

RELAÇÕES CRONOTÓPICAS NA CONSTITUIÇÃO DA COMPETÊNCIA V DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIOPricilla Záttera¹**Resumo**

Elaborado na década de 1990 e ampliado a partir dos anos 2000, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tornou-se um objeto muito valorado em nossa sociedade, pois permite aos alunos concluintes do Ensino Médio (EM) terem acesso ao Ensino Superior, considerando que muitas universidades têm utilizado o seu resultado como forma de ingresso. Dentre os elementos do exame, a prova de redação tem recebido uma atenção especial, pois a nota da redação compõe uma parcela significativa da nota final do candidato. Dentre as competências avaliadas na redação, nossa atenção volta-se especificamente para a Competência V, que diz respeito à elaboração da proposta de intervenção social. Essa escolha se justifica pelo fato de que, como professora-pesquisadora, percebemos que esse é um dos critérios que os alunos mais têm dificuldades, bem como é a competência que mais interfere na nota final, haja vista que o desempenho nela é, em boa medida, abaixo do esperado. O nosso objetivo é analisar as relações cronotópicas evidenciadas na constituição da Competência V, a partir das orientações da *Cartilha do Participante*, estabelecendo relações com o contexto social e político das décadas de 1990 e 2000, período que marcou a criação e ampliação dessa avaliação. Esta pesquisa, do tipo qualitativo-interpretativista e de análise documental, sustenta-se nas discussões da Teoria Dialógica de Linguagem, mobilizadas pelo Círculo de Bakhtin, além de se ancorar em pesquisadores brasileiros que discutem o ensino de Língua Portuguesa. Após analisarmos as orientações da *Cartilha do Participante* no que concerne à Competência V, constatamos que o documento estabelece relações dialógicas com discursos governamentais do protagonismo juvenil e com aqueles que fomentam o exercício da cidadania por parte dos jovens brasileiros, produzido sobretudo nas décadas de 1990 e 2000, em um contexto político marcado pelo neoliberalismo.

Palavras-Chave: ENEM; Competência V; Relações cronotópicas.

CHRONOTOPIC RELATIONS IN THE CONSTITUTION OF COMPETENCE V OF THE “EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO”**Abstract**

Created in the 1990s and expanded from the 2000s, the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) [National High School Exam] has become a highly valued object in our society, because it allows students who have completed high school to have access to higher education, considering that many universities have used its results as a form of admission. Among the elements of the exam, the writing test has received special attention, because the score of the essay composes a significant portion of the candidate's final grade. Among the competencies evaluated in the essay, our attention turns specifically to Competency V, which concerns the elaboration of a proposal for social intervention. This

¹ Doutora e Mestra em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras – Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Graduada em Letras Português/Inglês pela mesma Universidade. profaprizattera@gmail.com

choice is justified by the fact that, as a teacher-researcher, we noticed that this is one of the criteria students have the most difficulties with, as well as the competence that most interferes with the final grade, since the performance in it is, to a great extent, below expectations. Our goal is to analyze the chronotopic relations evidenced in the constitution of Competence V, based on the guidelines of the *Cartilha do Participante* [*Participant's Primer*], establishing relations with the social and political context of the 1990s and 2000s, the period that marked the creation and expansion of this assessment. This qualitative-interpretivist and document analysis research is based on the discussions of the Dialogical Theory of Language, mobilized by Bakhtin's Circle, as well as on Brazilian researchers who discuss the teaching of Portuguese. After analyzing the orientation of the *Cartilha do Participante* [*Participant's Primer*] regarding Competence V, we find that the document establishes dialogical relations with governmental discourses of youth protagonism and with those that encourage the exercise of citizenship by young Brazilians, produced, above all, in the 1990s and 2000s, in a political context marked by neoliberalism.

Keywords: ENEM; Competence V; Chronotopic relations.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma avaliação externa brasileira, realizada em larga escala, direcionada a alunos do Ensino Médio (EM) ou àqueles que já concluíram essa etapa escolar. Além das diferentes áreas do currículo escolar que são avaliadas, há uma prova de redação, que contém especificidades e critérios singulares que constituem a nota final do candidato. No que compete à redação (um texto dissertativo-argumentativo), há cinco competências que são avaliadas². Neste estudo, contudo, concentramo-nos na Competência V, que consiste em se elaborar uma proposta de intervenção para um problema social abordado no comando de produção da redação, respeitando-se os direitos humanos.

Para os candidatos que prestarão esse exame e realizarão a prova de redação, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), elabora anualmente uma *Cartilha do Participante*, com o objetivo de fornecer informações e orientações referentes à prova, tais como: as competências e as habilidades que são avaliadas, a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e, ainda, exemplos de redações que foram produzidas em anos anteriores e que obtiveram a nota máxima (1.000 pontos). Esse documento, assim como qualquer

² As cinco competências são mencionadas mais adiante, neste artigo.

outro gênero do discurso que produzimos, está permeado de diálogos com outros discursos produzidos socialmente, estabelecendo relações que podem ser recuperadas no tempo e no espaço. Assim, a tese defendida neste texto é que a Competência V da redação do ENEM é fruto das discussões ocorridas nos cenários político e educacional dos anos 1990 e 2000, no Brasil, período que marca a criação e ampliação do ENEM, as quais fomentaram um discurso do protagonismo e da participação juvenil da sociedade. Para defendê-la, o objetivo deste texto é analisar, a partir da Teoria Dialógica do Discurso (TDD), oriunda do Círculo de Bakhtin, as relações cronotópicas que a *Cartilha do Participante*, no que diz respeito à Competência V, estabelece com os contextos político e educacional da instauração do ENEM no Brasil.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa-interpretativista (MOITA LOPES, 1998; BORTONI-RICARDO, 2008), com análise documental (FLICK, 2009), cujas reflexões estão amparadas em autores do Círculo de Bakhtin e outros pesquisadores que também se dedicam a estudar a linguagem e o ensino de Língua Portuguesa (LP) no Brasil.

Este texto está organizado da seguinte maneira: esta introdução; a primeira seção, em que apresentamos a Teoria Dialógica do Discurso; a segunda, que contém informações referentes ao ENEM e à prova de redação, com ênfase na Competência V; a terceira, em que realizamos uma análise do contexto social e político da criação e ampliação do ENEM, estabelecendo relações com a Competência V, a partir da *Cartilha do Participante*; e, por fim, as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

1 A Teoria Dialógica do Discurso: diretrizes para se analisar a Competência V da prova de redação

De acordo com Brait (2006), o Círculo de Bakhtin é a denominação que comumente se tem dado a um grupo de intelectuais russos que se reuniam regularmente nos períodos de 1919-1929 para estudar a linguagem, a literatura e a arte. Suas produções começaram a ser conhecidas no Ocidente nos anos de 1970 e, posteriormente, no Brasil. Um dos integrantes desse grupo que recebeu grande notoriedade foi o filósofo Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin (1895-1975). A troca de conhecimentos que o Círculo proporcionou a Bakhtin o levou a ter contatos com outras áreas de estudos, tais como a pintura, a música, a medicina, a biologia e outras. Por meio desse relacionamento

interativo, o pensador pôde confrontar suas ideias com outros horizontes de pesquisas e, a partir dessas experiências, elaborar conceitos de crítica literária e filosófica baseados em conteúdos, como da física (caso do cronotopo) ou da música (bivocalidade). Não podemos deixar de pontuar a relevância de outros pensadores do Círculo, tais como V. N. Volochínov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944) e B. Zubakin (1894-1937) (BRAIT, 2016).

