthos, isto é, ao sentimento que os estudantes nutrem com os seus professores diariamente, endossando o porquê de tal escolha.

Nesse sentido, observou-se a formação de dois grupos distintos: o primeiro, constituído pelos estudantes de escola privada, prefere aulas parecidas com aulas de plataformas digitais, contudo ainda nutrem um desejo por essas aulas lecionadas pelos seus professores da alocados na escola. O segundo grupo, composto pelos estudantes da rede pública, preferem aulas expositivas e mais estruturadas, seguindo assim uma possível predileção às aulas expositivas lecionadas na escola básica.

Logo, em ambos os grupos, rede pública e privada há uma concordância de 58,9% com a décima segunda afirmativa que pontua se os estudantes acreditam que o uso de modelos decorados favorece a falta de criatividade no processo da escrita. Tal postura movimentada uma opinião baseada, possivelmente, na experiência dos estudantes que já realizaram o Enem como treinante ou na quantidade de aulas direcionadas, no Ensino Médio, apenas para o mesmo gênero textual que é a redação Enem.

Os estudantes de escola pública se veem em um cenário desfavorável quanto ao ensino de escrita para o Enem, tendo em vista que em sua maioria eles discordam da décima terceira afirmativa de que eles possuem pelo menos uma aula de redação por semana com essa temática.

**Gráfico 8:** Número de aulas semanais com foco na redação do Enem para estudantes da escola pública



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2022).



Logo, revela-se que estes estudantes possuem aulas de escrita, mas que estas não possuem enfoque no gênero redação do Enem. Além disso, eles percebem a necessidade de aumentar o número de aulas sobre este assunto e acreditam que este cenário colabore para que não haja aprofundamento sobre o assunto.

Como é sabido, as escolas particulares possuem um professor específico para redação, o que destoa do cenário visto na rede pública. Desse modo, a opinião relativa é movimentada por ambos os grupos a medida em que eles precisam discordar e concordar com a mesma afirmativa de adesão que veicula sobre o ensino de escrita na escola básica, visto que 60,6% estudantes da rede privada concordam com a décima terceira afirmativa sobre se possuem ao menos uma aula de escrita por semana com foco na redação do Enem.

Por fim, a última afirmativa sobre os modos de e agir dos estudantes sobre o ensino de escrita na *internet* revela ainda mais as disparidades entre o setor público e privado, quanto ao ensino de escrita com foco para o Enem, visto que mesmo tendo pelo menos uma aula por semana, os estudantes da rede privada acreditam que as aulas de escrita são poucas, tendo como embasamento a concordância de 51,5% dos estudantes da rede privada. Todavia, ao serem comparadas, as aulas de redação não são raras como na rede pública de ensino, como foi visto na afirmativa de adesão anterior e que é confirmada com a adesão de 58,4% estudantes da rede pública que o pouco aprofundamento é devido a escassa quantidade de aulas sobre escrita ofertada a eles.

### **3.10 Considerações finais**

Os dados da pesquisa reafirmam que é de interesse dos estudantes o ensino de escrita e que estes esperam que haja a discussão da temática nas aulas de Língua Portuguesa.

Contudo, como se trata de dois cenários distintos, foi possível perceber que as aulas de escrita no Ensino Médio da rede pública voltadas para o Enem não ocorrem de maneira regular, o que destoa da realidade exposta pelos discursos dos estudantes da escola privada neste estudo. Com isso, percebemos que há uma disparidade de oportunidades entre esses estudantes, que levam a desvantagens cada vez mais crescentes no Enem, no que tange ao nível de proficiência em escrita pelos estudantes. Embora os estudantes inseridos na rede pública prefiram a mudança na escolha do gênero a cada ano pelo Enem, há também um anseio em aulas voltadas o desenvolvimento da competência leitora. Já na rede de ensino particular, percebemos que eles possuem um ensino totalmente voltado para o gênero redação do Enem, o que acaba por modelar o ensino de escrita destes estudantes.

Além disso, o trabalho docente é valorizado pelos estudantes, pois eles preferem as aulas de seus(uas) professores(as), a aulas de cursinhos *online*. Isso ocorre, também, devido ao processo de midiaticização dos meios comunicacionais, em que os estudantes valorizam o saber de conhecimento, visto que buscam saber quem produz os discursos sobre o ensino de redação do Enem, apesar de eles também valorizarem a experiência, demonstrando como o discurso midiaticizado está amplamente difundido nas práticas educacionais atuais.

