

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

**A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM: MANUTENÇÃO DA COLONIALIDADE
POR MEIO DO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

RENATO DE OLIVEIRA DERING

GOIÂNIA - GOIÁS
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Renato de Oliveira Dering

3. Título do trabalho

A prova de Redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **RENATO DE OLIVEIRA DERING, Discente**, em 24/02/2021, às 16:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tânia Ferreira Rezende, Professor do Magistério Superior**, em 26/02/2021, às 14:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1897679** e o código CRC **CF65F957**.

RENATO DE OLIVEIRA DERING

**A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM: MANUTENÇÃO DA COLONIALIDADE
POR MEIO DO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras e Linguística, sob orientação da professora Doutora Tânia Ferreira Rezende.

GOIÂNIA - GOIÁS

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

de Oliveira Dering, Renato

A prova de redação do Enem [manuscrito] : manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual / Renato de Oliveira Dering. - 2021.

220 f.

Orientador: Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2021.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, lista de tabelas.

1. Decolonialidade. 2. Letramento Intercultural. 3. Paradigma Indiciário. 4. Exame Nacional do Ensino Médio. 5. Políticas Públicas de Ensino. I. Ferreira Rezende, Tânia, orient. II. Título.

CDU 82



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 01 da sessão de Defesa de Tese de Renato de Oliveira Dering que confere o título de Doutor em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos

Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro, a partir das 14 horas, via videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "A prova de Redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Tânia Ferreira Rezende (FL-UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Renato Cabral Rezende (UnB), membro titular externo; Professora Doutora Elisandra Filetti Moura (PPGEEB-UFG), membro titular externo, Professora Doutora Tarsilla Couto de Brito (FL-UFG), membro titular interno; Professor Doutor Leosmar Aparecido da Silva (FL-UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Tânia Ferreira Rezende, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e dois dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e um.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Tânia Ferreira Rezende, Professor do Magistério Superior**, em 22/02/2021, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leosmar Aparecido Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 22/02/2021, às 16:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renato Cabral Rezende, Usuário Externo**, em 22/02/2021, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tarsilla Couto De Brito, Professora do Magistério Superior**, em 22/02/2021, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisandra Filetti Moura, Professor do Magistério Superior**, em 24/02/2021, às 10:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1878277** e o código CRC **776D17C5**.

Referência: Processo nº 23070.057330/2020-09

SEI nº 1878277

AGRADECIMENTOS

Há muitas pessoas que foram (e são) importantes para mim e ainda, cada um a seu modo, auxiliaram na construção desta pesquisa. Afinal, como diria Paulo Freire, educamo-nos uns aos outros em uma partilha de saberes e compartilhamento de conhecimentos, sem estratificação ou afins.

Agradeço aos primeiros amores de minha vida: a minha mãe, Divina de Oliveira; irmão, Rafael Dering; e afilhada, Maria Clara Dering. São pessoas essenciais em minha vida e pelas quais tenho um amor incondicional.

Aos familiares – tios, tias, primos, primas e agregados/agregadas (como costumamos dizer entre nós) – e, em especial, a tia Maria Lucimar, ao meu avô Eurípedes de Oliveira; e, em memória, minhas avós, Maria Gonçalves de Oliveira e Genita Vieira de Araújo, que, infelizmente não puderam acompanhar essa fase de minha vida, mas sempre estiveram em meus pensamentos.

Agradeço aos amigos e amigas, pois sei que eles foram/são peças fundamentais em minha vida e os quais carrego um profundo amor e carinho. Citando o agradecimento que fiz no mestrado: “Foram, não apenas amigos, mas cúmplices e companheiros em diversos momentos vividos”. O mais peculiar, que revelo nesse agradecimento, é que descobri que sou rodeado de amigos/amigas e, cada um, se construiu em minha vida de maneira bem distinta e essencial.

Pauliany Martins, Leandro Alves, Leonardo Teixeira, Alice Teixeira e Johnathan Venâncio, por serem uma força holística surpreendente não apenas na construção da tese, mas em minha (des)construção. São amigos que se tornaram uma nova família para mim, principalmente nesses últimos anos, que foram de tanta turbulência e autoconhecimento que precisamos de vários chopononos.

Amanda Rafaela, Fabyano Lopes e Caio Lopes, os quais são pessoas ímpares que somam forças comigo para que eu possa sempre evoluir de modo a me sentir mais vivo e confiante diante tantos desafios que a vida nos proporciona. São muitas coincidências e sincronicidades que o tempo deixou para nos conhecermos no momento certo.

Geruza Tomaz, Marina Rios e Pedro Rios, por me proporcionarem momentos inesquecíveis e pela amizade que se fortalece a cada dia. As trocas de saberes, risadas – e até angústias, rs – fazem parte de nossa caminhada e foram elas que nos permitiram crescer tanto juntos. Dobby ama vocês!

Ao amigo e poeta, Sir. Tartaglia, ou Lucca, por tantas filosofias inenarráveis e transmutações internas que não se findam, ainda pela distância. Os cafés presenciais, as esfirras no posto e as conversas são atemporais para mim.

Aos tijolinhos, Vanessa Andrade, Ingrid Aires, Hadassa Freire e Rodrigo Damacena, por tantos anos de companheirismo e amor mútuo. Sempre bom poder saber que tenho vocês em meu coração.

Aos meus amigos que já datam desde o Ensino Médio, Danyllo Pereira e Felipe Medeiros, por serem fonte inesgotável de vida para todos os momentos, sempre serão lembrados, afinal o C.U (Caos Urbano) é eterno.

Aos meus queridos amigos e alunos do grupo de pesquisa, Gustavo Gandra, Andreia Firmino, João Caetano, Vitória Lopes e Giovana Lyssa, por quintas noturnas de conhecimento que excederam o sono, mas nos proporcionaram momentos tão vivos e inesquecíveis que só “indo de táxi” para entender.

Aos amigos de longa data, Heliandro Rosa e Rosângela Costa, por sempre me inspirarem e estarem prontos para me aturarem em momentos de eloquência e excessos de loucura.

Ao grupo Forproll, pelas trocas científicas, mas também de companheirismo, em especial, a esses três que nos últimos anos foram pessoas incríveis em minha vida: Eduardo Silva, Ederson Luís e Silvane Lopes.

A amiga que fiz enquanto professor da UFG e que tenho um profundo carinho e admiração pela pessoa e profissional que ela é, Tatiana Franca.

Por fim, para não me delongar tanto, a Débora Porto, por se fazer presente em minha vida e na vida de uma amiga que tanto gosto, auxiliando sempre em todos os momentos; Gabriel Araújo, por tantas trocas existencialistas; Gustavo Davi, por ser um amigo que há anos sempre esteve comigo; e Hudson de Paula, que, apesar de corinthiano, tem um coração que caberia um “bando de louco”.

Por fim, agradeço aos/as amigos/as, colegas, professores/as do PPGLL e do PPGE, a Profa. Maria Izabel Magalhães, e minha orientadora, Tânia Rezende, que guardo carinhosamente em meu coração desde a graduação.

A luta pelos direitos humanos nas primeiras décadas do século XXI enfrenta novas formas de autoritarismo que convivem confortavelmente com regimes democráticos. (SANTOS, 2013, p. 122)

Analisar a intersecção do tempo com o ser humano é imprescindível, visto as mazelas que essa relação tem procrastinado para as próximas gerações. Observado isso, torna-se urgente discutir sobre a prova de redação do Enem como manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual.

Diante desse cenário, nota-se que a urbanização do Brasil, no início do século XX, proporcionou diferentes formas de acesso à escolarização, que provocou profundos desafios. Com isso, houve um forte prejuízo social em diversos aspectos, inclusive no que se refere às elites para manter um projeto de modernidade e de dominação de subalternizados pelo ensino de língua e da escrita. Sobre o assunto, Walter Mignolo diz que o acesso à esfera disciplinar é institucional e normativo, enquanto o acesso à esfera conversacional é público e privado. Logo, a problemática é um exemplo dessa assimetria, que provocou, gradativamente, a exclusão de pessoas em relação ao tema.

Por outro lado, um fator relevante encontra-se na falta de investimento para uma educação transgressora e problematizadora, como já vislumbrava Paulo Freire. Sabe-se que há projetos que buscam democratizar o ensino e as formas de produção textual para acesso ao ensino superior, no entanto, não são suficientes. Tais projetos são importantes, uma vez que diminuem as lacunas sociais. Por assim ser, trata-se de um investimento de baixo custo e de grande relevância para sanar o problema.

Portanto, o Ministério da Educação deve promover a reestruturação das políticas e dos currículos educacionais, por meio de projetos que diminuam as diferenças coloniais, como exemplo, tem-se a página no Instagram “Funkeiros Cults” que discute literatura na periferia, viabilizando, assim, a solução da problemática.

RESUMO

A partir de uma sondagem de percepção nas escolas, durante minha trajetória na docência, e considerando, por um lado, a diversidade do povo brasileiro, e, por outro lado, o *background* ontoepistêmico e cultural dos brasileiros egressos da rede pública de ensino, os herdeiros de culturas e de práticas sociolinguísticas de base narrativa e oral, considero que pode estar havendo um descompasso – uma luta textual, semiótica transcultural – entre as expectativas e entendimentos hegemônicos e a realidade sociolinguística concreta brasileira sobre determinados temas e sobre estratégias argumentativas. Tomando como base tal pressuposto, torna-se importante compreender como a colonialidade se presentifica no modelo educacional brasileiro, do mesmo modo, faz-se necessário refletir sobre a noção binária de conhecimento escolar, postulada, principalmente, nas práticas educacionais obsoletas e nos exames seletivos em larga escala, no caso, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Deste modo, este projeto de tese problematiza o modelo de prova de redação do Enem, que propõe critério único para aferir conhecimentos, competências e habilidades específicas, em âmbito nacional. Consideramos que a exclusão de outras estratégias de seleção na prova de redação do Enem exclui também outros saberes, promovendo a manutenção da ferida colonial, logo a hierarquização de saberes válidos/inválidos. Tem-se, como objetivo geral, portanto, elucidar como o Enem promove a manutenção de um modelo educacional eurocêntrico e destoante das diferentes realidades brasileiras, fixando uma colonialidade do ensino por meio da concepção grafologocêntrica. Para tanto, far-se-á uma análise da relação enunciativa-discursiva dos temas de redação dos anos de 2012 e 2015 – cujos temas foram “Movimento imigratório para o Brasil no século 21” e “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, respectivamente – com as orientações propostas para a escrita textual. As propostas temáticas promovem a uma percepção social e crítica da realidade brasileira ao mesmo tempo que padronizam essa discussão dentro de uma matriz de referência na proposta textual. O referencial teórico que fundamenta o presente estudo, por assim ser, são as teorias sobre letramento, numa perspectiva intercultural, sob uma opção decolonial. Defendemos que as propostas de letramento intercultural contribuem para desestabilizar a noção binária de conhecimento escolar, postulado por exames seletivos em larga escala, como o Enem, dentre outros. Uma revisão dos estudos sobre o letramento, no Brasil (KATO [1985] 2009; SOARES, 2001; 2009; 2017; KLEIMAN; [1995] 2008; MORTATTI (2004); ROJO, 2006; 2009) mostram que as ideologias linguísticas e educacionais, que sustentam a pedagogia do ensino da leitura e da escrita, na alfabetização, perpassam também as teorias e as práticas de letramento escolar que, por sua vez, instauram-se nas políticas públicas educacionais que regem o modelo de prova de redação do Enem. Neste estudo, assumimos que Paulo Freire (1975; 1979; 1984; 1996; 1999; 2011; 2016), nas propostas de compreensão do sujeito como ser ativo em seu processo de aprendizagem, é o precursor da concepção de letramento na América Latina, embora não tenha usado esse termo. Kleiman (2008) também contribuiu com reflexões sobre a importância das práticas sociais de leitura e escrita, com estudos e traduções sobre os primeiros textos acerca do letramento que chegaram no Brasil. Adotamos, ainda, a proposta de letramento crítico de Street (1984; 2014), que, a partir de uma abordagem social, defende que não só questões culturais, mas também ideológicas, estão presentes nas diversas esferas da sociedade e influenciam os sujeitos nela inseridos. Por fim, Mignolo (2003; 2007; 2010; 2015; 2017; 2020) e Quijano (1992; 2010), constroem o diálogo entre letramento e as reflexões sobre a concepção colonial, enraizada ainda nos exames de “seleção do conhecimento”. A leitura e interpretação dos textos seguirão as pistas do Paradigma, conforme proposto em *Mitos, emblemas e sinais*, por Carlo Ginzburg (2016), e a metodologia da tradução/interpretação intercultural decolonial.

Palavras-Chave: Decolonialidade. Letramento Intercultural. Paradigma Indiciário.
Exame Nacional do Ensino Médio. Políticas Públicas de Ensino.

ABSTRACT

From a survey of perception in schools, during my career in teaching, and considering, on the one hand, the diversity of the Brazilian people, and, on the other hand, the ontoepistemic and cultural background of Brazilians who graduated from the public school system, the heirs of cultures and socio-linguistic practices of narrative and oral basis, I believe that there may be a mismatch - a textual, cross-cultural semiotic struggle - between hegemonic expectations and understandings and the concrete Brazilian sociolinguistic reality on certain themes and on argumentative strategies. Based on this assumption, it is important to understand how coloniality is present in the Brazilian educational model, in the same way, it is necessary to reflect on the binary notion of school knowledge, postulated mainly in obsolete educational practices and selective exams on a large scale, which in this case, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). In this way, this thesis project problematizes the essay test model of the Enem, which proposes a single criterion to assess specific knowledge, skills and abilities, at the national level. We consider that the exclusion of other selection strategies in the Enem essay test also excludes other knowledge, promoting the maintenance of the colonial wound, thus the hierarchy of valid / invalid knowledge. The general objective, therefore, is to elucidate how the Enem promotes the maintenance of a Eurocentric educational model and at odds with different Brazilian realities, establishing a coloniality of teaching through the graphologocentric conception. To this end, an analysis will be made of the enunciative-discursive relationship of the writing themes of the years 2012 and 2015 - whose themes were “Immigration movement to Brazil in the 21st century” and “The persistence of violence against women in society Brazilian”, respectively - with the proposed guidelines for textual writing. Thematic proposals promote a social and critical perception of the Brazilian reality while standardizing this discussion within a reference matrix in the textual proposal. The theoretical framework that underlies the present study, that been so, is theories on literacy, in an intercultural perspective, under a decolonial option. We argue that intercultural literacy proposals contribute to destabilize the binary notion of school knowledge, postulated by large-scale selective exams, such as Enem, among others. A review of literacy studies in Brazil (KATO [1985] 2009; SOARES, 2001; 2009; 2017; KLEIMAN; [1995] 2008; MORTATTI (2004); ROJO, 2006; 2009) shows that linguistic and educational ideologies, which support the pedagogy of teaching reading and writing, in literacy, also permeate the theories and practices of school literacy that, in turn, are established in the public educational policies that govern the Enem essay writing model. In this study, we assume that Paulo Freire (1975; 1979; 1984; 1996; 1999; 2011; 2016), in the proposals for understanding the subject as being active in his learning process, is the precursor to the concept of literacy in Latin America, although he did not use this term. Kleiman (2008) also contributed with reflections on the importance of social reading and writing practices, with studies and translations on the first texts about literacy that arrived in Brazil. We also adopted Street’s critical literacy proposal (1984; 2014), which, from a social approach, argues that not only cultural but also ideological issues are present in the various spheres of society and influence the subjects inserted in it. Finally, Mignolo (2003; 2007; 2010; 2015; 2017; 2020) and Quijano (1992; 2010), build the dialogue between literacy and reflections on the colonial concept, still rooted in the “knowledge selection” exams. The reading and interpretation of the texts will follow the Paradigm clues, as proposed in *Myths, Emblems and Clues*, by Carlo Ginzburg (2016), and the methodology of decolonial intercultural translation / interpretation.

Keywords: Decoloniality. Intercultural Literacy. Indigenous Paradigm. Exame Nacional do Ensino Médio. Public Education Policies.

RESUMÉN

Desde de una encuesta de percepción en las escuelas, durante mi carrera en la enseñanza, y considerando, por un lado, la diversidad del pueblo brasileño y, por otro lado, el trasfondo ontoepistémico y cultural de los brasileños que se graduaron del sistema de escuelas públicas, los herederos de Creo que puede haber un desajuste, una lucha semiótica textual e intercultural, entre las expectativas y los entendimientos hegemónicos y la realidad sociolingüística brasileña concreta sobre ciertos temas y estrategias argumentativas. En base a esta suposición, es importante entender cómo está presente la colonialidad en el modelo educativo brasileño, asimismo, es necesario reflexionar sobre la noción binaria del conocimiento escolar, postulada principalmente en prácticas educativas obsoletas y exámenes selectivos. a gran escala, en este caso, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). De esta manera, en esta tesis cuestiona el modelo de prueba de ensayo Enem, que propone un criterio único para evaluar conocimientos, competencias y habilidades específicas a nivel nacional. Consideramos que la exclusión de otras estrategias de selección en la prueba de ensayo Enem también excluye otro conocimiento, promoviendo el mantenimiento de la herida colonial, por lo tanto, la jerarquía del conocimiento válido / inválido. El objetivo general, por lo tanto, es dilucidar cómo el Enem promueve el mantenimiento de un modelo educativo eurocéntrico y diferente de las diferentes realidades brasileñas, estableciendo una colonialidad de la enseñanza a través de la concepción grafologocéntrica. Con este fin, se analizará la relación enunciativa-discursiva de los temas escritos de los años 2012 y 2015, cuyos temas fueron "Movimiento de inmigración a Brasil en el siglo XXI" y "La persistencia de la violencia contra las mujeres en la sociedad". Brasileño”, respectivamente, con las pautas propuestas para la escritura textual. Las propuestas temáticas promueven una percepción social y crítica de la realidad brasileña al tiempo que estandarizan esta discusión dentro de una matriz de referencia en la propuesta textual. El marco teórico que subyace en el presente estudio, por así decirlo, son las teorías sobre letramento, en una perspectiva intercultural, bajo una opción descolonial. Argumentamos que las propuestas de letramento intercultural contribuyen a desestabilizar la noción binaria del conocimiento escolar, postulada por exámenes selectivos a gran escala, como Enem, entre otros. Una revisión de los estudios de letramento en Brasil (KATO [1985] 2009; SOARES, 2001; 2009; 2017; KLEIMAN; [1995] 2008; MORTATTI (2004); ROJO, 2006; 2009) muestra que las ideologías lingüísticas y educativas, que apoyan la pedagogía de la enseñanza de la lectura y la escritura, en alfabetización, también impregnan las teorías y prácticas de alfabetización escolar que, a su vez, se establecen en las políticas educativas públicas que rigen el modelo de escritura de ensayos de Enem. En este estudio, asumimos que Paulo Freire (1975; 1979; 1984; 1996; 1999; 2011; 2016), en las propuestas para entender al sujeto como activo en su proceso de aprendizaje, es el precursor del concepto de alfabetización en América Latina, aunque no utilizó este término. Kleiman (2008) también contribuyó con reflexiones sobre la importancia de las prácticas sociales de lectura y escritura, con estudios y traducciones de los primeros textos sobre letramento que llegaron a Brasil. También adoptamos la propuesta de letramento crítica de Street (1984; 2014), que, desde un enfoque social, argumenta que no solo los problemas culturales sino también ideológicos están presentes en las diversas esferas de la sociedad e influyen en los temas que se insertan en ella. . Finalmente, Mignolo (2003; 2007; 2010; 2015; 2017; 2020) y Quijano (1992; 2010), construyen el diálogo entre la alfabetización y las reflexiones sobre el concepto colonial, todavía enraizado en los exámenes de "selección de conocimiento". La lectura e interpretación de los textos seguirán las pistas de Paradigm Indiciário, tal como se propone en *Mitos, Emblemas y Signos*, de Carlo

Ginzburg (2016), y la metodología de traducción / interpretación intercultural descolonial.

Palabras clave: Descolonialidad. Letramento intercultural. Paradigma Indiciário. Exame Nacional do Ensino Médio. Políticas públicas de la educación.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Colonialidade do Poder

Tabela 2 – Competências do Enem 2019

Tabela 3 - Requisitos Básicos do texto dissertativo-argumentativo (2012)

Tabela 4 – Desvios mais graves (2012)

Tabela 5 – Desvios graves (2012)

Tabela 6 – Desvios leves (2012)

Tabela 7 - Níveis de desempenho da Competência 1 (2012)

Tabela 8 – Comparação de Termos da Competência 1 (2012/2013)

Tabela 9 - Níveis de desempenho da Competência 1 (2013)

Tabela 10 - Níveis de desempenho da Competência 2 (2012)

Tabela 11 - Níveis de desempenho da Competência 2 (2013)

Tabela 12 – Comparação de Termos da Competência 2 (2012/2013)

Tabela 13 - Níveis de desempenho da Competência 3 (2012)

Tabela 14 - Níveis de desempenho da Competência 3 (2013)

Tabela 15 – Comparação de Termos da Competência 3 (2012/2013)

Tabela 16 – Encadeamento Textual (2012/2013)

Tabela 17 - Níveis de desempenho da Competência 4 (2012)

Tabela 18 - Níveis de desempenho da Competência 4 (2012)

Tabela 19 – Comparação de Termos da Competência 4 (2012/2013)

Tabela 20 - Níveis de desempenho da Competência 5 (2012)

Tabela 21 - Níveis de desempenho da Competência 5 (2013)

Tabela 22 – Comparação de Termos da Competência 5 (2012/2013)

LISTA DE SIGLAS

AD - Análise do Discurso
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BNI - Banco Nacional de Itens
Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
IES - Instituição (ões) de Ensino Superior
IFs - Institutos Federais
LA - Linguística Aplicada
LD - Livro Didático
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LT - Linguística Textual
MEC - Ministério da Educação
ONU - Organização das Nações Unidas
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PIS – Paradigma Indiciário Semiótico
Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD - Plano Nacional do Livro Didático
ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional
ProUni - Programa Universidade para Todos
Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SiSU - Sistema de Seleção Unificada
TE - Teoria da Enunciação
UFCat - Universidade Federal de Catalão
UFJ - Universidade Federal de Jataí
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA - Universidade Federal de Lavras
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFV - Universidade Federal Viçosa
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1. PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA-METODOLÓGICA	30
1.1 Opção Decolonial.....	30
1.2 Paradigma Indiciário Semiótico.....	39
<i>1.2.1 O delineamento dado à Proposta de Redação do Enem.....</i>	<i>45</i>
2 PARADIGMAS EDUCACIONAIS BRASILEIROS: A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR, A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO SÉCULO XX.....	56
2.1 Produção do Fracasso Escolar	56
2.2 Alfabetização e letramento escolar: um modelo que reflete e revela a ideologia do déficit.....	63
2.3 Letramento escolarizado	72
2.4 Bases da colonialidade no letramento escolarizado	77
3 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): O VESTIBULAR UNIFICADO NO BRASIL	83
3.1 As Políticas Públicas para Acesso ao Ensino Superior Brasileiro.....	84
3.2 O Enem e o modelo avaliativo da prova de Redação.....	88
3.3 As provas de Redação nos 20 anos de Enem: Explicação dos Temas e das Orientações Gerais	98
3.4 Delineamentos propostos pela Cartilha de Redação do Enem (Cartilha do Participante).....	111
<i>3.4.1 Competência 1 – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa</i>	<i>118</i>
<i>3.4.2 Competência 2 – 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.....</i>	<i>127</i>
<i>3.4.3 Competência 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista</i>	<i>140</i>
<i>3.4.4 Competência 4 – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.....</i>	<i>146</i>

3.4.5 Competência 5 – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.....	153
3.5 Uma crítica à proposta temática e à exclusão de corpos e vozes nos temas de 2012 e 2015.....	159
4 A “BOA” E A “MÁ” REDAÇÃO: DITOS E NÃO DITOS NA CARTILHA.....	168
4.1 As formas de colonialidade nas redações proposta pela Cartilha do Participante ..	168
5 EM RESPOSTA AO LETRAMENTO ESCOLARIZADO: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL DE LETRAMENTO	186
5.1 O Enem como uma forma de manutenção da colonialidade	186
5.2 Rasuras no letramento escolarizado e uma perspectiva decolonial de letramento ..	189
CONSIDERAÇÕES.....	200
REFERÊNCIAS.....	209
ANEXOS	219
Prova de Redação (cor amarela) – Enem 2012.....	219
Prova de Redação (cor amarela) – Enem 2015.....	220

INTRODUÇÃO

Ao longo de minha formação, principalmente do ensino médio até agora, sempre me inquietei e questioneei acerca de como a educação básica se organizava e se propunha no modelo escolar de ensino, bem como ocorria a seleção para a entrada no ensino superior. Fui aluno de uma escola que hoje se insere como da rede privada, mas, em minha época, era intitulada conveniada. O público da escola era muito variado, entretanto, de modo geral, abarcava grande parcela da região sudoeste, uma das mais antigas e populosas de Goiânia – Goiás¹.

Contudo, apesar do expressivo número e de toda a diversidade que ali se fazia presente, a unificação e estratificação de nós alunos/as era visível e normal aos olhos de todos. Destacavam-se, nesse contexto escolar, os denominados mais inteligentes, mensurados pela composição de notas do boletim acadêmico que, em sua maioria, eram pessoas brancas. As disciplinas escolares, que figuravam neste boletim, por sua vez, também eram mensuradas nas notas de provas que, entre os critérios gerais, utilizava-se de uma padronização para escalonar melhores e piores alunos/as.

Essa padronização de escalonamento por notas ocorreu no ensino médio, na graduação e também na pós-graduação, cada etapa com suas peculiaridades. Se no primeiro caso havia uma lista durante os bimestres, essa lista de melhores ou piores na graduação e pós-graduação já acontecia para seleção de ingresso por meio de provas que visavam à estratificação de quem sabe ou não sabe um determinado conhecimento legitimado pelas instituições.

A seleção de quem sabe e de quem não sabe um determinado conhecimento proposto/imposto, nesse contexto, era o parâmetro para se ingressar em uma faculdade, pública ou privada. Só se entra em uma universidade aquele ou aquela que, por alguma razão, “buscou a salvação pela educação”, ou melhor, por um tipo específico de educação aceita como a melhor: a escolarização.

A escolarização, dentro da óptica aqui proposta, é entendida como a sistematização de conhecimentos, tomando um determinado parâmetro como único, eficaz e superior em detrimento de outros. O conhecimento popular, nesse sentido, só

¹ Em documento publicado e disponibilizado pela Prefeitura de Goiânia, a região Sudoeste, em 2012, tinha a população de 223.027. O documento pode ser conferido em: <https://www.goiania.go.gov.br/shtml/seplam/anuario2012/arquivos%20anuario/3%20DEMOGRAFIA/3.1%20Popula%C3%A7%C3%A3o/3.1.22%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A2nia%20por%20regi%C3%A3o.pdf> Acesso em: 29 dez 2020.

pode ser válido (e validado) na atual sociedade quando ele se torna científico. No entanto, parece existir apenas um conhecimento científico, sendo a escola que permite às classes populares o acesso a ele para que as massas sejam salvas.

É importante compreender, antes de continuar essa questão, que essa dicotomia entre conhecimento científico e conhecimento popular, bem como o próprio termo “popular”, advém da necessidade da elite cultural de diferenciar aquilo que não é legitimado por eles (CHAUI, 2014). Desse modo, como é possível perceber, a partir dos estudos da professora Marilena Chauí, em *Conformismo e Resistência*, a denominação “popular” – seja para a cultura, classe ou saberes – parte do pressuposto de que há uma elite dominante e, tudo que não é dessa elite, pertence a outra concepção, logo “popular”, o que torna o termo, inclusive excludente se não nos atermos ao modo como ele é concebido. Ao utilizarmos o termo aqui, pretendemos promover a reflexão, visto que ele estará interseccionado aos estudos decoloniais.

No entanto, ao inserirem as pessoas nesse modelo, a escola as classifica para dizer quem pode e quem não pode ascender socialmente, isto é, nem todos os corpos são considerados capazes diante do padrão proposto. Repete-se, portanto, a premissa de que o oprimido pode ser opressor, mas dentro de uma lógica branca elitista e excludente em que todos podem tentar, mas nem todos vão conseguir, uma possível mescla entre salvação e meritocracia para esconder o lado escuro da modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2017).

Logo, é justamente essa perspectiva excludente que se encontra a escolarização e na qual estamos inseridos, por meio de políticas públicas educacionais, que padroniza corpos, omite e cala vozes. Esse jogo é tão inescrupuloso que, apesar de ter vivido enquanto aluno e ainda viver enquanto professor, ele passa despercebido por muitos que, como eu, são homens brancos, pois na escala hierárquica dita acima, somos privilegiados. O ponto é que poucas mudanças, de fato, ocorreram nesse cenário para que tal privilégio pudesse ser questionado e refletido, pois, nessa concepção de modernidade, não se fazem necessárias mudanças nesse paradigma.

Por assim ser, é dentro dessa proposta de escolarização, concretizada nas políticas públicas², que as exclusões são autenticadas, reproduzindo, ainda, um padrão hegemônico elitista tomado como normal e igualitário a todos. Assim, devemos repensar

² Entende-se, aqui, por políticas públicas: “a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público.” (LOPES; AMARAL; CALDAS, 2008, p. 05).

as questões de como determinados sujeitos, por classificações que lhe são atribuídas, acabam sendo subalternizados por esse sistema e, desse modo, identificar que há sempre uma matriz que está no centro e, essa matriz – como centro geopolítico – mensura, hierarquiza e subalterniza todos que estão à margem dela. No entanto, por estarem nessa posição, são sujeitos que – nessa visão de modernidade/colonialidade – precisam ser salvos ou curados, pois não se adequam aos preceitos da matriz.

A modernidade, dentro dessa proposta, está correlacionada à colonialidade em sua forma mais ardilosa de conceber o conhecimento, visto que esse par modernidade/colonialidade parte do pressuposto salvacionista dos sujeitos e de viés único para a concepção e promoção do saber (MIGNOLO, 2017)³.

Nesse sentido, a modernidade, diferente do que se apregoa, mostra seu lado exploratório, pois se utiliza do controle e dominação de vozes, corpos e sujeitos como forma natural de autenticar a evolução proposta. Isto é, dentro da proposta de modernidade/colonialidade, encontramos visões distorcidas/manipuladas do outro e também a mobilização de que para se desenvolver é preciso pressupor que sempre alguém será superior ao outro. Trata-se, assim, de um projeto que busca articular e propor hierarquias para sustentar sua predileção.

Este é o caso da região sudoeste a qual estava inserido. Apesar de mais populosa, ela não é o “centro principal”, dentro da matriz de colonialidade, quando tomamos como referência a cidade de Goiânia, isto é, não se trata de um lugar privilegiado econômica, social ou culturalmente, pertencendo, portanto, à margem. Contudo, deve-se compreender que, se tomarmos a região sudoeste como um centro, pressupõe-se que ele promove suas margens, e, assim, acaba por reproduzir padrões hegemônicos que nem sempre os pertencem. Isto é, na lógica perversa dessa modernidade/colonialidade, uma margem se torna o centro para suas bordas e reproduz valores que incorpora como verdades, criando um efeito que se reverbera.

Por esse centro reproduzir os padrões hegemônicos de outro centro sem reflexão ou questionamento, é que refletimos sobre questões de raça, gênero e cor, que definiam antes e definem hoje quem entra nas Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente as públicas. Essa concepção, apesar de visivelmente excludente e

³ Utiliza-se, aqui, as discussões sobre modernidade/colonialidade propostas por Walter Mignolo (2017), em **Colonialidade**: o lado mais escuro da modernidade. Nesta obra, o autor utiliza-se dos pressupostos do sociólogo Aníbal Quijano para propor uma explicação e crítica à transformações sociais e históricas que tomaram como base o pressuposto de “modernidade”.

autoritária, é normatizada pela própria sociedade, que se acha neutra e imparcial. Dentro dessa estrutura, portanto, as listas, também, possuíam (e ainda possuem) uma singularidade que se propaga há anos (e não é novidade para ninguém): o perfil dos ingressantes.