O pensamento e os estudos de Bakhtin e do Círculo a respeito da *língua* e da *linguagem* exerceram, e ainda exercem, uma intensa influência sobre teóricos e pesquisadores a partir da metade do século XX³. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017), percebemos a crítica realizada às orientações do pensamento linguístico-filosófico que, até então, eram dominantes: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Tais correntes do pensamento viam a linguagem/língua como (i) *uma expressão do pensamento*, atividade humana individual, inata e que não depende da intervenção do meio social, no caso do subjetivismo idealista, e como (ii) *um sistema arbitrário*, que também não levava em consideração os sujeitos no momento da enunciação, no caso do objetivismo abstrato.

Após criticar as concepções anteriores, não para negá-las, Volóchinov (2017) tenta formalizar o seu próprio conceito de linguagem, como uma prática social que tem na língua a sua realidade material. Na visão de Volóchinov e do Círculo, a linguagem “é o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou.” (VOLÓCHINOV, 2013a, p. 141). O homem, nessa perspectiva, é um ser social e historicamente situado que interage e modifica o mundo à sua volta por meio do uso da linguagem. Toda a comunicação verbal que produz (e o Círculo ocupou-se especialmente da linguagem verbal) é organizada com algum objetivo e sempre leva em conta a situação de interação e o contexto histórico-social em que ela ocorre.

A linguagem não ocorre, nesse sentido, por meio de uma ação isolada, mas sim por meio da interação entre os sujeitos. Então, ao assumir tal posicionamento, Volóchinov (2017) sinaliza a importância de compreendermos a língua em suas relações dialógicas.

³ A difusão da produção teórica no mundo ocidental ocorreu de maneira tardia, a partir do final dos anos 1960, com a chegada de sua fama e de seus textos na França, nos anos 1960, e nos Estados Unidos, em 1970.

Isso é também corroborado nas reflexões de Bakhtin: “toda a vida da linguagem, seja qual for o seu emprego (por exemplo, a linguagem cotidiana, a prática, a científica e a artística), está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2005, p. 183). A linguagem não está fora do sujeito e tão pouco é por ele criada, mas entra em interação com ele por meio do social.

Para o Círculo, a linguagem é dialógica. Seja na palavra, no pensamento, na cultura ou na vida, o dialogismo se situa como algo inerente à linguagem. Não se restringe, desse modo, à ideia de diálogo entre dois sujeitos (conversa cotidiana) apenas, mas também, e principalmente, às suas mais diversas manifestações. Para Bakhtin (2006, p. 275), “o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica [...] suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva”. A noção de dialogismo, portanto, diz respeito à interação entre os sujeitos e seus discursos, os quais produzem novos diálogos quando suas vozes sociais⁴ se encontram e se atravessam: “Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão entre seres socialmente organizados” (FARACO, 2009, p. 48).

Nas palavras de Brait (2005, p. 95), o dialogismo constante nas obras do Círculo diz respeito:

podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. [...] o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos.

De acordo com a pesquisadora, o dialogismo é encarado como característica fundamental da linguagem, haja vista que pressupõe a existência de outros e é de ordem social, já que tange às relações de sentido entre os posicionamentos dos sujeitos. Os diferentes posicionamentos, ou vozes, possibilitam, portanto, que se produzam relações dialógicas entre os enunciados, sujeitos e discursos.

Fiorin (2008, p. 4) afirma que “o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado”. Isso se harmoniza com o que

⁴ Bubnova (2011) destaca que Bakhtin utiliza amplamente, ao longo de sua produção teórica, um vocabulário ligado à oralidade e à escuta (vozes, tom, polifonia, acento etc.). Essa autora ressalta que o termo voz, em Bakhtin, tem um sentido metafórico, pois não se trata de uma mera emissão vocal, mas da “maneira semântico-social depositada na palavra [...]”, assim, “voz se identifica com opinião, ponto de vista, postura ideológica” (BUBNOVA, 2011, p. 276). Neste texto, o conceito de *vozes sociais* está relacionado a diferentes posicionamentos, pontos de vista e posturas ideológicas.

Bakhtin (2016) defende em *Os gêneros do discurso*, quando afirma que o enunciado é o verdadeiro objeto de análise que auxilia na compreensão da constituição dialógica da linguagem:

A indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da real unidade da comunicação discursiva – o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2016, p. 28).

Dessa maneira, o enunciado (oral, escrito ou o que conjuga imagens, sons etc.) pressupõe um ato de comunicação social para ser efetivado, tornando-o a unidade real do fluxo da comunicação discursiva. A partir disso, Bakhtin (2016) advoga acerca do fato de que as diversas atividades verbais são construídas por enunciados concretos, que, por sua vez, produzidos pelos sujeitos inseridos em uma atividade social igualmente concreta, ou seja, “o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real” (BAKHTIN, 2016, p. 28). Esses se materializam em campos discursivos socialmente situados, por meio de elementos verbais (que podem ser orais ou escritos) ou, ainda, por gestos e expressões. Nas palavras do autor:

o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam os enunciados por seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, eles têm como unidades de comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo *limites* absolutamente precisos (BAKHTIN, 2016, p. 28, grifo no original).

Podemos afirmar que o enunciado possibilita que ocorra a interação entre dois ou mais sujeitos. Nesse processo, os sujeitos, a partir da situação, da intenção, do interlocutor e do contexto sócio-histórico, podem assumir uma atitude responsiva, discutindo, direcionando, ampliando, concordando, melhorando aquilo que recebeu, agindo, pois, de uma forma ativa no ato enunciativo. O locutor, ao mesmo tempo, nos casos em que isso é possível, deseja essa postura do interlocutor, almeja um retorno, uma resposta, um diálogo. O enunciado é, portanto, uma unidade de comunicação necessariamente contextualizada e delimitada (pelo tempo, pelo espaço, pela posição dos sujeitos envolvidos na interação) e altamente imbricada em enunciados que já foram produzidos por outros sujeitos. Logo, é isso que define o enunciado como dialógico, tendo em vista

que “não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado” (BAKHTIN, 2016, p. 37).

Para Bakhtin (2016, p. 11-12, grifo no original),

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016, p. 11-12, grifos no original).

Como destacado pelo autor, os enunciados moldam-se em gêneros discursivos que emanam dos campos de atuação humana e suas especificidades correspondem às diferentes formas de usos que se faz da língua dentro de convívios culturais distintos. Esses usos são relativamente estáveis, pois, ao passo que os sujeitos precisam interagir, adotam tipos de comunicação relevantes para aquela situação específica de interação e para o próprio campo do qual emergem esses gêneros. Assim, um sujeito que precise decretar uma lei vai se valer de gêneros mais formais, que já foram usados anteriormente por outros sujeitos para esse mesmo propósito. Um sujeito que precise noticiar algo, recorre a um tipo de enunciado já produzido socialmente, que se emoldura, por exemplo, no gênero “notícia”. Apesar de utilizar formas típicas de enunciados, o sujeito pode adicionar a sua entonação única àquela situação de interação, garantindo, com isso, que o gênero não seja uma cópia do que já foi feito antes, nem seja totalmente novo/inédito a cada vez em que é produzido. Esses aspectos conferem aos gêneros do discurso uma relativa estabilidade.

Os gêneros do discurso, nessa perspectiva,

organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume [...], uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 2016, p. 39).

Por esse viés, compreendemos que, ainda que as formas da língua sejam estáveis, os gêneros são flexíveis, haja vista que, por meio deles, moldamos nosso discurso de

acordo com a situação comunicativa. Em cada situação comunicativa, dependendo da esfera da comunicação, haverá um gênero que se molda para atender ao propósito comunicativo.

Os *enunciados* – e, conseqüentemente, os *gêneros do discurso* –, para o Círculo, são compostos por sua dimensão social e por sua dimensão extraverbal⁵. A dimensão social dos *enunciados*, ou o contexto extraverbal, é constituído por três elementos:

- 1) *um horizonte espacial compartilhado* por ambos os falantes (unidades do visível: a casa, a janela etc.); 2) *o conhecimento e a compreensão comum da situação*, igualmente compartilhados pelos dois e, finalmente, 3) *a valoração compartilhada* pelos dois, desta situação (VOLÓCHINOV, 2013b, p. 78, grifos no original).