Esse discurso veiculado nas plataformas digitais é prototípico à medida que os sujeitos buscam por macetes e fórmulas de se escrever a redação do Enem. Ademais, as próprias aulas de redação na escola básica tendem a sofrer um impacto, ao passo que os estudantes preferem ouvir fórmulas e repertórios “coringas” em aulas na escola básica.

Por fim, o imaginário produzido a partir da movimentação destes saberes revela um anseio dos estudantes em se enquadrar nos moldes de escrita do Enem, seja através das aulas da escola básica, seja por aulas veiculadas em plataformas digitais. Outrossim, há uma valorização pelo sucesso adquirido por meio da obtenção da nota acima de 800 pontos na redação do Enem, que está revelado a partir de um imaginário formado pelos estudantes de que a experiência adquirida por influenciadores digitais na realização da prova dissertativa do Enem é construída por meio da utilização de dicas, macetes e modelos prontos de redação.

### 3.11 Referências

BATISTA, A. A. G. *Aula de português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Enem 2021 *Resultados edição impressa, digital e PPL*. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/enem/resultados/2021/apresentacao\\_resultados\\_finais.pdf](https://download.inep.gov.br/enem/resultados/2021/apresentacao_resultados_finais.pdf)

BRASIL. *Inep divulga médias mínimas e máximas das provas do Enem 2021*. PORTAL INEP. Disponível em: <https://portalpne.com/enem/inep-divulga-medias-minimas-e-maximas-das-provas-do-enem-2021/>. Acesso em: 13 de jan. de 2023.

CORREIA, Fabrício Pereira; MOREIRA, Belchior Silva. O impacto do perfil socioeconômico e do background familiar no desempenho dos participantes do Enem. In: *Ensaio sobre políticas públicas / organizado por Carlos Enrique Carrasco Gutierrez, Paula Virgínia Tófoli*. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2021.

CHARAUDEAU, Patrick. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. *Entrepalavras*, v. 7, n. 1, p. 571-591, 2017.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. Tradução: FABIANA Komesu E Dilson Ferreira da Cruz- 2. ed., 4a reimpressão.-São Paulo: Contexto, 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. *A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas*. São Paulo: Contexto, 2020. 192p.

DA SILVA, Cláudia Cândido; BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. Representações sociais de alunos acerca da redação do enem: práticas de ensino de escrita de um Instituto Federal. *Revista Leia Escola*, v. 20, n. 2, p. 111-131, 2020.

DE FARIAS SOUZA, Wallace Patrick Santos; DE OLIVEIRA, Victor Rodrigues; ANNEGUES, Ana Cláudia. Background familiar e desempenho escolar: uma abordagem não paramétrica. *Pesquisa e planejamento econômico*, v. 48, n. 2, 2018.

GERALDI, João Wanderley et al. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1981.

GIERING, Maria Eduarda; MELLO, VHD de. Gêneros textuais e a atividade argumentativa em sala de aula. In: *Gêneros Textuais: teoria e prática II*. Palmas e União da Vitória, Paraná, Kaygange, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RODRIGUES, Paulo Cezar. *A produção textual no ensino médio: os documentos oficiais de ensino, o livro didático e a prova de redação do ENEM*. 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Claudia Candido da. *Diálogos sobre a redação do ENEM: representações sociais de alunos do Ensino Médio de um Campus do Instituto Federal do Paraná*. 2019. 180 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ZIRONDI, Maria Ilza. Um debate sobre a produção textual sugerida no ENEM e as atividades de linguagem praticadas na escola. *Entretextos*, v. 6, n. 1, p. 123-133, 2006.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir, na escrita da redação do Enem, é propor algo que pode ser realizado a partir de itens pré-definidos e, caso não haja todos os itens, a proposta não está completa e não pode ser avaliada com a nota total. Estas orientações e outras, apontadas pelo INEP, modificam a percepção do processo de escrita dos estudantes, além de alterar a maneira de ensinar escrita no Ensino Médio.

Com o intuito de compreender mais sobre o assunto, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a construção de imaginários sociodiscursivos que circundam o processo de ensino de escrita da redação do Enem, a partir do discurso de professores de português, estudantes do Ensino Médio e de influenciadores digitais que abordam a temática, delineando de que modo esses imaginários podem repercutir na prática de escrita de estudantes do Ensino Médio. Para isso, realizou-se a escrita de três artigos, que revelam o engendramento dos saberes na construção dos imaginários sociodiscursivos de escrita.