Na intersecção entre modernidade/colonialidade e seleção dos exames para ingresso no ensino superior público, torna-se visível que alguns perfis são mais presentes e outros mais ausentes nas IES. Isso, por sua vez, reflete em toda uma organização de seleção futura, pois preconiza a manutenção desse padrão hegemônico. Assim, dentro da matriz da modernidade/colonialidade, o que temos, por exemplo, é que o homem acaba sendo mais qualificado para falar sobre todos os assuntos. Do mesmo modo, tem-se a superioridade do branco sobre o negro; do heterossexual sobre as demais orientações; o rico sobre o pobre, etc.

Como discorre a professora Tânia Rezende e o professor Daniel Marra (2018b) no texto “Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa”, publicado na Revista Porto das Letras, há a manutenção de uma hegemonia que é parcial e legítima saberes e corpos e, por assim ser, normatiza e busca descorporificar quem não se enquadra nesse padrão para torná-lo “normal” para a sociedade; os exames de seleção de ingresso em IES reproduzem essa hegemonia por meio das língua.

Essa normalidade e normatização, que promovem a manutenção da modernidade/colonialidade, é feita pelas práticas de utilização da língua, em que a escrita alfabética e o “bom” uso da língua portuguesa, herança eurocêntrica em terras brasileiras colonizadas, é regra para a ascensão social dos sujeitos. Ocorre, pois, que o padrão linguístico existente é promovido como “certo” por uma minoria social intitulada de culta (REZENDE; SILVA, 2018b). Entretanto, apesar dessa herança eurocêntrica e que a “elite cultural e econômica” promove ter se instaurado nas políticas educacionais como um padrão, também somos herdeiros (e até mais legítimos) de culturas e de práticas sociolinguísticas que não tomam como base essa escrita, mas sim a oralidade e outras formas de narrativa.

Portanto, o que deve ser ainda posto em debate é que a instauração desse padrão linguístico promove, ainda mais, uma ideia binária de constituição da própria sociedade, uma vez que “tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura.”, como reflete Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 96), o que cria um descompasso cultural na

formação e na identidade dos brasileiros. Esse descompasso toma como base as expectativas e entendimentos hegemônicos eurocêtricos e a realidade sociolinguística concreta brasileira, incluindo ainda as formas de estratégias de produção discursiva.

As reflexões propostas, por assim ser, dão base para a discussão da tese, que busca, compreender como a modernidade/colonialidade se materializa nos estudos de letramento e na prova de redação do Enem. Portanto, fez-se necessário refletir sobre a produção do conhecimento escolarizado, que toma como base a homogeneização da língua nacional, e, por tomar esse princípio, torna a escola um lugar excludente e de promoção do fracasso escolar. Não apenas, como também pretendeu-se compreender que determinadas políticas e práticas educacionais são excludentes, principalmente quando visam à escolha dos melhores e à estratificação de corpos para ingresso no ensino superior público, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Portanto, a presente tese problematiza o modelo de prova de redação do Enem, que propõe um critério único para aferir conhecimentos, classificando e estratificando sujeitos por meio de uma matriz de referência da língua portuguesa ancorada em uma herança euro-hegemônica grafologocêntrica, isto é, em que a razão/centralidade toma como ponto de partida uma concepção de escrita ocidental – e um português europeu de referência. Há, por assim ser, um padrão de poder que se instaura e, por assim ser, todos os outros circundam em volta deste; como aponta Walter Mignolo (2017), uma hierarquia epistêmica e linguística, ancorada no eurocentrismo, que privilegia um tipo de produção de conhecimento em detrimento de outros. Logo, o que se tem é que há uma hierarquia linguística na sociedade advinda do eurocentrismo. Esse tipo de hierarquia acaba por controlar as formas de conceber conhecimento

Por assim ser, consideramos que este modelo é excludente, uma vez que promove a colonialidade do poder, não apenas pela hierarquização da língua, mas também por meio da seleção de sujeitos pela raça, gênero e região. Nessa lógica, esse projeto exclui outras estratégias de seleção e também outros saberes existentes, agravando, assim, a ferida colonial e a opressão de sujeitos subalternizados. Segundo o sociólogo Aníbal Quijano (1992, p. 438), a colonialidade do poder consiste, em primeiro momento na colonização do imaginário e, por colonizá-lo, age em sua interioridade/subjetividade. Deste modo, a colonialidade promove uma dominação nos modos de conceber o conhecimento, bem como uma dominação sobre os modos de produzir e significar saberes. O que se denuncia, dentro dessa análise, é a uma imagem difusa criada pelo

colonizado que promove o apagamento de corpos e subjetividades em detrimento de uma matriz de poder.

O projeto colonialidade/modernidade, portanto, é um modelo que hierarquiza saberes pela manutenção, principalmente, da ideia binária do conhecimento em que se considera a existência de uma elite que modela/moldura/dita as regras da sociedade. Por assim ser, compreendemos que nesse projeto de modernidade/colonialidade há uma racionalidade – de origem eurocêntrica – que ainda ordena o mundo e o classifica, taxativamente, por posições binárias e, por assim ser, naturaliza padrões e neutraliza subjetividades e seus corpos políticos e linguísticos.

Exposto isso, tomamos como **objetivo geral** mostrar como o Enem, em sua prova de redação, sustenta um modelo educacional eurocêntrico e hegemônico, destoante das diferentes realidades brasileiras educacionais, fixando uma colonialidade do ensino de gêneros textuais por meio da concepção grafologocêntrica da língua portuguesa. Defendemos que as propostas de letramento intercultural e a compreensão de práticas de linguagem contribuem para desestabilizar a noção binária de conhecimento escolar e compreender a existência de um *letramento escolarizado*, que, a seu modo, auxilia e contribui para regular/regulamentar exames seletivos em larga escala, como o Enem. Não apenas, mas conferimos a esses modelos problemas graves que os tornam produtores do que hoje apontamos como fracasso escolar. Para essa discussão, trazemos como objetivo específico a proposta de desestabilizar a noção binária de conhecimento para compreender como os estudos do letramento e a prova de redação do Enem reforçam a ideologia grafologocêntrica no ensino brasileiro.

Em relação às redações do Enem, os objetivos específicos serão possibilitados pelas análises dos documentos oficiais referentes ao Enem, com foco na “Cartilha do Participante”, que explicita a Matriz de Referência e o gênero textual solicitado para o/a candidato/a, buscando identificar e problematizar como o parâmetro adotado pelo exame tem teor normativo, hegemônico e excludente. Temos como propósito, também, verificar como os critérios de correção do Enem, inseridos na “Cartilha do Participante” são agenciadores do conhecimento, visto que promovem o apagamento da criticidade pelo esvaziamento da crítica, logo, promovendo a manutenção da ferida colonial. E, nessa proposta, promover uma análise da relação entre a enunciativa-discursiva dos temas de redação dos anos de 2012 e 2015 com as orientações propostas para a escrita textual, mostrando que, ainda as propostas temáticas promovam uma percepção social e crítica da realidade brasileira, elas também padronizam essa discussão dentro da “lei” de uma

matriz de referência hegemônica e grafologocêntrica do conhecimento. Tem-se assim que, ainda que se fale em “Movimento migratório para o Brasil no século 21” (Enem 2012) ou se discuta sobre “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” (Enem 2015), os corpos desses temas parecem não estar incluídos no processo de seleção para as IES, o que traz o esvaziamento do discurso enquanto temática e promove a manutenção da ferida colonial pela exclusão desses sujeitos.

Tendo em vista tal ideologia, é que podemos falar sobre a culpabilização da vítima, em que “mesmo com” o tema social/cultural e “comum a todos”, o/a candidato/a “não consegue” discorrer sobre ele dentro dos padrões linguísticos estabelecidos pelo Enem. O Estado, representado pelo Enem, cria o mecanismo em que o/a candidato/a é responsável pelo seu fracasso, uma vez que ele é quem possibilita salvar esse/a estudante, no entanto, esse/a estudante foi “incapaz” de atingir os objetivos mínimos necessários. A violência contra esses corpos se mantém no projeto de modernidade político educacional por meio da proposta de salvação e meritocracia.

Observados os levantamentos, é que proponho a tese dividida em 5 (cinco) capítulos, dos quais, no primeiro, abordo a perspectiva epistemológica-metodológica da pesquisa, em que optamos, como forma de abordagem, pela decolonialidade. Para a discussão, trago um diálogo entre autores que abordam a perspectiva decolonial, dos quais Walter Mignolo (2003; 2007; 2010; 2015; 2017; 2020), Aníbal Quijano (1992; 2010) e Ramón Grosfoguel (2018). Os autores promovem reflexões sobre a concepção colonial do poder, do ser e do saber.

Em síntese, a decolonialidade busca mostrar fissuras e padrões de uma matriz da colonialidade que produziu, ao longo dos anos, conhecimentos epistêmicos eurocêntricos. A abordagem ainda se baseia no paradigma indiciário, do historiador italiano Carlo Ginzburg, o qual busca interpretar possibilidades e averiguar indícios que fundamentam a matriz eurocêntrica existente na prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com foco na análise das cartilhas e matriz de referência. Busca-se, assim, perceber como os padrões são instaurados nos documentos oficiais do Enem.

No segundo capítulo, intitulado “Paradigmas educacionais brasileiros: a produção do fracasso escolar, a alfabetização e o letramento no século XX”, busco compreender as bases do fracasso escolar no Brasil, tendo como foco ainda verificar como o atual modelo de ensino promoveu/promove a manutenção da colonialidade pela concepção da ideologia do déficit e, por assim ser, compreender as bases da colonialidade dos estudos do letramento. Como concepção crítico-teórica, trago os estudos de Paulo Freire (1975;

1979; 1984; 1996; 1999; 2011; 2016), Angela Kleiman (2008) e Brian V. Street (1984; 2014), que promovem uma percepção do sujeito em suas práticas de leitura e escrita. É importante compreender tal perspectiva, uma vez que ela também é um dos fatores que se torna base para as metodologias e rankings que visam mensurar o nível e qualidade da educação básica. São exemplos: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), foco deste estudo.

Deste modo, analisar a formação educacional brasileira e as práticas sociais que envolvem a leitura e escrita são fundamentais para compreender como esse modelo prepara o/a aluno/a não para sua formação enquanto sujeito, em si, mas para um tipo de formação hegemônica centrada em um determinado modelo e necessária para uma elite manter um padrão o qual ela impôs na sociedade. Só evolui na sociedade aquele que sabe uma escrita padrão da “língua nacional”, desde que essa língua seja a língua da elite dominante (ou língua que essa elite quer manter como superior à do outro).

Apresento e discuto, no terceiro capítulo, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), perpassando as políticas públicas para o acesso ao Ensino Superior público – principalmente o federal –; um prospecto dos temas e orientações em 20 anos do Enem; e a análise da matriz de referência e competências exigidas para um “bom” ou “mau” desempenho do/a estudante. Neste capítulo, analiso, ainda, “a relação entre proposta temática e delineamento para a produção textual nos temas de 2012 e 2015”, os quais, de forma paradoxal, abordam corpos subalternizados, mas destitui os mesmos corpos da discussão que os envolve e, a seu modo, os exclui do ingresso no ensino superior, calando suas vozes. Portanto, se suas vozes não falam dentro de um padrão instaurado pela elite, não são vozes válidas. Por assim ser, apesar de tratar do “Movimento imigratório para o Brasil no século 21” e também sobre “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, esses corpos são apenas tematizados, mas não são importantes, não tem vozes. Neste capítulo, utilizaremos a análise documental, por meio do Paradigma Indiciário Semiótico, de legislações do Enem ou que com ele se interseccionam.

No quarto capítulo, ainda por meio da análise dos documentos e das legislações pela metodologia do paradigma indiciário semiótico, busco encontrar indícios da colonialidade na concepção de “boa” e “má” redação propostos na Cartilha de Redação do Enem divulgada pelo Ministério da Educação (MEC). Tem-se, na visão desse documento, que há um padrão único para uma voz e um corpo serem aceitos por essa matriz e, fora desse padrão, dessa regra, nenhuma proposta poderá ser validada como uma “boa escrita”. É a ideia, ainda, de que o conhecimento do corpo subalternizado só tem

valor quando autenticado por uma elite intelectual, econômica, social, etc. Por assim ser, o capítulo analisará o que o documento considera “certo” e “errado” na produção textual do Exame, que serve de parâmetro para os/as estudantes se enquadrarem dentro do que essa elite considera ser melhor.

No quinto capítulo, busco problematizar o letramento escolarizado e como as práticas sociais de leitura e escrita prezam ainda por um padrão grafologocêntrica do ensino de língua portuguesa. Deste modo, proponho uma visão mais ampla para as práticas de leitura e escrita, por assim ser, falo da perspectiva decolonial de letramento, não como uma regra em si, mas uma proposta reflexiva que busca desestabilizar uma única estrutura de ensino como norma e problematizar as amarras educacionais basilares vigentes que ainda condicionam o letramento e o ensino de línguas à concepção de modernidade/colonialidade.

1. PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA-METODOLÓGICA

1.1 Opção Decolonial

A linguística é a ciência que estuda a linguagem em suas diferentes formas de manifestação, buscando, de modo amplo, compreender a relação da linguagem com suas formas de proposição e seus falantes. Tendo em vista tal concepção teórica, é que o presente estudo se situa dentro do campo da Linguística, voltando-se para a área dos estudos da sociolinguística e sua intrínseca relação entre linguagem, sociedade e cultura.

Por estudar a língua, seus falantes e aspectos que os envolvem, a sociolinguística é uma área transdisciplinar que permite diálogos com outros campos do saber, envolvendo, principalmente, fatores socioculturais e as comunidades de fala. Assim, dentro da perspectiva aqui proposta, a sociolinguística aborda, reflete, discute e problematiza a linguagem em suas plurais intersecções com as comunidades linguísticas, tendo como um dos pontos fulcrais a dialogicidade e o compartilhamento dos saberes. Sobre o assunto, afirmam Tânia Rezende e Wilton Divino Silva Júnior:

Com a noção de pluralismo sociolinguístico, busca-se expressar as inter-historicidades dos povos, sem os desagregar ou a eles se opor. Não se quer, com isso, dizer que não haja conflitos entre os diferentes povos ou entre as suas distintas inter-historicidades. Os conflitos são mantidos como parte das diferenciações entre os povos. (REZENDE; SILVA JR., 2018a, p. 7).

A linguagem, então, é compreendida como uma resposta à necessidade do homem de se comunicar. Por assim ser, trata-se de uma faculdade cognitiva que permite que os seres humanos expressem e representem suas experiências, adquirindo e processando conhecimentos em diversas áreas, bem como produzindo-os e transmitindo-os. “Em campos sociolinguisticamente plurais – um país, um estado, uma cidade, uma sociedade, uma comunidade, um povo, uma sala de aula etc. – há contextos e situações epistemicamente diversos.” (REZENDE; SILVA JR., 2018a, p. 8).

Desse modo, entende-se que é por meio da linguagem que diferentes significados são postos em diálogos, bem como outros, acabam/acabaram sendo suprimidos ao longo de processos de dominação, esvaindo-se frente ao postulado como hegemônico.

Apoiamos em Boaventura de Sousa Santos (2006), Tânia Rezende e Daniel Marra Silva (2018a) para defender que, assim como se constrói ausências pela linguagem, também se constrói presenças, o que faz da linguagem uma ação política.

A linguagem, enquanto posicionamento político, é uma forma de rebeldia e repressão, de inclusão e exclusão. Por assim ser, quando se toma como pressuposto o processo de escolarização, compreendemos que é a linguagem que busca padronizar, mensurar, hierarquizar e propor valores. Há, nessa visão, quem é mais ou menos capacitado; quem tem direito e quem recebe o direito; quem fala e quem deve esperar sua vez de falar. Logo, se um corpo e uma voz são mais importantes que outros, é necessário dizer que não há neutralidade ou imparcialidade dentro da sociedade. Quando se fala em ensino no Brasil, a ideologia é a mesma, ainda que se promulgue que exista essa imparcialidade. É justamente:

Por isso, pelo critério da imparcialidade, [que] o homem é mais credenciado para falar sobre mulher; a pessoa branca é menos afetada ao falar sobre negritude e a pessoa heterossexual é mais gabaritada para discutir sobre sexualidade. Dessa forma, mantém-se a perspectiva hegemônica, que não é neutra, mas é assim considerada, porque é legitimada e naturalizada como objetiva e imparcial, dado que o corpo masculino, branco, hetero corresponde ao padrão normativo de descorporificação. (REZENDE; SILVA, 2018b, p. 177-178)

Portanto, há quem fale bem a língua portuguesa e há quem precise se adequar, “aprender a falar direito” o português. Consolidou-se, assim, que existe quem fale certo e quem fale errado e, não apenas isso, como quem fala errado carrega consigo todas as consequências da “ignorância”. Em outras palavras, a falácia que constitui o ensino de língua portuguesa nas escolas é que não saber o que a gramática prescreve é não saber também falar e escrever português, destoando ainda da ideia de que o próprio português brasileiro⁴ difere do português de Portugal e dos demais países que falam a língua portuguesa. Logo, esse fato de tomar a gramática normativa como parâmetro leva os falantes de português brasileiro a não apenas dizerem que não sabem seu idioma, mas também reproduzirem a dificuldade de “falar” e “escrever” sua língua.

Essa concepção acontece, pois, criou-se que saber falar a língua é dominar suas regras e minúcias relacionados à escrita alfabética, excluindo todos aqueles que não

⁴ Em alguns momentos da pesquisa a nomenclatura poderá alterar, dependendo do contexto. Será mantida a terminologia de “português” e “língua portuguesa” quando nos referirmos aos manuais ou a generalização do ensino de língua portuguesa, visto que seu uso neste estudo volta-se à crítica de um ensino ainda ancorado na colonialidade.

sabem. Essa herança eurocêntrica é parâmetro para entender as dicotomias mencionadas. Uma vez que:

A racionalidade eurocêntrica ordena o mundo a partir de classificações binárias, que contêm hierarquias naturalizadas: homem/mulher, branco/negro, rico/pobre, cultura/natureza, científico/literário, conhecimento/tradição, capital/trabalho, ensino/aprendizagem etc. Na Linguística descritiva, pares mínimos “imperfeitos”, como: nobre/pobre, barão/varão, dentre outros, são reveladores de hierarquias históricas, camufladas pela forma da língua, porque língua é forma, não é substância, exatamente para camuflar as ideologias. (REZENDE; SILVA, 2018b, p. 177, grifo dos autores)

A forma da língua a qual se critica aqui, centra-se na concepção binária de que há o certo e errado. Quem está “certo”, por sua vez, suprime o outro. Esse projeto de subalternização do outro, que parte pela língua, toma como pressuposto a hierarquização linguística em que as línguas europeias são produtoras de conhecimento, enquanto as demais figuram um conhecimento folclórico ou restrito a sua cultura (MIGNOLO, 2017).

Portanto, dentro dessa perspectiva, a língua portuguesa bem falada – a correta – é a da cidade grande, ou, como utilizada nos diversos manuais didáticos, a “língua de prestígio”. A língua de prestígio – herança europeia – suprime as demais que são tidas como variedades de um padrão/de uma língua correta. Mattoso Câmara Jr. (1978, p. 177), por exemplo, chega a dizer que a norma é “conjunto de hábitos linguísticos vigentes no lugar ou na classe social mais prestigiosa do país”, corroborando e promovendo a manutenção dessa ideologia.

Se há uma classe mais prestigiosa, portanto, há também uma classe menos prestigiosa, que é excluída, taxada e estereotipada. Essa “classe menor”, por sua vez, comumente é massificada ou generalizada, o que promove o silenciamento de seus corpos, vozes e subjetividades. Logo, dentro dessa proposta de sociedade, uma vez que o corpo não se presentifica em um espaço, ele deixa de existir; essa não existência, no entanto, não é questionada, mas sim normalizada e normatizada.

Portanto, por compreender a linguagem nesse processo político e de compartilhamento com outras áreas do conhecimento, permitindo diálogos, optamos, nesta tese, por assumir uma postura decolonial. Afirma Amanda Tavares que “pela opção decolonial, é possível deixar emergir epistemologias subalternizadas, que foram aniquiladas pela ferida colonial, mas que buscam, através de rasuras [...], apresentar/vivenciar suas cosmovisões.” (TAVARES, 2019, p. 25). O problema de compreendermos essa cosmovisão é que “nascemos” dentro da ideologia do patriarcado,

machismo – da diferença social – e, pouco ou muito, desfrutamos dos privilégios que essa ideologia nos dá.

Deste modo, para esta pesquisa, escolho a opção decolonial como forma de enfrentamento às epistemologias hegemônicas grafocêntricas, que ainda mantém a colonialidade do saber, do ser e do poder como um construto de realidade e submissão de vozes e corpos. A saber, a decolonialidade, aqui, pode ser concebida enquanto uma maneira crítica de identificar, interpretar e explicar como experienciamos as subjetividades da colonialidade e, ainda, como as reproduzimos, muitas vezes, de modo inconsciente, uma vez que essa estrutura produziu e ainda produz memórias, conhecimentos e pensamentos que tinham (e tem) com foco o silenciamento e apagamento dos sujeitos. Por essa razão:

O pensamento decolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias [...] (MIGNOLO, 2017, p. 06)

Portanto, ao se adotar tal opção de estudo-pesquisa, é preciso, primeiro, entender (e reconhecer) que boa parte da produção de conhecimento hoje conhecida fez/faz parte de um processo hegemônico e eurocêntrico que naturalizou uma única forma de subjetividade que se configurou no projeto de modernidade/colonialidade. Outro ponto importante para a leitura deste estudo é ter a compreensão de que esta pesquisa se trata de uma visão epistêmica dentre outras tantas possíveis, inclusive por eu, o autor da presente obra, ser um homem branco e que hoje compreende os privilégios que tal projeto de modernidade/colonialidade me proporcionou.

Contudo, apesar de compreender-me como um homem branco, minha história e trajetória de vida não contemplam uma hierarquia econômica ou social igual a de outros sujeitos, visto que sou filho de uma mulher branca e de homem pardo, além de não me situar economicamente como da classe alta e assim como boa parte de meus estudos terem sido em escola conveniada⁵. Ainda que hoje, após inúmeras reflexões, eu reconheça

⁵ Nesse tipo de convênio, parte dos professores e do corpo administrativo é cedido pelo governo, seja ele municipal, estadual ou federal – a depender com quem esse convênio foi efetivado. Além disso, as escolas conveniadas também recebem um valor financeiro de apoio para a manutenção e outros gastos, no entanto, são consideradas ainda como escolas da rede privada e não da rede de ensino pública.

o lugar de privilégio que tive e ainda tenho dentro desse sistema-mundo, é preciso que, estando nele, se possa criar rasuras, fissuras e rachaduras para desestabilizar tal estrutura.

Por assim ser, não pretendo, em momento algum, dar voz ou validar vozes e corpos, mas sim aceitar que minha voz não é única e nem superior para falar do outro ou em nome do outro. Isso porque também compreendo que a colonização produziu uma história global do que seja verdade, logo, impôs para todos uma ideia de identidade e subjetividade; uma concepção do que é certo e errado ancorado em uma matriz europeia que ainda se dissemina como concepção “mais válida”. Logo, “a opção decolonial não visa ser a única opção. É apenas uma opção que, além de se afirmar como tal, esclarece que todas as outras também são opções, e não simplesmente a verdade irrevogável da história que precisa ser imposta pela força” (MIGNOLO, 2017, p. 13).

Deste modo, ao assumir uma posição decolonial, proponho compreender não os ditos, apenas, mas também as fissuras desses ditos que promovem a subalternização e silenciamento de vozes e corpos. Podemos problematizar, ainda, por esse percurso teórico-metodológico que os ditos são formas de opressão e supressão linguística, excluindo corpos e vinculando esse sistema a um modelo hegemônico de base cristã e eurocêntrica. Portanto, ao assumir uma postura decolonial, entendo, assim como Amanda Tavares, que:

A decolonialidade não é a negação nem a busca do esquecimento do colonialismo. Ao contrário, é o reconhecimento da força de sua existência e da permanência de seus valores ainda nos dias atuais, o que entendemos por colonialidade (RESTREPO; ROJAS, 2010). Além disso, não podemos negar que fomos, em toda a América Latina, formados pelo pensamento hegemônico, de base cristã eurocêntrica (MIGNOLO, 2003), tanto quem foi muito à escola quanto quem foi pouco. (TAVARES, 2019, p. 41-42)

Logo, é importante perceber que a língua e suas formas de representação/apresentação é uma das principais formas de dominação que o homem utiliza para tornar o outro um ser servil, alienado. A opção decolonial para este estudo, portanto, visa ao reconhecimento das feridas coloniais e sua manutenção.

Tomamos como referências para as discussões a serem apresentadas Walter Mignolo (2003; 2010) e Aníbal Quijano (1992), que trazem a colonialidade como um produto, um padrão autoritário que se instaurou ao longo dos séculos e, nesse processo, produziu poderes estruturais sobre a sociedade e também sobre a concepção de modernidade que temos hoje. Reiteramos que a modernidade, nessa concepção, é advinda

dos períodos de colonização que, por sua vez, fundamentaram um processo de dominação social.

Com a conquista das sociedades e culturas que habitavam o que hoje é chamado de América Latina, iniciou-se a formação de uma ordem mundial que termina, 500 anos depois, em um poder global que articula todo o planeta [...] Por outro lado, foi estabelecida uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Essa dominação é conhecida como colonialismo. (QUIJANO, 1992a, p. 11, tradução minha)⁶

Estruturada em três principais formas de dominação: raça, gênero e classe, a colonialidade se estabeleceu ao longo da chamada modernidade como uma forma estrutural de se manter onipresente dentro de uma verdade por ela mesma estabelecida.

No entanto, a estrutura de poder colonial produziu as discriminações sociais que mais tarde foram codificadas como "raciais", étnicas, "antropológicas" ou "nacionais", de acordo com os momentos, os agentes e as populações envolvidas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial pelos europeus, foram até assumidas como categorias (de afirmação "científica" e "objetiva") de significado a-histórico, isto é, como fenômenos naturais e não da história do poder. (QUIJANO, 1992a, p. 12, tradução minha)⁷

Dentro desse preceito, que busca apagar/eliminar outras formas de (inter)subjetividade, cristaliza-se na modernidade, então, estruturas que buscam validar as construções advindas do poder colonial. Por assim ser, tem-se que há uma hierarquização dos sujeitos, além da naturalização de formas de discriminações que tem como intuito a promoção da manutenção da atual sociedade. Como exemplo, podemos tomar o corpo negro. Sobre o assunto, Juliana Streva diz que:

Por meio dessas remições, esclarecemos que o corpo negro é o corpo que foi inserido em um sistema objetificador colonial, em um estado de violência simbólica, física e psíquica, sistema este que privilegia outra parcela da população devido a cor de sua pele. Logo, este fato não tem relação com nenhum problema da essência do negro, mas baseia-se em

⁶ “Con la conquista de las sociedades y las culturas que habitaban que hoy es nombrado como América Latina, comenzó la formación de un orden mundial que culmina, 500 años después, en un poder global que articula todo el planeta [...] De otra parte, fue establecida una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes. Esa dominación se conoce como colonialismo.” (QUIJANO, 1992a, p. 11)

⁷ “Empero, la estructura colonial de poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron codificadas como "raciales", étnicas, "antropológicas" o "nacionales", según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Esas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión "científica" y "objetiva") de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder.” (QUIJANO, 1992a, p. 12)

um sistema construído e pautado na epidermização e na inferiorização colonial destes corpos [...] (STREVA, 2016, p. 47-48)

Por isso, é necessário discutir os sujeitos não apenas na concepção de sociedade a qual recebemos, mas também correlacionar esses ideais ao par modernidade/colonialidade e seus desdobramentos; mais ainda, que os sujeitos participem das discussões com corpo e voz e não sendo representados por outrem.

Dito isso, é preciso entender a concepção de sistema-mundo também na relação da organização capitalista em intersecção com a divisão do trabalho e as interlocuções geopolíticas e históricas. Segundo o sociólogo estadunidense Wallerstein:

Nós agora delineamos os dois principais elementos constituintes do sistema-mundo moderno. Por um lado, a economia mundial capitalista foi construída sobre uma divisão mundial do trabalho na qual várias zonas desta economia (que chamamos de centro, semiperiferia e periferia) foram atribuídos a papéis econômicos específicos, desenvolveram diferentes classes estruturas, usavam consequentemente diferentes modos de controle do trabalho e lucravam desigualmente com o funcionamento do sistema. Por outro lado, a ação política ocorreu principalmente no âmbito de Estados que, em consequência de seus diferentes papéis na economia mundial, foram estruturados de forma diferente, sendo os Estados centrais os mais centralizados. (WALLERSTEIN, 1974, p. 162, tradução minha)⁸.

A abordagem de sistema-mundo, dentro desse preceito, amplia a configuração de “sociedade” em seu nível hierárquico mais simplório e começa a compreender que há intersecções entre as sociedades e seus modos de organização, para além de pressupostos geográficos ou políticos. O que se tem, portanto, dentro desse preceito de Wallerstein e ampliado pelo sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, é que:

O conceito de “sistema-mundo” é uma alternativa ao conceito de “sociedade”. Ele é utilizado para romper com a ideia moderna que reduz “sociedade” às fronteiras geográficas e jurídico-políticas de um “Estado-nação”. Em um sentido comum eurocêntrico moderno, o conceito de “sociedade” é utilizado como um equivalente à “Estado-nação” e, por conseguinte, existem tantas sociedades quanto Estados-nações no mundo. Esse olhar eurocêntrico moderno não somente reduz a noção de Estado a “Estado-nação”, como também reduz sociedade a

⁸ “We have now outlined the two main constituent elements of the modern world-system. On the one hand, the capitalist world-economy was built on a worldwide division of labor in which various zones of this economy (that which we have termed the core, the semiperiphery, and the periphery) were assigned specific economic roles, developed different class structures, used consequently different modes of labor control, and profited unequally from the working of the system. On the other hand, political action occurred primarily within the framework of states which, as a consequence of their different roles in the world-economy were structured differently, the core states being the most centralized.” (WALLERSTEIN, 1974, p. 162).

essa forma de autoridade política muito particular do mundo moderno/colonial. (GROSFOGUEL, 2018, p. 55)

Faz-se necessário ressaltar a ampliação do termo estabelecido por Grosfoguel (2018) a partir das reflexões de Wallerstein, visto que aquele deixa claro, dentro de uma perspectiva decolonial, que a proposta de “sistema-mundo” pretende romper as fronteiras impostas por uma visão monocular; assim, Grosfoguel (2018) afirma que a “sociedade” promove a manutenção da colonialidade, uma vez que ela está imbuída de uma concepção eurocêntrica que não apenas a reduz, como também a particulariza.

Ocorre que, nesse sentido, por meio da observação dessa concepção de “sociedade” que a modernidade traz, a colonialidade é entendida como um produto de discriminações sociais, padrões de poder que foram constituídos por meio da modernidade, trazidos pela colonização e suas formas de imposição de poder (QUIJANO, 1992a; MIGNOLO, 2003; 2010). Não apenas, como também se entende que as epistemologias dessa sociedade se entrelaçaram às concepções ideológicas das elites nacionais, autenticando o projeto de modernidade.

Deste modo, ao se instaurarem, esses padrões tornaram-se “inerentes” aos sujeitos, uma vez que foram “concebidos” dentro dessa “sociedade”, logo, tomando-o como uma verdade para a evolução do mundo, efetivando o preceito de modernidade que hoje conhecemos. Essa matriz de referência, para os padrões instaurados, trata-se de uma questão ainda mais profunda, pois permeia e se presentifica como uma teoria de dependência (QUIJANO, 1992a) que, sem dúvida, mantém intrínsecas relações com outras áreas, efetivando o conceito de colonialidade.