Nesse sentido, o *horizonte espacial* – ou dimensão espacial-temporal (RODRIGUES, 2001; 2005) – ao ser compartilhado, envolve o conhecimento físico e espacial em que o enunciado se realiza, aquilo que é visível aos interlocutores, bem como o conhecimento ideológico dos falantes a respeito das condutas que devem existir nesse espaço determinado. Assim como cada enunciado se situa em um tempo e um espaço, ou seja, em um cronotopo⁶, cada campo de atividade envolve práticas específicas de uso da linguagem. De acordo com o próprio Bakhtin (2016), ao mergulharmos em um dado campo, passamos a compreender seu funcionamento e suas especificidades, elementos que regem as práticas sociais e determinam a escolha de um dado gênero discursivo que atenda à necessidade de interação dos sujeitos falantes de uma determinada língua (BARTON; LEE, 2015).

O *conhecimento e a compreensão comum da situação* – ou o horizonte temático (RODRIGUES, 2001; 2005) – abrangem, portanto, o contexto histórico, cultural e os conhecimentos em comum daqueles que participam da situação (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013). Um tema nunca é novo ou totalmente repetido, mas é ressignificado pelos interlocutores, que ampliam cada vez mais sua capacidade de uso da linguagem. Nesse tratamento dado ao tema, nosso discurso mantém relações diretas com outros enunciados e discursos já proferidos por outros sujeitos, já que não somos um Adão bíblico, conforme analogia usada por Bakhtin (2016). Assim, todo tema se situa nessa

⁵ Rodrigues (2001) caracterizou essas dimensões como dimensões *social e verbal*; Brait (2004; 2013), por sua vez, utiliza os termos dimensão *social e verbo-visual*, reconhecendo as múltiplas semioses que interagem em muitos enunciados.

⁶ Esse conceito é melhor explicitado adiante.

relação dialógica com os já ditos, reconfigurando-se em cada enunciação. Para o próprio Bakhtin (2016, p. 61), “em realidade – repetimos –, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam”.

E a *valoração* – ou o horizonte axiológico (RODRIGUES, 2001; 2005) – diz respeito à avaliação comum da situação, os valores que sustentam essa interação e que compõem o horizonte social. A todo momento avaliamos, julgamos, reiteramos, concordamos parcialmente ou totalmente e discordamos de enunciados com os quais interagimos. Nossas escolhas temáticas, assim como as de caráter estilístico-composicional, condizem com a valoração que assumimos em relação ao(s) outro(s) e a nós mesmos.

A dimensão social, por sua vez, mantém relações diretas com a dimensão verbo-visual (BRAIT, 2004; 2013), a qual abarca o aspecto temático em relação aos elementos estilísticos e composicionais do *enunciado*. De acordo com Bakhtin (2016), o conteúdo temático, o estilo linguístico e a construção composicional organizam o enunciado, que se materializa em um determinado gênero do discurso.

Dos três elementos relacionados ao contexto social dos enunciados, voltaremos nossa atenção ao primeiro – “1) *um horizonte espacial compartilhado* por ambos os falantes (unidades do visível: a casa, a janela etc.)” (VOLÓCHINOV, 2013b, p. 78, grifos no original) –, que diz respeito à dimensão espacial-temporal. O cronotopo não é um conceito idealizado primeiramente por Bakhtin, pois ele mesmo informa que encontrou apoio nos estudos realizados na Física por Einstein para desenvolver sua teoria sobre o cronotopo (BAKHTIN, 2013)⁷. Certamente, não se trata de uma transposição direta do pensamento do físico para a obra do autor, haja vista que “os princípios teóricos desenvolvidos por Einstein podem ser encontrados nas obras de Bakhtin quase como metáforas. A teoria da relatividade é usada aí como forma de exprimir a indissolubilidade da relação entre tempo-espaço nas obras literárias” (LOPES; MORAES; GONÇALVES, 2018, p. 81). Ainda que o cronotopo não seja um conceito idealizado inicialmente por Bakhtin, o autor foi o primeiro a discutir a característica indissociável de tempo-espaço nas obras literárias e em outras formas de linguagem.

⁷ Além da influência da teoria da relatividade de Einstein, há, para a construção conceitual do cronotopo, Bakhtin dialoga com as teorias do filósofo Immanuel Kant e do fisiólogo Ukhtômski – ambos, inclusive, citados textualmente pelo próprio Bakhtin (2013).

De acordo com Renfrew (2017, p. 154), “a teoria do cronotopo é mais que uma tentativa de concretizar o tempo literário; é uma tentativa de conceber a própria história em termos materiais concretos, mas sem apagar o valor e a importância do que de particular toda generalização aparente pode implicar”. Destacando que a questão do cronotopo transcende ao tempo literário, Bakhtin (2018, p. 227) afirma que “a linguagem é essencialmente cronotópica”. Considerando que todo enunciado (e não apenas os gêneros da esfera literária) se constitui a partir de sua historicidade, das condições do tempo-espaço singular que o orienta, para o autor, “qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos” (BAKHTIN, 2018, p. 236).

Entendendo o cronotopo como uma “interligação fundamental das relações temporais e espaciais” e como “uma categoria conteudístico-formal”, Bakhtin (2013, p. 211) destaca a análise das orientações espaço-temporais que incidem no enunciado como o ponto de partida para seu estudo. Em outras palavras, a investigação de um enunciado deve considerar sua historicidade, uma vez que, para o autor, o enunciado, como ação responsável e responsiva, é condicionado pela singularidade de cada um no tempo e no espaço.

No cronotopo,

ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e *o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo* (BAKHTIN, 2013, p. 211, grifos nossos).

As considerações do autor demonstram a relação intrínseca e indissolúvel entre tempo e espaço; embora o espaço seja fixo, é nele que o tempo se movimenta. Por isso, mesmo que focalize as relações dialógicas estabelecidas entre o tempo e o espaço, para o autor, é o tempo que se torna o “princípio condutor do cronotopo” (BAKHTIN, 2013, p. 213).

Na visão de Rohling (2020, p. 5225),

A relação espaço-tempo não se trata de mera descrição cronológica, mas antes é um processo em contínua formação no campo do acontecimento (BAKHTIN, 2018[1975]). O tempo que se passa em qualquer espaço não é mero preenchimento espacial; é, sobretudo, movimento e transformação. Por isso Bakhtin (2003[1979]) pondera que é preciso ler os índices do curso do tempo. Tudo aponta para o tempo em movimento, desde as manifestações do tempo na natureza (o movimento do sol, das estrelas, o canto dos pássaros etc.) até as

realizações humanas, que evidenciam as marcas do tempo histórico (a criação das cidades, ruas, obras de arte, técnicas, organizações sociais).

O tempo é definido de um modo ampliado. Sob o viés de Bakhtin, essa noção não é fechada, mas caracterizada como uma manifestação ampla e aberta: o homem tanto vive em um tempo específico como também participa do grande tempo das culturas e das civilizações. Bakhtin (2018) explica que o sujeito vive de modo situado, dentro das condições socioeconômicas de um grupo social e de uma sociedade. Por meio da interação com o outro, o homem é orientado pela cultura (a qual está situada no tempo e no espaço), assim como a orienta, participando da história.