Inicialmente, observamos que há a uma imagem de sucesso transmitida não só pelo resultado alcançado pelo influenciador na prova discursiva do Enem, mas também pela quantidade de visualizações alcançadas, a fama e o prestígio que esses sujeitos alcançam ao falar sobre redação do Enem. Com isso, os alunos consomem um capital cultural que não está baseado em uma consciência comunicativa, tendo em vista que o discurso dos influenciadores aponta para o uso de modelos que, comprovadamente, pela experiência, foram validados.

Além disso, os resultados apontam para uma monetização do conhecimento de escrita que se baseia na movimentação do saber de experiência, em caráter de sobreposição ao de conhecimento. Tal postura é reforçada pelas cartilhas do INEP, que pontuam as estruturas que devem ser elaboradas pelos estudantes.

O mesmo imaginário de sucesso é visto no artigo 2, pois os professores relatam consumir os conteúdos dos influenciadores digitais, o que revela um caminho contrário do que é esperado. Sendo assim, observou-se que a disseminação de conteúdos sobre redação do Enem também não é vista como um processo no discurso dos professores, o que estes consideram um problema a ser discutido.

Notamos também, no artigo 3, que o imaginário de sucesso é validado na adesão dos estudantes às assertivas, e esta adesão revela o anseio de alcançar as mesmas notas que os

influenciadores e, com isso, sair do anonimato como eles. Para além do sucesso, os estudantes, no artigo 3, também validam o discurso de que dicas e macetes são eficazes, o que os afasta da construção do conhecimento de escrita a partir de uma visão processual.

Em seguida, visualizamos que discurso dos professores sobre a produção de escrita da redação do Enem também se insere na discussão sobre o estereótipo, pois é no discurso docente que se constrói o lugar comum desses sujeitos, isto é, uma possível descrição de ações que estão em corrente uso e que pertence aos(às) professores(as), pautada não somente em uma norma social como também cultural. Com isso, o artigo 2 apresenta como lugar comum do discurso docente o interesse pela escrita, além da pressão institucional que os(as) professores(as) sofrem cotidianamente, revelando assim um imaginário de tensionamentos.

Os dois pontos supracitados, mesmo que convergentes, modificam as práticas de ensino à medida em que os docentes se veem compelidos a abordar apenas o gênero textual redação do Enem, mesmo revelando um interesse por escrita de maneira ampla. Ademais, a necessidade por bons resultados não advém somente da instituição de ensino, seja pública seja privada, visto que a própria ansiedade dos estudantes colabora para que o docente valorize a redação do Enem e o uso de modelos orientem a escrita dos sujeitos que ainda não conseguiram compreender a finalidade do gênero textual solicitado no Enem.

Sendo assim, o imaginário construído pelos professores no artigo 2 sobre o ensino de escrita da redação do Enem, no Ensino Médio, revela uma preocupação no esvaziamento das práticas de escrita reflexivas. Desse modo, o uso de linguagem requisitado pelo INEP não está em acordo com os interesses sociais de desenvolvimento humano, mas a um projeto de educação que não permite ao sujeito pensar autonomamente. Por isso, é preciso refletir sobre uma abordagem, na prova discursiva, que trabalhe amplamente as habilidades e competências necessárias ao exercício pleno da cidadania, que pode ser realizada a partir da utilização de outros gêneros textuais nas edições do Enem.

A visão dos estudantes demonstrada no artigo 3 revela um imaginário que é, por vezes, diferente nos dois segmentos: a escola pública e a escola particular. O primeiro anseia pela mudança da escolha do gênero textual requisitado, além de aulas específicas o que sugere um cenário de disparidades de oportunidades. O segundo não anseia pela mudança, revelando, possivelmente, uma possível zona de conforto que se apoia no uso prototípico do gênero textual redação do Enem.

Logo, o engendramento dos tipos de saberes nos três artigos revela que o ensino prototípico é amplamente difundido nas práticas de ensino-aprendizagem de escrita da redação do Enem, principalmente entre os influenciadores. Este ensino prototípico é visto como um

problema pelos(as) professores(as), todavia eles se veem compelidos a utilizar de fórmulas visto que isso é esperado pelos estudantes e pelas instituições, que pressionam, principalmente os(as) professores(as) do setor privado, a alcançarem notas acima de 800 através do seu ensino de escrita. Sendo assim, os estudantes consomem conteúdos relativos à redação do Enem, além de esperarem um trabalho voltado especificamente para o gênero, o que reverbera de maneira negativa a longo prazo, tendo em vista que os estudantes não compreendem o processo de desenvolvimento da habilidade escritora.