A colonialidade – a parte invisível e que constitui a modernidade – dialoga com a proposta de sistema-mundo, pois traz a ideia de centros e periferias; vincula o poder em determinadas esferas sociais; e relaciona o poder às questões acerca do conhecimento com a política e a economia. Por essa razão, endossa Mignolo (2010) que a colonialidade é, de fato, um projeto moderno de dominação, “a matriz colonial do poder é então uma estrutura complexa de níveis entrelaçados” (MIGNOLO, 2010, p. 12, tradução minha)⁹. A colonialidade do poder é um modelo de controle econômico e político sobre os sujeitos, assim, segundo apresentado por Mignolo (2010), a colonialidade do poder também está imbricada a controles de organização da modernidade, os quais promovem a manutenção desse poder, logo, trata-se de um modelo que visa ao controle político dos sujeitos.

⁹ La matriz colonial de poder es entonces una estructura compleja de niveles entrelazados. (MIGNOLO, 2010, p. 12)

Tabela 1 – Colonialidade do Poder

Colonialidade do Poder	Controle da Economia
	Controle da Autoridade
	Controle da Natureza e dos Recursos Naturais
	Controle do Gênero e Sexualidade
	Controle da Subjetividade e do conhecimento

Fonte: Elaborado pelo autor; MIGNOLO, 2010, p. 12.

Nessa visão, é importante compreender que essa mesma colonialidade do poder está centrada no controle de outros aspectos sociais: economia, autoridade, natureza e recursos naturais, gênero e sexualidade, e subjetividade e do conhecimento. Por assim ser, promovem a colonialidade do saber e do ser, desvalorizando e apagando identidades e inferiorizando e subalternizando corpos. Logo:

É urgente o enfrentamento da premissa que concebe os corpos marcados pela *diferença colonial* e afetados pela *ferida colonial* somente como *objeto de estudo*, cedendo-se às práticas de pilhagem de saberes, estimuladas e autorizadas pelas universidades e agências de fomentos, sem nunca poderem ser protagonistas e autores/as dos *seus* conhecimentos. (REZENDE; SILVA, 2018b, p. 178)

Deste modo, uma vez que a colonialidade relaciona-se, de maneira direta, à organização da modernidade, como um projeto de dominação, as práticas e políticas linguísticas vigentes são provenientes deste contexto, que busca manter perpetuar esse modelo de ensino que hierarquiza e descorporifica sujeitos.

É preciso, assim, compreender que comportamentos partem da linguagem, sendo este intencional. Entendemos, portanto, que tais comportamentos são ações que partem de uma finalidade e uma razão. No caso da prova de redação do Enem, a organização de uma política visa ao controle deste projeto de colonialidade, visto que, como será discutido adiante, trata-se de uma prova excludente, pois parte de uma matriz para as bordas, isto é, do centro para a periferia; de quem tem o poder de escolarização para quem precisa desse conhecimento para se “tornar alguém” na concepção de sociedade proposta pela modernidade.

Observadas tais reflexões, pode-se entender ainda que a colonialidade do poder, atravessa controles específicos de dominação para realizar sua tarefa de “manter a ordem da modernidade”, impondo conhecimentos que, por sua vez, aniquilam a corporeidade do sujeito, suas formas de conceber o conhecimento, bem como estabelece um padrão –

eurocêntrico – como uma perspectiva única. Deste modo, promovendo também a colonialidade do ser e do saber, sendo a colonialidade do saber um modelo de controle que promove a desvalorização e o conseqüente apagamento da identidade dos sujeitos e a colonialidade do ser é um modelo de controle que visa a inferiorização, subalternização e desumanização dos sujeitos.

Portanto, ao entender como a colonialidade se efetiva na sociedade, compreende-se também a importância de não conceber a modernidade como um padrão social-cultural estático, imutável. “A decolonialidade, portanto, significa superar uma visão da vida humana que não depende da imposição de um ideal da sociedade sobre aqueles que diferem dela, como faz a modernidade/colonialidade; é aí onde a decolonização da mente teria que começar.” (MIGNOLO, 2010, p. 33, tradução minha)¹⁰. A proposta de decolonialidade pretende mostrar, nessa perspectiva, que o projeto de modernidade/colonialidade, suas formas de proposição e imposição, baseiam-se em uma lógica perversa de dominação e subalternização do outro pelos mecanismos que a própria modernidade/colonialidade propõe.

A prova de Redação do Enem, então, é uma forma de manutenção da colonialidade, que se fortifica e se propaga por meio de um discurso de acesso a todos à educação superior pública e gratuita no Brasil. É ao perceber esse projeto – que há mais de 20 anos vem se consolidando desta forma – que se torna necessário criticar o letramento escolarizado e refletir, em uma perspectiva decolonial, sobre o letramento, como uma forma de desestabilizar políticas públicas educacionais e práticas linguísticas que propõe se difundir como “salvação” de uma educação mais igualitária, mas que ainda mensura e estratifica corpos e saberes.

1.2 Paradigma Indiciário Semiótico

A língua e suas formas de manifestação representam particularidades que só são percebidas aos olhares mais cautelosos e críticos. A escolha lexical de um determinado termo não ocorre pela simples exclusão de outro, mas pela ciência de que aquele termo, de fato, contempla o que se deseja. Por isso, a materialidade linguística não é transparente

¹⁰ “La de-colonialidad, entonces, significa superar una visión de la vida humana que no dependa de la imposición de un ideal de sociedad sobre los que difieran de él, como lo hace la modernidad/colonialidad; es allí donde la decolonización de la mente tendría que empezar.” (MIGNOLO, 2010 p. 33).

como prevê ou se apregoa manuais didáticos de língua portuguesa e as legislações vigentes e, atento a isso, que uma das perspectivas epistemológicas-metodológicas se centra no Paradigma Indiciário Semiótico (PIS). Pelo PIS, entende-se que uma dada realidade se constitui de realidades, isto é, a percepção que um sujeito tem nunca será a totalidade dos possíveis existentes. Isso ocorre visto que a(s) subjetividade(s) não se encontra(m) apenas no visível, pelo contrário, ela(s) está(ão) no imperceptível ao primeiro, segundo ou até terceiro olhar.

Por isso, partindo de que nenhuma escolha é aleatória, entende-se que: “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177) e será por meio da “revelação de enigmas” que iremos compreender e perceber como a colonialidade se presentifica nos documentos voltados à produção textual do “gênero Enem”.

Toma-se, inicialmente, a crítica de que as cartilhas/manuais¹¹ de redação do Enem não se tratam, apenas, de instruções para uma escrita certa ou errada, mas justamente afirmam e homogeneízam o que é ser certo e errado, produzem uma norma para a qual todos dever olhar e seguir.

Cabe dizer, que, à primeira vista, toda leitura é trivial e parte da proposta de condicionamento e amarras linguísticas escolhidas por aquele que produziu o discurso. A produção das cartilhas/manuais carrega consigo o pressuposto modernidade/colonialidade. Logo, ao inserir “observação” e “instrução” em um “manual” ou “cartilha” não se muda apenas o sentido proposto, como se revela predileções e escolhas que produzem hierarquizações e mantêm subordinações, como poderemos ver nos capítulos seguintes.

O paradigma indiciário semiótico trata-se de princípios e procedimentos os quais se atém aos detalhes, aos “resíduos” do existente para mostrar estruturas ofuscadas ou implícitas. Pressupõe-se que em toda materialidade proposta, há outras propostas que foram escondidas ou colocadas em destaque por opção do produtor. Ginzburg (1989), para propor sobre o paradigma indiciário, atém-se à proposição de três “detalhistas” em diferentes áreas de atuação: um crítico de arte, um escritor e médico; Giovanni Morelli, Arthur Conan Doyle e Sigmund Freud, respectivamente.

¹¹ Em “O delineamento dado à Proposta de Redação do Enem” trarei a questão da nomenclatura e o foco de análise desses documentos situa-se no capítulo 3 e 4, os quais serão analisadas esses manuais e também suas formas de manutenção da colonialidade/modernidade.

O método utilizado por Morelli, Doyle e Freud baseia-se na busca da não obviedade dos textos a eles entregues, assim, trata-se de ir além das características “mais facilmente imitáveis” (GINZBURG, 1989, p. 144) para perceber e entender como a estrutura foi proposta ou como ela funciona. Trata-se, então, de um diagnóstico em que, na observação direta, é inacessível; logo, é preciso ater-se aos deslocamentos propostos no texto, que ocorrem por meio de um trabalho detetivesco, no qual se busca uma análise a partir do exame dos “pormenores”, geralmente, negligenciáveis para a maioria.

Os manuais/cartilhas de redação do Enem são documentos que, em uma leitura inicial e despreziosa, indicam um caminho para se conseguir o êxito no gênero textual solicitado pelo Enem. No entanto, em uma segunda leitura, podemos identificar que a indicação de um caminho já pressupõe a possibilidade de outros; a normatização de um gênero textual e um esquema de como fazê-lo também produz a homogeneidade dos sujeitos e promove a concepção de que todos são igualmente capazes de uma produção de texto, ainda que existam diversidades e adversidades que perfazem cada sujeito.

Por isso esse trabalho detetivesco é necessário, pois não aceita a primeira leitura como sendo a única ou “a mais correta”. E, nessa relação entre encontrar os vestígios, trago, para ampliar a discussão, de forma análoga, a visão de crítica de Machado de Assis acerca da literatura e da política, que dialoga justamente com opção de quem produz discursos. Para o autor:

Exercer a crítica afigura-se a alguns que é uma fácil tarefa, como a outros parece fácil a tarefa do legislador; mas, para a representação literária, como para a representação política, é preciso ter alguma coisa mais que um simples desejo de falar a multidão. Infelizmente é a opinião contrária que domina, e a crítica, desamparada pelos esclarecidos, é exercida pelos incompetentes. (ASSIS, 2008, p. 39).

Deste modo, exercer a crítica ao visível e ater-se aos detalhes não é tarefa simples, pois estamos imbuídos de percepções que nos cerram os olhos e normalizam/normatizam questões pela concepção de obviedade¹². No entanto, há obviedades que precisam ser ditas, pois nem todos a compreendem ou elas podem se revelar em farsas. Por isso, perceber tais obviedades é importante, pois permite interpretar os “vestígios”, as “pistas” ou “indícios” de um determinado texto. A professora Nelci Tinem e a arquiteta Lucia Borges, dissertam que:

¹² TARTAGLIA, Lucca. **Sobre os perigos da obviedade**. Canal MagisterVerbis. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wD6gogQNO6s> Acesso: 21 dez 2020.

A partir do paradigma indiciário, Ginzburg introduziu uma nova maneira de fazer História, alimentando a idéia de transgredir as proibições da disciplina e ampliando seus limites, em uma abordagem que privilegia os fenômenos aparentemente marginais, intemporais ou negligenciáveis: as estruturas arcaicas e os conflitos entre diferentes configurações sócio-culturais. (TINEM; BORGES, 2003, p. 1)

Por assim ser, a partir dos indícios negligenciáveis, Ginzburg (1989) busca caracterizar o saber do pesquisador na capacidade de remontar uma realidade complexa e obscura que foi ocultada por uma outra ou até mesmo propor uma nova realidade. Para tanto, esses indícios, signos ou sintomas devem ser tomados como símbolos que, de algum modo, representam – ou buscam representar – uma dada realidade e, para tanto, aponta para representações. Representações essas que remontam a símbolos que produzem associação de ideias, logo, percepções múltiplas.

Essas diferentes percepções ocorrem, pois, ao analisar a obra como um todo, em sua apresentação geral, nota-se apenas os conceitos e preceitos impostos e controlados a uma sociedade em um determinado momento histórico e social. Na metodologia para interpretação adotada, tem-se que os discursos são concebidos como forma de tradução transemiótica das realidades possíveis dentro de um texto, portanto, segue-se pistas linguísticas que remetem à relação de sua representação ao que isso se apoia.

Tem-se, assim, como discorre o linguista Émile Benveniste, que: “o papel do signo é o representar, o de tomar o lugar de outra coisa evocando-a a título de substituto” (BENVENISTE, 1989, p. 51). Contudo, a representação pode ser tomada também como engendramento de concepções ideológicas, uma vez que “a língua é a organização semiótica por excelência. Ela dá a idéia do que é uma função do signo, ela é a única a oferecer desta função a fórmula exemplar” (BENVENISTE, 1989, p. 63-64). Não apenas, como se pode entender que “a natureza da língua, sua função representativa, seu poder dinâmico, seu papel na via de relação fazem dela a grande matriz semiótica, a estrutura modelante da qual as outras estruturas produzem os traços e os modos de ação.”. Deste modo, segundo a professora Márcia Barros Ferreira Rodrigues, torna-se importante ter ciência de que:

Na sua defesa do paradigma indiciário, Ginzburg destaca que o método subjacente é uma forma de saber que tendencialmente trabalha com indícios mudos, que não se prestam a formalizações, são imponderáveis. Trata-se de um método onde o faro, o golpe de vista, a intuição - que pertence a todos os homens sem distinção e une estreitamente o animal homem às outras espécies animais – ganha uma importância inusitada. (RODRIGUES, 2005, p. 6)

Isto é, a primeira visão é sempre a que alguém propõe que se veja, é a tangível a todos. Contudo, tal visão está imbuída de ideologias que as pistas de subjetividades da materialidade linguística de quem produziu o texto podem revelar. Por essa razão que: “o método indiciário fundar-se-ia num rigor flexível, onde as regras não se prestam exclusivamente a ser formalizadas ou ditas.” (RODRIGUES, 2005, p. 06), uma vez que flexíveis, elas provocam rasuras, fissuras que trazem novas perspectivas e análises. Por assim ser, essas lacunas são perceptíveis para compreender a ideia de colonialidade.

Logo, aliando a perspectiva de Ginzburg (1989) com as ideias de Quijano (1992) e Mignolo (2010), compreende-se que o explícito pode ser entendido como uma forma de promover a manutenção da colonialidade – principalmente na forma de conceber o “gênero Enem” de redação, visto que a colonialidade/modernidade aponta para um silêncio e um silenciamento dos sujeitos frente às estruturas sociais consolidadas e tomadas como “melhores”; e ao saber científico validado, os quais foram impostos como verdade (quase que absoluta) dentro da sociedade. Nessa consoante, vozes e corpos são falsamente incluídos nessa sociedade ou nessa falsa ideia de sistema-mundo, quando, na verdade, eles operam conforme estruturas já consolidadas.

Essa manutenção ocorre, pois, como diz Ginzburg (1989, p. 163): “a tendência a apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador”, equivale dizer “ao grau de envolvimento”. Logo, a sobreposição de determinadas estruturas implica uma forma de controle sobre o sujeito, sua subjetividade e seu conhecimento. Em outras palavras, controlar as práticas sociais linguísticas e educacionais promove o controle do ser e do pensar. Por essa razão:

O paradigma indiciário valoriza a aproximação emocional do observador com o seu objeto, os traços e o conhecimento individuais em detrimento à generalização. A verdade é o que se consegue provar, às vezes, com auxílio da sensibilidade (emoção) e da razão, porque o absoluto é inatingível. Assim, é preciso enfatizar que a prova no método indiciário, não se restringe ao controle racionalista/positivista. (RODRIGUES, 2005, p. 06)

Nessa consoante, o paradigma indiciário semiótico permite identificar as estruturas propostas e verificar como elas funcionam, deste modo, encontrar os vestígios apagados (ou a tentativa de apagá-los), bem como as formas dominantes que promovem a manutenção da colonialidade. Desse modo, é importante compreender os documentos do Enem pelo critério do PIS, uma vez que ele dará a atenção aos detalhes e aos modos

de apresentação/produção/reprodução dos materiais divulgados aos/às candidatos/as para a realização do Enem.

Logo, ainda que levante pautas sociais e culturais, a prova de redação do Enem parece não promover a inclusão de corpos linguísticos ou políticos, visto que há uma epistemologia excludente por trás de todo o processo educacional que não permite a visibilidade desses corpos no processo de seleção e dificulta sua entrada nas universidades. Isto é, na superficialidade do discurso, há uma abordagem temática que se diz representar/expor/propor problemas sociais e de inclusão, contemplando as diversidades, no entanto, em uma observação mais atenta do discurso proposto/imposto, verificamos indícios que mostram ideologias que buscam manter a modernidade/colonialidade.

Será observado, portanto, que os critérios que selecionam aqueles que discutem ou problematizam o tema não permitem que os corpos que sofreram tais violências ingressem no ensino superior, isto é, são corpos temas da redação do Enem, mas nem sempre são pautas sociais o porquê esses corpos temas não estão dentro das universidades – é sempre outro tipo de corpo linguístico que fala sobre ele. Logo, são critérios excludentes e que promovem a ideologia binária entre tema/critérios de correção e lugar de (re)existência. A saber, é binária, pois só se pode falar do tema dentro de um *frame*, isto é, um enquadramento linguístico aceito por uma matriz de seleção, um padrão de poder.

A hierarquia linguística na qual o eurocentrismo foi fundamentado – que deixa fora do jogo o árabe, o híndi, o russo, o urdo, o aimará, o quíchua, o bambara, o hebraico etc. – controla o conhecimento não somente pela dominância das próprias línguas, mas também das categorias em que o pensamento é baseado. (MIGNOLO, 2017, p. 12)

Tem-se, assim, que: “o mesmo paradigma indiciário usado para elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode se converter em instrumento para dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro.” (GINZBURG, 1989, p. 177).

Portanto, ao se optar pelo paradigma indiciário semiótico, busco não apenas evidenciar a proposta de manutenção da colonialidade nas políticas públicas educacionais e linguísticas exigidas para a produção da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como também propor uma visão crítica que mostre (ou que desmonte) o projeto de colonialidade do exame.

1.2.1 O delineamento dado à Proposta de Redação do Enem

A matriz de referência da modernidade é, não apenas uma forma de opressão das subjetividades, como também uma maneira de dominação das formas de expressão dos sujeitos. A colonialidade se instaura na sociedade como algo natural, implicando a criação de um mundo em que tudo o que é proposto pela elite se torna certo. É essa visão que promove sua manutenção e ela ocorre da forma mais ardilosa: pela língua, entendendo-se que língua é epistemologia. Acontece que: “uma das armas poderosas para a construção de comunidades imaginadas homogêneas foi a crença numa língua nacional, ligada a uma literatura nacional, que contribuisse, no domínio da língua, para a cultura nacional.” (MIGNOLO, 2003, p. 299). Por isso, é preciso perceber que a língua portuguesa, na construção da “nação brasileira”, é uma construção cultural da modernidade, que condiciona os sujeitos a introduzirem determinados discursos, tanto falando quanto escrevendo, sem mesmo se perceberem disso ou, ainda pior, aceitando e validando determinados discursos.

Uma das formas de manutenção dessa colonialidade, por meio da língua, encontra-se na prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), modelo seletivo para ingresso principalmente no ensino superior público federal no Brasil, mas também utilizado por redes de ensino municipais, estaduais e privadas. O Enem é elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e tem como foco uma produção textual sob determinados critérios, chamados de competências, que são explicados dentro de uma matriz de referência e publicados na “Cartilha do Participante”, disponibilizadas apenas on-line e em data próximo ao exame¹³. Segundo o documento, a publicação da *cartilha* tem como objetivo “tornar o mais transparente possível a metodologia de avaliação da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas.” (BRASIL, 2018, p. 3).

Tanto a data de publicação próxima ao exame, quanto a utilização do nome para o documento são questões que merecem atenção. O termo “cartilha” já é problemático em si, uma vez que todos seus significados, *a priori* no dicionário, implicam a imposição

¹³ Essa informação foi verificada com base no período de 1998-2018, no site do Inep, analisando as datas de aplicação do Enem e as datas de publicação dos exames. Não há uma regularidade tanto na publicação quanto na publicização dessas informações.

de uma determinada doutrina ou subserviência a algo. O dicionário on-line Priberam, por exemplo, define cartilha como um “conjunto de regras ou de indicações a serem seguidas” (PRIBERAM, 2020); enquanto o dicionário Aurélio propõe que seja: “rezar ou ler pela cartilha (de alguém), ter as mesmas convicções; seguir as ideias, as teorias, os métodos (de uma pessoa): ele reza pela minha cartilha.” (DICIO, 2020).

Para além do dicionário, na História do Brasil, que está atrelada à colonização católica-europeia, as cartilhas sempre foram instrumentos de imposição ideológica dos europeus para os seus colonizados/subalternos, como diz Solange Collares (2015). Ressalta a professora que: “nas páginas das cartilhas não vamos encontrar uma visão histórica que reflita a realidade; que demonstre o dia-a-dia, salientando conteúdos como: o trabalhador, as questões salariais e sim textos totalmente desconexos com a realidade.” (COLLARES, 2015, p. 25.299). Tanto no período de colonização quanto hoje, a principal crítica é justamente esse abismo entre a realidade da cartilha e a realidade dos sujeitos que dela utilizam.

No caso do Enem, as exigências provocaram mudanças estruturais inversas no ensino de produção textual nas escolas de educação básica. Como há um “gênero Enem” orientado, instruído e delineado por essas cartilhas, as escolas – principalmente as da rede privada – articularam-se em prol de atender à exigência do exame. As cartilhas do Enem, portanto, distante da realidade educacional brasileira, promoveram uma concepção de “texto ideal” que todos/as os/as estudantes deveriam ter habilidade para redigir. No entanto, o documento homogeneiza, massifica e acredita que esse “saber fazer” é igual para todos em qualquer circunstância. Em síntese, não é necessário saber escrever, é preciso entender o funcionamento da escrita do Enem.

Essa destoante proposta entre a cartilha e o ensino de produção textual provocou mudanças, inclusive, na concepção de gêneros discursivos na educação básica. Se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já propunham um ensino por gêneros, o que a cartilha fez foi criar um novo gênero que serviu de base para mensurar os competentes/incompetentes para ingressar no ensino superior.

Dentro dessa crítica, o que temos é que a cartilha é um projeto de manutenção da colonialidade, pois não apenas dita regras, como fiscaliza essas regras como sendo a correta para a promoção social dos sujeitos por meio da educação. Se assim entendermos a escolha do nome, a “Cartilha” do Enem, é também uma forma de imposição da ideia binária do que é certo ou errado para o ingresso no ensino superior, bem como pode se

entender como uma imposição linguística destoante e desconexa da realidade dos participantes do Enem. Por assim ser, dentro da proposta do projeto de colonialidade ao longo da História da Educação (e também na proposta do “gênero Enem”), a cartilha foi/é essencial para a manutenção das ideologias da elite (branca, cristã e de modelo europeu).

Dois pontos, no entanto, são essenciais para que se perceba a cartilha como essencial na manutenção das ideologias da elite. Primeiro, toma-se como importante que as descrições e posições hegemônicas da modernidade partem de uma concepção europeia enquanto *locus* de enunciação, configurando as sociedades colonizadas pela Europa e a criação de um sistema-mundo próprio para garantir a validade desse enunciado (GROSGOUEL; BERNARDINO-COSTA, 2016). Agora, na tentativa de manter o poderio, a proposta de modernidade/colonialidade não cria sociedades, mas promove a falsa verdade de um sistema-mundo. Essa falsa verdade assemelha-se à concepção de Paulo Freire sobre sociedade alienada, em que se vislumbra no outro aquilo que se quer, mas sem criticidade ou percepção de si. Propõe o professor que:

A sociedade alienada não tem consciência de seu próprio existir. Um profissional alienado é um ser inautêntico. Seu pensar não está comprometido consigo mesmo, não é responsável. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva. (FREIRE, 2016, p. 46)

Logo, o grande equívoco está na passividade e aceitação de tudo pela percepção de outros. Como ainda ressalta Freire (2016), trata-se de uma sociedade e de sujeitos que não conhecem a si e, por essa razão, são imaturos e possuem um comportamento exemplarista, isto é, tomam como parâmetros outras realidades que não são sua, importam problemas, soluções e sonhos.

O segundo ponto é a compreensão de que o sistema de educação que veio para o Brasil também trouxe a concepção desse sistema-mundo como forma de controle, logo, a proposta de cartilha que temos hoje não só para o “gênero Enem”, mas nos livros didáticos e tantos outros manuais de ensino língua portuguesa¹⁴. Afirmo Collares (2015, p. 25.300, grifo meu) que:

¹⁴ Antes da diminuição dos número de provas de vestibulares, podia-se verificar tais posições nas apostilas e encartes de jornais. Hoje, principalmente, nota-se esses modelos nos livros e apostilas voltados para concursos públicos, bem como nos hipertextos e sites especializados no “gênero Enem” e concursos públicos, de modo geral.

A função do professor era ensinar a ler e escrever, **compreender a gramática de língua nacional** e os **princípios da moral cristã e da doutrina da religião apostólica romana**, proporcionando a compreensão dos meninos, os quais preferiam as leituras à Constituição do Império e a História do Brasil.

Desse modo, a proposta da transposição didática sobre os conteúdos a serem ensinados sempre foi impositiva e o ensino se dava por meio de seleção do que era importante ou não estudar na visão de uma dada elite. Trata-se de uma configuração voltada para manter a ideia de sociedade proposta pela modernidade, um sistema-mundo ancorado na ideia de colonialidade/modernidade.

Portanto, a proposta que chega ao Brasil, como sendo uma educação de qualidade, está fundamentada em “compreender a gramática de língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião apostólica romana” (COLLARES, 2015, p. 25.300), do mesmo modo que a ideia que chegou às Américas, logo, também ao Brasil, foi concepção de um “homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista europeu” (GROSFUGUEL, 2008, p. 113) e, no mesmo caminho, o “gênero Enem” condiciona a uma escrita inexpressiva dos sujeitos que a produz e voltada para a exclusão de quem sabe/não escrever o que se impõe. Essa concepção criou e - até hoje - sustenta os padrões de hierarquia que envolvem, como visto, os elementos de raça, gênero e classe, realizando a manutenção do projeto da colonialidade nas políticas educacionais em nosso país. O “gênero Enem” é apenas um desses modelos que hoje vigoram no país.

Observada as colocações de Solange Collares e como o projeto de modernidade/colonialidade funcionam, é que se pode afirmar que a função da escola brasileira (ou de boa parte delas, para não generalizar), antes e hoje, foi/é produzir e reproduzir os valores das classes dominantes ancorados nessa proposição de sociedade/falso sistema-mundo que se instaurou como válido: a educação salva todos e só não se salva quem não quer, um misto de salvacionismo com meritocracia para justificar as exclusões em todos os níveis.

Isso, por sua vez, foi fulcral para formar a ideologia dessa classe dominante, disseminando tais valores (salvacionismo e meritocracia) como verdades absolutas (ou o mais próximo disso) para todas as demais classes, que foram tidas e nomeadas como subalternizadas. Não há quem não conheça a história de um menino pobre da favela que poderia ter virado traficante ou de uma menina sem família que poderia ter se perdido na prostituição, mas “viraram alguém na vida”. Os discursos dominantes são sempre os mesmos: um subalternizado (negro, mulher, indígena, homossexual, quilombola, pobre,

etc.) que, por força de vontade (mérito) e por oportunidade dada a ela (salvação) mudou sua história (virou alguém na vida).

Logo, as ideologias das classes dominantes estão inerentemente aliadas às políticas educacionais estabelecidas pelo Estado, que geram e validam a padronização de um valor sobreposto a outro. Nessa concepção de escolarização, a escola é a detentora da “educação verdadeira”, salva as pessoas do fracasso e pode dar a ela oportunidades que, sem essa educação, nunca ela poderá ter, exceto por “sorte” (ainda que até a “sorte” seja explicada dentro do projeto modernidade/colonialidade).

Essa ideia de meritocracia e salvacionismo cria para a população as falsas promessas educacionais de formação do sujeito e a cartilha foi uma dessas formas de colonização e do projeto de colonialidade que ainda hoje se sustenta, visto que “[...] foram elaboradas pela elite europeia, disseminando sua cultura por meio dos conteúdos apresentados. Estávamos, também, sob a influência da Inglaterra, que estabeleceu acordos com Portugal.” (COLLARES, 2015, p. 25.303).

Mais adiante, o termo “cartilha” cedeu espaço ao ensino gráfico da língua portuguesa ou “pré-livro” para a alfabetização, remontando a ideia da língua como forma de manutenção desse poder. Portanto, reproduz uma das formas de colonialidade do poder: a ideia de que apenas uma língua é importante, a escrita alfabética – ou a norma padrão da língua portuguesa escrita, no caso do Enem. Tânia Rezende e Wilton Silva Júnior discorrem que:

A escrita alfabética foi, portanto, uma convenção europeia transmitida aos povos ameríndios, na colonização, juntamente com as ideologias da superioridade do sagrado cristão, do monolinguismo e do bom comportamento sociolinguístico, isto é, falar e escrever, sobretudo escrever, corretamente a língua de cultura e de civilização, cuja posse era detida e assegurada pelo colonizador. (REZENDE; SILVA JR., 2018a, p. 4)

Desse modo, ao analisar a proposta da escrita alfabética com as proposições de escrita da “Cartilha do Enem”, as similaridades são não apenas próximas como também inegáveis. O nome do material disponibilizado para a realização da produção da redação do Enem tem como matriz de poder uma ideia grafocêntrica, binária e ancorada nos ideais do catolicismo, que fundamentou a colonização do Brasil, regendo e ditando, assim, uma concepção ideológica, entendida, hoje, como modernidade, criadora do sistema-mundo atual.

Por assim ser, ao nomear as orientações/instruções para a prova de redação do Enem, a utilização do nome “cartilha” não apenas remonta essa ideia, como a impõe, dada a forma de organização desse documento e suas concepções ideológicas. Isto, portanto, evidencia como esse sistema-mundo da modernidade está imbricado, ainda hoje, nas políticas educacionais e, conseqüentemente, no Enem. Tem-se, dessa forma, que a “Cartilha do Participante” reafirma a ideologia de um manual de instruções – como uma receita de bolo – que todos devem seguir para realizar uma “boa” redação. Logo, se há um modelo para uma boa redação, tudo o que foge a isso é tido como uma “má” redação; escritores competentes/escritores incompetentes.

Verifica-se, ainda, que além de propor exigências para uma boa nota, especifica o que se entende enquanto estrutura para se ter um melhor desempenho no exame e estratifica, por meio da norma padrão escrita da língua portuguesa, o que o Estado entende por escrita alfabética “correta” (grafologocêntrica, binária e ancorada nos ideais do catolicismo). Escrever de maneira correta, então, é seguir um padrão de língua nacional imposta violentamente como única de um país para todos os sujeitos, o que se aproxima da norma de prestígio, como visto e, como meta, a norma culta dessa língua.

Nessa perspectiva, é importante compreender que a escrita proposta pelo Enem está imbricada às propostas das “cartilhas da educação básica”, isto é, os Livros Didáticos (LD), no entanto, há uma destoante entre o que os LD pedem e o que a matriz do Enem ensina enquanto gênero textual dissertativo, e este fez aquele mudar.

Assim, tem-se que a “cartilha” do Enem está vinculada aos LDs para o ensino de produção textual, uma vez que ditam um novo gênero textual: a “redação do Enem”. Em outras palavras, o Enem direciona os LDs como forma de manter uma proposta de escrita que não possa fugir ao projeto de colonialidade/modernidade.

Quanto ao Enem, inicia-se tal exigência pelo gênero textual que este adota, bem como sua forma de indicar “como” assunto deverá ser desenvolvido: “[...] a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política.” (BRASIL, 2018, p. 7); ainda, estabelece razões para a obtenção da nota zero, entre elas o não atendimento ao padrão estrutural “dissertativo-argumentativo” (BRASIL, 2018).

Esse padrão estrutural fixa o “gênero Enem” como um texto que só pode ser escrito de uma maneira e por uma vertente, como delineiam as cartilhas/manuais de redação do Enem, destoando, inclusive, da proposta de que gêneros são tipos “relativamente estáveis de enunciados”, como afirma Bakhtin (2003).

Essa proposta de gênero do Enem dialoga com duas posições: a da Linguística Textual (LT) e da Comunicação. Ambas as vertentes estão presentes nos LD e são utilizadas para explicação de produção textual. Tomamos, então, que ambas remontam, para essas cartilhas, à ideia de gêneros textuais como uma unidade básica do discurso. Segundo Koch (2004, p. 11), o enunciado:

[...] toma, pois como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa.