Para Morson e Emerson (2008, p. 384),

Todos os contextos são moldados fundamentalmente pelo tipo de tempo e espaço que operam dentro deles. Kant, como se sabe, afirmou que tempo e espaço são formas de cognição indispensáveis, e Bakhtin endossa explicitamente essa concepção. Mas diverge de Kant ao enfatizar que na análise cronotópica tempo e espaço são encarnados “não como ‘transcendentais’, mas como formas da realidade mais imediata” (FTC, p. 85, n. 2). A tese crucial de Bakhtin é que o tempo e o espaço variam em qualidades; diferentes atividades e representações sociais dessas atividades presumem diferentes tipos de tempo e espaço. Tempo e espaço não são, pois, meras abstrações “matemáticas” neutras. Ou, para ser mais exato, o conceito de tempo e espaço como abstração define, ele próprio, um cronotopo específico que difere de outros cronotopos.

Ao interagir por intermédio da linguagem, o homem não se relaciona apenas com o seu presente, mas também participa de um diálogo com o Grande Tempo, ao se impregnar de algum modo do passado. Isso requer que entendamos que o passado se engendra no presente. Sob essa perspectiva, Morson e Emerson (2008) argumentam que o presente incorpora hábitos e costumes culturais anteriores; tanto é moldado pelo passado quanto serve de base para novos tipos de atividades futuras.

Os enunciados apresentam “indícios do curso do tempo” (BAKHTIN, 2003, p. 225), e estão vinculados a histórias de vida, de instituições, da sociedade; são impregnados pelas relações dialógicas que os sujeitos estabelecem com o seu tempo presente e com outras épocas, gerações, grupos sociais e povos. Nesse sentido, todo enunciado deve ser analisado considerando essa simultaneidade temporal e suas determinações. Em outras palavras, precisamos ter “a capacidade de *ver o tempo*, de *ler o tempo* no todo espacial do mundo” (BAKHTIN, 2003, p. 225, grifos no original).

Para Bakhtin (2013, p. 356), “o cronotopo, como materialização privilegiada do tempo e do espaço, é o centro da concretização figurativa [...] Todos os elementos abstratos do romance [...] gravitam ao redor do cronotopo”. Sob o viés dialógico, todos os aspectos que constituem o gênero são orientados pelo cronotopo. Tendo em vista essa premissa, Rohling (2013, p. 191) assevera:

A esfera é a primeira entrada para se olhar os enunciados e os gêneros, pois é ela quem organiza, ou melhor, orquestra os gêneros que servem aos objetivos discursivos dos interlocutores em determinado contexto de uso da linguagem. Assim, o conceito de esfera nos faz desembocar na noção de cronotopo, já que as atividades humanas se realizam em determinadas esferas, que agregam diferentes situações sociais de interação, mediadas por diferentes gêneros do discurso.

Toda atividade humana ocorre em dada esfera social (ou campo de atividade), que organiza a produção, a circulação e a recepção de enunciados. As distintas esferas se interligam por meio do uso da linguagem, e cada campo apresenta gêneros discursivos característicos. Assim, situado temporal e espacialmente, todo gênero é orientado por uma esfera social (a jornalística, a publicitária, a jurídica, a artística, a literária, a escolar, só para citar algumas), moldando-se de acordo com suas características específicas. Desse modo, estudar a natureza de um enunciado requer que se analisem as relações dialógicas estabelecidas com a esfera de atividade em que se situa, uma vez que os “enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Cada gênero do discurso pressupõe um cronotopo legítimo para ser enunciado e recebido pelo ouvinte/leitor. Assim, o lugar e o tempo (o cronotopo) onde o ouvinte/leitor tem acesso ao gênero discursivo é, muitas vezes, fundamental para que ele possa compreender sua estruturação, seu projeto discursivo e o seu direcionamento. Esses lugares/tempos não são externos aos gêneros, mas constituintes de sua forma e de seu conteúdo, assim como seu modo de produção e de recepção. Na visão de Bakhtin (2016), na produção dos enunciados, jamais se desconsidera os sujeitos e a interação historicamente situada.

Machado (1998, p. 36) argumenta que “o tempo, ao se inscrever no espaço, torna-se não somente uma outra dimensão deste, como também resgata o modo de ver o mundo de uma época, uma obra, um autor”. Assim, a investigação do cronotopo requer uma perspectiva ampliada, integrando as relações que o gênero estabelece tanto com o tempo

presente quanto com o tempo passado. Rodrigues (2005, p. 160) acrescenta: “O enunciado não pode ser separado da situação social (imediata e ampla). Não se pode compreender o enunciado sem considerá-la, pois o discurso, como fenômeno de comunicação social, é determinado pelas relações sociais que o suscitaram”. Eis um aspecto do dialogismo: em busca da compreensão global de um enunciado concreto, precisamos investigar as relações dialógicas estabelecidas entre o(s) cronotopo(s) e todos os outros elementos que o integram.

A partir dos conceitos discutidos até o momento, a seguir, direcionamos nossos olhares para as décadas de 1990 e 2000, período de criação e expansão do ENEM, a fim de observarmos como esse contexto está marcado na elaboração da Competência V da prova de redação do referido exame.

2 O Exame Nacional do Ensino Médio, a prova de redação e a Competência V

O ENEM é uma avaliação individual, em larga escala, criado em 1998 pelo INEP, sob a tutela do Ministério da Educação (MEC). Essa avaliação foi instituída pela Portaria do MEC nº438, de 28 de maio de 1998 (BRASIL, 1998a). A princípio, o objetivo do exame era avaliar a qualidade do EM no país, não sendo utilizado como forma de ingresso ao Ensino Superior. Com o passar dos anos e com a popularidade da prova, contudo, a nota do exame passou a ser utilizada, cada vez mais, como maneira de os alunos ingressarem em uma universidade. Algumas Instituições de Ensino Superior (IESs) passaram a utilizar a nota obtida no ENEM de uma maneira a complementar ou até mesmo substituir os sistemas avaliativos de cada instituição, pública ou privada.

Devido a essas mudanças no foco da prova, o MEC criou, em 2004, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), por meio da medida provisória nº 213, de 10 de setembro, tornando-se uma lei no ano seguinte, por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005). O PROUNI, de acordo com essa lei, é um programa governamental que visa a fornecer bolsas de estudo em IESs privadas do país a alunos que estudaram em escolas públicas ou que obtiveram bolsas de estudos em escolas particulares.

Após diversas alterações tanto em seu formato quanto em seus objetivos, em 2009, houve mudanças mais significativas, principalmente quanto ao objetivo da prova, haja vista que foi a partir desse ano que o exame passou a ser utilizado como um sistema

unificado de seleção para ingresso nas instituições federais de ensino superior. A base legal dessa reestruturação foi a Portaria nº 109, Incisos II e III, de 2009, que dispõe, entre outros aspectos, sobre as formas de adesão por parte dessas instituições: (i) utilização apenas do ENEM, por meio do uso do Sistema de Seleção Unificada (SiSU⁸); (ii) o ENEM sendo combinado com o vestibular da instituição, em que se fará uma composição entre as notas obtidas no ENEM e as notas do vestibular; (iii) o ENEM como primeira etapa (ou fase) e o vestibular como segunda; ou, ainda, (iv) o ENEM para as vagas remanescentes do processo seletivo de cada instituição (BRASIL, 2009).

Ainda nessa mesma portaria, outra alteração importante aconteceu: o número de questões, ao invés de serem 45 em cada um dos dois dias, passou a ser de 90 questões, totalizando 180 questões que devem ser respondidas em dois domingos de prova. Essas questões, ainda de acordo com o disposto no documento, são distribuídas, igualmente, em quatro áreas do conhecimento, e não mais em disciplinas específicas: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e, ainda, uma redação dissertativo-argumentativa (BRASIL, 2009).

A respeito da redação, a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), vinculada ao INEP, orienta os candidatos sobre o texto requerido na prova, bem como o caminho que deve ser seguido desde a introdução até a conclusão:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma *tese* – uma opinião a respeito do *tema* proposto -, apoiada em *argumentos* consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma *proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto* que respeite os direitos humanos (BRASIL, 2019, p. 5, grifos no original).