Por isso finalizamos retomando a frase de Telma Borges da Silva: “[...] o talento para escrever só se revela no ato mesmo da escrita de que o escritor necessita para expressá-lo” (SILVA, 2018, p.176). <sup>20</sup>Nela observamos que não é o talento que define a qualidade da escrita, uma vez que isso só se alcança a partir de um processo reflexivo e constante que deve ser cotidianamente cultivado durante as aulas de Língua Portuguesa ou Redação. Ademais, o caráter processual minimizará, a longo prazo, a atividade de escrita destituída de reflexão e tornará os estudantes cada vez mais conscientes da expressão por meio da escrita.

---

<sup>20</sup> SILVA, Telma Borges. A imortalidade de um mortal ou o eu que sou na linguagem. **O Eixo e a Roda: Revista de Literatura Brasileira**, v. 27, n. 3, p. 175-198, 2018.

# APÊNDICES

---

## APÊNDICE A- CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA – TCLE

**Título da pesquisa:** Imaginários sociodiscursivos da redação do ENEM a partir do ensino de escrita

**Instituição promotora:** Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes

**Patrocinador:** Patrocínio/Recursos próprios da coordenadora/pesquisadora

**Coordenadora:** Mestranda Lílian Karla Rocha

### **Atenção:**

Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

### **1 – Objetivos**

Delinear os imaginários sociodiscursivos sobre a redação do ENEM, construídos por professores de Língua Portuguesa, da rede pública e privada, a fim de compreender a relação que se estabelece entre saberes de crença e de conhecimento no discurso sobre o ensino de escrita dos professores; Traçar os imaginários sociodiscursivos sobre a redação do ENEM construídos por estudantes de escolas públicas e privadas, do Ensino Médio, de maneira a evidenciar como tais imaginários repercutem no processo de escrita dos estudantes; Analisar os imaginários sociodiscursivos que alicerçam o ensino de escrita da redação do ENEM de influenciadores digitais, considerando a oferta da aprendizagem como uma mercadoria cultural fetichizada.

### **2 – Metodologia /Procedimentos**

A nossa investigação é de cunho qualitativo descritivo e crítico-teórico, baseando-se nas teorias da Análise do Discurso, de tendência francesa. Com a utilização dessas teorias pretende-se delinear os imaginários sociodiscursivos de professores e de estudantes sobre a redação do Enem. Para isso, como instrumento de coleta desses dados será utilizado um questionário online específico para cada sujeito em questão, por meio da escala *likert*. Ademais, caso o participante aceite no momento do preenchimento do questionário, ele será convidado a participar de uma entrevista semiestruturada. Tais dados irão de corpora pertinentes para o delineamento desses imaginários.

### **3- Justificativa**

O exercício docente diário corrobora para o surgimento de diversos questionamentos das práticas dentro da sala de aula. Nesse sentido, ao longo da minha curta carreira como professora de Língua Portuguesa, pude evidenciar que os alunos têm extrema dificuldade de escrever e que, no Ensino Médio em especial, a busca por aprender a escrever se pauta na necessidade que o aluno vê em atingir uma nota satisfatória no ENEM. Além disso, há um fetiche do mercado em vender cursos que supram essa “carência” discente, todavia, muitos desses produtos oferecidos nas redes não têm o intuito de realmente democratizar o conhecimento, mas sim de sucateá-lo a ponto de os alunos pensarem que saber escrever é seguir passos determinados.

Por fim, a presente pesquisa justifica-se na necessidade de investigar, no processo da Ensino Médio, como os alunos, professores e influenciadores digitais delineiam o processo de escrita para prova do ENEM, e se a escrita é vista como mercadoria cultural fetichizada. Outrossim, baseia-se na necessidade de questionar o modelo de ensino de escrita, com o intuito de contribuir não apenas para melhorar as práticas de escrita na escola, mas também para a conscientização e ampliação da compreensão dos professores de língua portuguesa acerca de importância de se pensar metacognitivamente a produção escrita de seus alunos.