Tem-se, assim, na cartilha do Enem, que: “[...] para elaborar uma **redação de qualidade**, você **deve** seguir as seguintes recomendações: a) ler com bastante atenção o tema proposto e observar a **tipologia textual exigida** (no caso, **texto dissertativo-argumentativo**)” (BRASIL, 2018, p. 25, grifo meu). Contudo, não há consenso em relação à definição de tipologia textual e de gênero textual nem nas salas de aula, nos livros didáticos e na cartilha do Enem. Logo, isso pode causar prejuízo para os/as candidatos/as e, por sua vez, também pode prejudicar a correção.

De modo geral, diversas concepções linguísticas, no que se refere à produção textual, são transpostas livremente e nem sempre condizem com o solicitado na prova de redação do Enem. Pode-se encontrar, de maneira alternada, diversas explicações sobre tipologia e gênero textual que permeiam desde a Teoria da Enunciação (TE), Análise do Discurso (AD) até a Linguística Textual (LT), Linguística Aplicada (LA) entre outras. Isto é, as diversas concepções não apenas flutuam livremente dentro dos LD, como também, muitas vezes, não convergem entre os próprios livros didáticos¹⁵.

Tomamos como exemplo as propostas da LT, comumente adotados não apenas no LD, como nas práticas de ensino e transposições didáticas. Por assim ser, questionamos a escolha e definição de tipologia e gênero textual adotadas pelo Enem. Temos que, para a Linguística Textual:

Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. [...] Usamos a expressão ***gênero textual*** como uma noção

¹⁵ Os LD foram utilizados como exemplos, mas não são o foco do estudo. A constatação aqui proposta partiu de análises feitas sobre LD na disciplina de Estágio 1 – Português, ainda na graduação; na orientação de 1 (um) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), enquanto professor substituto na Universidade Federal de Jataí (UFJ), em 2012; bem como em 12 anos de exercício do magistério na educação básica.

propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. (MARCUSCHI, 2019, p. 3-4, grifo do autor)

Deste modo, percebe-se que não há um cuidado da Cartilha do Enem ao utilizar os termos “tipo” e “gênero” o que parece promover uma destoante com o que é difundido nos LD, que tomam como foco as propostas da LT. A Cartilha de Redação abstém-se de qualquer fundamentação/sustentação teórica clara para o/a candidato/a, permitindo, por assim ser, que se utilize da argumentação como “tipo”, isto é, uma proposta “guarda-chuva” para a utilização de qualquer gênero textual desde que haja a argumentação, que pode ocorrer por diferentes propostas de escrita enquanto gênero. Dito isso, é que a cartilha pressupõe a impossibilidade de quaisquer outras estratégias argumentativas dentro do “gênero Enem”.

Desse modo, ainda que a cartilha fale sobre uma tipologia considerada como um texto dissertativo-argumentativo, ela não dialoga, em si, com o proposto amplamente na educação básica pelos livros didáticos – livros estes analisados por professores de diversas regiões do Brasil e diferentes níveis de atuação (básico, superior, público, privado) e aprovados pelo MEC no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Há, portanto, uma visível lacuna para a definição de tipologia textual na educação básica, mas facilmente fixada e rotulada pela cartilha do Enem.

Logo, a atribuição de nota zero, explicitada pela “cartilha do Enem” não condiz com a matriz de referência acerca do ensino de tipologia e gênero textual difundidos no Brasil pelos livros didáticos como um todo, que se apoiam nas definições da Linguística Textual de Koch e Marcuschi. Outro fator está na inserção da ideia do enunciado enquanto ato comunicativo, uma vez que este é proveniente da enunciação que o gerou e os gêneros, de modo amplo, são sociais.

Além dessas destoantes realidades entre as práticas linguísticas e a cobrança do Enem, o foco também está na observação (ou não) do sujeito enquanto produtor de conhecimento. No Enem, as tipologias e gêneros, como visto, são definidos enquanto regras fixas a serem seguidas. A fuga ao proposto quanto à estrutura e ao modo que se pede a discussão leva às notas baixas ou nenhuma atribuição de notas. Neste caso, ao limitar o “como” e o “que” se deve escrever dentro de uma “grade” de escrita, o modelo de redação do Enem pretende silenciar vozes, criando um controle sobre a escrita. Essa

forma de propor a manutenção da colonialidade é perceptível na última seção da “cartilha”, onde são apresentadas redações com notas máximas e comentários sobre as competências analisadas. A noção binária de “escrita certa” e “escrita errada”, portanto, faz parte da matriz do Enem, sendo um rastro da concepção de modernidade já mencionada. Destaca-se que:

A língua portuguesa é normatizada por regras culturais de orientação patriarcal euro-cristã, não há dúvidas. Por isso, a gramática da língua portuguesa é uma gramática de categorias binárias, hierarquizantes, falo-heteronormativas, euro-ouvintistas, branco e grafo-centradas. O grupo social que criou, legitimou e ainda legitima a gramática normativa da língua portuguesa defende esses valores. (REZENDE; SILVA, 2018b, p. 187)

Acerca da estruturação do texto, o comentário segue o mesmo raciocínio de manutenção da colonialidade do poder. É dito, nesta parte da cartilha: “percebe-se que a participante **apresenta uma tese, o desenvolvimento de argumentos** que comprovam essa tese e uma **conclusão que encerra a discussão** – ou seja, ela **apresenta excelente domínio** do texto dissertativo-argumentativo.” (BRASIL, 2018, p. 30, grifo meu). A explicação para que o/a candidato/a tenha um excelente domínio do texto, intitulado pela “cartilha” como dissertativo-argumentativo, toma como base que todo sujeito é capaz de exprimir-se livremente, promovendo um fato linguístico. A saber, pela concepção formalista, o fato linguístico – enquanto uma questão arbitrária – organiza o pensamento de maneira lógica para a proposição de ideias, entretanto, ele ocorre como um ato individual, de única dependência e capacidade do falante.

Ao se considerar, para a produção de redação do Enem, o fato linguístico, é importante compreender que ele: “pode ser analisado segundo dois aspectos: o de um *enunciado*, produto acabado e fechado, ou o de uma enunciação, ou seja, o ato comunicativo que o gerou” (REUTER, 2004, p. 37), algo desconsiderado pela receita da redação proposta pelo Enem: o ato comunicativo.

Ampliando a questão do fato linguístico, o estudo do texto – com base em estruturas e sistemas – permite também considerar, ainda enquanto enunciado, o hibridismo de gêneros e outras formas de argumentação enquanto tipologia textual, como no caso a narração. Desse modo, a “cartilha” do Enem, que visa a uma clarificação da metodologia abordada na correção das redações, ao tentar eliminar possibilidades de produção de texto, deixa lacunas e está aquém de uma fundamentação/sustentação teórica para realmente direcionar uma “redação de qualidade”, como está exigido.

A cartilha, por assim ser, adquire a concepção de assistente aos desfavorecidos, isto é, parte novamente do centro para as periferias/bordas, mostrando aquele que sabe e aquele que não sabe; aquele que salva, por apresentar o “certo” e aquele que não sabe ou sabe de maneira “errada”. Essa visão dicotômica, homogeneizante, unificadora, ancorada na ideologia colonial da norma e da epistemologia únicas, é uma proposta do projeto de colonialidade, que promove a ideia salvacionista aos desfavorecidos ou necessitados (que, às vezes, nem sabem por que necessitam daquilo, mas o fazem).

Entre as formas de apresentação dessa ideia, retomando a ideia de sociedade alienada de Freire (2016), temos o comportamento exemplarista. Nas cartilhas, há uma seção destinada especificamente a exemplos de quem “conseguiu” tirar nota 1000, exemplo que deve ser seguido por todos. Não apenas, como há, no desenvolvimento do documento, imperativos sobre o que fazer/não fazer para obter nota zero. Essas postulações preconizam a sociedade alienada a qual Freire apresenta e auxilia no projeto de modernidade/colonialidade. Tem-se, assim, que as políticas públicas educacionais, quando voltadas para esses chamados de desfavorecidos, é uma via unilateral que submete estes ao controle de quem detém o poder, logo, uma proposta de meritocracia e salvacionismo, conforme é conveniente a quem está no poder.

O conhecimento hegemônico busca manter, estabelecer e difundir essa relação de dependência, visto que, ao promover a colonialidade epistêmica, encoberta, inibe e apaga realidades e sujeitos. Entende-se, aqui, colonialidade epistêmica tomando como base as concepções de Mignolo (2011): uma forma de sobreposição de um conhecimento sobre outro, provocando a subalternização das bordas.

Tomando como base o exposto é que se fundamenta o percurso teórico-metodológico da presente tese. A discussão vai, portanto, em direção à tensão e ao dissenso entre o currículo educacional hegemônico do Estado e seu projeto de manutenção da colonialidade. Este projeto é representado pela matriz de referência e pela prova de redação do Enem. Entende-se, portanto, que a força do Estado leva os povos de epistemologias não hegemônicas ao fracasso.

Para os estudos analíticos desta pesquisa, destaca-se: a Cartilha do Participante, algumas legislações que interseccionam com o Enem e as propostas de redação das provas do Enem dos anos de 2012 e 2015. Sobre as propostas, destaca-se que, ao trazer reflexões sobre o “Movimento imigratório para o Brasil no século 21” e “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, respectivamente, as propostas temáticas promovem a percepção social e crítica da realidade brasileira, ao mesmo tempo

em que padronizam essa discussão dentro de uma matriz de referência na proposta textual, promovendo um conflito epistêmico entre epistemologias hegemônicas e não hegemônicas.

2 PARADIGMAS EDUCACIONAIS BRASILEIROS: A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR, A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO SÉCULO XX

2.1 Produção do Fracasso Escolar

Os paradigmas educacionais brasileiros do século XX, comumente, tiveram como base a proposição de conhecimentos científicos específicos e a instrumentalização dos sujeitos acerca da língua portuguesa. Contudo, nessa evolutiva, a hierarquização de saberes sempre foi parâmetro para promover a distinção de sujeitos. Ocorre, primeiro, que o ensino básico surgiu como uma necessidade de mão-de-obra para as sociedades industriais pós-século XIX (MOSE, 2014). Outrossim, a educação dada às elites era diferente do ensino voltado para as massas, que buscava instrumentalizar a população para o trabalho. Por isso, há uma destoante quando se fala em educação, uma vez que:

A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país (...); mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de história, passado de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou, o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade. (RIBEIRO, 1981, p. 15)

Foi, então, por meio desses modelos e políticas de ensino que a modernidade foi construindo valores para seus sujeitos e enraizando a proposta de uma sociedade moderna. Dentro desse contexto, portanto, é que se fixa na modernidade a importância do conhecimento científico. Diante disso, “o conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação” (SANTOS, 2010, p. 137).

Pelo construto dessa modernidade, tem-se que nem todo conhecimento é, de fato, conhecimento válido para a sociedade e nem toda forma de apreensão do mundo pode ser conhecimento, exceto quando validado. Por isso que: “a ordem das coisas no mundo

moderno/colonial é tal que as questões sobre colonização e descolonização não podem aparecer, a não ser como mera curiosidade histórica. Espera-se que o colonizado ou ex-colonizado seja tão dócil quanto grato” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 33).

Aqui, portanto, está a chave da questão: ser ex-colonizado não significa, sumariamente, ser descolonizado, visto que as formas de colonizar as subjetividades do sujeito são mais profundas. Ocorre o mesmo com a educação – enquanto processo de escolarização formal – que, de forma ainda mais cruel, é uma maneira de garantir a não descolonização do ex-colonizado, uma vez que a escolarização brasileira ainda se utiliza da colonialidade do saber para manter um determinado padrão do que se deve ou não estudar, do que é ou não legitimado. Destarte, é na construção desse sistema que se encontra a produção do fracasso escolar, uma vez que ele está ancorado, quase que exclusivamente, pela ideia de analfabetismo que, por sua vez, traz como foco ensino de língua portuguesa em leitura, escrita e compreensão textual. Então, o fracasso escolar é uma discursivização falaciosa, um modo de culpabilizar a vítima pelo sucesso do projeto de Estado.

Um primeiro ponto para se discutir sobre o analfabetismo no Brasil está ancorado na premissa de aptidões humanas que foi instaurado para esse parâmetro (PATTO, 1999). Para a autora, as aptidões humanas são lógicas excludentes que, a seu modo, desconsideram características cruciais dos sujeitos e consideram, como parte da evolutiva humana, fatores externos. Assim, determinadas conjecturas de quem é “melhor” ou “pior” estão vinculados a visões hegemônicas instauradas na sociedade.

Esta ideia, por sua vez, está ancorada nos pressupostos de raça, gênero e classe que foram se implementando na concepção de modernidade difundida ainda hoje (GROSGOUEL, 2018). Nesta concepção, a definição de analfabeto remonta à ideia de uma pessoa que não sabe codificar e decodificar sua língua materna. O Brasil, nessa perspectiva, sempre tomou como parâmetro o crivo dos métodos de ensino de língua portuguesa.

O método ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida, do mais fácil para o mais difícil. O aluno, seja ele quem for, parte de um ponto inicial zero, igual para todos, e vai progredindo, através dos elementos já dominados, de maneira lógica e ordenada. A todo instante, são feitos testes de avaliação (ditados, exercícios estruturais, leitura perante a classe), para que o professor avalie se o aluno “acompanha” ou se ficou para trás. Neste último caso, tudo é repetido de novo, para ver se o aluno, dessa vez, aprende. Se ainda assim não aprender, repete-se mais uma vez, remanejando-se os alunos atrasados para uma classe especial para não atrapalharem os que

progrediram, até que o aluno, à força de ficar reprovado, desista de estudar, julgando-se incapaz. E a escola lamenta a chance que a criança teve e que não soube aproveitar (sic!). (CAGLIARI, 1998, p. 65)

Foi com esse tipo de método de ensino que a língua portuguesa ganhou seu status de supremacia e alavancou reflexões sobre o analfabetismo no país, tornando-se parâmetro para os índices posteriores. E, a partir disso, que se verificou sobre a reincidência do fracasso escolar e o alto número de analfabetos no Brasil, que preocupou o país na segunda metade do século XX. “Há cerca de quarenta anos que não mais de 50% (frequente, *menos* que 50%) das crianças brasileiras conseguem romper a barreira da 1ª série, ou seja, conseguem aprender a ler e escrever” (SOARES, 2015, p. 13, grifo da autora).

A notícia é promulgada por Soares (2015), em *Alfabetização e Letramento*, logo em suas páginas iniciais, dialogando essa informação com os dados oficiais do Ministério da Educação: “Segundo os dados divulgados pelo Ministério da Educação, de cada mil crianças que, no Brasil, ingressaram a 1ª série em 1963, apenas 449 passaram à 2ª série, em 1964.” (SOARES, 2015, p. 13). O cenário evoluiu, mas não como se esperava/espera. Em 2000, o Brasil contava com 18,8 milhões de analfabetos entre as pessoas com idade igual ou superior a 8 anos, aponta estudos de Alceu Ferraro (2009). Vale chamar a atenção de que esse dado é genérico, visto que ao se analisar a origem desse número, como reflete Ferraro (2009), dos 18,8 milhões de analfabetos, mais da metade compreendem todos os estados do nordeste.

Outro fator de destaque, para além do apresentado, volta-se para as políticas públicas. Foi na década de 1960 que o Brasil formalizou sua primeira legislação educacional, as Diretrizes e Bases da Educação, por meio da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, na gestão do então Ministro da Educação e Cultura, Antônio Ferreira de Oliveira Brito, e do presidente João Goulart. A lei, que é assinada 3 (três) anos antes do golpe militar e compatibilizada apenas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), surge como um efeito do que já houvera acontecido no mundo no contexto educacional e que, agora, colocava o Brasil em retrocesso nesse âmbito.

Historicamente, a emergência dos Estados nacionais no decorrer do século XIX foi acompanhada da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países, como via para a erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular. O Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico imenso no campo educacional, em contraste com os países que

instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino tanto na Europa e América do Norte quanto na América Latina, como ilustram os casos da Argentina, Chile e Uruguai. (SAVIANI, 2010, p. 770)

Buscando, portanto, amenizar o que foi chamado por Saviani (2010) como “déficit histórico imenso”, a lei prevê uma estruturação da educação no Brasil. Organizada em 120 artigos, diluídos em 3 (três) capítulos e 13 (treze) títulos, o que nos chama a atenção na Lei 4.024/61 é sua imposição da língua nacional no ensino primário, que compreende os anos iniciais da educação básica. Dita a lei, desse modo, em seu artigo 27, que: “O ensino primário é **obrigatório** a partir dos sete anos e **só** será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu **nível de desenvolvimento**” (BRASIL, 1961, grifo meu). Entende-se, por língua nacional, desde a Assembleia Constituinte de 1823 e a promulgação da Constituição de 1824, ainda no Brasil Império, o Português, e desde o Diretório dos Índios, de 1757-1758, somente o português.

O Diretório dos Índios foi uma lei elaborada no século XVIII que dispunha sobre a questão indígena no Brasil, entre elas, instituía o ensino de língua portuguesa obrigatório nas aldeias, proibindo e punindo o uso de outras línguas brasileiras (ALMEIDA, 1997). A proposta era inserir o índio na sociedade e torná-lo um sujeito ativo para aquela sociedade, em outras palavras, “civilizá-lo” e retirar dele sua essência “selvagem”. Assim, tem-se que:

Esse conjunto de ideologias linguísticas coloniais, que não esgota as ideologias linguísticas da colonização, deixa evidente que, no contexto dos povos ameríndios e de suas línguas, a língua portuguesa do(a) europeu é instituída como a língua da civilidade e da civilização e qualquer proposta alternativa à língua hegemônica, como o foi a língua “chamada geral”, será considerada um ato de incivilidade. (LIMA, 2020, p. 38)

Por isso, na concepção da sociedade da época, a unificação da língua se fez importante, pois era uma forma de dominar o outro. Logo, a imposição de aprender a língua portuguesa para todos os brasileiros já mostra um indício de uma estrutura que se consolidava no pensamento hegemônico do país: somente a língua portuguesa dessa elite era importante para formar uma sociedade, a brasileira. Lima (2020, p. 40-41) destaca ainda que:

Para se ter essa visão, primeiro é oportuno retomar o Diretório do Índio e observar, nas justificativas ideológicas do colonizador para a

construção de uma nação civilizada, que toda a história de constituição dos povos ameríndios está inscrita numa língua chamada de “língua geral” que, por sinal, é “abominável” e “diabólica” e que, por isso, foi preciso determinar o português como a língua da salvação [...] (LIMA, 2020, p. 40-41)

Além do Diretório, ressalta-se outro importante fato histórico: a Assembleia Constituinte de 1823. Conforme informação da Câmara dos Deputados: “a Assembleia Constituinte conseguiu reunir 84 de seus 100 deputados, de 14 províncias. Representava a **elite** política e intelectual da época” (BRASIL, 2018, grifo meu). Tem-se, nessa perspectiva que, o ensino de língua portuguesa, obrigatório e em detrimento a outras línguas nacionais/brasileiras existentes, promoveu sua consolidação como língua hegemônica, uma vez que ela se construiu dentro de uma condição institucional que conferiu a ela importância e inteligibilidade.

Assim, dentro da proposta de ensino de língua portuguesa, estabelece-se a noção binária do que é válido e do que não é. Por assim ser, essas condições institucionais visavam à garantia de uma ciência que realmente fosse científica e representasse os interesses da sociedade que se estabeleceu (SANTOS, 2010). Logo, o ensino, principalmente nas escolas, fundamentou-se nas ideologias coloniais e elitistas dominantes da época, dentre as quais, a língua portuguesa da elite euro-cristã-brasileira. Este é o “saber validado” para ensinar e que remete ao conhecimento que se deve aprender. No caso da língua portuguesa, o foco recai, ainda, no ensino da escrita formal e padrão. Sobre isso, discorre Rezende e Silva Jr. (2018a, p. 4):

A escrita era (e ainda é) um tipo de prática linguística superior, ensinada e aprendida na escola, fundamentalmente vinculada a valores sagrados e dominadores. A escola, dessa forma, passou a ser um lugar sagrado, quase um templo mágico, onde se ensina o que é superior e onde se aprende o que não se sabe. Na escola, entra-se “ignorante” para dela se sair um sábio. As práticas linguísticas e os saberes dos povos subjugados pela colonização, nesse processo, não foram reconhecidos, conforme as categorias europeias, e, por isso, não tiveram lugar na escola.

Desse modo, o que se percebe é que, por meio da escrita e, autenticadas pelas políticas públicas de educação, muitas ideologias são mantidas e tantas outras são criadas, mas as que vigoram são sempre de uma elite. A ideia do “ignorante” é validada pelo projeto de colonialidade/modernidade, principalmente dentro de uma história cultural imposta como sendo única e de todos. A primeira reflexão, sobre o proposto, recai ao

compreender que a escola, tal como se conhece, é um lugar de “adestramento”, isto é, espaço em que todos devem se comportar como iguais e pertencentes a uma única cultura. Por assim ser: “As raças, grupos e corpos, consideradas/os inferiores, às margens do centro geopolítico, devem ser “salvas/os” ou “curadas/os” pela “civilização”, por meio do conhecimento da “palavra divina” e das “letras”, a razão europeia.” (REZENDE; SILVA, 2018b, p. 180).

Nessa questão, é importante refletir ainda que esse “adestramento” ocorre, desta maneira, pois a cultura popular se difere da cultura escrita, imposta ao longo da colonização. Por assim ser:

Em um universo de povos de culturas orais, como a América Latina, os conhecimentos legítimos foram, na colonização, definidos como aqueles documentados nas “línguas de cultura”, por meio da “escrita alfabética”, sob a ideologia da “pureza” e da “correção” linguísticas. O projeto moderno/colonial de nação e de sociedade passa pela homogeneidade e pela pureza linguística, cultural e epistêmica, construídas pela escola. (REZENDE; SILVA, 2018b, p. 180)

É nessa perspectiva de ensino de língua portuguesa, de pureza e correção linguística, que surgem os dados supracitados sobre o analfabetismo, bem como a constatação de Soares ao afirmar que: “somos um país que vem reincidindo no fracasso da alfabetização” (SOARES, 2015, p. 14). Contudo, o fracasso que traz a autora é aferido em práticas de linguagem que ainda visam a pureza linguística, uma vez que as escolas se utilizam de recursos didáticos, metodológicos e avaliativos que primam o uso da norma padrão da língua portuguesa como o auge da ascensão social, mesmo que considere práticas diversas e os multiletramentos.

Destaca-se, para essa discussão, outros primordiais fatores que estão imbricados aos índices de analfabetismo dos sujeitos já inseridos no ensino regular obrigatório: a repetência, o acesso, o ingresso e a evasão. A repetência tem forte ligação ao já postulado por Cagliari (1998) acerca do processo de alfabetização, isto é, a concepção desse método de ensino promove a ideia de que “a escola dá chances” e o/a aluno/a é quem não consegue absorver, promovendo, mais uma vez, a ideia salvacionista e de culpabilização da vítima (do/a aluno/a). O acesso, ingresso e evasão, possuem singularidades que permeiam questões geográficas e familiares, bem como organização da sociedade capitalista no início do século XX; mas também remetem a uma intersecção no que diz respeito ao ensino não ser para todos os brasileiros, mas sim para uma elite (MOSÉ,

2014). O que interessava, desde a criação das escolas – talvez até hoje – é a qualificação de pessoas para o trabalho.

Logo, segundo essas proposições, refletiu-se, ao longo dos anos e instaurou-se no projeto de sistema-mundo ideal: se a escola dá chances e o/a aluno/a não consegue, a culpa é do sujeito, que se torna um incapaz. Esta ideia, por sua vez, exemplifica, as aptidões refletidas por Patto (1999) e, mais ainda, autenticava as práticas que tomavam como parâmetros questões biológicas e médicas que mediam a “inteligência” dos/das aprendizes. Assim:

Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros da cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de anormalidade dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica”. (PATTO, 1999, p. 63)

Portanto, ao se mensurar a incapacidade/capacidade por esse parâmetro, cria-se a ideia de corpos marginalizados e subalternizados; seres anormais/normais. Essa posição autenticava ainda mais um padrão hegemônico de promoção de conhecimento, visto que “a esse corpo subalternizado são negados os capitais culturais exigidos para o exercício da plena cidadania garantida a todos os demais corpos” (REZENDE; SILVA, 2018b, p. 180). Alguns corpos, nessa consoante, são ainda mais subalternizados que outros. “Quando atualizamos alguns dados sobre a condição dos negros e negras no Brasil, percebemos como esta parcela da população sofre as consequências da discriminação racial e da estratificação social vigentes no país.” (CAMPOS e QUEIROZ, 2018, p. 43). Não apenas negros, como imigrantes e mulheres, temas das redações do Enem de 2012 e 2015, sofrem com essa exclusão. Caso essas categorias se misturem, a estratificação é pior, isto é, corpos de imigrantes negros, mulheres negras e mulheres negras imigrantes são destituídos ainda mais do padrão hegemônico dito como normal.

Infelizmente, o sistema escolar acaba se apropriando dessas concepções e, com base nesse pressuposto, instaura a ideia de mérito. Isto é, cria-se, aqui, uma imagem social de preciosismo em que a escola é a instituição salvadora dos sujeitos e, por isso, aqueles que não ascendem socialmente é porque não querem ou são menores que os demais, em uma concepção de meritocracia. Como afirma Rezende e Silva (2018b, p. 181): “Trata-

se da colonialidade do ser para a manutenção da colonialidade do poder.” em que a estratificação social se naturaliza pela hierarquização das classes. Vale destacar:

Ainda, ao interseccionarmos categorias como as de raça/etnia – gênero – idade – classe social – nacionalidade – estatuto migratório, entendemos que não basta percebê-las como marcadores de diferenças que influenciam na formação de subjetividades, mas que estas categorias se constituem enquanto multiplicadoras de subordinações e de desigualdades sociais (NOGUEIRA, 2011 apud CAMPOS e QUEIROZ, 2018, p. 26)

O que se tem, nessa concepção de salvacionismo da escola para os sujeitos subalternizados, é que as práticas linguísticas desses grupos serão sempre diferentes das práticas da elite, pois, “a língua reflete [e também refrata] as regras socioculturais da sociedade e constroem, fixam e sustentam valores e ideologias.” (REZENDE; SILVA, 2018b, p. 187). Portanto, é desejo da elite manter quem está à margem sempre à margem e a língua é forma como isso ocorre, uma vez que: “a gramática da língua portuguesa é uma gramática de categorias binárias, hierarquizantes, falo-heteronormativas, euro-ouvintistas, branco e grafo-centradas. O grupo social que criou, legitimou e ainda legitima a gramática normativa da língua portuguesa defende esses valores.” (REZENDE; SILVA, 2018b, p. 187). Logo, o fracasso escolar é sustentado pela normatização de regras e culturas patriarcais euro-cristãs as quais sustentam as políticas educacionais no Brasil.

2.2 Alfabetização e letramento escolar: um modelo que reflete e revela a ideologia do déficit

O fracasso escolar poderia ser visto, dentro desse construto educacional que se formou, como incompetência do sujeito, uma vez que a escola oferecia “chances” para que, igualmente, todos tivessem as mesmas oportunidades de ascensão social. A alfabetização era, não apenas ensinada na língua oficial do país, mas ainda com métodos iguais para todos: a alfabetização como apropriação técnica de codificação e de decodificação da escrita alfabética. “Toma-se, por isso, aqui, a *alfabetização* em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2015, p. 15, grifo da autora).

A ideia de “chance”, sustentada pela proposta de ensino de língua portuguesa e alfabetização, reflete como o projeto da colonialidade introduziu nas escolas brasileiras a ideologia do déficit, uma vez que alguns corpos são excluídos frente a um padrão de

colonialidade/ modernidade estabelecido. Logo, o que se tem é que as marcas sociais e históricas implementadas pela elite brasileira produziram não apenas o fracasso escolar, como também as representações binárias do que é certo/errado e daquele sujeito que é letrado/iletrado. Isto é, na visão proposta pela escola, essa ideologia parte do pressuposto de que o outro está sempre perdido e precisa de salvação.

A exposição dos dados do Mapa da Alfabetização já aponta para os problemas nesse processo de aquisição do código escrito e revelam como essa ideologia acontece. Na década de 1970, o país atingia a marca de 33,7% de analfabetos (BRASIL, s/a), em um índice que se pautava por saberes da escrita da norma padrão da língua portuguesa. Vale ressaltar que este dado se refere apenas à população de 15 anos ou mais.

Nessa perspectiva de conceituação de alfabetização, principalmente na intersecção com os dados do Mapa da Alfabetização, é que Soares (2015, p. 16, grifo da autora) se posiciona, ao afirmar que: “a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. A ideia de “expressão” unificada à de “compreensão” é atribuída assim pela professora por entender dois fatores: a escrita não é a representação da língua oral e os problemas da escrita e da oralidade são diferentes. Por assim ser:

Em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral e, ainda os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2015, p.18)

A postulação de Soares (2015), ao indicar a leitura mecânica como uma falha na educação brasileira, é primordial para entender a inserção do letramento no Brasil, visto que o sistema de codificar e decodificar já apontava cruciais problemas em um sistema-mundo que exigia cada vez mais dos sujeitos nele inseridos. Percebe-se, então, que era necessário refletir sobre novas práticas pedagógicas, principalmente as que não se fixavam no ensino e sim na aprendizagem e no/a aluno/a. Com isso, vislumbrava-se a melhoria do processo de aprendizagem voltado à leitura e escrita de língua portuguesa (língua nacional), visto que “essa escrita ambiental e rotineira, representa [...] apenas uma das funções da escrita, das mais básicas. O domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 8).

É nesse panorama que os estudos do letramento chegam ao Brasil no final do século XX pelos estudos de Magda Soares (2009; 2015) e Angela Kleiman (1995). Ambas são consideradas precursoras dessa vertente pedagógica-metodológica de ensino e ganharam notoriedade por trazerem o conceito de letramento a uma realidade educacional brasileira que enfrentou, durante o século XX, não apenas altas taxas de analfabetismo, como também problemas metodológicos. Assim, volta-se agora para a aprendizagem e não para o ensino de língua portuguesa, logo:

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” [...] dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 16, grifo da autora)

Por assim ser, a ideia do letramento era compreender que os sujeitos possuem conhecimentos inerentes a eles, advindos de suas realidades e estas, por sua vez, deveriam ser observadas. Kleiman (1995) – em constante diálogo com as leituras que fez de Brian V. Street e Shirley Brice Heath, e os avanços dos estudos culturais e da história cultural – traça uma perspectiva do letramento pelo desenvolvimento social, que perpassou as atribuições do século XVI até a expansão dos usos da escrita.

Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 16)

Nota-se, portanto, que as propostas de letramento tentavam favorecer os diferentes modelos de alfabetização, que não correspondiam às demandas de aprendizagem. Assim, ao instaurar-se em terras brasileiras, na década de 1980, como uma metodologia inovadora e capaz de superar os dados que se apresentavam naquele espaço-tempo, o letramento é atrelado à educação de base, principalmente aos anos iniciais do ensino fundamental¹⁶. Contudo, é importante ressaltar que, antes do letramento chegar ao Brasil

¹⁶ Utilizaremos, nesta tese, as nomenclaturas vigentes das etapas curriculares com o intuito de facilitar a compreensão do leitor.

com esse nome e como proposta de melhoria da educação básica, mudanças já ocorriam no país no que se refere à alfabetização. Entra em cena Paulo Freire.

Paulo Freire aproximou e promoveu diálogos entre os conhecimentos científicos privilegiados aos conhecimentos populares ou culturalmente diversos dos da elite. Sua proposta prezava uma intersecção entre saberes possíveis, refletindo que ser ignorante era, prioritariamente, não entender que há conhecimento em todas as esferas da sociedade (FREIRE, 1979; 1984; 1996; 2016) e, mais do que isso, que esses conhecimentos dialogam em um ou outro grau. Partindo dessa ideia, reconhecemos que todos os conhecimentos são válidos, mas nem todos são validados por determinadas esferas sociais, o que remonta ao projeto da colonialidade.