⁸ Criado pela Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, o SiSU é um sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, por meio do qual são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior participantes. De acordo com o Parágrafo 1º: “A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do SiSU será efetuada com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a partir da edição referente ao ano de 2009” (BRASIL, 2010).

As determinações mencionadas no documento servem como parâmetro de avaliação do participante, que, como produtor de um texto dissertativo-argumentativo, precisa demonstrar conhecimento sobre o tema, argumentando sobre ele a partir da situação-problema disposta na proposta. Por fim, o candidato ainda deve apresentar uma proposta de intervenção para esse problema, respeitando os Direitos Humanos.

Quanto à nota de redação, é composta a partir a avaliação de dois corretores, que têm como base os seguintes critérios:

Competência I: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;

Competência II: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;

Competência III: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;

Competência IV: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;

Competência V: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (BRASIL, 2019, p. 6).

Cada avaliador atribui uma nota entre 0 e 200 pontos para cada uma das cinco competências. A partir da soma dessas notas, obtém-se um resultado, que pode chegar a 1.000 pontos. A nota final de cada participante é formulada a partir da média aritmética das notas totais atribuídas pelos avaliadores (BRASIL, 2019). Caso haja discrepância⁹ nas notas atribuídas pelos avaliadores, a redação será avaliada, de maneira independente, por um terceiro avaliador, de modo que a nota final do aluno será composta pela média aritmética das duas notas que mais se aproximarem.

O documento ainda destaca as razões pelas quais será atribuída a nota 0 à redação. Caso o texto apresente uma das características a seguir, automaticamente será zerada:

- fuga total ao tema;
- não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa;
- extensão total de até 7 linhas;
- cópia integral de texto(s) da Prova de Redação e/ou Caderno de Questões;
- impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação, em qualquer parte da folha de redação;
- números ou sinais gráficos fora do texto e sem função clara;

⁹ Considera-se discrepância quando as notas atribuídas pelos avaliadores diferirem, no valor final, por mais de 100 pontos ou, ainda, obtiverem diferença superior a 80 pontos em qualquer uma das cinco competências avaliadas (BRASIL, 2019).

- parte deliberadamente desconectada do tema proposto;
- assinatura, nome, apelido, codinome ou rubrica fora do local devidamente designado para a assinatura do participante;
- texto predominante ou integralmente em língua estrangeira; e
- folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho. (BRASIL, 2019, p. 7-8).

A respeito dos critérios que fazem com que as redações sejam zeradas, todos são autoexplicativos, com exceção do seguinte trecho: “parte deliberadamente desconectada do texto proposto” (BRASIL, 2019, p. 7), o qual a cartilha dá especial atenção. Segundo o disposto, o candidato que incluir, em sua redação, trechos como:

reflexões sobre o próprio processo de escrita, a prova ou seu próprio desempenho no exame, bilhetes destinados à banca avaliadora, por exemplo, mensagens políticas ou de protesto, orações, mensagens religiosas, frases desconectadas do corpo do texto, trechos de música, de hino, de poema de ou de qualquer texto, *desde que estejam desarticuladas da argumentação feita na redação* (BRASIL, 2019, p. 8, grifos no original).

Desarticuladas, nesse caso, diz respeito à inserção proposital, pontual e desarticulada de partes que em nada se relacionem com os argumentos apresentados pelos candidatos. O título é considerado um elemento opcional na redação do ENEM, por isso, não é avaliado em nenhum aspecto relacionado às competências da matriz de referência.

Após apresentarmos um breve panorama do ENEM e da prova de redação, a seguir, analisamos as relações cronotópicas da Competência V desse exame.

3 As relações cronotópicas da Competência V do ENEM

O ENEM, como destacado na seção anterior, foi criado pelo MEC e pelo INEP em 1998 como uma política pública (decisões que o Estado toma em relação à educação), a fim de avaliar o desempenho dos alunos que estavam concluindo o EM. No Brasil, as políticas públicas relacionadas ao campo educativo foram marcadas por uma sucessão de reformas que visam a solucionar os problemas encontrados nesse campo, mas se tornaram, como argumenta Saviani (2008), muitas vezes, descontínuas e pouco efetivas.

A partir dos anos 1990, de acordo com Maroneze e Lara (2009), iniciou-se um novo período democrático no país, de inspiração neoliberal¹⁰. Para Palma Filho (2005), o neoliberalismo começou a ascender com a posse de Fernando Collor de Mello (1990-1992) na Presidência da República, tendo sofrido certa descontinuidade durante a Presidência de Itamar Franco e uma aceleração na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), principalmente no seu primeiro mandato (1995-1998).

O neoliberalismo é a política liberal readequada para a era da globalização, a qual inseriu o mundo em uma mesma agenda econômica (DALE, 2004; OLIVEIRA, 2010). No governo Collor, observamos um processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia, sendo isso evidenciado, como argumentam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), pela abertura do mercado doméstico aos produtos internacionais, mas em uma época na qual o país mal havia iniciado a sua reestruturação produtiva.

A competitividade que foi acirrada com a abertura do mercado necessitava de algo que a embasasse, e, para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), a educação seria um dos principais determinantes dessa competitividade entre os países. A reforma educacional foi defendida e concretizada, não somente para atender às reivindicações da universalização da educação escolar e da democratização das oportunidades educacionais, mas, sobretudo, como mola propulsora da competitividade econômica (SANTOS, 2010).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) pontuam que essa conjuntura política e educacional brasileira foi influenciada por inúmeras publicações de organismos multilaterais, empresários e intelectuais. De acordo com Dourado (2007), o Banco Mundial e as Agências da Organização das Nações Unidas (ONU) são os principais interlocutores da agenda brasileira. Em 1990, por exemplo, realizou-se a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, financiada pela Organização das Nações Unidas para

¹⁰ “Neoliberalismo é uma expressão derivada de liberalismo, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; burguesia, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída” (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Desse evento resultou o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), o qual foi assumido por centenas de países com o compromisso de assegurar a educação básica de qualidade para todos (SILVA; ABREU, 2008).

A gestão de Itamar Franco herdou graves problemas econômicos do governo Collor, tanto que “persistia o fantasma que derrubava a popularidade de todos os presidentes desde a década de 1980: a inflação” (GOIS, 2018, p. 90). Em 1993, a inflação atingiu um marco histórico, chegando a 2.477% ao ano (GOIS, 2018).

No campo educativo, o ministro da Educação enfrentou desafios, sobretudo, com a implantação do Plano Real, o que significava “a desvinculação de recursos do orçamento da União” (GOIS, 2018, p. 91), afetando a educação, haja vista que uma parte das verbas dessa pasta ministerial poderia ser remanejada para outras áreas do governo. O escopo dessa medida era diminuir os gastos públicos, medida julgada essencial para o combate à inflação.

Apesar das dificuldades relacionados à economia, o MEC concentrou-se na reestruturação do sistema nacional de educação, envolvendo municípios, estados e União (GOIS, 2018). Todavia, como indica Pinto (2002, p. 110), priorizou-se sistematicamente o “ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado com a educação”.

A partir de 1995, Fernando Henrique Cardoso assumiu o Governo Federal, permanecendo por dois mandatos (entre 1995 e 2002). Nessa administração, de acordo com França (2005), os eixos da política educacional permearam o estabelecimento de um mecanismo objetivo e universalista de arrecadação e repasse de recursos mínimos para as escolas. Verifica-se, no movimento dessas normas, a incorporação pelo MEC dos eixos da política de financiamento sugerida pelos organismos internacionais e pelo setor empresarial. Desse modo, as diretrizes passam a ressaltar o financiamento e a avaliação como a base da reforma educacional, implementando-se mecanismos de controle de qualidade (FRANÇA, 2005).