### **4-Benefícios**

São esperados os seguintes benefícios com essa pesquisa: agregar reflexões sobre a problemática apontada, aos professores de Língua Portuguesa, aos alunos/vestibulandos interessados no ENEM e para as pesquisas em Educação, na área de Linguagens.

### **5-Desconfortos e riscos**

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de desconforto e risco para o participante, nesta pesquisa o risco pode ser do campo psicológico e na quebra de sigilo no que diz respeito à publicação, isto é, a quebra do anonimato dos participantes envolvidos direta ou indiretamente. Com vistas a sanar e/ou minimizar tais riscos, prezar-se-á pela confidencialidade e privacidade das informações, assegurando-se que os dados colhidos não serão utilizados para o prejuízo e/ou estigmatização das pessoas ou comunidades, de maneira que, quando divulgada, a





## **APÊNDICE B- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE PARA PARTICIPANTES DE PESQUISA MENORES DE IDADE OU LEGALMENTE INCAPAZES**

**Título da pesquisa:** Imaginários sociodiscursivos da redação do ENEM a partir do ensino de escrita

**Instituição promotora:** Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes

**Patrocinador:** Patrocínio/Recursos próprios da coordenadora/pesquisadora

**Coordenadora:** Mestranda Lilian Karla Rocha

### **Atenção:**

Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

### **1 – Objetivos**

Delinear os imaginários sociodiscursivos sobre a redação do ENEM, construídos por professores de Língua Portuguesa, da rede pública e privada, a fim de compreender a relação que se estabelece entre saberes de crença e de conhecimento no discurso sobre o ensino de escrita dos professores; Traçar os imaginários sociodiscursivos sobre a redação do ENEM construídos por estudantes de escolas públicas e privadas, do Ensino Médio, de maneira a evidenciar como tais imaginários repercutem no processo de escrita dos estudantes; Analisar os imaginários sociodiscursivos que alicerçam o ensino de escrita da redação do ENEM de influenciadores digitais, considerando a oferta da aprendizagem como uma mercadoria cultural fetichizada.

### **2 – Metodologia /Procedimentos**

A nossa investigação é de cunho qualitativo descritivo e crítico-teórico, baseando-se nas teorias da Análise do Discurso, de tendência francesa. Com a utilização dessas teorias pretende-se delinear os imaginários sociodiscursivos de professores e de estudantes sobre a redação do Enem. Para isso, como instrumento de coleta desses dados será utilizado um questionário online específico para cada sujeito em questão, por meio da escala *likert*. Tais dados irão de corpora pertinentes para o delineamento desses imaginários.

### **3- Justificativa**

O exercício docente diário corrobora para o surgimento de diversos questionamentos das práticas dentro da sala de aula. Nesse sentido, ao longo da minha curta carreira como professora de Língua Portuguesa, pude evidenciar que os alunos têm extrema dificuldade de escrever e que, no Ensino Médio em especial, a busca por aprender a escrever se pauta na necessidade que o aluno vê em atingir uma nota satisfatória no ENEM. Além disso, há um fetiche do mercado em vender cursos que supram essa “carência” discente, todavia, muitos desses produtos oferecidos nas redes não têm o intuito de realmente democratizar o conhecimento, mas sim de sucatear-lo a ponto de os alunos pensarem que saber escrever é seguir passos determinados.

Por fim, a presente pesquisa justifica-se na necessidade de investigar, no processo da Ensino Médio, como os alunos, professores e influenciadores digitais delineiam o processo de escrita para prova do ENEM, e se a escrita é vista como mercadoria cultural fetichizada. Outrossim, baseia-se na necessidade de questionar o modelo de ensino de escrita, com o intuito de contribuir não apenas para melhorar as práticas de escrita na escola, mas também para a conscientização e ampliação da compreensão dos professores de língua portuguesa acerca de importância de se pensar metacognitivamente a produção escrita de seus alunos.

### **4-Benefícios**

São esperados os seguintes benefícios com essa pesquisa: agregar reflexões sobre a problemática apontada, aos professores de Língua Portuguesa, aos alunos/vestibulandos interessados no ENEM e para as pesquisas em Educação, na área de Linguagens.