Assim, como diz Freire (1984, p. 7), “é preciso que [o sujeito] seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele”, isto é, é preciso que todo ser humano saiba agir e refletir sobre o mundo, assumir uma postura comprometida consigo e com a sociedade. Portanto, o sujeito necessita compreender-se enquanto sujeito ativo e participante de sua sociedade; ele é parte preponderante dos entremeios que o envolvem: ensino, aprendizagem; processos sociais, culturais, históricos e políticos. “Por essa razão, a escola deve ser um espaço-potência, que instigue aos conhecimentos e não apenas reproduza um conhecimento como verdade” (SILVA; DERING, 2019, p. 62). Assim, a escola torna-se como um espaço vivo de possibilidades, logo, de produção de saberes, de valorização da curiosidade, da pesquisa, da arte, etc. Um espaço de reflexão e respeito à democracia, que, nesse caso, envolve todos os indivíduos e seus saberes.

Logo, ao contrário de ter conteúdos e acumular informações, nem sempre coesas ou necessárias, o sujeito precisa estar ciente sobre aquilo que apropria e o que faz e do contexto no qual está inserido, logo:

Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. (FREIRE, 1984, p. 7).

Portanto, o sujeito, na concepção freireana, é o sujeito da educação e não da escolarização ou do projeto de modernidade. Logo, para o autor, a educação crítica, libertadora ou emancipadora é aquela que concebe esse sujeito para além da mecanicidade ou da colonialidade/modernidade. Posto isso, Freire (1979, p. 42) reitera a importância de uma educação problematizadora:

[...] fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. (FREIRE, 1979, p. 42)

A ideia de educação problematizadora, portanto, dialoga com os estudos que viriam a chegar no Brasil anos posteriores, acerca do letramento. Logo, essa concepção já estava diluída no Brasil pelas postulações de Freire (1979; 1984; 1996), que teve forte resistência das políticas públicas da época, principalmente no período do regime militar.

O letramento no Brasil, como já colocado, efetiva-se nos meios acadêmicos com os estudos de Kleiman (1995) que, no entanto, não apenas apoiou-se em Street (1984), para trazer o termo letramento (tradução do inglês *literacy*) para o país, como traduz e sintetiza, a seu modo, sua visão sobre a temática. É importante compreender tal ponto, uma vez que, dentro do projeto de colonialidade/modernidade, Kleiman fazia parte de uma elite brasileira, não apenas na questão econômica, cultural e intelectual, como também geográfica.

A perspectiva teórico-metodológica do letramento, trazida por Kleiman (1995) traz a reflexão do uso social da escrita e um modelo autônomo de letramento, muito próximo já às concepções e estudos de Freire. Kleiman visava, além da leitura, à escrita e às práticas de linguagem em utilização pelo sujeito. Isto é, buscou-se uma separação dos estudos dos “impactos sociais da escrita” frente aos estudos de codificação/decodificação, que estavam atrelados ainda ao método de ensino. Kleiman (1995) reconhece os avanços de Freire (1979; 1984; 1996) na “organização reflexiva” do pensamento na tentativa de “desenvolvimento de uma consciência crítica” dos sujeitos e na busca de uma “democratização da cultura e libertação”. O principal avanço da perspectiva do Letramento, no entanto, está em dois preceitos de Street (1984; 2014): *eventos e práticas de letramento*¹⁷, que Kleiman (1995) traz em suas traduções e discussões.

As *práticas de letramento* podem ser entendidas como o comportamento dos sujeitos frente às estruturas sociais de comunicação, que podem ser informais ou institucionalizadas¹⁸. Por serem essas estruturas diversas, os *eventos de letramento* se concretizam conforme as organizações dos sujeitos e grupos a esses contextos (HEATH;

¹⁷ Kleiman (1995) utiliza o termo *práticas discursivas letradas* como sinônimo de *práticas de letramento*.

¹⁸ Exemplos: Informais: rodas de conversa; Formais: escola.

STREET, 2008; STREET, 1984; 2014; KLEIMAN, 1995; MORTATTI; 2004). Por assim ser, as *práticas* abarcam as formas as quais os sujeitos interagem, conferindo aos *eventos*, significados múltiplos, visto que a dialogicidade se faz presente nas interações.

Toma-se como *eventos de letramento*, portanto, as situações em que o uso social da escrita e leitura ocorrem (HEATH; STREET, 2008; STREET, 1984; 2014; KLEIMAN, 1995), logo, são voltadas para a percepção do sujeito na promoção de seus saberes. Assim, *eventos de letramento* são as *experienciações* dos saberes socioculturais que constituem os sujeitos, sendo potencializados a cada *prática de letramento*, visto que são nelas que os sujeitos dialogam e interagem seus saberes. O conceito de *experienciação* proposto aqui remonta a ideia de experimentar como uma ação do sujeito por meio de sua participação dialógica e interacional. Não se poderia utilizar o preceito de *experimentação*, uma vez que ela pressupõe um método positivista do saber, em que há o distanciamento do sujeito frente ao experimento.

Dentro dessa perspectiva teórico-metodológica – de compreensão da leitura e escrita com um evento que se (re)faz em práticas sociais – e envolto a crise educacional instaurada no final do século XX é que o Letramento se institucionaliza de vez. Escrever, portanto, não servia apenas para entender e reproduzir um código, bem como ler, não poderia ser mais um mero decodificar de um signo em seu sentido objetivo e inócuo. Em outras palavras, a língua toma seu lugar enquanto prática social discursiva, principalmente a percepção da língua oral.

Nos *eventos*, tem-se que tomar que “a linguagem oral é sempre direcionada a um indivíduo em particular, geralmente com algum efeito intencional, como influenciar suas opiniões, manter uma certa relação ou controlar sua ação”¹⁹ (STREET, 1984, p. 20, tradução minha). Essa colocação faz-se necessária, pois, a partir dela, tem-se que “uma criança pode ser considerada letrada, mesmo que **ainda** não saiba ler e escrever” (KLEIMAN, 1995, p. 18, grifo meu). Logo, não apenas compreendemos que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 19), como também tomamos ciência de que a “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2011, p. 20).

Portanto, ao compreender como os estudos do letramento se formaram no Brasil, constatou-se que a leitura e a escrita, enquanto prática social da língua, faziam parte de um sistema maior, isto é, suas visões sociais ganhavam as escolas através dos sujeitos que

¹⁹ “Oral language is always directed to a particular individual usually with some intended effect such as influencing his views, maintaining a certain relationship or controlling his action”. (STREET, 1984, p. 20)

nelas eram inseridos: alunos/alunas, professores/professoras, gestores e demais profissionais que promovem a educação formal. Chamamos a atenção para a compreensão de que, para os estudos de Kleiman (1995), as práticas e eventos de letramento são considerados e até validados, desde que sejam formas de compreensão de que aprender a leitura e a escrita de língua portuguesa sejam apre(e)ndidos.

Por assim ser, por mais que tenhamos inúmeras variantes do que é tido como letramento, poucos se afastam da concepção de que eles são subsídios para se alcançar a sociedade moderna, no pressuposto modernidade/colonialidade. Discorrem sobre o assunto Elizabeth da Silva e Denise Araújo que “tal fato acontece porque algumas práticas letradas requeridas nos eventos que se configuram na agência digital são distintas das exigidas nos eventos presentes na agência acadêmica” (SILVA; ARAÚJO, 2012, p. 684). Deste modo, os letramentos se tornam ascensão social desde que eles promovam o sujeito para dentro da concepção modernidade/colonialidade.

Isso nos leva a pensar que, se estamos imersos em uma sociedade cada vez mais dinâmica e complexa e, em consequência disso, temos a possibilidade de acesso a diferentes tipos de letramentos, há sujeitos, diríamos, não apenas letrados em uma dada agência, mas multiletrados. Em função de estarem, muitas vezes, em contato com diferentes tipos de letramento – familiar, religioso, midiático, digital, escolar, entre outros –, esses sujeitos demonstram práticas de escrita diferenciadas oriundas desses letramentos. (SILVA; ARAÚJO, 2012, p. 684)

No entanto, ainda que “multiletrados”, é notório que há uma hierarquia de saberes. Grosso modo, dentro do processo de escolarização, considera-se o conhecimento do aluno como ponto de partida para o conhecimento da escola e não como um outro tipo de conhecimento que deva ser compartilhado; considera-se o conhecimento do pedreiro como importante, mas quem a valida é o engenheiro formado e assim por diante. Há agências que validam e mensuram os multiletramentos. Por essa razão, é possível dizer ainda que “mesmo utilizando nomenclaturas diferentes, os estudiosos dessas concepções comungam de um mesmo princípio – tanto o fator social quanto o individual contribuem com a configuração das práticas letradas demonstradas pelos sujeitos.” (SILVA; ARAÚJO, 2012, p. 696).

Uma destoante, talvez, pode ser percebida nos estudos do letramento de resistência de Ana Lúcia Silva Souza. Para chegar a essa denominação, a professora se propõe a pesquisar sobre como se configuram as práticas e eventos de letramento na cultura do hip-hop na região considerada periférica de São Paulo. Assim, Souza (2011)

nota que há um tipo de discurso que se mantém (ou tenta se manter frente a outros discursos impositivos). Para ela:

Os letramentos da reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (SOUZA, 2011, p. 36).

É interessante perceber que essa definição da professora dialoga com a concepção de escolarização aqui discutida, principalmente o seu caráter excludente e segregacionista, em que os conhecimentos da escola acabam sendo superiores a quaisquer outros. Afirma Souza (2011, p. 40) que “para ser leitor, dentro de um processo em que a palavra escrita é europeia e responde às teorias racistas vigentes, é preciso embranquecer”. Logo, o “ler e escrever” tem predileções que estão ancoradas no preceito de modernidade/colonialidade.

É dito isso que podemos refletir que entre as verdades e falácias da inserção do letramento no Brasil – seja como a inserção de todos na escola, a redução da taxa de analfabetismo ou que todos os conhecimentos são igualmente considerados – o ponto chave é que “ler e escrever” a língua portuguesa escolarizada foram sumariamente colocada como algo de extrema relevância e o que também gerou a exclusão de muitos. Não apenas, “ler e escrever” passou por um processo de mudança no início de letramento, mas, no decorrer dos anos seguintes, notamos que apenas ganhou nova roupagem e, nesse espaço-tempo, além dos dados e preceitos teórico-metodológicos, encontravam-se também as (r)evoluções sociais, culturais e organizacionais do mundo, que contribuíram de forma preponderante para se pensar em um tipo de educação que inserisse seus sujeitos em sociedade ancorada no par modernidade/colonialidade, isto é, no projeto de sociedade que precisava integrar esses novos sujeitos e mostrasse a eles que essa educação era a melhor/salvadora, e os fizessem se sentir parte dela, mas também seres incompletos, reforçando a ideologia do déficit.

Ressalta-se, para tal inserção, entretanto, que as práticas de leitura e escrita deveriam ser ações inerentes quanto se fala sobre alfabetização escolar, mas não é o que ocorria, como visto. O “*alfabetismo* é um conceito complexo, pois engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia história e espacialmente.” (SOARES, 2015, p.30). A problemática inicial, portanto, recaía

na escola, evidentemente, pelo fato de ela não “conseguir” alfabetizar um/a aluno/a como antes conseguia, visto que a codificação simples já não alcançava os anseios da época. O letramento (que foi escolarizado), portanto, insere-se como o novo projeto de sociedade, por meio da pedagogização dessas práticas de linguagem.

Circundando essa ideia de que alfabetizar é “oportunizar ao sujeito” à ascensão e “permitir ao sujeito” o conhecimento válido pelas esferas sociais institucionalizadas, que o letramento encontra sua base epistemológica e se consolida nas esferas educacionais formais. “Dar oportunidade” e “permitir” é algo que este projeto consolidou, uma vez que *é essa elite que dá que também pode tirar esses privilégios*. O mesmo ocorreu/ocorre com a ideia de “dar voz”, “dar o poder” e todas as políticas que se baseiam na colonialidade do poder. Portanto, revela-se, ainda, que a promoção desse “letramento escolar” parte ainda da verticalização de quem tem o conhecimento validado e de quem tem o conhecimento que precisa ser validado e, não apenas, reconhecido. Validar, nessa perspectiva, não é reconhecer. E reconhecer não é aceitar. Logo, é nesse letramento escolar que se instauram os métodos de aprendizagem acerca da aquisição de leitura e da escrita.

Tem-se, assim, que o letramento se volta, *a priori*, como uma prática social, como era de se esperar, mas apenas no contexto alfabetizador ou da escolarização, uma vez que ansiava a redução das taxas de analfabetismo no Brasil e integrar os novos sujeitos que provinham de novos contextos, dada a evolução da história na segunda metade do século XX. Nessa perspectiva, o letramento, *a posteriori*, aprimora antigos métodos já existentes, tentando propor uma apreensão mais frutífera do processo de ensino, que passa a ser um processo também de aprendizagem. Contudo, apesar do diálogo e interação entre ambos os processos, a realidade é que a exclusão de determinados conhecimentos continuou a existir e se fazer presente, principalmente em classes sociais mais baixas.

Deste ponto, então, de ensino/aprendizagem, cria-se uma dialética entre o alfabetizar e o letrar. Por entender que, alfabetizar é o ato de codificar e decodificar, enquanto letrar é atribuir sentido aos códigos e à decodificação (SOARES, 2009; 2017; KLEIMAN, 1995; MORTATTI, 2014), tem-se, portanto, que o primeiro é a produção de um saber, que se manifesta de diferentes maneiras, mas baseado no código linguístico; e o segundo impulsiona os saberes adquiridos na alfabetização, permitindo criar “pontes sociais” para efetivar a aprendizagem desses códigos. Portanto, letrar, nesse contexto, parte da aquisição dos signos linguísticos, logo, o ensino de língua portuguesa.

Essa visão social da língua, enquanto prática social da leitura e da escrita, inseriu-se nas esferas escolares na possibilidade de potencializar e trazer “plurissentidos” à codificação e decodificação da letra. Ao tomar, então, o letramento como uma prática social, reiterou-se que prática, nessa corrente, afere-se no sentido da ação de praticar, treinar, experimentar (e não experienciar, visto que não há a vivência do sujeito, mas sim uma observação). Assim, os diversos sentidos estão em trinar/experimentar a leitura e a escrita como forma de aprender, sendo esse aprender amplo, reflexivo e plurissemântico. Em suma, escrever e ler pode ser concebido como um **ato/ação/prática social** dos sujeitos perante o mundo – o experienciar –, deixando para trás a ideia passiva de ser um estado de **receber/acumular** um conhecimento e reproduzi-lo, simplesmente. (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2015), ou seja, uma nova reflexão da concepção de educação bancária já trazida por Freire (1979; 1984; 1996).

É importante perceber isso, pois “somente o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada; e somente o fato de viverem em uma sociedade letrada, não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita.” (MORTATTI, 2014, p. 107); isso que torna o letramento escolarizado, ainda, uma forma de manutenção da colonialidade, visto que a cultura escrita é ainda a “mais importante”, ainda que considerada outras práticas linguísticas e a cultura oral. Desse modo, tais pontes sociais promulgadas pelo letramento, ainda hoje, reverberam a ideia de que a leitura e escrita escolarizada são as formas de letramento culturalmente aceitas, pautando-se nos conhecimentos válidos e validados, bem como promoção grafologocêntrica como soberania do saber.

Logo, a modernidade criou a ideia de letramentos como forma de integrar todos os conhecimentos, mas apenas o *letramento escolarizado* é o que pode promover a ascensão social. Deste modo, retoma a ideia, ainda que posta sutilmente, de que esse modo de ensino pode “salvar os sujeitos”, assim como foi com a alfabetização.

2.3 Letramento escolarizado

O *letramento escolarizado*, ao qual nos referimos, faz parte de um modelo pedagógico criado pela modernidade a fim de promover a manutenção dos conhecimentos científicos validados. Ocorre, pois, que “o conhecimento, em suas múltiplas formas, não está equitativamente distribuído na sociedade e tende a estar tanto menos quanto maior é seu privilégio epistemológico” (SANTOS, 2010, p. 138). Não se deve negar que o

letramento escolarizado, proposto até então, promoveu grandes avanços a essa percepção do sujeito e sua inserção no sistema-mundo. Contudo, ainda que seja um letramento que percebe o sujeito em sua pluralidade, não o reconhece. Reconhecimento é diferente de percepção; insere o sujeito em um sistema-mundo, que é diferente de compreendê-lo como integrante de um sistema-mundo diferente do projeto de modernidade, um sistema-mundo que: “é um movimento de protesto dentro das ciências sociais eurocêntricas contra as análises que utilizam a categoria sociedade, entendida como equivalente a ‘Estado-nação’.” (GROSGUÉL, 2018, p. 56).

Logo, ainda que o letramento escolarizado “promova” outros ou “aceite” novos saberes, eles só serão autenticados quando as instituições promotoras do conhecimento científico o validarem; isto é, a autenticidade do conhecimento ainda deve passar pelo crivo da validação. E, em uma sociedade brasileira que se construiu pela ideia grafocêntrica de produção de conhecimento, “a escrita é o produto cultural por excelência” (TFOUNI, 2010b, p. 12).

Tfouni (2010b, p. 13) ainda acrescenta que: “costuma-se pensar que a escrita tem por finalidade difundir as ideias (principalmente a escrita impressa). No entanto, em muitos casos, ela funciona com o objetivo inverso, qual seja: ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso”. Quando se compreende o letramento como forma de ascensão social, estrutura que é responsável por validar (ou não) conhecimentos, promove-se a manutenção de um sistema-mundo imbricado na concepção de colonialidade, visto que “a colonialidade do poder se mantém pelo controle do conhecimento, da linguagem, da cultura, dentre outros.” (REZENDE, 2018b, p. 138). Não apenas, como:

Nas sociedades em que a dinâmica estrutural conduz à escravização das consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Porque, pelo duplo mecanismo da assimilação, ou melhor, da introjeção, a pedagogia que se impõe às classes dominadas como “legítima” – como fazendo parte do saber oficial – provoca ao mesmo tempo o reconhecimento por parte das classes dominadas da “ilegitimidade” de sua própria cultura. (FREIRE, 1979, p. 39)

Assim, o que se percebe é que há a homogeneização dos contextos de aprendizagem, logo, dos conhecimentos, dentro dos propósitos de letramento presente nas esferas escolares. Tem-se que: “a escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida. No entanto, é evidente também que fatores internos à própria escola condicionam a qualidade e a

relevância dos resultados alcançados.” (ANTUNES, 2003, p. 20). Logo, esse ato social acerca do letramento escolarizado, do qual falamos, permaneceu atrás dos muros escolares e universitários.

Quando se fala em letramento escolarizado, essa carga de hierarquia salvacionista e verticalizada ainda reside plenamente na própria relação de ação letrada, pois haverá sempre uma cultura dominante e, a partir desta, discute-se letramento. Em outras palavras, o letramento parece sempre partir do projeto de modernidade/colonialidade, que aponta o melhor e, geralmente, o único caminho para a obtenção do conhecimento, invalidando o conhecimento do outro.

Essa “oportunização” e “permissão”, que se construiu nesse modelo de letramento, remonta à ideia de salvacionismo pela base cultural do colonizador, que foi perpetuada – e ainda vigora – nas esferas educacionais. Tem-se que pensar e problematizar que “a cultura no singular impõe sempre a lei de um poder. [...] A cultura no plural exige incessantemente uma luta.” (CERTEAU, 2011, p. 241-242). E, mais do que simplesmente compreender como a cultura no singular funciona, é importante salientar que essa concepção de modernidade/colonialidade remete ao infiltramento ferrenho na distorção da cultura do sujeito.

Por assim ser, ele acaba por não se perceber/identificar-se (com a) sua cultura, mas querer estar/permanecer na cultura do outro (como se fosse sua). É a ideia de o oprimido querer o lugar do opressor; do colono querer o espaço do colonizador (FREIRE, 1975; FANON, 2005). Ocorre, pois, que um “sujeito consciente é aquele que se percebe como ser histórico e ético, capaz de optar, decidir e romper” (SILVA, 2009, p.113) e não um ser domado, moldado. A ideia de “letrar sujeitos” em processo de escolarização tornou-se, ao longo dos anos, uma produção em massa de reproduções de conhecimentos da elite, fraudando corpos.

A escola começou, assim, cada vez mais, nesse processo – talvez de retrocesso de princípios – a tolher a cultura do sujeito que entrava por aqueles muros e, não apenas podar, como também produzir uma nova cultura, criando-se a falácia do “letramento como salvação”, uma vez que o letramento apenas ocorreria com sujeitos escolarizados ou que se propusessem a integrar-se na sociedade hegemônica, abdicando-se – forçosamente – de sua história, cultura e sua sociedade sem mesmo se apercebendo disso. Sutilmente, então, instaurou-se que a escola, como instituição social formal, é necessária para adquirir conhecimento válido e salvar os “iletrados”, visto que o conhecimento destes seria ainda débil e aquém de uma “sociedade moderna.”.

Essa concepção de salvação vai de encontro ao que Mignolo (2010) propõe sobre os conhecimentos, pois, para ele: “[...] a geopolítica do conhecimento é uma das instâncias nas quais o feitiço se rompe e a lógica mercantil (com suas enormes consequências) emerge detrás da retórica do salvacionismo”²⁰ (MIGNOLO, 2010, p. 44, tradução minha). Retomando, portanto, a concepção de que as esferas educacionais são instituições salvadoras e o letramento (escolarizado) é o método pelo qual só vai ocorrer de sujeitos escolarizados para sujeitos que queiram ser escolarizados e, por assim ser, a consciência de que só há um saber que é importante: o escolar/científico; os demais existem, mas não promovem esse sujeito para a sociedade moderna.

Contudo, há de se pensar que “o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo sugere que a diversidade é também cultural e, em última instância, ontológica, traduzindo-se em múltiplas concepções de ser e estar no mundo” (SANTOS, 2010, p. 142). Contudo, são os sujeitos letrados-escolarizados que dominam a cultura e ditam o que é ou não válido, como visto, bem como projetam nos demais a “concepção de ser e estar no mundo”, inserindo-se, na sociedade, como superiores aos sujeitos que, ainda que letrados, não possuem ou desconhecem a “cultura mais importante”. Para ser letrado, não basta ter conhecimento, é preciso ter o conhecimento que querem que você tenha.

Logo, o letramento, que chamamos de escolarizado, tornou-se metodologia homogeneizante e excludente, pois verticalizou e dicotomizou os conhecimentos que são válidos ou não, e impôs a escrita formal em língua portuguesa como um dos – se não o mais – preponderante para um “letramento completo”, a tal concepção escrita exigida pelo Enem. Nessa perspectiva, os muros da escola não são mais apenas uma metáfora de dividir saberes, mas uma imposição para avaliar quais saberes são importantes e quais são desnecessários, insignificantes ou não são, de fato, saberes. Exclui-se corpos desse processo, pois nem todo corpo, nesse tipo de sistema, é produtor de conhecimento. Nesse modelo, então, acaba-se por não aceitar ou não se perceber que os sujeitos da aprendizagem são plurais não apenas em sua constituição, mas dialógicos enquanto ativos em sociedade. Trata-se, assim, da reafirmação da diferença colonial epistêmica, uma violência aos saberes diversos (MIGNOLO, 2010). Por assim ser:

Trata-se, então, de uma filosofia na qual o sujeito epistêmico não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem

²⁰ “[...] la geopolítica del conocimiento es una de las instancias en las cuales el hechizo se rompe y la lógica mercantil (con sus enormes consecuencias) emerge detrás de la retórica salvacionista.” (MIGNOLO, 2010, p. 44).

localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si. (GROFOGUEL, 2007, p. 64)

Nota-se, ainda, por esse viés crítico, que o diálogo, o qual deveria ser ação permanente, foi trocado pela imposição de uma política pedagógica – intitulada letramento – que propunha “solucionar” o fracasso escolar e o analfabetismo, mas que os promoveram de outra forma, inserindo-se no projeto de colonialidade. Algumas mudanças foram notórias, não se deve negar, todavia, a postulação, eficácia e institucionalização do letramento, em si, precisavam/precisam ser questionados. O letramento, como se apresentava/apresenta, possibilitava/possibilita a melhoria na alfabetização em ambiente escolar – enquanto etapa da escolarização e aquisição do código língua portuguesa, o que foi um grande feito naquele momento/hoje. No entanto, a crítica recai no propósito de que a perspectiva do letramento, na verdade, centrou-se como finalidade para solucionar o fracasso escolar e os problemas de escrita que marcaram o século XX e não em pensar em políticas educacionais como deveria ser feito.

Portanto, é importante perceber o letramento não apenas como prática social, propiciada pelos eventos de letramento a serem potencializados (HEATH; STREET, 2008; STREET, 1984; 2008), mas também como projeto político do qual o sujeito é parte de um sistema-mundo e, ao fazer parte disso, ele pode/deve perceber as multiplicidades de concepções de ser e estar no mundo (SANTOS, 2010; FREIRE, 1984), do mesmo modo pode/deve reconhecer que ele faz parte de uma: “modernidade [que] produz um mundo onde somente um único mundo é possível e os demais são impossíveis” (GROFOGUEL, 2018, p. 65), permitindo-lhe o questionamento e a subversão desse controle.

Posto isso, barreiras inúmeras são visíveis, pois a visão que se tem hoje é de uma sociedade estratificada, eurocêntrica e que mensura o conhecimento do outro pelo conhecimento que foi instituído como verdadeiro ao longo do processo de modernidade. Logo, dentro da sala de aula e nas propostas de letramento escolarizado, por mais frutíferas que elas poderiam aparentar, ainda nota-se que: “a consciência do colonizado é fraturada” (NETO, 2016, p. 49) e, nesse sentido, o/a professor/a ocuparia/ocupa o lugar de poder e o alunado o lugar de subserviência, quebrando a ideia de dialogicidade (FREIRE, 1996) ou dialogismo (BAKHTIN, 2004), deixando em segundo plano a construção do conhecimento, o processo de aprendizagem e o próprio sujeito.

Destaca-se, nesse momento, entre os principais entraves, que o diálogo entre os conhecimentos pressupõe uma linha horizontal no processo de ensinar-aprender, o que poderia “desautenticar” o/a professor/a como “dono do saber” ou o “saber do/a professor/a”. Dito isso, evidencia-se que “letrar na escola” é mais eficaz – e cômodo –, pois se o/a professor/a é “dono do letramento”, cabe ao/à aluno/a, portanto, aprender e se tornar um sujeito letrado, apto para exercer a cidadania e pronto para o trabalho, como apregoa a LDB (BRASIL, 1996). A partir desse ponto, por mais que o/a aluno/a traga uma cultura – como um saber a ser potencializado –, a cultura do/a professor/a será sempre a predominante e verdadeira, e o saber do alunado será moldado ao ponto que não supere seu mestre. Ledo erro teórico-metodológico-social.

Observa-se a incoerência dessas práticas, quando nos atentamos aos modelos que ainda reverberam nas metodologias escolares as quais priorizam a fixação e promoção do código linguístico voltado para as práticas basilares da leitura e escrita, geralmente com uma finalidade específica: passar no exame de seleção final do ensino básico, hoje o Enem (e demais vestibulares). Pensar em letramento, por esse viés, é reduzir os sujeitos e, não apenas, afirmar, categoricamente, que podemos “letrar” alguém, em uma mesma concepção salvacionista de outros tempos/tempos de um modelo educacional de hoje.

2.4 Bases da colonialidade no letramento escolarizado

O conjunto de práticas de letramento são dominantes quando escolarizados, visto que são agenciados para um determinado fim. E, por serem dominantes, essas práticas são disfarçadas por discursos políticos, públicos, de neutralidade e que buscam o salvacionismo daqueles que são diferentes. Portanto, apresentam-se como um único tipo de letramento ou o mais importante dentre todos. Dentro desse contexto, é importante compreender que a escolarização e pedagogização do(s) letramento(s) reforçam essa ideia do projeto de colonialidade.

Quando outros letramentos são apresentados, ainda que aceitos, são apresentados como alavanca para um letramento dominante (STREET, 2007), um tipo de “letramento único” e socialmente aceito. Isto é, aceita-se a existência da diversidade linguística, mas se promove e se mantém uma determinada norma como “certa”; aceita-se que existe a diversidade de letramentos, mas ainda assim se mantém o letramento escolarizado como superior ou mais adequado.

Em outras palavras, no modelo grafologocêntrico, todas as práticas de linguagens são aceitas e conhecidas, mas são reconhecidas ora como menores ora como ponto de partida para a inserção no letramento da sociedade dominante, o que denominamos aqui de letramento escolarizado. Observado que este processo passa e se fortifica na/pela escola, é a língua que procura manter esse padrão. Deste modo, o letramento escolarizado configura o que Mignolo (2010) aponta como a colonialidade do poder.

Dito isso, o que se toma é que o letramento escolarizado contribui com a manutenção da ferida colonial, principalmente ao propor/impor a verticalização do ensino. Esse tipo de letramento que trazemos remete a uma visão crítica-reflexiva e sustenta-se em dois pressupostos: “conhecimento como autoridade” e “autoridade do conhecimento”.

Quando o/a professor/a se torna a “autoridade do conhecimento”, este perde sua “autoridade” enquanto poder, pois está personificado em seu detentor. Nesse paradigma, o aprendiz será sempre reduzido a um/a aluno/a com saberes débeis, isto é, dotado de informações que se não forem validadas, serão insignificantes no processo de aprendizagem. Em suma, a “autoridade do conhecimento” afirma que um conhecimento será sempre superior ao outro, no caso, dos docentes frente ao de seus aprendizes. Logo, promove uma verticalização e imposição da cultura do “dono” desse conhecimento.

A “autoridade do conhecimento”, por assim ser, vincula-se a uma: estrutura, cultura, objetividade e metodologia; isto é, promove, no sujeito, a concepção de condenado dentro desse sistema-mundo moderno. Logo:

Os condenados não podem assumir a posição de produtores de conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade. Do mesmo modo, os condenados são representados em formas que os fazem se rejeitar e, enquanto mantidos abaixo das dinâmicas usuais de acumulação e exploração, podem apenas aspirar ascender na estrutura social de poder pelos modos de assimilação que nunca são inteiramente exitosos. (GROSFOGUEL, 2018, p. 44)

Assim, o que se percebe é que a autoridade do conhecimento está intimamente ligada à ideia de “colonialidade do poder” e “colonialidade do saber” (QUIJANO; 1992; MIGNOLO, 2003; 2010; GROSFOGUEL, 2018), visto que esse paradigma se sustenta na aliança, não apenas da língua, como também de outros campos de interesse da manutenção da concepção salvacionista. “A colonialidade do saber e a colonialidade do poder envolvem a mesma operação em relação aos elementos que a constituem” (GROSFOGUEL, 2018, p. 44): os condenados, mantendo-os “em seus lugares, fixos, como se eles estivessem no inferno” (GROSFOGUEL, 2018, p. 44).

Tem-se, assim, que a “autoridade do conhecimento” é também uma forma de colonialidade. Desse modo: “a colonização no âmbito do saber é produto de um longo processo de colonialidade que continuou reproduzindo as lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência da relação com a natureza, etc. que foram forjadas [ainda] no período colonial” (WINTER, 2003 apud BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018, p. 9).

Ao se refletir acerca do letramento, portanto, a ideia deveria ser contrária à de “autoridade do conhecimento”, uma vez que letrar deve ser pensado como um verbo de ação-reflexão e sempre defectivo em primeira pessoa. Afirma-se, nessa perspectiva, o letrar por meio da ideia do cultivar as práticas das “letras possíveis”. Portanto, como já postulava Freire (1984, 1996), ao propor que nos educamos em comunhão, ninguém promove o letramento de ninguém, os saberes são potencializados por sujeitos devido à fatores que são diversos, individuais e coletivos. Entendemos assim, que o conhecimento moderno inunda o popular e quando as águas abaxam podemos ver o que havia antes²¹. Por isso o letramento é uma percepção política que quer superar a concepção de leitura e escrita dominante. Para discutir o tema, portanto, é preciso ter em mente que letramento são diálogos e diálogos incluem conflitos, contradições, batalhas, etc. Logo:

Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Nesse sentido, a comunicação é vida e fator de mais vida. Mas, se a comunicação e a informação ocorrem ao nível da vida sobre o suporte, imaginemos sua importância e, portanto, a da dialogicidade, na existência humana no mundo. Nesse nível, a comunicação e a informação se servem de sofisticadas linguagens e de instrumentos tecnológicos que “encurtam” o espaço e o tempo. A produção social da linguagem e de instrumentos com que os seres humanos melhor interferem no mundo anuncia o que será a tecnologia (FREIRE, 1996, p. 74-75).