Nesse governo, em 1996, foi aprovada uma medida importante para o financiamento da Educação Básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (GOIS, 2018). Além do

FUNDEF, as avaliações em larga escala tornaram-se constantes, devido à implementação, em 1995, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Gois (2018) ainda pontua outro acontecimento ocorrido no governo de FHC: a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que já tramitava no Congresso Nacional desde 1991.

Além de criar um mecanismo nacional de avaliação, “o Brasil decidiu também participar da primeira edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), avaliação feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (GOIS, 2018, p. 107).

Em seu segundo mandato, o cenário econômico não era o mais favorável, pois “o país viveu a ameaça de apagão, e o governo teve de estabelecer um plano de racionamento de energia a empresas e consumidores domésticos” (GOIS, 2018, p. 107). No ano de 2001, elaborou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), com as principais diretrizes e metas para orientar as políticas educacionais (GADOTTI, 2008). No mesmo ano, o MEC lançou o Bolsa Escola¹¹, um programa destinado à transferência de renda para famílias que tinham crianças matriculadas na escola (GOIS, 2018).

Em 2003, subiu ao poder, após quatro tentativas, Luiz Inácio Lula da Silva, mantendo-se também por dois mandatos (2003-2010). A vitória veio acompanhada de grandes expectativas, especialmente das camadas populares, já que o eleito direcionou suas propostas aos mais pobres (OLIVEIRA, 2016). Nessa seara, criou-se o programa Fome Zero, com o intuito de erradicar a fome no país., Mas, posteriormente, o governo priorizou outra ação, o Bolsa Família, como sendo a principal política de combate à miséria (GOIS, 2018).

No campo educativo, assumiu-se uma meta bem ousada: erradicar, em um período de quatro anos, o analfabetismo adulto no Brasil (GOIS, 2018). Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em anos posteriores indicavam que milhões de jovens e adultos ainda não sabiam ler nem escrever um simples bilhete.

O MEC, nessa gestão, tentou efetivar as ações proclamadas no PNE de 2011, mas, de acordo com Oliveira (2016, p. 45), “somente no seu segundo mandato presidencial (2007-2010) é que Lula conseguirá alavancar um processo de reorganização mais significativa das políticas educacionais”.

¹¹ Esse programa foi, posteriormente, incorporado ao Bolsa Família, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Dentre as ações efetivadas na promoção o campo educacional, destaca-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a partir de 2007, em substituição ao FUNDEF (OLIVEIRA, 2016; GOIS, 2018). A diferença entre ambos reside na ampliação do financiamento, que passou a contemplar todos os níveis e modalidades da educação básica. Ademais,

Posteriormente, ao sancionar o Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007), o governo Lula buscou implementar o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, onde propõe a *ação articulada da União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados e, também, com a participação das famílias e da comunidade*, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (OLIVEIRA, 2016, p. 46, grifos no original).

Como resultado disso, elaborou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, cuja ênfase estava na colaboração de todas as esferas da sociedade em prol de uma educação de qualidade (GOIS, 2018). Gadotti (2008), referindo-se ao PDE, destaca que esse plano focalizava aprendizagem e buscava alcançar resultados concretos por meio de uma gestão escolar participativa.

Na visão de Oliveira (2009), as políticas educacionais nos governos do presidente Lula podem ser caracterizadas pela ambivalência, uma vez que, apresentando rupturas, também apontam para permanências em relação às políticas anteriores. Houve, segundo ela, um esforço para resgatar direitos e garantias educacionais pactuados a partir da Constituição Federal (1988) e, por outro, firmaram-se políticas que propuseram a elevação dos padrões de desempenho educativo com ênfase na crescente competitividade internacional (apontada com ênfase na agenda proposta pelos organismos internacionais). Além disso, a pesquisadora pontua que, embora o compromisso de todos para com a educação e certo voluntarismo da ação educacional possam ser percebidos como ações de descentralização e de comprometimento dos atores locais, não favoreceram uma gestão educacional efetiva.

Esse contexto político e educacional, tratado brevemente nos parágrafos anteriores, constitui o pano de fundo da criação e ampliação do ENEM. Como se observou, a política neoliberal implantada no governo Collor ecoou nas demais administrações, sobretudo com o setor econômico ditando as regras e os rumos dos

demais setores, como é o caso da educação. Com um olhar voltado para o capital, as propostas educativas centraram-se/centram-se em uma formação voltada às capacidades e às habilidades necessárias ao mercado de trabalho. Esses aspectos são observados na organização do ENEM, especialmente na Competência V da prova de redação.

A prova de redação do ENEM recebe, de certo modo, um tratamento especial do INEP, haja vista que, anualmente, há a publicação de um guia especial de redação do participante, também conhecida como *Cartilha do Participante*¹². Assim, a DAEB¹³, por meio da referida cartilha, orienta os candidatos sobre a redação, bem como o caminho que eles devem seguir da introdução até a conclusão:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos (BRASIL, 2019, p. 5, grifos no original).

Essas determinações servem como orientação aos participantes que, como produtores de um texto dissertativo-argumentativo, precisam demonstrar conhecimento sobre o tema, argumentar sobre ele a partir da situação-problema disposta na proposta e, ainda, propor uma intervenção que respeite os Direitos Humanos. Escolhemos a cartilha pelo fato de que ela se constitui em um documento norteador sobre a prova de redação. Com base nisso, realizamos alguns recortes de trechos que constituem a análise.

No que diz respeito à Competência V, a *Cartilha do Participante* é muito enfática ao abordar a necessidade de se apresentar uma intervenção para o problema apresentado. Então, espera-se que os candidatos mobilizem os seus conhecimentos de mundo para uma apresentarem solução que, mesmo minimamente, possa resolver o problema suscitado.

¹² Publicada anualmente, foi aprimorada para tornar mais transparente a metodologia de avaliação da redação ENEM. Nela, também está mais evidente o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas. A referida cartilha detalha todas as competências avaliadas e explica os critérios que serão utilizados nas correções dos textos. Ainda, ao final, traz uma amostra de redações que obtiveram nota máxima em todas as competências do último certame, de modo a exemplificar aos alunos textos que cumpriram todas as exigências relativas as cinco competências.

¹³ A DAEB é vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

As provas do ENEM, segundo a *Cartilha*,

normalmente abordam temas complexos, muitas vezes problemas de difícil resolução, de ordem social, científica, cultural ou política. Por isso, você pode apresentar as mais diversas formas de intervenção, desde uma sugestão de combate até uma solução efetiva da questão em foco (BRASIL, 2019, p. 23, grifos nossos).

Sendo assim, a partir disso, compreende-se que o candidato, para resolver o problema, precisa articular os fenômenos linguísticos às condições sócio-históricas, inserindo em sua redação informações do mundo ao seu redor. Nota-se, então, que essa competência reflete a concepção de que o texto é um espaço de discussão, de reflexão e de apresentação de possíveis soluções, haja vista que, muito mais do que codificar palavras e orações, o candidato relaciona ideias e soluções que circulam socialmente, o que faz com que a escrita se caracterize como um ato social.

Para além dessa compreensão, notamos que a *Cartilha do Participante* estabelece relações dialógicas com outros discursos e enunciados. No caso da Competência V, em específico, percebemos um diálogo com o discurso do *protagonismo juvenil*. De acordo com Santos (2006), socióloga brasileira, um dos marcos desse discurso de que o jovem tem de assumir uma posição de protagonista nos problemas foi a ação da Organização das Nações Unidas (ONU) em declarar o ano de 1985 como o *Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz*. Para a autora, que analisou diversos documentos produzidos por instâncias internacionais (Organização das Nações Unidas - ONU, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL) e nacionais (governos federais, estaduais e municipais), mesmo que expressões como “protagonismo juvenil”, “ator social” não estejam explícitos nesses documentos, o discurso se faz presente. Conforme a sua argumentação, esse discurso refere-se “àquele que trabalha pela consecução de objetivos pessoais numa dada conjuntura social e, por extensão, àquele que trabalha pela resolução de problemas que afetam a coletividade.” (SANTOS, 2006, p. 64). Assim, ao requerer que o estudante, um jovem que frequenta o EM, analise uma problemática social, pede-se que ele assuma uma posição e elabore uma forma de resolvê-la, em outras palavras, pede-se que ele seja um protagonista.