### **5-Desconfortos e riscos**

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de desconforto e risco para o participante, nesta pesquisa o risco pode ser os do campo psicológico e na quebra de sigilo no que diz respeito à publicação, isto é, a quebra do anonimato dos participantes envolvidos direta ou indiretamente. Com vistas a sanar e/ou minimizar tais riscos, prezar-se-á pela confidencialidade e privacidade das informações, assegurando-se que os dados colhidos não serão utilizados para o prejuízo e/ou estigmatização das pessoas ou comunidades, de maneira que, quando divulgada, a presente pesquisa terá cautela o suficiente para que a discrição dos participantes e/ou instituições envolvidas prevaleçam.

### **6- Danos**



## APÊNDICE C- Questionário para professores de Língua Portuguesa

Importante! Este questionário é destinado aos(as) professores(as) do Ensino Médio, tanto de escolas públicas quanto de escolas privadas. Este questionário refere-se à coleta de dados realizada para o desenvolvimento da pesquisa intitulada "Imaginários sociodiscursivos da redação do Enem a partir do Ensino de escrita", desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Montes Claros, de responsabilidade da pesquisadora Lílian Karla Rocha, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro. O objetivo da pesquisa é analisar a construção de imaginários sociodiscursivos que circundam o processo de ensino de escrita da redação do Enem, a partir do discurso de professores(as) de português, estudantes do Ensino Médio e de influenciadores digitais que abordam a temática, delineando de que modo esses imaginários podem repercutir na prática de escrita de estudantes do Ensino Médio.

Vale ressaltar que toda pesquisa que envolve seres humanos deve respeitar os preceitos éticos determinados pela Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Por isso, o presente trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES, aprovado o parecer com o nº 5.145.349, no dia 03 de Dezembro de 2021.

Garantimos que o seu nome e sua imagem não serão revelados em nenhum momento da pesquisa e que os dados coletados serão utilizados unicamente para fins de pesquisa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício e não apresenta riscos a sua saúde física ou mental. A qualquer momento, você poderá se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Caso você tenha qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá contatar a pesquisadora por meio do e-mail:

[liliankarla38@gmail.com](mailto:liliankarla38@gmail.com). Os resultados do estudo serão apresentados aos participantes por meio de artigo científico, que poderá ser publicado ou acessado no site do Programa:

<https://www.posgraduacao.unimontes.br/ppge/dissertacoes/>

### **Você concorda em participar da pesquisa?**

A- Sim

B- Não

### **Seção 1**

#### **Perfil do(a) professor(a) participante**

**1- Em qual ano se formou?**

**2-Você atua como professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio?**

A- Sim

B- Não

**3-Em qual (is) subárea (s) você atua?**

Língua Portuguesa

Redação

Literatura

**4- Tem Pós-Graduação?**

A- Sim

B- Não

**5- Caso tenha Pós-Graduação, em quê?**

**6- Atua em qual rede de ensino?**

- A- Pública
- B- Privada

**7- Qual é a sua faixa etária?**

- A- 18-25 anos
- B- 26-35 anos
- C- 36-45 anos
- D- 46 anos ou mais

**8- Gênero**

- A- Homem
- B- Mulher
- C- Trans
- D- Travesti
- E- Não binário
- F- Prefiro não responder

**9- Qual é o seu tempo de atuação?**

- A- 0-10 anos
- B- 11-20 anos
- C- 20 anos ou mais de carreira

**10- Atua em outros seguimentos?**

- A- Nível técnico
- B- Superior
- C- Não atuo em outros seguimentos.

**Seção 2- Assertivas de adesão sobre o ensino de escrita**

Abaixo foram colocadas afirmativas e situações. Você deve marcar qual assertiva (de 1 a 5), que melhor se encaixa em sua percepção sobre a escrita. Serão cinco níveis sendo 1- Concordo totalmente; 2-Concordo; 3-Não estou decidido; 4-Discordo e 5-Discordo totalmente.

1- Trabalhar produção de texto é algo que te interessa?

2- O processo de ensino e escrita no Ensino Médio torna-se difícil para você devido à ansiedade dos alunos gerada pelo Enem.

3- Acredito que no Ensino Médio o ensino de escrita precisa estar centrado apenas na redação do Enem.

4- Acredito que o processo de ensino aprendizagem da escrita não foi aprofundado durante minha graduação.

5- Percebo que os alunos deixam transparecer uma responsabilidade direta da minha disciplina sobre a nota final do Enem.

6- Sinto-me pressionado pela instituição em que trabalho ou pelos alunos em demonstrar bons resultados por meio das notas no Enem.