Desse modo, em metáfora, podemos dizer que letrar são trocas de saberes, estes, por sua vez, adquiridos ou a adquirir em formatos dos mais plurais possíveis dentro de sistemas-mundos que coexistem. Contudo, ao conceber o “conhecimento como autoridade”, o letramento escolarizado retoma a ideia do conhecimento que é validado. Aqui “sai de cena” o/a professor/a, como detentor/a do saber, e entra o “conhecimento” como foco. No entanto, o conhecimento aqui é postulado ainda pela concepção de conhecimento científico aceito, autenticado e validado por outras instituições.

²¹ Essa percepção toma como base a discussão realizada com a Profa. Dra. Tânia Rezende via Google Meet em 13 de janeiro de 2021.

Logo, ele também promove uma verticalização do conhecimento; não há cultivo em um sistema de trocas, e sim uma “plantação” impositiva, em que se semeia e se colhe apenas o que se (im)plantou. Por ser uma (im)plantação, haverá frutos, claro, contudo, todos iguais. Essa metáfora pode ser exemplificada, também, na ideia de concepção bancária de Freire:

Assim, a educação passa a ser “o ato de depositar”, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção “acumulativa” da educação (concepção bancária). (FREIRE, 1979, p. 41)

Portanto, nessa visão, o/a “aluno/a com conhecimento” não se torna uma “autoridade do conhecimento”, e, pouco provável que o torne, pois esse conhecimento não é seu, mas nele foi (im)plantado (implementado). A cultura singular imposta como letramento, na visão reducionista inicial do conceito, traz resquícios de uma dicotomia educacional de saberes, ainda que considere a existência dos dois. Em outras palavras, mantém-se a superioridade dos conhecimentos validados em detrimento a quaisquer outros. Todavia, não existem formas de desestabilizar esse modelo sem conflitos e contradições e, para que ocorra mudanças, é preciso diálogos.

Por essa razão, é importante perceber que o letramento escolarizado que toma por base o “conhecimento como autoridade” está centrado no horizonte de previsibilidade e na bagagem sociocultural do sujeito-aluno/a, distanciando-se dos eventos e práticas de letramento (STREET, 1984; 2014). Assim, o docente sempre terá em seu arcabouço didático-metodológico uma expectativa sobre o que o/a aluno/a trará a ele como conhecimento e, por “prever” o que esse/a aluno/a trará, o/a professor/a ainda será superior em sala de aula, pois possui (no sentido de estar inerente a ele) o conhecimento, legitimando a verticalização supracitada. Trata-se, senão, de um “professor/a -vidente”.

Por essa razão, o letramento escolarizado possibilita e promove a manutenção da colonialidade, visto que existe uma matriz de conhecimento que, nesse caso, é poder autoritário e correto, na ideia de um letramento padronizado e sistêmico, produto da modernidade/colonialidade.

A Colonialidade encontra-se em cada âmbito da existência humana: no trabalho; no sexo; na subjetividade; na autoridade; no conhecimento eurocêntrico; na escola e no seu currículo, e se articula a vários tipos de hierarquias: étnicas, raciais, sexuais, gênero, conhecimento, de linguagem, religiosa. (ALMEIDA; SILVA, 2015, p. 48)

Nessa perspectiva, portanto, os sujeitos foram condicionados a entender que as práticas de leitura e de escrita são obtidas nas instituições sociais de educação formal, prioritariamente na escola regular e no processo de escolarização. Por essa razão, por mais que se fale em letramento, a base é a colonialidade do saber. O *conteudismo*, a repetição e as demais formas de ensino são instrumentos de poder e controle da classe dominante/colonizadora (professor/professora) para com a classe oprimida/colonizada (aluno/aluna), pois a ideia é que apenas esse conteúdo é legítimo e somente ele fará com que essa classe oprimida/colonizada (aluno/aluna) possa ascender socialmente e superar a classe opressora/colonizadora (professor/professora).

Tem-se, então, na ideia do letramento, uma das falácias do projeto da modernidade: a ideia instaurada de que a/o educanda/o – ou qualquer sujeito, em analogia – irá superar sua/seu mestra/ mestre. No entanto, na manutenção dessa colonialidade, o opressor (professor/professora) estará sempre politicamente localizado, oprimindo as novas classes de sujeitos que virão, no caso da educação, alunas/alunos. Portanto, volta-se ao preceito de Freire (1979, p.40) quando aponta que:

[...] a opressão encontra na lógica do sistema de ensino atual um instrumento de eleição para fazer aceitar e prolongar o 'status quo'; quer dizer, sob pretexto de melhorar e de 'integrar socialmente', a ação pedagógica contribui para aprofundar e legalizar "um abismo profundo entre as classes.

É interessante, também, perceber que, no contexto do letramento na perspectiva da colonialidade, cria-se um ideal inalcançável no qual o oprimido torna-se um sujeito alienado pela concepção de ter a chance de ser o opressor; não apenas, mas também superá-lo (FREIRE, 1979). "Em sua alienação, os oprimidos querem a todo custo parecer-se com o opressor, imitá-lo, segui-lo. Este fenômeno é comum, sobretudo nos oprimidos de classe média, que aspiram igualar-se aos homens 'einentes' da classe superior." (FREIRE, 1979, p.32). Não se pode superar o opressor tornando sua imagem um objeto de cobiça, pois o espaço dos opressores será sempre deles, independente do sujeito que habita essa posição. Isto é, em sala de aula, as autoridades do conhecimento serão sempre ditadoras do saber único se assim o quiserem ser, ainda que finjam manter a dialogicidade ou sentem-se em roda com os/as estudantes.

Ao se propor essa ideia, tem-se a concepção de que a colonialidade do poder, estabelecida nessa relação, pode ser entendida como um padrão de poder global das

relações de dominação e exploração (RESTREPO; ROJAS, 2010). Por assim ser, é preciso compreender que:

[...] se a colonialidade é constitutiva da modernidade, visto que a retórica salvacionista da modernidade pressupõe já a lógica opressiva e condenatória da colonialidade [...], essa lógica opressiva produz uma energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento entre aqueles que reagem à violência imperial.²² (MIGNOLO, 2007, p. 26, tradução minha)

Desse modo, a hierarquização de que um conhecimento é melhor do que o outro é construído desse projeto da modernidade/colonialidade, fazendo o sujeito acreditar que ele é dependente das necessidades daquele conhecimento naquele(s) contexto(s).

Atualmente, não são poucos os indivíduos pertencentes à classe social alta que sustentam seus argumentos sob a lógica meritocrática, especialmente quando percebem as políticas afirmativas — um exemplo é o caso das cotas — como uma ameaça aos privilégios e aos benefícios sociais dos quais gozam no Brasil. (CAMPOS e QUEIROZ, 2018, p. 45)

Portanto, uma vez que imperativo, todo esse conhecimento escolarizado parece remontar à ideia de colonialidade, sustentando a ideia de supremacia, em que há saberes validados/verdadeiros/únicos frente aos demais. O modelo de educação da modernidade, portanto, destituiu formas de aprender e instituiu formas de ensinar em um sistema, hoje, chamado de escolarização. Como veremos a seguir, é uma lógica de meritocracia que atinge, fortemente, o ingresso de pessoas no ensino superior público no Brasil e, mais do que isso, revela a ferida colonial.

²² [...] si la colonialidad constitutiva de la modernidad, puesto que la retórica salvacionista de la modernidad presupone ya la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad [...], esa lógica opresiva produce una energía de la descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. (MIGNOLO, 2007, p. 26)

3 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): O VESTIBULAR UNIFICADO NO BRASIL

O processo de entrada nas universidades públicas do país, ao longo das últimas décadas, sofreu pontuais transformações que afetaram todas as regiões do país, desde a criação, implantação e consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) até as políticas afirmativas, que buscaram diminuir o abismo social existente nas salas de aula das graduações.

A criação do Enem reflete sobre o processo de inserção, bem como apresenta dados que confirmam a importância das políticas públicas para amenizar o abismo do acesso mais igualitário e oportunizar o ensino superior para agregar as diversidades sociais brasileiras. Fala-se em diversidades, no plural, visto que há singularidades entre todas as regiões brasileiras, bem como entre os brasileiros, que não pode ser massificada.

A expansão das universidades pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), por exemplo, apresentou-se como uma medida urgente para a criação de vagas, cursos e novas universidades no interior do país, possibilitando a promoção do conhecimento também longe das metrópoles e dos grandes centros urbanos, ainda comum no Brasil do século XXI.

Tal ascensão provocou mudanças em um exame, inicialmente, usado apenas para avaliar os/as alunos/as dos anos finais do Ensino Médio brasileiro. Assim, o Enem, depois de sua criação em 1998, sofreu mudanças e alterou o contexto de ingresso às graduações públicas do país, junto como Sistema de Seleção Unificada, o SISU. Junto a essas mudanças no exame, destaca-se a prova de Redação, especificamente, os critérios de correção. Ainda com temáticas sociais que viabilizem a criticidade, promovendo discussões que partem ou dialogam dos contextos dos sujeitos, os critérios de correção da prova acabam por não permitir tal criticidade, uma vez que impõe um modelo específico e, dentro desse modelo, a ideia grafocêntrica.

Percebe-se esses apontamentos, principalmente, nos critérios referentes ao tema/estrutura e argumentação/ponto de vista, pois, a matriz de referência para o/a estudante delinea “o que” se quer e “como” se deve dizer sobre a temática. Deste modo, tem-se a manutenção de um sistema de hierarquização e validação do saber, em que apenas o que é dito de determinada maneira poderá ser considerado e hierarquizado, por meio da nota final dessa prova.

Alicerçado neste panorama, tem-se como objetivo dessa tese uma reflexão sobre as políticas públicas que perpassam desde a criação do Enem até as políticas afirmativas de ingresso no Ensino Superior e, a partir deste ponto, analisar como a matriz de referência, no que se refere aos dois critérios de correção do Enem não dialogam com as diversidades discutidas nas leis e na sociedade.

3.1 As Políticas Públicas para Acesso ao Ensino Superior Brasileiro

O processo de seleção para ingresso no Ensino Superior Federal no Brasil²³, hoje, ocorre, prioritariamente, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O exame foi criado e implementado ao longo das duas últimas décadas do século XX e fidelizado nas Instituições de Ensino Superior (IES) gradativamente. O impacto do Enem – bem como do Reuni e do Programa Universidade para Todos (ProUni) – na educação superior foi surpreendente, mais do que dobrando, inclusive, o número de matrículas nas universidades públicas do país. Entre os anos de 2001 e 2010, por exemplo, o salto foi de 3.036.113 para 6.379.299 (BARROS, 2015, p. 363). Esse salto é mais perceptível nas universidades federais, devido às políticas públicas instaladas nesse período, destacando-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Promulgado pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2007, e instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o Reuni foi uma das ações que buscavam integrar Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE, também lançado em 2007, na gestão do Ministro da Educação, Fernando Haddad, estipulou um prazo de até 15 anos para a melhoria da educação – como um todo – no Brasil. Além do Reuni, foram criações do programa de Haddad, a TV Escola e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), voltados à educação básica pública no país; e consolidação e reformulação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), no ensino superior. Acerca do Reuni, tem-se a adoção de diversas medidas na ampliação das universidades federais do país, visando abarcar as necessidades sociais.

As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que

²³ As notas obtidas no Enem também são usadas pelas redes municipais, estaduais e privadas de ensino superior, como dito anteriormente.

têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (BRASIL, 2010, s/p).

Tais propósitos estão fixados no artigo segundo do decreto supracitado:

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007)

O salto das matrículas no período do Reuni, nos primeiros 5 anos de programa, por exemplo, é um fator de destaque e dialoga com o inciso I do artigo segundo do decreto, que prevê o aumento das vagas de ingresso. Nesse período destacado, foram quase 2 milhões de inscritos nas universidades (BARROS, 2015). Os dados, sem dúvida, mostram o sucesso dessa medida, que possibilitou o considerável ingresso de diversos brasileiros na educação superior no país.

Um segundo ponto importante do programa foi a ampliação de oferta de vagas e de universidades nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Essas regiões sempre tiveram baixo alcance das matrículas nas universidades públicas, bem como um número reduzido de universidades federais, principalmente se comparado às regiões sul e sudeste. Goiás, por exemplo, até 2017, tinha apenas a Universidade Federal de Goiás, enquanto Minas Gerais já tinha consolidado oito – UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), UFV (Universidade Federal Viçosa), UFU (Universidade Federal de Uberlândia), UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), UFLA (Universidade Federal de Lavras), UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), UFSJ (Universidade Federal de São João del-Rei) e UFVJM (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri). Na transição dos anos de 2017 e 2018, foi decretado, pelo então presidente Michel Temer, a aprovação do projeto de lei que dividia os *campi* da UFG em mais dois. Assim, foi proposta a criação da Universidade Federal de Catalão (UFCat) e Universidade Federal de Jataí (UFJ).

Ressalta-se, ainda, que excetuamos aqui os Institutos Federais (IFs), que seguem proporção de diferença semelhante às universidades.

Contudo, ainda com um menor número de Instituições de Ensino Superior (IES) federais (bem como com a criação de novas IES federais no período do Reuni), houve um considerável aumento no acesso aos cursos de graduação nessas regiões. Entre os cursos de maior entrada estão: Administração, Direito e Pedagogia, que lideraram o período de ingresso entre 2005 e 2009 (BARROS, 2015). Nota-se que esses três cursos têm uma demanda financeira menor para a criação e implementação, visto que recursos de laboratório para a área de saúde e exatas são mais onerosos para as instituições.

Atendendo ainda ao inciso I do artigo segundo do decreto do presidente Lula, sobre o Reuni, ainda temos o aumento das ofertas nos cursos noturnos. Entretanto, nesse quesito, a oferta ainda precisa de maiores investimentos, visto que as instituições privadas abarcam maior e mais diversificada oferta.

A expansão do ensino superior brasileiro, além de marcada pela presença sempre crescente do ensino privado, desenhou um padrão principal de oferta de vagas com forte ênfase nas carreiras e nos cursos de menor custo de implantação, a saber, os cursos das áreas de ciências humanas e de ciências sociais aplicadas. (NEVES e MARTINS, 2016, p. 107)

Contudo, além dos avanços no ensino superior público, houve ainda a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), que abarca a educação superior privada. O programa teve como iniciativa a inserção de alunos/as nas IES privadas, tendo as despesas custeadas, em parte ou em sua totalidade, pelo governo federal. Logo, as medidas adotadas nesse período foram preponderantes não apenas para o aumento de alunos/alunas nas IES públicas como também nas privadas. É importante observar que:

A primeira iniciativa ocorreu em 2001, com a Lei no 3.708 do estado do Rio de Janeiro, que instituiu a reserva de 40% das vagas das universidades estaduais para negros e pardos (Rio de Janeiro, 2001). Hoje existem diferentes modelos de políticas afirmativas (PA), quais sejam: as cotas raciais, as cotas sociais para alunos oriundos de escolas públicas e o modelo de acréscimo de bônus. (NEVES e MARTINS, 2016, p. 109)

As ações afirmativas de acesso promoveram maior equidade no ingresso nas universidades federais, bem como nas demais instituições de ensino federal e técnico. Publicada em 2012, pela ex-presidenta Dilma Rousseff, a lei 12.711 prevê a reserva de vagas nas IES federais para alunos/as oriundos da educação básica pública, bem como

dispõe sobre questões de renda e para pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e por pessoas com deficiência.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012)

Vale lembrar que a lei, sua instauração e seu desenvolver nos últimos anos, foi um importante passo para a consolidação de acesso à prova que permitia o ingresso no ensino superior, afastando-se da ideia de “meritocracia”, enraizada na cultura brasileira. É importante saber que essas políticas afirmativas inseridas visam maior diversidade cultural e inclusão social. Afasta-se, também, da ideia de meritocracia, quando se observa que elas foram implementadas concomitantemente ao aumento de vagas pelos programas de expansão das universidades públicas, como o Reuni, supracitado.

O crescimento das cotas, apesar de considerável, ainda não abarca a heterogeneidade brasileira. Segundo dados do Inep, publicados pela Agência Brasil, “[...] o percentual de pretos e pardos que concluíram a graduação cresceu de 2,2%, em 2000, para 9,3% em 2017” (BRITO, 2019, s/p). Contudo, o número de 9%, apesar de ser um avanço considerável, não chega próximo aos brancos que foram diplomados na mesma época, que é de 22%. Isso ocorre, pois, “o racismo e a colonialidade são uma e a mesma operação cognitiva arraigada no plano filosófico na matriz colonial do poder”²⁴ (MIGNOLO, 2010, p. 84, tradução minha).

Dentre as universidades federais, o destaque inicial, para se pensar em inclusão, é para a Universidade de Brasília, por meio do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial. O plano, aprovado em 2003, previa um percentual de 20% para negros, pretos ou pardos, e já foi inserido no vestibular do ano seguinte. “O Plano de Metas visa atender à necessidade de gerar, na Universidade de Brasília, uma composição social, étnica e racial capaz de refletir minimamente a situação do Distrito Federal e a diversidade da sociedade brasileira como um todo” (CARVALHO; SEGATO, 2019, s/p). É interessante pensar que:

Hoje, mais do que nunca na história do mundo moderno / colonial, o processo muda e muda de direção para construir estruturas de

²⁴ “El racismo y la colonialidad del ser son una y la misma operación cognitiva arraigada en el plano filosófico en la matriz colonial del poder” (MIGNOLO, 2010, p. 84)

conhecimento que emergem da experiência de humilhação e marginalização; experiências e humilhações geradas pelo start-up e atualização constante da matriz de poder colonial²⁵. (MIGNOLO, 2010, p. 112-113, tradução minha)

Contudo, os avanços do que tratam tais políticas parecem ainda não diminuir o enorme abismo quando se aborda o modelo seletivo de acesso às universidades públicas. Se por um lado as IES ampliaram as vagas às pessoas que, pela visão social impetrada, estava à margem, por outro o modelo de seleção, ainda com o Enem, parece não dialogar com as realidades brasileiras, principalmente no que se refere aos critérios da única prova discursiva, a Redação.

3.2 O Enem e o modelo avaliativo da prova de Redação

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova de seleção para ingresso no ensino superior público, principalmente o federal. Ele foi criado em 1998, na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato Souza, e no exercício do primeiro mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Contudo, foi na gestão do ex-Ministro da Educação Fernando Haddad, em 2009, que houve as primeiras mudanças efetivas na seleção do Enem, passando para o modelo de 2 dias de provas, 180 questões objetivas e a redação. Foi na mesma gestão que foi adotada a Teoria de Resposta ao Item (TRI), conhecido por escolas e alunos/as como “chutômetro”.

A mudança provocou, ao longo dos anos seguintes, a inserção do aumento de questões no Banco Nacional de Itens (BNI), do MEC, e a criação do Sistema de Seleção Unificado (SiSU), pela Portaria Normativa de 2012, a qual instituiu que os/as alunos/as têm a oportunidade de conhecer e escolher as vagas ofertadas em diferentes universidades do país.

As mudanças nas políticas públicas acarretaram alterações nos modelos de elaboração das provas de seleção do Enem como um todo, inclusive na prova de Redação. Assim, além da TRI, já mencionada, há referências para a elaboração da prova discursiva, que devem ser seguidas pelo/a candidato/candidata que irá realizá-la.

²⁵ Hoy más que nunca en la historia del mundo moderno/colonial el proceso se desplaza y cambia de dirección para construir estructuras de conocimiento que surgen de la experiencia de la humillación y marginalización; experiencias y humillaciones generadas por la puesta en marcha y la constante actualización de la matriz colonial de poder. (MIGNOLO, 2010, p. 112-113)

Divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Cartilha do Participante é o guia para a realização do Enem. Sua última edição é de 2019²⁶ e, sua estruturação, divide-se em três partes: Apresentação, Matriz de Referência para Redação 2019 e Amostra de Redação Nota 1.000 do Enem 2018, mesma estrutura e conteúdo da Cartilha do Participante do anterior.

Ressaltam-se dois graves problemas quando analisamos a proposta e os modelos de confecção da redação, um de cunho social e outro pedagógico. Este resvala-se na impossibilidade de igualar um padrão de ensino para todos os/as estudantes do país, visto as inequidades que são observadas em todo o plano político educacional. Aquele, por sua vez, desconsidera as interferências dos sujeitos em suas bases constitutivas, o que planifica e iguala sujeitos em uma uniformidade social inexistente.

Essas inconsistências urgem maior atenção na Redação do Enem. Nesta, não apenas define-se um único gênero textual-discursivo para realização da prova, como também se tem uma proposta reducionista no modo de avaliar os cinco critérios estabelecidos pelo manual.

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, 2018, p. 7)

Há, sem dúvidas, um pensamento hegemônico nesse padrão instaurado pelo Enem, principalmente em seus critérios de correção de redação. Ao postular que o texto deve ser na “modalidade escrita formal da língua portuguesa”, temos, aqui, a imposição da “língua nacional” sobre todas as outras, como já era colocado pela Assembleia Constituinte de 1823, a LDB de 1961 e as demais legislações que versam sobre a educação no Brasil, como foram os PCNs e como é a BNCC.

Deste modo, o que temos é que os critérios de correção da redação do Enem, ancorados em um projeto de unificação de uma língua da nação, a língua do colonizador, reproduzem o modelo grafologocêntrico e promovem a colonialidade. O que se nota é

²⁶ A cartilha foi publicada pelo Inep em 10 de outubro de 2019 apenas pela internet e a aplicação da prova de redação ocorreu em 03 de novembro de 2019.

que nas orientações que delinham a escrita e fixam padrões para todos os sujeitos no modo como se deve redigir o texto para o Enem, há uma unicidade valorativa, isto é, o Enem acaba impondo que todo discurso só pode ser validado se estiver organizado conforme suas orientações, servindo tal parâmetro tanto para as escolhas lexicais e de construção sintática, bem como para o modo de propor a argumentação e a organização textual. Portanto, 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.

Essa forma de imposição do “como” dizer parte da elite, que dita regras às demais classes. Assim: “as raças, grupos e corpos, consideradas/os inferiores, às margens do centro geopolítico, devem ser “salvas/os” ou “curadas/os” pela “civilização”, por meio do conhecimento da “palavra divina” e das “letras”, a razão europeia.” (REZENDE; SILVA, 2018b, p. 180). Diante dessa perspectiva, a redação do Enem funciona como um produto elaborado para a salvação dos marginalizados, um mecanismo dado pela elite aos subalternizados para promover a crença de que eles podem ser melhores, mesmo tendo suas condições menores às dos demais. Se a escrita é próxima ao esperado, o dito correto pela Cartilha/Manual do Enem, tem-se a salvação do/a candidato/a, caso não, considera-se que é um ser que ainda não atingiu todos os requisitos para se enquadrar socialmente e ascender a uma vaga em uma instituição de ensino superior pública, principalmente.

Nota-se que é o centro – enquanto políticas públicas educacionais – dando oportunidade à margem – população como um todo – para que essa possa sair da situação de margem, que o próprio centro atribuiu; ou, ainda, o centro criando condições a fim de justificar o porquê a margem está à margem. Essa justificativa é necessária, pois, embora o Enem seja para toda a população, a população não é igual, não tem as mesmas condições e é gritante comparar as exigências dessa prova com os diferentes processos de escolarização existentes no Brasil.

Os marginalizados, nesta proposta de unicidade que orienta a produção textual do Enem, possuem saberes diferentes e são desacreditados (MIGNOLO, 2010) e, por assim ser, ora desconsiderados ora excluídos, quando não os dois. Essa sustentação da escrita e argumentação, a qual o Enem exige, parte do pressuposto de que a escolarização é equivalente para todos e considera todos como sujeitos iguais. Contudo, como visto, há sim diferenças que devem ser percebidas que também vão além da escolarização, mas do lugar de fala de cada corpo. E, por questionar o lugar de fala, é que podemos entender que o Enem considera que uma mulher que sofreu violência e uma que não sofreu

violência são iguais, desde que saibam “selecionar”, “relacionar”, “organizar” e “interpretar” seus argumentos “com direção” e sem “deslizes pontuais”.

A questão, no entanto, é que a violência no Brasil tem cor. Uma reportagem-relato de Joice Berth, para a Revista Piauí, esclarece que essa igualdade é distópica. Na relação entre a pandemia da Covid-19 e a violência contra a mulher negra, ela afirma:

A negligência em relação ao outro caracteriza esse mórbido privilégio social que é poder “pular os corpos”, como se salta, num cenário de guerra, por cima dos que foram abatidos numa batalha. A pandemia deveria ser uma oportunidade para furar essas bolhas de conveniência e conviência, e tentar acionar algum resquício de sensibilidade em cada pessoa, soterrada entre selfies, reality shows e likes em redes sociais. Para uma mulher negra, pobre e periférica como eu, essa negligência é impossível, pois o grupo social a que pertenço está entre os que precisam lidar, todo dia e constantemente, com perigos concretos, como o feminicídio – e bem antes de qualquer ameaça da Covid-19. (BERTH, 2020, s/p).

Compreendemos que a política do Enem tem ciência das diferenças, visto que são assuntos tematizados pela prova, no entanto, também são tópicos que, dentro do proposto, promovem a exclusão social. O que afirmamos é que os critérios de seleção da redação do Enem são baseados na e para a exclusão de corpos subalternizados e para que estes assim se mantenham. Logo, isto ratifica a ideia da colonialidade do poder, uma vez que o que está fora do padrão estabelecido pelo sistema-mundo deve ser descartado, pois não é uma construção válida para esse contexto.

Essa é a questão artilosa da redação do Enem: embora os temas de redação apontem para uma estampagem temática, promovendo a falsa ideia de inclusão e diversidade, ela mantém a epistemologia da colonialidade por meio dos critérios de redação. Assim, como um padrão de dominação mais amplo, o Enem propõe um tema de redação, entretanto, os critérios de seleção que ainda se mantêm são excludentes.

Essa compreensão que há uma distância entre tema e critérios de correção – ou uma contradição perversa – também nos leva a questionar sobre outra dicotomia: elaboração da prova de redação versus elaboração dos critérios de correção. Por assim ser, dentro do projeto da modernidade/colonialidade, a manutenção da ferida colonial ocorre justamente por que de um lado há o colonizado – representado pela ilusão de uma prova inclusiva – mas do outro há o colonizador – os critérios de correção –, realizando a seleção do que pode ser aceito e o que deve ser excluído. O tema, de fato, não influencia na correção, mas a correção desfaz o tema, esvaziando-o.

Por esse sistema proposto, cria-se a ideia de inclusão pelo tema e é proposta a ideologia do déficit, que está no fracasso da escolarização, como também na prova de redação do Enem, visto que na correção desse exame quem fica com a responsabilidade do “insucesso” e da “incapacidade” é o/a candidato/a. As minorias subalternizadas entram como tema, conteúdo, objeto, mas seus corpos não entram, a inclusão é só temática.

Portanto, o critério de correção é uma forma de colonialidade, pois mantém a ideia da culpabilização da vítima. Acontece, que para justificar essa ideologia, precisa-se aniquilar subjetividades e inserir uma única verdade aos/às candidatos/as: prega-se que o incapaz é aquele que não conseguiu “bons” resultados no exame, mesmo com oportunidades oferecidas para “salvar” esse sujeito. Por isso, é discutível, a nível de inclusão de corpos, afirmar que: “mesmo não revertendo o injusto modelo de participação da juventude no ensino superior brasileiro, o ENEM não deixou de contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior público.” (REZENDE, 2018, p. 488). Consideramos discutível, pois democratizar prioritariamente para uma classe não é promover inclusão e sim manter a colonialidade por outros meios.

Quando se fala de mulher, por exemplo, e mulher negra, como falamos acima, é preciso compreender a colocação de Djamila Ribeiro: “existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos. De modo geral, diz-se que a mulher não é pensada a partir de si, mas em comparação ao homem” (RIBEIRO, 2017, p. 21). Por isso, quando se relaciona corpo nessa concepção de modernidade/colonialidade, é necessário compreender ainda que: “a linguagem, a depender da forma como é utilizada, pode ser uma barreira ao entendimento e criar mais espaços de poder em vez de compartilhamento, além de ser um – entre tantos outros – impeditivo para uma educação transgressora .“ (RIBEIRO, 2017, p. 17). Por isso que o lugar de fala, o lugar que ocupamos na sociedade promove diferentes formas de experienciar conhecimentos que o Enem parece desconsiderar.

Verifica-se que esses sujeitos marginalizados são a “massa excedente”, logo, não aproveitáveis. Essa massa são corpos que riscam aquilo que não se poderia riscar, pois afetaria toda uma concepção de modernidade. Ocorre, pois, que o sistema cria um mecanismo em que o candidato se torna o responsável pelo seu próprio fracasso e inocenta o sistema da culpa. A prova de redação do Enem é, por assim dizer, um projeto de modernidade/colonialidade que se propõe diferenciado, entretanto, mantém a exclusão de corpos ancorada no velho e tradicional modelo de correção pela língua hegemônica.

A padronização exigida pela prova é um fator ideológico, priorizando um determinado nicho social em detrimento de outro, ou seja, o letramento escolarizado em detrimento aos multiletramentos. Não apenas, exige-se, quando assim é posto, uma bagagem cultural específica dessa classe dominante, excluindo-se as demais. Essa discussão, em determinada instância, diverge das políticas de inclusão, visto que, ainda que haja vagas destinadas a toda população para o ingresso no ensino superior, poucas mudanças no critério de correção do Enem ocorreram (bem como de ingresso no ensino superior público).

O que se reflete, então, é que ao manter uma matriz de referência específica e de acesso para sujeitos escolarizados – e dentro de um padrão de escolarização – as políticas de inclusão social, como o aumento de vagas, ainda privilegia uma determinada classe social que é fruto de um projeto de modernidade. Há vagas, mas os corpos subalternizados parecem ainda não poder acessá-las, pois as políticas que envolvem essas vagas estão/são feitas para uma determinada elite. Em suma, não basta ampliar vagas para ingresso nas IES federais/públicas e manter tais “oportunidades” quase que inacessíveis; não basta falar sobre imigrante no Brasil e violência contra a mulher, se imigrantes e mulheres continuam sendo calados na sociedade (e nas universidades). Uma proposta de ascensão que se paute na exclusão social não pode ser vista sem críticas, é preciso entender que tematizar corpos não significa que eles são vistos e ouvidos, mas que (co)existem, apenas.

Ocorre, assim, que a política pública que o Enem se propõe a ser (ou criar) não impacta a sociedade como deveria, uma vez que, historicamente, o exame ainda está a serviço da mesma narrativa de modernidade/colonialidade, com os mesmos protagonistas, o mesmo enredo e se utilizando dos mesmos coadjuvantes para manter a figuração necessária. Um fato é que:

As quase brancas universidades brasileiras, pretensamente universais e de acesso garantido a todos, tornaram-se coloridas pelo menos nos cursos de graduação, algo que também começa a refletir entre os discentes de pós-graduação, porém com resultados ainda pouco visíveis na composição racial do corpo docente. (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES E GROSFUGUEL, 2018, p. 17).

Para verificar tal afirmação, não é preciso recorrer à teledramaturgia ou ao cinema, basta observar as cores e gênero que configuram a política brasileira ou as universidades (incluindo e principalmente as públicas) no Brasil. Em minha formação, por exemplo, foram duas professoras negras e um professor negro em contraste a duas dezenas de professores/as brancos/as.