Ademais, a pesquisadora argumenta que o pano de fundo desse discurso é a política neoliberal das agências governamentais internacionais e nacionais, que,

preocupadas com a desestabilização social, fomentam a “participação” da juventude, como meio de evitar tal descontrole. Outro fato a se ressaltar é que a ideia de ação por parte dos jovens é um discurso, não dos jovens, mas dos adultos.

A noção de protagonismo dialoga com outro termo constante no documento. Ao orientar que o candidato elabore “uma proposta de intervenção na prova de redação do Enem”, o aluno tem a oportunidade de demonstrar “seu preparo para o *exercício da cidadania*, para atuar na realidade em consonância com os direitos humanos” (BRASIL, 2019, p. 23, grifos nossos). Inicialmente, destacamos que essa orientação nos permite pensar nas escolhas dos alunos: tanto das palavras quanto das marcações ideológicas existentes em seu dizer. É essencial que os candidatos estejam muito atentos às colocações que realizarem na prova, tendo em vista que é preciso que os Direitos Humanos não sejam infringidos. Então, esses precisam se posicionar, apresentar uma proposta de intervenção e, ainda, se responsabilizar pela escolha que realizarem, tanto lexical quanto ideológica. Não basta apenas resolver o problema, é preciso compreender os melhores caminhos que devem ser seguidos e que possibilitem a resolução e o respeito aos direitos humanos. Isso indica uma compreensão de linguagem e de língua carregadas de ideologia, já que “*a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana*. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 127, grifos no original). Assim, para não ferir os direitos humanos, o aluno precisa reconhecer a carga ideológica das palavras que usamos, com o intuito de não denegrir a dignidade humana e reconhecer e valorizar as diferenças e as diversidades existentes.

Outra expressão em destaque é “*exercício da cidadania*”. Ao usá-la, a *Cartilha* dialoga com o disposto no Art. 205, da Constituição Federal de 1988: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, *seu preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 94, grifo nosso).

Para Santos (2006, p. 222), a noção de cidadania dialoga com o discurso do protagonismo juvenil, ao designar que cidadania se refere à capacidade “de encontrar soluções concretas para problemas imediatos”. Em diálogo com isso, o Plano Nacional da Juventude, por exemplo, prevê o “desenvolvimento da cidadania e organização juvenil

[...] estimular, em qualquer área de atuação, a participação ativa dos jovens em benefício próprio, de suas comunidades, cidades, regiões e do País” (BRASIL, 2004). Como se vê, há uma ênfase no fato de que os jovens têm de participar de moto ativo na sociedade, e podem fazer isso exercendo sua cidadania, isto é, apresentando soluções aos problemas sociais, como requerido pela Competência V da redação do ENEM.

A cartilha orienta ao candidato:

os seus conhecimentos desenvolvidos ao longo de sua formação para a produção de um texto no qual, além de se posicionar de maneira crítica e argumentar a favor de um ponto de vista, você possa indicar uma iniciativa que interfira no problema discutido em sua redação (BRASIL, 2019, p. 23, grifos nossos).

Ao dar tal instrução, exige-se do candidato o seu posicionamento efetivo como cidadão participativo da sociedade, o que vem ao encontro do que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), uma vez que o referido documento assegura que o Ensino Médio é a preparação básica para a cidadania, ou seja, existe o desenvolvimento, mas ainda não é o completo. Isso pode ser observado no Artigo 35: “II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996, p. 14). Além disso, ainda há menção ao fato de que ser cidadão é ser autônomo para ter certas decisões, e que essa autonomia só é possível de ser alcançada com estudos universitários, sem contar, inclusive, com o fato de que a vivência social e as experiências adquiridas são fulcrais para que a atitude cidadã seja aprimorada.

Outro termo que ressaltamos das orientações direcionadas ao participante é que ele deve “*se posicionar de maneira crítica*” (BRASIL, 2019, p. 23, grifos nossos). A palavra *crítica* é oriunda do termo grego *crinein*, que significa separar e julgar. Por essa definição, bastaria dizer que uma pessoa crítica é aquela que separa o objeto a ser apreciado e lança sobre ele um determinado juízo de valor, isto é, um julgamento. É extremamente relevante destacar a importância da postura crítica para a vida social. São as posturas críticas que provocam o nascimento e a evolução das diferentes concepções de mundo e de homem ao longo da história da humanidade, concepções que, por sua vez, incidem diretamente nas relações que os homens estabeleciam entre si e com a natureza. As diferentes visões do campo filosófico, por exemplo, o humanismo, o ceticismo, o estruturalismo, o formalismo,

a fenomenologia e a teoria crítica, entre outras que se desmembraram de concepções basilares do racionalismo, do empirismo e do interacionismo, estabeleceram-se a partir da leitura crítica que os homens faziam acerca da teoria filosófica que até então lhes serviam para responder às suas questões existenciais (PINTO, 1991). Nesse processo de questionamento, os sujeitos críticos não somente questionam as ideias de seu tempo, mas também contribuem decisivamente para que novas ideias deem novos contornos ao mundo e estabeleçam novas relações entre os homens.

Se, conforme indicou Santos (2006), na década de 1980, visualizou-se uma profusão do termo “protagonismo juvenil”, a partir da mesma época começamos a notar uma circulação mais intensa do apelo ao “posicionamento crítico” dos discentes. Isso ocorre porque, a partir dessa década, as práticas escolares passaram a receber contribuições de diversas áreas, impactando o modo como se via os alunos e o processo de ensino e aprendizagem. No que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa (LP), em particular, a partir dos avanços das ciências linguísticas – a Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística textual, a Análise do Discurso –, áreas reunidas sob o rótulo da Linguística da Enunciação (MORATO, 2004), surgiram novas concepções de linguagem, de língua, de oralidade, de escrita, de texto e de discurso, reconfigurando, portanto, o “objeto” da aprendizagem de LP e, conseqüentemente, o “processo” dessa aprendizagem e desse ensino (SOARES, 1999).

Com essas contribuições, não havia mais espaço na escola para um ensino bancário (FREIRE, 2005), em que o professor, detentor do saber, “depositava” conhecimentos na mente dos alunos, que, passivamente, decoravam e memorizavam normas e regras. Os alunos passaram de uma posição passiva para alguém que ativamente, juntamente com o professor, produz conhecimento, requerendo-se desses discentes um posicionamento crítico, haja vista que os usos que fazemos da língua estão repletos de ideologia e de sentidos.

Os documentos parametrizadores de ensino passaram também a articular esses discursos às orientações destinadas aos professores. Por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (EF), um dos objetivos desta etapa de escolarização é “*posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas*” (BRASIL, 1998b, p. 55, grifo nosso). Já nos PCNs para o EM,

o foco prioritário é “a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2000, p. 14, grifo nosso). Como observamos, tanto no EF quanto no EM, espera-se que os alunos desenvolvam seu pensamento crítico, que será observado por meio de seus posicionamentos críticos, materializados tanto na oralidade quanto na escrita, a exemplo da redação do ENEM.