7- As competências de correção são os pontos norteadores do meu trabalho.

- 8- Acredito que o ensino de escrita deve estar pautado somente na cartilha do Enem.
- 9- Acredito que outros gêneros textuais deveriam ser cobrados no Enem.
- 10- Percebo que os alunos não conseguem assimilar as competências de escrita para além do gênero textual redação do Enem.
- 11- Acredito que ensinar "frases coringas" aos meus alunos seja um modo de levá-los a melhorar seu repertório sociocultural.
- 12- Ensinar redação do Enem é ensinar fórmulas e macetes que levem o texto do aluno a ser bem avaliado.
- 13- Explicar a relação argumento-repertório é uma dificuldade para mim.
- 14- O conteúdo da internet (vídeos no You Tube, post no Instagram, consultas no Google) sobre redação contribui para o planejamento de suas aulas?
- 15- Vejo vídeos de professores(as)/influenciadores(as) digitais sobre a redação do Enem.
- 16- Acompanho professores(as) de redação engajados em redes sociais.
- 17- Verifico se os posts dos professores(as) e/ou influenciadores(as) de redação são bons pelos resultados que eles obtiveram.
- 18- Sempre faço o consumo de conteúdos de professores(as) formados na área.

### **Seção 3- O processo de ensino de escrita enquanto política pública**

Abaixo foram colocadas algumas questões sobre a sua visão sobre o processo de escrita. Disserte sobre sua posição a respeito delas.

- 1- O ensino de língua nas escolas é visto como ponto essencial na formação integral do sujeito. Dessa forma, diga como você enquanto educador percebe a escolha do gênero textual redação escolar para ser a forma de avaliar toda uma trajetória.
- 2- O Enem solicita a produção de apenas um gênero textual para avaliar as habilidades de produção escrita de concluintes do Ensino Médio. Qual a sua visão sobre isso?
- 3- Sabe-se que uma nota acima de 800 no ENEM denota um sucesso no processo de escrita desse gênero textual em específico. Você acredita que os alunos que possuem essa nota são bons escritores? Além disso, você consegue perceber a evolução total do aluno em outras áreas, principalmente sobre a questão de posicionamento em questões sociais?
- 4- Caso você trabalhe no setor público e também no privado, responda a questão a seguir. Caso trabalhe em apenas um setor deixe em branco. Do seu ponto de vista, quais são as diferenças no trabalho com redação na escola pública e na privada?

## **APÊNDICE D- Questionário para os estudantes do Ensino Médio**

Importante! Este questionário é destinado aos alunos do Ensino Médio, tanto de escolas públicas, quanto de escolas privadas. Este questionário refere-se à coleta de dados realizada para o desenvolvimento da pesquisa intitulada "Imaginários sociodiscursivos da redação do Enem a partir do Ensino de escrita" , desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Montes Claros, de responsabilidade da pesquisadora Lílian Karla Rocha, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

O objetivo da pesquisa é analisar a construção de imaginários sociodiscursivos que circundam o processo de ensino de escrita da redação do Enem, a partir do discurso de professores(as) de português, estudantes do Ensino Médio e de influenciadores digitais que abordam a temática, delineando de que modo esses imaginários podem repercutir na prática de escrita de estudantes do Ensino Médio. Garantimos que o seu nome e sua imagem não serão revelados em nenhum momento da pesquisa e que os dados coletados serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício e, não apresenta riscos a sua saúde física ou mental. A qualquer momento, você poderá se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Caso você tenha qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá contatar a pesquisadora por meio do e-mail: [liliankarla38@gmail.com](mailto:liliankarla38@gmail.com). Os resultados do estudo serão apresentados aos participantes por meio de artigo científico, que poderá ser publicado ou acessado no site do Programa: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/ppge/dissertacoes/>

### **Você concorda em participar da pesquisa?**

- A- Sim
- B- Não

### **Seção 1- Perfil do(a) aluno(a) participante**

#### **01- Em qual rede de ensino você está inserido?**

- A- Privada
- B- Pública

#### **02- Qual é a sua idade?**

- A- 15 anos
- B- 16 anos
- C- 17 anos
- D- 18 anos
- E- Mais de 18 anos

#### **03- Em qual série do Ensino Médio você está?**

- A- 1º ano
- B- 2º ano
- C- 3º ano

#### **04- Em qual região você reside?**

- A- Região Norte
- B- Região Nordeste
- C- Região Sudeste
- D- Região Sul

E- Região Centro-Oeste

### **Seção 2- Modos de ver e agir sobre a escrita**

Abaixo foram colocadas afirmativas e situações. Você deve marcar qual assertiva (de 1 a 5), que melhor se encaixa em sua percepção sobre a escrita. Serão cinco níveis sendo 1- Concordo totalmente; 2-Concordo; 3-Não estou decidido; 4-Discordo e 5-Discordo totalmente.