Portanto, a afirmação de Djamila torna-se necessária: “o não reconhecimento de que partimos de lugares diferentes, posto que experienciamos gênero de modo diferente, leva a legitimação de um discurso excludente, pois não visibiliza outras formas de ser mulher no mundo.” (RIBEIRO, 2011, p. 29). E, mais do que isso, o não reconhecimento desses distintos lugares promove a manutenção da colonialidade em sua forma mais brutal, a concepção de mérito, como se todos fossem iguais e recebessem as mesmas “oportunidades”. Por isso, por ser homem branco, eu experienciei o curso de um modo, enquanto uma amiga negra, que fez a mesma graduação que eu, sentiu-o de forma diferente. Dito isso, é preciso amplificar essa ideia e entender que toda história depende dos fatores que a regem, trazendo assim, significâncias (CHARTIER, 2010). Essas significâncias, se inobservadas, acabam por desconsiderar os sujeitos dessa história, portanto, excluindo-os socialmente e de toda uma gama cultural, mantendo preconceitos e criando “normalidades” que não são normais.

Os critérios de correção do Enem padronizam e estratificam o texto em prosa, não sendo, portanto, acessível a todos. Toma-se como reflexão, então, que a expectativa de uniformidade no processo de seleção pouco dialogou com as necessidades sociais de inclusão socioeducacional, uma vez que os currículos das escolas brasileiras, ainda que semelhantes, entram em desalinho com as realidades escolares, que carecem de maior atenção.

Concomitante a isso, tem-se uma desvalorização dos aspectos socioculturais dos espaços de educação. Por mais que, na época de criação do Enem, já existissem documentos oficiais que nortegassem as bases educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), sua oficialização ainda era/é um forte entrave.

Como há um diálogo obscuro entre os documentos que norteiam a educação no país e os documentos que ditam as regras do Enem, o que se percebe é que a prova de redação desse exame exige um “padrão de qualidade na escrita” que articula um tipo de texto pouco ou quase nunca utilizado nos ambientes escolares para outros fins, exceto quando voltado para o próprio “fazer o exame”. Assim, denominou-se um novo gênero textual, a “gênero Enem”, que tem especificidades que a cartilha impõe.

A cartilha do Enem, portanto, traz critérios bem delineados sobre o que será considerado na escrita do/a candidato/a. A avaliação é triada por cinco aspectos específicos, intitulados competências, que delineiam o como escrever e o que se pode dizer.

Tabela 2 – Competências do Enem 2019

Competência 1	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2	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 3	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

Fonte: Elaborado pelo autor; BRASIL, 2019, p. 6.

Observa-se que cada competência tem uma exigência específica, seletiva, isto é, binária e excludente. Por essa razão, os exames em larga escala acabam por ignorar princípios norteadores das bagagens dos sujeitos fora desse contexto, priorizando um determinado modelo de ensino que tem por objetivo não apenas uma estratificação, como também a exclusão pela escrita.

As competências 1 e 4 mobilizam o domínio de aspectos linguísticos da escrita formal pré-determinados para além da própria matriz, exigindo que o/a candidato/a tenha competência para conhecer a norma escrita padrão, como também os mecanismos considerados pertinentes à argumentação do gênero proposto. Contudo, não se especificam tais exigências e espera-se que todos saibam, como se a educação básica fosse igual para todos os sujeitos, isto é, uma ilusão.

Vale lembrar que a língua é epistemologia, no entanto, “epistemologicamente, a sociedade capitalista moderna caracteriza-se pela monocultura, isto é, pelo privilégio que concede às práticas em que domina o conhecimento científico” (CHAUÍ, 2013, p. 34). Portanto, há de se considerar que esse conhecimento não é distribuído de modo igualitário ou com equidade, o que promove a injustiça social e “o argumento é sempre o mesmo: as populações atrasadas e ignorantes devem, se necessário, ser coagidas a aceitar os benefícios do desenvolvimento” (SANTOS, 2013, p. 110). O Enem entra como o desenvolvimento para a massa excedente de corpos subalternizados.

Na competência 1, ao exigir que o/a candidato/a deva “demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa”, tem-se o pressuposto da língua nacional em detrimento de outras, suprimindo a existência das demais línguas brasileiras e retomando a ideia grafocêntrica, refletida anteriormente. Ao se conceber apenas uma língua como única e que sua forma de apresentação seja a escrita, a ideia de língua

nacional da Assembleia Constituinte de 1823, dada pela elite da época, ainda é colocada como superior. O português, no caso, é considerado como a língua de unificação da sociedade brasileira, ainda que existam outras línguas e outras formas de expressão que não seja a modalidade escrita (e padrão).

A competência 4 exige que o/a aluno/a possa “demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”, contudo, esses mecanismos são voltados para a diversificação de conectivos linguísticos e sua utilização no início dos parágrafos. Como a competência 1 não permite a informalidade, tampouco questões de oralidade, inclui-se, quase que restritivamente, apenas recursos linguísticos da norma padrão escrita da língua portuguesa. Portanto, o/a aluno/a deve, basicamente, saber enumerar, somar, explicar, contrapor, comparar, retomar e concluir.

As competências 2 e 3 da redação do Enem, por sua vez, que teriam como intuito destoar desse processo de padronização do saber, a seu modo, replica-o, visto que há apenas uma maneira de compreender o tema, bem como um delineamento de como desenvolvê-lo dentro do que se pode perceber nas indicações da cartilha do participante.

A competência 2 exige uma bagagem cultural ampla e que abarque conhecimentos diversos e, não apenas, que essa bagagem e conhecimento estejam dentro do que o Enem chama de tipo “dissertativo-argumentativo” em prosa. Diante das propostas do letramento discutidas, entende-se que a diversificação de conhecimentos só ocorrerá para sujeitos letrados dentro de uma escola, excluindo os iletrados ou os multiletrados, visto que ambos desconhecem as exigências dessa diversificação. O mesmo ocorre para a estrutura/organização do texto que, dentro do que se conhece do gênero “redação do Enem”, pede-se uma quantidade de parágrafos, períodos e orações.

A argumentação é aferida na competência 3, quando se exige que o/a candidato/a possa: “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”, isto é, com uma bagagem ampla, diversificada e dentro de uma estrutura textual bem delineada, o/a aluno/a deve saber o que é importante para o exame e não para a problemática proposta, criando, a partir dessa visão, intersecções entre essa bagagem exigida e a proposição da argumentação. Essa argumentação exclui algumas formas discursivas, como a narrativa, logo, figuras de linguagem não podem ser utilizadas como enunciado argumentativo pois destoam do modelo proposto, no entanto, analogias e alusões são válidas, uma vez que elas sempre irão retomar o problema de forma direta.

Ocorre que, na/o cartilha/manual do Enem, pede-se um tipo específico de construção textual que não permite que a escrita saia do “roteiro”, pois, se assim ocorrer, ora é considerado tangenciamento, ora considera-se como falta de direção ou argumento mal desenvolvido. A narrativa, como exemplo mencionado, permite, por meio de sua forma de escrita, que haja interdiscursos para que o leitor possa construir saberes.

Assim, a argumentação exigida pelo Enem volta-se para a exposição de um fato/acometimento/informação, a relação desse fato/acometimento/informação com o tema e a utilização de adjetivos e advérbios que possam pontuar a consequência da problemática. Há uma cadência e linearidade para se argumentar no Enem que são próprias do “gênero Enem” e não da argumentação em si. É importante compreender que se trata de um tipo de especificidade do Enem, pois “a argumentação é uma questão de linguagem. Por isso, nela o enunciador trabalha com a pluralidade de sentidos de uma palavra (polissemia), com as ambiguidades.” (FIORIN, 2017, p. 78).

A competência 5 é vista como uma pequena receita de macarrão instantâneo, em que se deve inserir alguns elementos para solucionar o problema proposto. Assim, quando se fala que o/a candidato/a deve “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos”, na verdade, pede-se que ele saiba o agente, ação, meio/modo, efeito/objetivo e detalhamento. Há, ainda, uma exigência na escolha do verbo e em seu tempo, não permitindo possibilidades como futuro do pretérito ou o modo subjuntivo.

As competências, por assim ser, não clarificam ou explicam para todos as exigências da redação em si, bem como não fazem jus à matriz de correção distribuída. Na verdade, elas projetam uma ideia binária de certo/errado dentro de um projeto do que se pode ou não fazer na escrita do Enem. A matriz de referência é um critério adotado para as avaliações em larga escala. A ideia central desse tipo de critério é aferir, de maneira igualitária, as habilidades e competências dos sujeitos envolvidos no processo de avaliação, mas não o fazem. Desse modo, dizem promover uma padronização dos/as candidatos/a ao exame, enquanto, na verdade, seleciona aqueles que fazem parte de uma elite escolarizada.

3.3 As provas de Redação nos 20 anos de Enem: Explicação dos Temas e das Orientações Gerais

O Enem, em 1998, produziu um relatório, que foi disponibilizado no site do MEC/Inep, o qual explica sua opção pelo modelo de redação. No ano em questão, o Enem era facultativo e não proporcionava, enquanto obrigatoriedade, sua realização para o ingresso no ensino público ainda. Segundo o documento, o Enem tinha como: “objetivo avaliar o desempenho global de cada um dos participantes, oferecendo parâmetros para o prosseguimento dos estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho.” (BRASIL, 1998, p. 5). Já em seu primeiro ano de aplicação, com um número de 157.221 inscritos, o MEC/Inep aceitou a impossibilidade de se ter um panorama sobre as representatividades para realizar comparações e análises. Bem como, assume que: “O INEP se comprometeu a garantir o sigilo dos resultados individuais, comunicados diretamente aos interessados, por via postal.” (BRASIL, 1998, p. 5).

A abstenção no ano foi de 26,5%, tendo o exame, então, 115.575 presentes, com maior concentração de inscritos a região sudeste e sul. Enquanto Goiás teve apenas 479 inscritos no exame, o estado do Paraná teve 56.548. O Espírito Santo, estado com menor inscrito das regiões citadas, somou 2.980 inscritos contra 180 na Bahia. Das regiões norte, nordeste e centro-oeste, apenas Pernambuco e o Rio Grande do Norte se destacaram, com 11.131 e 4.616, respectivamente. O Amapá e o Maranhão foram os dois estados com menor número de inscrições, tendo o primeiro 47 e o segundo 90 inscritos.

Acerca do poder aquisitivo, o questionário socioeconômico ainda mostrou que 34,7% dos inscritos desse ano ganhavam até um salário mínimo e 36,2% entre 2 e 3 salários mínimos. E, dos inscritos que moram com a família, a renda familiar estava entre 2 e 5 salários mínimos.

Apesar de o relatório considerar o salário mínimo em 1998 de R\$ 130,00, é preciso lembrar que, na época, esse valor só começou a vigorar no mês de maio. Sendo assim, a média do salário mínimo anual foi, de fato, R\$ 125,83. O que justifica outro dado: 24,7% dos inscritos exerciam função remunerada enquanto estudavam, como aponta o próprio relatório.

Compreender a relação desses dados é importante, pois, antecede o início do Enem o primeiro quadriênio do plano real, proposto pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Assim, destacamos a reportagem de Soliani (2000), ao jornal Folha de São Paulo. Em sua análise, pode-se verificar que, em dezembro de 1998, a cesta básica custava

R\$ 102,09, o que representava 78,53% do salário mínimo (considerando o salário mínimo de R\$ 130,00) e 81,13% do salário mínimo (se considerado a média anual).

Dados, como idade, cor, sexo, instruções dos pais/mães, entre outros fizeram parte do questionário, o que justificaria a melhora (ou a busca de melhorias pontuais) no exame ao longo dos anos. Principalmente quando se analisa que 94,2% dos/das alunos/as que se inscreveram no primeiro ano cursaram totalmente o ensino médio em escolas públicas (sendo 80,4% em instituições estaduais de ensino) e, desse número, 62,8% eram mulheres.

O relatório não traz, infelizmente, a correlação entre cor e sexo, contudo, em 1998, 63,8% dos inscritos se declararam brancos, o que já mostra possíveis destoantes no sistema educacional ou, ainda pior, no modo como a “branquitude” é inserida a todos como um parâmetro pelo qual devem todos se reconhecer, afinal, para nós, brasileiros, a noção de sujeito é ainda de um homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista e de matriz europeia (GROSGOUEL, 2008).

Desse modo, o que se percebe é que, nesses 20 anos, o Enem tematizou carências de um sistema-mundo, mas não uma visão social de quem faz a prova e, mais do que isso, solidificou um tipo de escrita. Logo, apesar de ter aberto visibilidade para discussões diversas nas políticas públicas e políticas públicas educacionais, ele se manteve como um padrão de escrita elitista e excludente. Tal fato pode ser comprovado quando notamos que a média de redação nesse tempo proposto ficou em 600 pontos de 1000. Logo, falando de ensino de língua e gêneros textuais, o Enem parece manter determinadas estruturas na escolarização que solidificam raça, gênero e classe como padrões de mérito e, por consequência, excludentes. Nos dados supracitados, o que percebemos são sujeitos com pouco poder aquisitivo, que precisam trabalhar enquanto estudam e, basicamente, são mulheres que se consideram brancas, por ser esse o padrão dominante.

Em síntese, obter respostas do questionário socioeconômico, bem como dados, como raça, gênero e classe, permitiriam que políticas educacionais fossem revistas e criadas pensando em uma educação de qualidade e na diminuição do fracasso escolar, mas não foi o que aconteceu. O que se notou foi que os dados obtidos pouco tiveram influência para mudar tais políticas e, mais ainda, serviram para manter o que já existia, sendo, portanto, fontes de informação para tal manutenção da colonialidade do poder e do saber.

Essa reflexão pode ser observada quando analisamos a prova de redação nesse espaço-temporal proposto, em que se solidificou, ainda mais, a unificação de um único modelo de escrita, como mais apropriado para aferir e hierarquizar o conhecimento. Essa justificativa, inserida no relatório do Enem de 1998, mantém-se como verdade até então. Segundo o documento:

Optou-se por apresentar uma única proposta de trabalho abandonando a riqueza de permitir a escolha do participante entre várias modalidades, naturezas e tipos de textos a serem construídos em função do tempo total de duração do Exame estimado em, no máximo, quatro horas. (BRASIL, 1998, p. 21)

Tem-se, assim, que embora o documento reconheça a existência de outras modalidades, elas são excluídas. Portanto, entendemos que “reconhecimento” não significa “inclusão”, mas sim outras formas de exclusão, por um discurso ainda hegemônico e que se pauta no discurso moldado para agradar diferentes minorias.

O documento ainda aponta que simulações foram realizadas para escolha do tipo, mas que o problema foi a “reserva de tempo” para que o/a candidato/a pudesse escolher o tipo de texto, o que, a seu modo, diz que o/a estudante de ensino médio é incapaz de escolher um gênero textual para desenvolver determinada ideia. Diz o relatório:

As diversas simulações feitas para testar a duração do exame apontaram para a impossibilidade de **reservar tempo para a escolha do tipo de texto** a ser construído. Chegou-se à indicação de um tema único proposto de forma **clara** e **concisa** na modalidade dissertativa de elaboração. (BRASIL, 1998, p. 21, grifo meu)

Tendo essas primeiras reflexões e sabendo que a redação ocorre desde o primeiro ano do exame, partimos, então para as explanações sobre os temas e exigências de escrita das provas de redação do Enem nesses 20 anos de exame (1998-2018).

Em 1998, o tema foi “Viver e aprender”, que tinha como texto motivador único a canção de Luiz Gonzaga Jr (Gonzaguinha), “O que é o que é”. Acerca da temática, destaca-se que:

Não se pode observar nela qualquer indício da tríade Estado-sociedade-indivíduos na promoção do debate de um problema público (o foco é apenas na dimensão do indivíduo). Não há na construção do tema um problema público concreto, vivenciado por toda a população brasileira, ou, pelo menos, pela juventude brasileira. O tema é quicá muito mais da dimensão individual do que coletiva. Não há proposta de intervenção para um problema público justamente porque não há problema público em discussão. (REZENDE, 2018a, p. 494)

Além do tema, nota-se, neste ano, que se pediu, enquanto gênero, um texto dissertativo que, de algum modo, se remetesse à (ideia da) canção, mas sem menções diretas a expressões contidas no conteúdo do texto motivador; ainda, o título era um fator obrigatório naquele ano. No que se refere à escrita, a exigência foi a exposição de ideias claras, coerentes e em conformidade com a norma culta da língua.

Dentro os padrões para essa mensurar a norma culta da língua, duas foram destaque no ano:

- utilizar recursos lingüísticos adequados à natureza da proposta textual (vocabulares, sintáticos e semânticos);
- utilizar as convenções (escrita correta das palavras, acentuação, paragrafação, pontuação, maiúsculas e minúsculas, recursos gráficos), as regras da concordância, regência e colocação pronominal e as regras de emprego de formas gramaticais, como tempo/modo verbais, pronomes e advérbios. (BRASIL, 1998, p. 15)

A ideia de língua nacional, discutida anteriormente, aparece já na primeira edição do exame, em que se considera a existência do binarismo culto/inculto da língua portuguesa. O projeto de modernidade, então, toma forma quando compreendemos que ela produziu uma configuração de conhecimento, logo, uma perspectiva de conhecimento válido/inválido que tem uma matriz hegemônica eurocêntrica de certo/errado.

Desse modo, culto, na perspectiva proposta, é alguém com um maior domínio da norma escrita da língua portuguesa, sendo este, o parâmetro para mensurar e hierarquizar o inculto. Essa concepção de conhecimento superior/inferior está imbricada no prospecto geral apresentado pelo relatório, quando afirma que:

O ENEM/98 apresentou dados e informações que permitiram delinear um diagnóstico do desempenho individual dos participantes, ao final da escolaridade básica, a partir das **exigências implícitas** na sociedade atual para o estabelecimento de um **padrão mínimo desejável** para seus cidadãos. (BRASIL, 1998, p. 75)

Portanto, ao admitir que há exigências implícitas, o documento ratifica que essa matriz de poder não é de conhecimento de todos, mas sim de uma elite privilegiada. Mais do que isso, ao assumir que os/as candidatos/as precisam de um “padrão mínimo desejado”, a mensuração desse padrão toma a diferença colonial como base, diferença essa sexista, machista e excludente, assim como é a própria “língua nacional”.

No ano seguinte, em 1999, o gênero já se altera e se fixa para “dissertativo-argumentativo”, com indicações próximas ao que encontramos nas provas dos anos

posteriores, principalmente na indicação de que o Enem entende por “argumentação”: um texto que saiba (1) selecionar, (2) organizar e (3) relacionar os (i) argumentos, (ii) fatos e (iii) opiniões para defender um ponto de vista. Neste mesmo ano, ainda se pede a elaboração de uma “proposta de ação social”.

O tema de 1999 foi “Cidadania e Participação Social” e contou com um quadrinho, depoimentos e uma notícia adaptada como textos motivadores. É interessante perceber que, apesar de a notícia não estar inserido no comando da questão de redação, é dela que se percebe um delineamento do tema, uma vez que há um destaque para o termo “protagonismo juvenil” que é o assunto deste gênero.

No entanto, ao analisar o questionário socioeconômico da época, nota-se que, embora a notícia seja o gênero de leitura mais frequente entre os inscritos, esse número é de apenas 59,4%. Outro dado que chama a atenção refere-se à participação dos inscritos em associações ou organizações. O número mais expressivo de inscritos que participam com frequência de algum tipo de organização é a religiosa, com 34,4%, seguido 14,9% de clubes recreativos.

Nota-se que, em 1998 e 1999, não há uma repartição do comando, como começa a ocorrer nos anos seguintes, com indicações de como o texto deve ser escrito para não sofrer punições na nota. Essa repartição recebe dois nomes: observação e instrução, que vão se alternando em alguns anos posteriores, mas mantêm a mesma ideia de enquadramento de escrita. A nomenclatura “observar” ou “instruir” mantêm a mesma ideia punitiva e não de orientação ou compartilhamento, ou seja: alguém observa você para que você faça o “certo” e alguém está ditando o “certo” a se fazer.

Destaca-se, tanto no relatório de 1998 quanto no de 1999, a sugestão de que mulheres não são “boas” quando se trata de questões objetivas. Afirma o relatório de 1999: “é nitidamente maior o percentual de mulheres com desempenho entre **insuficiente** e **regular** na parte objetiva em relação ao desempenho dos homens, nesta faixa.” (BRASIL, 1999, p. 76).

No entanto, quando deveria dizer que elas são “suficientes e boas” em redação, o texto prefere utilizar outros termos, indicando que elas tiveram melhora em relação aos homens, mas não que foram melhores: “Na redação, essa relação inverte-se com **significativa melhoria** de desempenho das mulheres.” (BRASIL, 1999, p. 76). Portanto, há uma constatação de um projeto de modernidade que classifica homens e mulheres, mas estas parecem que nunca irão superar àqueles, perfazendo, mais uma vez, a ideia de oprimido/opressor. Ainda que tenha maior presença de inscrição e melhor desempenho

em determinadas áreas, a mulher não se sobrepõe ao homem (ou não pode), pois ele ainda é a matriz de referência.

Em 2000, com o tema: “Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?”, o comando trazia, além das orientações do ano anterior, o tema em forma de uma pergunta e a indicação mínima do número de linhas na observação. Neste ano, já consegue se perceber uma problematização mais evidente, assim como ocorre no ano posterior, quando há novamente uma pergunta no tema: “Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?”. Em ambos os casos, há questionamentos no “modo” como o sujeito deve agir frente ao problema apresentado.

A pergunta, que neste caso é retórica e pede apenas delineamentos específicos de respostas, apesar de trazer a importância dos direitos das crianças e adolescentes e da preservação ambiental, é utilizada apenas como tema geral para as políticas públicas que urgiram importantes nesses anos. Em 2000, por exemplo, faziam 10 (dez) anos da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A compreensão desses direitos mostra a importância dessa lei social que dialoga com as questões iniciais desta tese sobre fracasso escolar e aptidões humanas. Ao longo da história da educação, crianças não apenas foram “adultizadas”, como também excluídas por serem incapazes. O ECA, nesse contexto, autentica políticas públicas e educacionais necessárias para a pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Quanto à preservação ambiental, o tema já pressupõe interesses em conflito, principalmente quando estava em discussão e tramitação a Reforma do Código Florestal, que deu origem à lei 12.651, de maio de 2012, que alterou e revogou outras leis sobre o assunto.

Ainda em 2001, agora sobre as normativas, uma nova instrução é inserida no enquadramento da redação: a proibição da escrita em forma de poema ou narrativa. Portanto, ainda que, desde o primeiro relatório houvesse a exigência do texto dissertativo, a proibição de outras formas aparece já no comando da prova de redação.

Em 2002, repete-se as orientações e o tema se mantém em forma de indagação: “O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?”. O nome da repartição do direcionamento da escrita, neste ano, é “observação”, mas mantém a mesma ideia de guia ou manual para a escrita, uma vez que a fuga ao proposto pode levar à nota zero. A prova de 2002 marca o último ano de Fernando Henrique Cardoso na presidência da república.

Em 2003, no primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva, há pequenas alterações e acrescenta-se às instruções (e não observações, como nos anos anteriores) um indicativo para que o/a candidato/a busque informações que ele tenha tido ao longo de sua formação. Todo o resto se mantém, inclusive o tema enquanto pergunta: “A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?”.

Dialogando com o tema, no ano em questão, o Mapa da Violência – Anatomia dos homicídios no Brasil mostrou diversas altas no índice de homicídio no país (WAISELFISZ, 2010). Se compararmos o intervalo de 1998 até 2003, anos dos exames até agora analisados, a violência no Brasil aumentou consideravelmente e, em alguns dados, com a maior alta nesse espaço-tempo (1997-2007). Acerca de homicídios, por exemplo, o Mapa da Violência de 2010 mostra:

[...] destacam-se as regiões Norte e Nordeste, onde os elevados índices de crescimento de Maranhão, Pará e Alagoas fazem quase triplicar o número de homicídios da década analisada. Mas também Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe ostentam elevados índices de crescimento, levando as regiões a sustentar incômodas taxas de crescimento de 97,9% (Norte) e 76,5% (Nordeste). Também o Sul mostra um expressivo aumento (62,9%) no número de homicídios, puxado pelo incremento de 96,2% do Paraná. Já no Centro-Oeste, os homicídios cresceram em ritmo menor: 33,8%, mas também acima da média nacional. Mas é na região Sudeste onde encontramos a maior polarização: por um lado, Minas Gerais, onde os homicídios cresceram 213,9%, isto é, mais que triplicou o número de homicídios, ainda que com indícios de processo de reversão a partir de 2004, processo mais evidente ainda em sua Capital e Região Metropolitana, com veremos mais à frente. (WAISELFISZ, 2010, p. 18).

Assim, os números apresentados acima, relacionados aos homicídios, mostram como essa dinâmica entre tema do Enem e sociedade dialogam em certo nível. Por outro lado, mostram também números que não tem gênero, cor, classe e, por assim ser, voz.

Para o ano seguinte, é importante compreender que o nome da repartição volta a ser “observação”. Essa alternância indica formas de propor o controle sobre a escrita do/a candidato/a. Instruir traz um sentido mais taxativo e imperativo, enquanto observar é uma forma sutil de chamar a atenção, no entanto, que se não for seguido, terá consequências iguais. Em 2004, então, o “observar” pede para responder à pergunta-tema: “Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?” e seguem os mesmos indicativos do ano de 2003.

Em 2005, há a inclusão do respeito aos direitos humanos e também a alteração no tema que, dessa vez, apresenta-se em forma de afirmação: “O trabalho infantil na realidade brasileira.”. Em 2006, o tema é “O poder de transformação da leitura” e também segue com as mesmas observações.

As discussões sociais desses anos marcam o primeiro mandato de Lula na presidência da república e a inserção dos direitos humanos é um importante fator na redação do Enem. Contudo, como se pode observar, não há mudanças quanto à escrita e sua padronização, que se mantém inalteradas em sua essência.

No ano de 2007, ocorre uma alteração no quantitativo de linhas, que passa a ser de no mínimo 8 linhas escritas e não mais 15, como foi até 2006. O tema desse ano versava sobre: “O desafio de se conviver com a diferença”. O tema tem como contexto social discussões sobre inclusão que, posteriormente, viriam a trazer políticas públicas de inclusão e acessibilidade por meio da “Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, documento elaborado por um grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 555/2007.

Em 2008, há algumas mudanças significativas na proposição de escrita em que o/a candidato/a, após compreender a temática, deve seguir uma das três ações sugeridas para desenvolver um texto dissertativo (e não dissertativo-argumentativo) no qual deverá ressaltar as possibilidades e limitações da ação escolhida. Apesar de não classificar o gênero como dissertativo-argumentativo, pede-se a argumentação como nos demais anos e induz o/a candidato/a a seguir uma linha de ação proposta. O tema desse ano foi direcionado por eixo: meio ambiente; e as ações eram: (1) suspender completa e imediatamente o desmatamento na Amazônia, que permaneceria proibido até que fossem identificadas áreas onde se poderia explorar, de maneira sustentável, madeira de florestas nativas; (2) efetuar pagamentos a proprietários de terras para que deixem de desmatar a floresta, utilizando-se recursos financeiros internacionais; (3) aumentar a fiscalização e aplicar pesadas multas àqueles que promoverem desmatamentos não-autorizados.

Este foi, se podemos dizer, o ano mais atípico, pois era bem mais direcionado e taxativo no que se refere à argumentação. Vale lembrar que 2008 marcou o último ano da política e ativista ambiental Marina Silva no Ministério do Meio Ambiente.

Em 2009, iniciou-se o “Novo Enem”, na gestão do então ministro Fernando Haddad, reformulado nas questões objetivas e também no modo de propor a redação. Assim, entre algumas mudanças o nome “instruções” se fixa e há indicação máxima para o número de linhas escritas, 30 (trinta), e a necessidade de se respeitar os direitos

humanos, como já visto em 2008. O tema desse Novo Enem é: “O indivíduo frente à ética nacional”.

O “como” fazer, a partir desse ano, é bem moldado e direcionado, o que indica maior enquadramento do que é “certo” e “errado” para o Enem, pois é engessada a maneira de escrever e um modelo de correção é fixado. Não há explicações ou justificativas sobre tal mudança e o relatório de 2009-2010 (agora bianual), diz apenas que: “A matriz de redação do Enem considera cinco Competências cognitivas, que servem de referência para a correção do texto elaborado pelos participantes do Exame. O texto referido é do tipo dissertativo-argumentativo e deve ter de 7 até o máximo de 30 linhas.” (BRASIL, 2009, p. 68). A inovação, segundo o relatório, está na “elaboração de uma proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos.” (BRASIL, 2009, p. 68).

Nesse ano, ainda, é determinado que a escrita deve ser não apenas na “norma culta da língua portuguesa” ou “modalidade padrão da língua portuguesa”, como pedido nos anos anteriores, mas na “norma culta **escrita** da língua portuguesa.”.

Chama-nos a atenção a afirmação sobre “norma culta escrita”, pois ela se relaciona com o proposto por Câmara Jr, no capítulo 1, e que também é difundindo nos manuais dos cursos de Direito, por exemplo, em que se afirma que:

A norma culta é a linguagem praticada pela classe social de prestígio, que é identificada com a da chamada classe social cujos indivíduos têm escolaridade superior (graduação completa em alguma faculdade) e possuem antecedentes biográficos culturais urbanos, isto é, nasceram, cresceram e sempre viveram em ambiente urbano. Trata-se de uma variedade social que nada tem de melhor em relação às outras. Seu prestígio decorre da importância da classe social a que corresponde. (MEDEIROS; TOMASI, 2018, s/p)

Tem-se, aqui, portanto, a instauração mais evidente da “língua nacional” como forma de manutenção da ferida colonial e do poderio hegemônico ainda existente, uma vez que essa língua culta é a de prestígio por uma classe social – a dominante.

Por assim ser, ainda que novo Enem traga inovações na proposição temática nos anos que seguirão e da percepção da importância dos direitos humanos, há uma imposição nos critérios de correção ao entender que a modalidade padrão culta da língua escrita é a mais importante. A norma escrita agora se sobrepõe à oral. Portanto, o que se pode compreender com essa mudança é que:

A escrita era (e ainda é) um tipo de prática linguística superior, ensinada e aprendida na escola, fundamentalmente vinculada a valores sagrados e dominadores. A escola, dessa forma, passou a ser um lugar sagrado,

quase um templo mágico, onde se ensina o que é superior e onde se aprende o que não se sabe. Na escola, entra-se? ignorante? para dela se sair um sábio. As práticas linguísticas e os saberes dos povos subjugados pela colonização, nesse processo, não foram reconhecidos, conforme as categorias europeias, e, por isso, não tiveram lugar na escola. (REZENDE, 2018a, p. 4)

Seguindo as instruções de produção textual quanto à construção e instruções de 2009, em 2010, o tema foi: “O trabalho na construção da dignidade humana”. Nesses primeiros anos, como será nos anos seguintes, percebe-se que os temas do Enem se voltam para questões sociais e dialogam, ainda que de modo amplo, com as necessidades das classes mais baixas. Deste modo, poderia se dizer que, quanto à escolha temática, houve um avanço nas políticas públicas.

As políticas públicas são todas as ações de Estado que visam a sanar alguma situação que é entendida como um problema público afetando uma determinada coletividade. Ser "coletivamente relevante", para um problema público, é o primeiro passo para a construção da política, uma vez que a identificação do problema não deixa de ser a construção de um olhar sobre a realidade social. E, por essa razão, ela está sujeita aos – ou é resultado direto dos - interesses e disputas de forças políticas tidas como legitimadas a identificar (ou ignorar) problemas e produzir políticas para eles. (REZENDE, 2018a, p. 497)

Portanto, ao problematizar questões coletivas, o Enem discute ou propõe discussões para a reflexão de políticas públicas. No ano de 2011, por exemplo, cuja tema foi: “Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e privado”, temos a proposta de discussão sobre a necessidade acerca da internet e tecnologia. Em 2014, é aprovada a lei 12.965, conhecida como o Marco Civil da Internet.

Nesse ano, ainda, insere-se, nas instruções, que as cópias dos textos motivadores ou do caderno de questões serão desconsideradas, bem como traz o gênero dissertativo-argumentativo é tratado como “tipo” a ser seguido.