Por fim, a *Cartilha* ainda reitera:

Para construir uma proposta muito bem elaborada, você deve não apenas propor uma ação interventiva, mas também o ator social competente para executá-la, de acordo com o âmbito da ação escolhida: individual, familiar, comunitário, social, político, governamental e mundial. Além disso, você deve determinar o meio de execução da ação e o seu efeito ou finalidade, bem como algum outro detalhamento (BRASIL, 2019, p. 24).

O que se visualiza, nesse trecho, é que essa Competência V procura avaliar a capacidade de o candidato se enxergar como um cidadão que faz parte de uma sociedade multicultural e multiétnica, que compreende os princípios fundamentais da dignidade da pessoa humana. Ainda, que consegue olhar no meio em que está inserido e que, a partir dos atores sociais escolhidos, consiga apresentar uma solução para o problema destacado, de modo a promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, de raça, de cor, de sexo, de idade ou qualquer outra forma de discriminação existente. Assim, muito mais do que resolver o problema de maneira criativa, efetiva e viável, o candidato precisa demonstrar engajamento social e respeito aos valores humanos. O termo “cidadania”, por exemplo, nos PCNs do EM (BRASIL, 2000) aparece mais de 50 vezes ao longo do documento, e a palavra “cidadão” mais de 10, mostrando que o discurso do protagonismo juvenil observado no campo político foi incorporado ao discurso pedagógico, seja dos PCNs, seja da Matriz de Referência do ENEM.

As proposições para se elaborar a Competência V da redação do ENEM – *Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos* – estabelecem relações dialógicas com outros discursos e enunciados, sobretudo os que circulam em documentos produzidos por instâncias governamentais, que destacam o protagonismo jovem e o apelo ao exercício da cidadania. Para Santos (2006, p. 251-252, grifo no original), tem-se apresentado o “*protagonismo juvenil* como um método de educação para a cidadania que supõe a ‘atuação prática’ dos jovens na busca de soluções para os problemas sociais”. Motivada por políticas neoliberais, esse método estaria ligado

ao desenvolvimento de habilidades e de competências (SANTOS, 2006), discurso que tem sido amplamente marcado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), atual documento parametrizador de ensino, qual seja: desenvolver habilidades e competências voltadas para o mercado de trabalho. Então, o ensino de Língua Portuguesa não teria como foco formar leitores e produtores de textos críticos e responsivos, mas preparar os jovens para exercer seu protagonismo vendendo sua força de trabalho, e que precisam ter habilidades e competências específicas para fazê-lo.

Considerações finais

Nosso objetivo com esse texto foi analisar as relações cronotópicas da Competência V da redação do ENEM, conforme a *Cartilha do Participante*, documento elaborado pelo MEC para os estudantes que fazem o referido exame. Para tanto, apresentamos informações sobre o ENEM, a prova de redação e a Competência V. Posteriormente, ressaltamos conceitos da Teoria Dialógica do Discurso, em especial, a noção de cronotopo, a fim de termos diretrizes para analisar as relações dialógicas presentes no documento em destaque.

Como destacado ao longo deste texto, a *Cartilha do Participante*, mormente por meio da Competência V – *Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos* –, dialoga com o discurso do protagonismo juvenil, que apela aos estudantes brasileiros que exerçam sua cidadania por meio da redação, momento em que vão elaborar uma proposta de intervenção social para resolver ou propor soluções a problemas da sociedade canarina.

Tal discurso está em consonância com as políticas públicas em educação formuladas no Brasil, nas décadas de 1990 e 2000, embasadas em uma política neoliberal, cujo foco é preparar os alunos para o mercado de trabalho.

Essa análise, ainda que não aprofundada e exaustiva, é importante para que nós, professores, tomemos os objetos de ensino presentes no universo escolar de maneira crítica, a fim de não perpetuarmos discursos e práticas docentes que não favorecem a formação efetivamente crítica e responsiva dos estudantes.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal* [1979]. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski* [1963]. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua* [1942-1945]. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso* [1951-1953]. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo* [1973]. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Bocharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRAIT, B. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. *Trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, mar. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462004000100003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 jan. 2022.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: UNICAMP, 2005, p. 87-98.
- BRAIT, B. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº438, de 28 de maio de 1998*. Institui o

Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, DF: MEC, 1998a). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota de aprovação da matriz de referência do Enem 2009*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/nota_consed_novoenem.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010*. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria_sisu_diario.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação no Enem 2019: cartilha do participante*. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para

a educação”? *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: DOI: [10.1590/S0101-73302004000200007](https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007).

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, M. *Gestão e financiamento da educação: o que mudou na escola?* Natal: EDUFRN, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. *Convocados mais uma vez: ruptura, continuidade e desafios do PDE*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GOIS, A. *Quatro décadas de gestão educacional no Brasil: Políticas públicas do MEC em depoimentos de ex-ministros*. São Paulo: Fundação Santilana, 2018.

LOPES, W. B.; MORAES, R. M. A. de; GONÇALVES, J. B. C. O conceito bakhtiniano de cronotopo nas análises de discursos em situação de autoconfrontação. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, p. 71-92, jan./abr. 2018. DOI: 10.22168/2237-6321-11055.

MACHADO, I. Narrativa combinatória dos gêneros prosaicos: a textualização dialógica. *Itinerários*, Araraquara, n. 12, p. 33-46, 1998. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2910>. Acesso em: 25 fev. 2022.

MARONEZE, L. F. Z.; LARA, A. M. B. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. *Anais [...]*. Curitiba: PUC-PR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3126_1394.pdf.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. S. de M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. *Alfa*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 433-449, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/YkXtMWyVxQbTfjTy6nKQC4L/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 101-114.

- MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. *In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos.* São Paulo: Cortez, 2004, p. 311- 351.
- MORSON, G. EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística.* Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da USP, 2008.
- OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In: OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (orgs.) Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas.* Goiás: Editora da PUC, 2010, p. 93-99.
- OLIVEIRA, O. S. Implicações da descentralização da gestão no percurso das políticas educacionais brasileiras: um retrospecto dos governos entre 1985 e 2010. *In: OLIVEIRA, O. S.; PEREIRA, S. M.; DRABACH, N. P. (orgs.). Políticas e gestão da educação: olhares críticos em tempos sombrios.* Curitiba: Ed. UTFPR, 2016, p. 26-51.
- PALMA FILHO, J. C. *Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos.* São Paulo: Cte, 2005
- PINTO, Á. V. *Sete lições sobre educação de adultos.* 7. ed. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1991.
- PINTO, José M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 108-135, 2002. DOI:[10.1590/S0101-73302002008000008](https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000008).
- RENFREW, A. *Mikhail Bakhtin.* Tradução de M. Marcionillo. São Paulo: Parábola, 2017
- RODRIGUES, R. H. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo.* 2001 Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, 2001.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). Gêneros: teorias, métodos e debates.* São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.
- ROHLING, N. As implicações cronotópicas da aula virtual na educação a distância. *Revista da Anpoll*, n. 1, v. 34, p. 185-232, 2013. DOI: [10.18309/anp.v1i34.670](https://doi.org/10.18309/anp.v1i34.670).
- ROHLING, N. Cronotopo pandêmico e a produção de imagens corpóreas: reflexões inacabadas. *Forum lingüístic.*, Florianópolis, v.17, n. 4, p. 5221-5237, out./dez. 2020. DOI:[10.5007/1984-8412.2020.e78444](https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e78444).

SANTOS, R. M. de. *O discurso do protagonismo juvenil*. 200. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS, S. L. O. *As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao FUNDEB: por outra política educacional*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, M. R., ABREU, C. B. M. Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 2, jul./dez., 2008. p. 523-550. DOI: 10.5007/2175-795x.2008v26n2p523.

VOLOCHÍNOV, V. N. O que é linguagem? [1930]. In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a, p. 131-156.

VOLOCHÍNOV, V. N. A palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica [1926]. In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b, p. 71-100.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* [1929]. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.