- 1- Acredito que aprender a escrever serve para ajudar na minha atuação social.
- 2- A minha escola oferece aulas de redação com foco no ENEM.
- 3- Minha opinião sobre os problemas sociais foi modificada a partir das aulas de redação
- 4- Espero que nas aulas da área de Língua Portuguesa seja ensinado sobre escrita.
- 5- Espero que as aulas de redação ensinem exclusivamente como elaborar uma boa redação do ENEM.
- 6- Na minha escola não se ensina sobre escrita.
- 7- Acredito que o foco de ensino em um gênero, como a redação do Enem, é ruim para a minha aprendizagem.
- 8-Gostaria que no ENEM fossem inseridos outros gêneros textuais e que eles alternassem com o passar dos anos.
- 9-Gostaria que meu professor(a), de Língua Portuguesa/Redação, apenas trabalhasse redação do ENEM, para que eu fixe a estrutura melhor.
- 10-Sinto falta de debates nas outras matérias.

### **Seção 3- Modos de ver e agir sobre a escrita através da internet**

Abaixo foram colocadas afirmativas e situações. Você deve marcar qual assertiva (de 1 a 5), que melhor se encaixa em sua percepção sobre a escrita. Serão cinco níveis sendo 1- Concordo totalmente; 2-Concordo; 3-Não estou decidido; 4-Discordo e 5-Discordo totalmente.

- 1- Busco repertórios socioculturais em outras fontes sem ser a aula ou o meu professor(a).
- 2- A fonte de pesquisa de que eu mais utilizo sobre a redação do ENEM é o Instagram.
- 3-A fonte de pesquisa de que eu mais utilizo sobre a redação do ENEM é o YouTube.
- 4-Busco saber antes se os conteúdos consumidos por mim na internet, sobre redação, são de professores(as) da área
- 5- Localizo, na internet, conteúdos sobre redação a partir dos feedbacks de alunos, a partir da indicação dos meus colegas ou de Instagrams, que tem como conteúdo os estudos (Studygram).

6-Localizo, na internet, conteúdos sobre redação a partir do número de seguidores de Instagrams, que tem como conteúdo o ensino de escrita para o ENEM e a partir dos resultados obtidos nas últimas provas.

7- Acredito que os professores(as) de redação devem fornecer repertórios coringas para todos os temas.

8- Acredito que modelos prontos dados por influenciadores digitais são importantes para obter uma nota acima de 800 pontos.

9- As aulas dos(as) professores(as) do YOUTUBE e do Instagram me ajudam mais do que as aulas com o meu professor(a) da escola.

10- Prefiro as dicas dos professores(as) da internet do que do meu professor(a) da escola.

11- Acredito que as dicas e macetes são melhores do que uma aula expositiva.

12- Acredito que o uso dos modelos decorados favorece a falta de criatividade no processo da minha escrita.

13- Tenho pelo menos uma aula por semana com foco na Redação do Enem.

14- Acredito que as aulas sobre escrita são poucas e por isso não aprofundamos.

#### **Secção 4- Adesões de engajamento sobre a escrita**

Abaixo foram colocadas afirmativas e situações. Você deve marcar qual assertiva (de 1 a 5), que melhor se encaixa em sua percepção sobre a escrita. Serão cinco níveis sendo 1- Concordo totalmente; 2-Concordo; 3-Não estou decidido; 4-Discordo e 5-Discordo totalmente.

1- O meu professor(a) demora para devolver os textos revisados.

2-Costumo reescrever meus textos devolvidos pelo meu professor(a), pois eles me ajudam a melhorar meu aprendizado sobre escrita.

3- Meu professor(a) quase sempre trabalha com atividades de escrita.

4- Ao receber meu texto revisado pelo professor(a) observo o que eu errei e tento não repetir nas próximas vezes.

5- Receber o texto revisado me ajuda a perceber como o trabalho do professor(a) é essencial para que os meus textos estejam bons.