O manual, apesar de indicativo, também se torna taxativo e excludente, pois, ao mesmo tempo que parece “oportunizar” o que todos/as deveriam fazer para obter um bom desempenho no exame, ele também é o guia para indicar o que é uma “má” redação e um desempenho não satisfatório. Assim, quando se percebe a intersecção entre temática e a fixação de uma estrutura textual, limitam-se as formas de como se pode problematizar algo, inclusive, tema e estrutura são avaliados na mesma competência. Logo, do mesmo modo como ocorre na escola com o ensino de “língua nacional”, o modelo textual proposto pelo Enem engessa possibilidades. Não apenas isso, como também os enunciados dos sujeitos, enquanto alunos/as, só se potencializam quando estruturados

dentro de um regime hegemônico do saber que institui um cânone de: “o que dizer” e “como dizer”, fatores de correção das redações do Enem.

O manual, ao mesmo tempo em que se insere como um avanço para sanar aquelas “necessidades implícitas” da sociedade, contida no relatório de 1998, é também uma forma de manter um padrão hegemônico da boa/má escrita ou, no mínimo, a escrita satisfatória/insatisfatória para se ingressar no ensino superior público. Normatizar é, assim, padronizar no projeto de modernidade de uma elite cultural destoante da maioria da população brasileira. Por isso:

[...] o desafio é como articular os valores de uma sociedade capitalista, em que a educação escolar é pensada com base na e para a competição, dentro do próprio sistema educacional (vestibular, Enem, Enade etc.) e, ao mesmo tempo, contemplar e respeitar valores não competitivos ou com outras formas de competição?" (REZENDE, 2018a, p. 9)

Em 2012, “O movimento imigratório para o Brasil no século XXI”, segue as demais instruções dos anos anteriores, contudo, já se tem o primeiro “guia” exclusivo para a escrita da redação. É interessante perceber que é a partir deste ano que se evidencia nas apresentações dos “guias/cartilhas” o que o Enem entende por estrutura argumentativa para um texto dissertativo. Assim, normatiza:

Nessa redação, você deverá defender uma **tese**, uma opinião a respeito do **tema** proposto, apoiada em **argumentos** consistentes, estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a norma padrão da língua portuguesa e, finalmente, apresentar uma **proposta de intervenção social** que respeite os direitos humanos. (BRASIL, 2012, p. 7, grifo do autor)

A estruturação proposta, que segue um esquema lateral que indica os itens grifados: tema, tese, argumentos e proposta de intervenção, é o que o Enem irá considerar em seus documentos como “Projeto de Texto”, sem maiores detalhamentos sobre o assunto nos manuais oficiais voltados ao Enem. Isto é, em 2012, o que se entende de projeto do texto é apenas a organização da dissertação em: tema, tese, argumentos e proposta de intervenção, nesta sequência.

É apenas em 2017 que o manual trará, em forma de pergunta “o que é projeto de texto” e sua explicação é:

Projeto de texto é o planejamento prévio à escrita da redação. É o esquema que se deixa perceber pela organização estratégica dos argumentos presentes no texto. É nele que são definidos quais os

argumentos que serão mobilizados para a defesa de sua tese, quais os momentos de introduzi-los e qual a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que o texto final seja articulado, claro e coerente. (BRASIL, 2017, p. 19)

Deste modo, apenas em 2017 que se normatiza, genericamente, projeto de texto. Segundo o documento, o projeto é um planejamento prévio do que se escrever e uma organização perceptível dos argumentos utilizados para se defender o seu ponto de vista sobre a temática. O manual deixa claro que esse projeto se vincula, principalmente, à competência 3, voltada à argumentação.

Dita ainda a cartilha que, para atender plenamente o que se espera, o/a candidato/a deve reunir, selecionar e organizar as ideias; verificar se essas ideias são pertinentes para o que você quer defender; definir uma ordem de abordagem e progressão textual; e examinar a introdução e conclusão para ver se há conexão na abordagem, observando o desenvolvimento temático.

Ao elencar tais especificidades para o projeto de texto, o manual “resumindo” (BRASIL, 2017, p. 21) a ideia do que seria essa estruturação, retoma que projeto de texto é a estrutura dissertativa-argumentativa que deve apresentar tema, tese, argumentos e proposta de intervenção, como apareceu na primeira edição. Portanto, o que se percebe é a imposição de apenas um seguimento lógico e de encadeamento da escrita dissertativa, moldando, mais uma vez, o “certo” e o “errado” na estrutura textual do Enem.

Em 2013, cujo tema foi: “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”, além de haver uma nova repartição nas instruções, determinando os itens que levam à nota zero: (1) tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo consideradas “insuficientes”; (2) fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo; (3) apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos; (4) apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto; há também mudança na apresentação no “guia do participante”, impondo, agora, não apenas que será a modalidade escrita formal da língua, como também uma proposta de intervenção para o problema apresentado no desenvolvimento do texto.

Até 2016, não há novo guia, sendo o de 2013 referência para os anos seguintes, cujos temas foram: “Publicidade infantil em questão no Brasil” (2014) e “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” (2015). Com o nome de “Cartilha do Participante”, em 2016 o tema abordado foi: “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”. Como esclarece a “cartilha”, em 2017, a redação, que ocorria no segundo dia, passa a integrar o primeiro dia, junto à prova de Linguagens, códigos e suas

tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. O tema desse ano foi “Desafios para a educação de surdos no país”. Em 2018, o tema retoma a ideia de inclusão digital: “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”²⁷.

Portanto, observa-se que apesar de promover um “*locus* de discussão sobre políticas públicas” (REZENDE, 2018a, p. 504), levantando possibilidades e discussões pertinentes às realidades diversas no Brasil, as questões são diminuídas por um modelo grafologocêntrico de produção de saberes. Esse modelo acaba por reduzir problematizações possíveis que poderiam surgir das margens para o centro. Isto é, cria-se um horizonte de expectativa sobre o que a elite deseja que seja escrito e o/a candidato/a deve seguir para ter um “bom” desempenho.

Deste modo, as propostas mobilizam temas que podem promover mudanças, entretanto, sua forma de debate ainda reproduz uma matriz de ensino que remonta ao fracasso escolar e exclusão de sujeitos. Assim, o que se tem é que o conhecimento do sujeito subalternizado (que a ele não é garantido corpo e voz) só é permitido se em algum momento dialogar com o horizonte de expectativa da prova e se enquadrar no modelo textual proposto.

Desse modo, podemos falar em avanço de política pública na problematização proposta pela temática de redação do Enem, mas não sentir que essas discussões são realmente efetivas socioeducacionalmente, visto que essa prova ainda promove uma ideia grafologocêntrica do conhecimento dentro de um projeto de modernidade/colonialidade. Não apenas, como é importante perceber que a língua e suas formas de representação/apresentação é a primeira forma de dominação que o homem utiliza para tornar o outro um ser servil, alienado, e a proposta de língua que se percebe no Enem ainda promove essa manutenção. É, portanto, uma ideologia dominante que se caracteriza pela seleção de uns em prol de uma matriz dominante de correção, logo, uma ideologia que garante que a mudança de *status* do colonizado não irá sofrer alterações: o colonizado sempre terá um déficit em relação ao colonizador.

²⁷ No ano de desenvolvimento da tese, foi aplicado o Enem 2019, cujo tema foi: “A democratização do acesso ao cinema no Brasil” e o Enem 2020, com tema: “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”. Destaco que o Enem 2020 foi aplicado em janeiro de 2021, devido à Pandemia da Covid-19.

3.4 Delineamentos propostos pela Cartilha de Redação do Enem (Cartilha do Participante)

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como visto, foi criado em 1998 e teve uma reformulação para sua aplicação em 2009 na gestão do ministro da educação, Fernando Haddad, no então primeiro mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva. A prova, desde seu início, foi de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC). As informações e organização do Enem, portanto, são de responsabilidade do Inep.

É de responsabilidade Inep/MEC que todas as informações oficiais sobre o Exame estejam disponibilizadas em seu site, contudo, não é o que acontece. Há, no site do referido instituto, apenas um modelo de prova aplicado sem o respectivo gabarito para o intervalo de anos entre 1998 e 2008. Apenas a partir de 2009 que todos os modelos são disponibilizados com o gabarito para a prova objetiva²⁸.

Para a prova de redação, no entanto, foram disponibilizados, ao longo dos 21 anos (1998-2019) de Enem, apenas 3 manuais/cartilhas que buscam indicar ao/à candidato/a caminhos para a escrita textual e os manuais de correção do avaliador dividido por cada competência e um voltado às atribuições de nota zero²⁹. Contudo, o primeiro documento, de nome “Manual do Candidato” é publicado apenas em 2011 e tem uma abordagem generalista sobre o exame. Neste, no indicado “Passo 6”, tem-se a primeira orientação sobre a prova de redação do Enem:

A redação deve ser um texto **dissertativo-argumentativo** de no máximo **30 linhas** desenvolvido a partir de uma situação problema e de subsídios oferecidos para que o participante desenvolva uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social ou cultural. (BRASIL, 2011, p. 7)

O documento, no entanto, não desenvolve maiores explicações ou especificações sobre as escolhas feitas para delinear a prova dessa maneira. Assim, o que entendemos, em uma percepção dentre tantas outras possíveis, é que a quantidade de linhas acaba sendo justificada pelo tempo atribuído à realização da prova de redação, que divide

²⁸ Informação verificada até a data de 18 de janeiro de 2021, às 08h24.

²⁹ No primeiro ano da tese, em 2018, havia 7 manuais disponível no site. Em verificação no dia 18 de janeiro de 2021, foram encontrados apenas 3.

espaço com outras duas áreas: Linguagens e Humanas³⁰. Destaca-se, no documento, a falta de compreensão acerca do que seja “uma situação problema”, que, tomando como base as provas, ao longo dessas duas décadas, pode ser entendido como questões sociais, até mesmo pela utilização, no excerto, “sobre um tema de ordem política, social ou cultural” (BRASIL, 2011, p. 7).

Contudo, problematiza-se a expressão “tema de ordem”, pois tal expressão remete ao positivismo e às questões militares (palavra de ordem). Isto é, algo que organiza, delimita e se sobrepõe a outro. Problematizando, portanto, um tema de ordem, neste caso, é sempre um tema imposto e não proposto, ratificado pela escolha dos “subsídios oferecidos”, os quais são necessários para a redação.

O mesmo documento ainda esclarece o que o/a candidato/a **não deve** fazer para que não lhe seja atribuída nota zero. São especificações para uma “anular o candidato”:

- Não atender a proposta solicitada ou desenvolver outra estrutura textual que não seja a do tipo dissertativo-argumentativo, o que configurará “Fuga ao tema/não atendimento ao tipo textual”;
- Entregar a Folha de Redação sem escrito, o que é considerado “Em Branco”;
- Escrever até 7 (sete) linhas, qualquer que seja o conteúdo, o que configura “Texto insuficiente”;
- Linhas com cópias dos textos motivadores apresentados no Caderno de Questões são desconsideradas para efeito de correção e de contagem do mínimo de linhas;
- Apresentar impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação, que será considerada “Anulada”. (BRASIL, 2011, p. 8)

O excerto mostra, mais uma vez, a destoante entre as definições de gênero e tipo do documento com o apreço nos livros didáticos, manuais para os/as alunos/as do ensino médio. Mais ainda, é importante compreender que, a depender da origem cultural e da base epistêmica as quais os sujeitos pertencem ou se encontram, pode-se dissertar uma argumentação em forma de narração, de exposição de uma história, o que poderia parecer (ou aproximaria de) uma narrativa. O Enem, quando solidifica e cria seu “gênero” volta-se à compreensão limitante de que os gêneros são estruturas fixas. No entanto, eles são muito mais do que isso, pois são sociais e consoantes com seu espaço de produção. Assim, ao limitar, impor e punir o que foge ao considerado pelo exame como “gênero”,

³⁰ Até 2016, a prova de Redação era aplicada no segundo dia, junto às provas de Linguagens e Matemática. A partir dessa data, por consulta pública, o MEC reavaliou a aplicação e alterou para o primeiro dia, dividindo espaço, desde 2017, então, com as provas de Linguagens e Ciências Humanas, que passou a incorporar o primeiro dia no lugar de Ciências da Natureza.

o Enem viabiliza uma estratificação para manter a colonialidade do saber, isto é, uma configuração de controle que desvaloriza e apaga as identidades e formas de expressão dos sujeitos diferentes de um padrão.

Apesar de abordar o exame como um todo, o que se verifica é que este manual já traz as observações que se firmaram ao longo dos demais exames, como veremos adiante. O documento do ano seguinte, cujo nome já tem alteração, passando a ser “Guia do Participante” tem como objetivo: “[...] tornar o mais transparente possível a metodologia de correção da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas” (BRASIL, 2012, p. 3). Toma-se, portanto, que há um “direcionamento esperado”, uma padronização da produção textual. Tudo que fugir ao *frame*, isto é, estiver nas bordas, não pode ser considerado, pois o sujeito que se rebela e foge ao padrão não pode ser considerado um ser igual aos demais, logo, volta-se ao controle do outro por um processo de punição de sujeitos que não se enquadram (ou não querem se enquadrar) na moldura proposta, promovendo a ideologia do déficit.

Neste ano, já com uma sumarização que será parâmetro para os demais documentos até 2020, o guia tem sua estruturação em: “Apresentação”; “Detalhamento da matriz de correção por competência”, subdividida em cada competência; “Análise da proposta de redação do Enem 2011”, com o desmembramento em 3 (três) subtópicos: “Recomendações”, “Sobre os textos motivadores” e “Expectativa sobre o desenvolvimento do tema da redação”; “Análise de redações nota 1000 no Enem 2011”; e “Leia mais, seja mais”.

A organização da cartilha já indica a obediência que se deve ter na produção textual. Assim, mais do que escrever o que se espera, é preciso escrever dentro do proposto e suprir as expectativas do Enem. Para tanto, insere-se a análise de redações que obtiveram nota máxima, pois elas são o parâmetro para ser um “bom escritor no Enem” e poder seguir os estudos. Então, por meio de um padrão hegemônico do que seja uma boa escrita, cria-se o apagamento de vozes e corpos. Refletindo sobre os dois temas que serão base de análise da tese, indagamos: como dizer a uma mulher que sofreu de violência como ela deve falar sobre a persistência da violência contra a mulher? Como explicar ao imigrante o seu processo de imigração? Se isso não é ser opressor, é, no mínimo, ser hipócrita.

O manual de 2013, em sua apresentação, não apenas enaltece o de 2012, como afirma que: “O guia busca esclarecer os critérios adotados no processo de avaliação das redações do Enem, responder às principais dúvidas dos participantes e mostrar exemplos

de redações que obtiveram nota máxima no Enem 2012.” (BRASIL, 2013, p. 3). É interessante perceber que se excluiu, nesse guia, dois subtópicos acerca da “Proposta de redação 2012”, permanecendo apenas o denominado “Recomendações”. Contudo, o “recomendado” é ainda o proposto/imposto, produzindo amarras textuais para os/as candidatos/as.

O documento sobre a prova de redação fica sem publicação nos três anos posteriores que seguem, voltando a ser publicado apenas em 2016, já com outra nomenclatura: “Cartilha do Participante”. Sua apresentação, sucinta, retoma a publicada em 2012, acerca da metodologia de avaliação; e sua sumarização, mais enxuta, traz apenas: “Apresentação”, “Matriz de referência para redação 2016” (também subdividida pelas competências) e “Amostra de redação nota 1.000”, que traz três subtópicos com exemplos de textos com notas máximas dos exames de 2013, 2014 e 2015.

A retomada do nome cartilha já demonstra que se trata de um documento que visa ao projeto de manutenção da colonialidade do saber, isto é, o controle sobre o conhecimento do outro e que promove sua desvalorização e subalternização, apagando corpos e silenciando vozes. Assim, a cartilha não apenas ditará regras para como fazer uma boa redação do Enem, mas também fiscaliza e reprime outros tipos de escrita em prol do que seja correto.

Acerca dos três anos sem publicação, pode-se dizer que eles criam uma lacuna de periodicidade, mas deixa implícito que o modelo anteriormente publicado é completo, pleno e que deve ser seguido nos anos posteriores. Logo, falamos de um enquadramento temático dentro do que já era feito enquanto a “redação do Enem”. Portanto, falar sobre os efeitos da lei seca em um país que mais mata no trânsito³¹ só foi aceito dentro de um “modelo Enem”³², do mesmo modo, falar sobre publicidade infantil e violência contra a mulher seguiram o mesmo enquadramento. Mais do que não publicar o documento, pode-se entender que esses corpos não tiveram importância, pois sequer foram lembrados, ao menos até 2016.

Em 2017, a cartilha retoma a ideia de clareza na metodologia de avaliação, afirmando que ela foi aprimorada. O documento ressalta, ainda que, neste ano, houve a mudança da prova de redação para o primeiro dia, que, até então, ocorria no segundo dia

³¹ Em artigo publicado pelo jurista Luiz Flávio Gomes (2014), no site Jusbrasil, em 2014, o autor aponta um estudo feito pela Organização das Nações Unidas em que o Brasil é o 4º que mais mata no trânsito, ficando atrás apenas da China, Índia e Nigéria, respectivamente.

³² Utilizaremos “modelo Enem” e “gênero Enem” como sinônimos neste estudo.

de provas. Apesar de afirmar melhoria da cartilha, a sumarização permanece quase idêntica à do ano anterior: “Apresentação”, “Matriz de referência para redação 2017” (com as subdivisões pelas competências), “Amostra de redações nota 1.000 do Enem 2017” e, neste ano, retoma o tópico “Leia mais, seja mais!”, isto é, a cartilha se mostra como um parâmetro superior para dizer ao/à estudante que ele precisa de mais estudos para fazer a prova, pois seu conhecimento – o conhecimento dado pelas escolas e que é administrado pelo MEC – é insuficiente e suficiente é a cartilha e o Enem – prova administrada pelo MEC que afere o conhecimento dado pelas escolas. Um eterno paradoxo necessário para a manutenção da colonialidade do poder, ou seja, a criação de um modelo político sobre esses corpos subalternizados, que cria a sensação de estar sempre abaixo do esperado.

A cartilha do ano seguinte, 2018, segue com a mesma concepção de explicação de 2012, acerca da metodologia e em sua sumarização acrescenta mais uma divisão ao tópico sobre matriz de referência: “recomendações gerais”, e exclui o “Leia mais, seja mais!”. Em 2019, há um prefácio mais enxuto, de apenas um parágrafo, e mais direto em suas pontuações. Afirma que: “Esta Cartilha apresenta dicas importantes para produzir uma boa redação no dia do Exame” e que os exemplos das redações nota mil são importantes para que o/a candidato/a: “[...] veja na prática como essas orientações **devem** ser utilizadas”. A sumarização se mantém igual à do ano anterior, com atualização na amostra de redações que passa a ser de 2018.

Com as atualizações, a cada ano, a cartilha dita o que é uma boa redação para cada “tema de ordem” que se propõe a refletir. Deste modo, reiteramos que a boa redação do Enem é sempre mensurada pelos textos que atingiram a nota máxima, pois esse é o padrão dentro do que se espera, um controle do conhecimento do outro.

Até o momento da presente pesquisa, buscou-se em diversas fontes físicas, digitais e informais de dados ou informações sobre redações que obtiveram nota máxima feita por imigrantes e suas visões sobre o processo de imigração (Enem 2012) e de mulheres que sofreram agressões (Enem 2015), mas nada foi encontrado. Esses corpos e vozes não apareceram em nenhuma das buscas nesses dois primeiros anos. Só podemos concluir que se trata de um apagamento social, cultural e político desses sujeitos. **Eles existem, mas frente ao projeto de modernidade o qual vivemos, eles têm suas subjetividades encarceradas, apagadas e, por assim ser, enclausuradas em políticas públicas infundadas. Dentro da concepção linguística da prova de redação Enem, esses corpos e vozes são diminuídos e excluídos pela língua portuguesa.**

A priori, portanto, nesses anos de publicação desses documentos, o que se observa não é exclusivamente um direcionamento para a escrita da proposta, mas sim um enquadramento do que se pode escrever e o como escrever, como fica evidente, principalmente, na cartilha de 2018 e 2019. Esses parâmetros acerca das competências serão discutidos adiante.

A posteriori, outros fatores ainda são relevantes compreender acerca desses documentos. Todos esses manuais são publicados apenas na Internet, no site do Inep/MEC, não sendo disponibilizados seus impressos em nenhuma instituição pública ou se quer enviados às escolas públicas do país. Isto é, quem não tem acesso à internet, não tem “direito” a essa informação. Este é um outro modelo que podemos compreender a colonialidade do poder, em que o controle sobre as questões tecnológicas é fundamental para se obter conhecimento.

Há, no entanto, um enorme equívoco no Brasil quando se fala em acesso à Internet. Popularizou-se que “todos tem celular”, “todos tem acesso” e “todos são nativos digitais”, no entanto, não se trata apenas de um erro, como de uma forma de dominação de pensamento. Isto é, há uma dominação de raiz hegemônica que banaliza e neutraliza conhecimentos e dissipa falácias como sendo verdadeiras. A premissa é de que se a elite possui internet, quem não é da elite pode não ter uma internet tão boa, mas a tem. Trata-se de higienização do pensamento para dizer o acesso é possível igualmente para todos, uma prática social ainda ancorada na colonialidade do poder. O grande problema, entretanto, é aceitar essa naturalização da colonização e identificar-se com ela.

A naturalização e essa identificação são duas problematizações necessárias quando se trata da falácia do acesso à internet, por exemplo. Como denuncia o artigo, de 2017, de Janguê Diniz, reitor da Universidade da Amazônia (Unama), baseado em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada em novembro de 2016 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “[...] 51% dos mais de 200 milhões de brasileiros ainda não estão incluídos no mundo digital” e “a desigualdade na distribuição de renda é, sem dúvidas, um fator decisivo para o Brasil quando comparado com os outros países do mundo.” (DINIZ, 2017).

O que se vê é que a colonialidade, em todos esses anos, não apenas produziu memórias, mas criou e implementou falsas verdades nos povos colonizados, modelando suas subjetividades em prol do que era importante para aquele que detinha o poder hegemônico. Assim, a forma de divulgação dessa cartilha, ao conceber que todos tem

acesso à internet, bem como a prova de redação do Enem, são formas excludentes e que criam a ilusão de serem inclusivas.

Logo, do mesmo modo que “A língua portuguesa da matriz curricular é pensada para o(a) aluno(a) ouvinte de classe média, que mora na cidade, filho(a) de pai e mãe escolarizados(as) etc.” (LIMA, 2020, p. 51), o Enem e sua cartilha – manual impositor que dita certo e errado para um bom/mau desempenho no exame – é pensada no/a aluno/a de classe econômica alta, não apenas com acesso à internet, como também alfabetizado tecnologicamente.

Tal realidade pode ser revelada quando verificamos os dados de inclusão digital no Brasil. O Portal EBC – Agência Brasil, em notícia de 2018, baseado na pesquisa TIC Domicílios de 2016, afirma que: “os desconectados são, na maioria, moradores de periferias das grandes cidades e zonas rurais e grande parte deles não conta com oferta do serviço em sua região.”. A matriz da colonialidade, portanto, não pergunta quem são esses sujeitos, mas os submetem ao seu controle. A ideia de raça inferior/superior naturalizou essas relações sociais de poder, dominando vozes e corpos, subalternizando-os. Nessa convergência, a ideia de raça acaba por definir e naturalizar todas formas de desigualdade.

Tem-se, assim, que além de todas as denúncias já feitas, há ainda de se questionar o porquê de esses parâmetros – ainda que reguladores – sobre o que é considerado uma “boa redação” e “má redação” para o Enem só pode ser acessado por uma determinada classe social econômica. E, infelizmente, a resposta é que eles não são amplamente divulgados, pois a proposta da prova e própria prova, dentro do exposto, já é excludente e não inclusiva, pois o caráter de colonialidade/modernidade se faz presente na ideia (e apenas na ideia) de prática social (assim como o letramento escolarizado) e se trata de uma prática que toma como fundamento uma matriz eurocêntrica do conhecimento, que tem raízes na racialização dos povos não-europeus. Isso aconteceu pela naturalização da colonização e dos preceitos que ela trouxe.

A Europa produziu a ideia de branco – e um tipo de branco –, bem como também criou e reproduziu a ideia de raça superior/inferior, as concepções do que seja gênero e suas atribuições e todas as formas em que essas propostas hoje vigoram como se fossem “normais”, visto que o seu contrário é “anormal”, logo, deve ser rejeitado. O problema é mais profundo do que acesso às IES, uma vez que a prova em si já é excludente e não promove acessos.

Outro fator sobre a publicação destes documentos que crava, de vez, uma estaca na falsa ideia de inclusão, volta-se ainda à data de publicação de todos os referidos

documentos. Até 2019, as cartilhas e manuais de redação foram inseridos no site (e apenas no site, não sendo distribuído às escolas em versão impressa) só em outubro de cada ano, isto é, cerca de um mês antes da realização das datas prováveis de realização das provas. Chama-se a atenção que no próprio site do Inep/MEC está disponível apenas as cartilhas de 2017, 2018 e 2019³³ e, incluído em maio de 2020, pela primeira vez, os manuais utilizados pelos/as corretores/as no ano de 2019, os demais documentos do Inep/MEC analisados nessa pesquisa foram encontrados em sites voltados a explicações sobre o Enem e cursos preparatórios. Abaixo, faço a análise das cartilhas/manuais dos anos de 2012 e 2013, visto que elas subsidiaram as provas de redação que são objetos deste estudo.

3.4.1 Competência 1 – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa

A competência 1, ao longo dos 20 anos de Enem (2008-2018), sofreu pequenas, mas consideráveis alterações que podem ser verificadas, principalmente, a partir de 2012, com os guias e cartilhas do/a estudante que foram publicados. Esses documentos ditam o que se deseja em cada competência e, ao fazer isso, medem o que é um sujeito que escreve com “qualidade legítima”, ou seja, molda o escritor.

A explicação da competência 1, em 2012, inicia-se com a indicação de que nem todos falam e escrevem do mesmo modo, bem como diz que isso ocorre por serem processos diferentes. Logo, admite-se variedades, mas não se aceita que elas possam ser utilizadas. O documento, em tom de diálogo informal com leitor, diz:

Você já aprendeu que as pessoas não escrevem e falam do mesmo modo, uma vez que são processos diferentes, cada qual com características próprias adequadas ao contexto de uso. Na escrita formal, por exemplo, deve-se evitar o emprego repetido de palavras, como “e”, “daí”, “então”, próprias de um uso mais informal para relacionar ideias. (BRASIL, 2012, p. 11)

Apesar do tom amistoso na explicação, nota-se a imposição de que todos aprendem de forma igualitária (você já aprendeu) e que existe um “contexto de uso” da fala em que todos reconhecem como devem se portar, como falar “adequadamente”. O uso da expressão “deve-se”, além de indicar uma imposição aos/às estudantes, principalmente no que escrever enquanto formalidade, indica ainda o que não se deve

³³ Informação verificada até a data de 06 de janeiro de 2021, às 13h04.

falar nos “contextos de uso” formais. É interessante perceber também que o documento oficial apresenta as informações em forma de diálogo, mas esse modelo de escrita não é admitido no gênero solicitado pelo exame.

Continuando no mesmo tom de escrita, o texto do MEC diz que é preciso que o/a candidato/a tenha “consciência da distinção entre modalidade escrita e oral, bem como entre o registro formal e informal” (BRASIL, 2012, p. 11). A ideia de “consciência” remete à racionalidade eurocêntrica, principalmente à desenvolvida pelo francês Émile Durkheim.

Para o sociólogo, a consciência individual é, de fato, a que se refere a um pensamento do próprio indivíduo, isto é, são as impressões que cada sujeito tem por enxergar o mundo a partir de suas visões, preceitos, conceitos e preconceitos. Contudo, para além do que Durkheim (2008) propõe, entendemos que essa consciência pode ser facilmente moldada quando não compreendemos o mundo que nos é proposto. Isto é, se não enxergamos as fissuras como lacunas de uma matriz de sociedade, é comum que aceitemos a sociedade tal qual ela pareça ser.

Trata-se de uma consciência ingênua, como já dizia Freire. Para o autor, esse tipo de consciência: “revela uma certa simplicidade, tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não se aprofunda na casualidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas e superficiais.” (FREIRE, 2016, p. 52). Não apenas, como discorre o autor que esse tipo de consciência “tende a aceitar as formas gregárias ou massificadoras de comportamento”.

Neste caso, a sociedade molda a consciência coletiva para que esta seja ingênua e tem sua base na colonialidade do saber. Trata-se de um legado do colonialismo que ainda acentua diferenças e desigualdades sociais e culturais, que tomam como base – e regra – um conhecimento de episteme eurocêntrica e exclui toda uma gama de outras epistemes. Em analogia ao que propõe Mignolo (2003), a “descoberta” do Brasil e sua colonização não legaliza o direito sobre seus indivíduos e todo seu patrimônio, principalmente o linguístico. A unicidade epistêmica linguística europeia do colonizador não deve/deveria suprimir as demais diversidades epistêmicas linguísticas existentes, mas assim ocorreu e ainda ocorre.

Deste modo, o que percebemos é que essa linguagem é uma poderosa forma de manutenção do poder, pois subalterniza e exclui corpos, ao mesmo tempo em que tenta destituir vozes de seus lugares de fala, uma vez que por mais que aceite a existência de

variantes linguísticas, haverá sempre uma que é dada como a melhor/mais importante, e por consequência, haverá sempre o oposto disso, a pior/menos importante – esta, voltada para a informalidade ou outros contextos de uso, como diz o documento. Depreende-se, assim, que: “a linguagem, a depender da forma como é utilizada, pode ser uma barreira ao entendimento e criar mais espaços de poder em vez de compartilhamentos, além de ser um – entre tantos outros – impeditivo para uma educação transgressora.” (RIBEIRO, 2017, p. 26).

Portanto, é necessário compreender que “ter consciência” do “certo” e “errado” para o Enem é ter uma única consciência, excluindo-se corpos e vozes individuais; uma consciência grafologocêntrica imposta pelo atual modelo escolar e cobrada no exame seletivo em questão. Quando se fala em consciência coletiva em sobreposição à individual, falamos de uma imposição coletiva que emerge de uma sociedade ainda eurocêntrica e que se sobrepõe às individualidades dos sujeitos subalternizados. Logo, ainda que possamos pensar que cada sujeito tenha características específicas que configuram o seu psíquico, existe uma ideia mais ampla (e até genocida) de pensamentos individuais que são sufocados. Esta ideia atribui que esse consciente coletivo é facilmente manipulado por interesses sociais, no caso, baseados em um padrão de poder da modernidade/colonialidade e que promove a criação da matriz grafologocêntrica da redação do Enem.

O que se deve compreender é que: “os sistemas de conhecimento do mundo são tão diversos quanto são diversos os sistemas de linguagem, infere-se que são também muito diversificados os sistemas e as formas de educação não escolar dos povos.” (REZENDE, 2018a, p. 8). Contudo, essa diversificação não é considerada pelo Enem, pelo contrário, padroniza todos os sistemas em prol de uma coletividade, no caso, hegemônica e excludente.

Verifica-se, portanto, que ao dicotomizar formal x informal, escrita x oralidade, há uma exclusão e apagamento de diversas comunidades linguísticas em detrimento da consolidação de um tipo único de sociedade e de uma única forma de expressão da chamada “língua nacional”, em outras palavras, a língua da elite dominante. Lembramos, ainda, de que essa ideia já esteve presente nas cartilhas que ensinavam a língua do colonizador (COLLARES, 2015) e homogeneizar a língua, como diz Mignolo (2003), é uma das principais formas de dominação de um povo e criação de comunidades imaginadas.

Do mesmo modo, pulveriza-se a complexidade dos espaços epistêmicos de conhecimento para a criação de contextos excludentes. Neste caso, a língua do colonizador é a que padroniza o “certo” e o “errado”, partindo de uma base ideológica que busca a manutenção de um tipo de elite, que tem um corpo branco, cristão e de base europeia, que se sobrepõe a diversos corpos que destoam desse padrão. Trata-se, assim, de um projeto nacional para manter a supremacia de uma elite brasileira ainda fixada nos moldes e preceitos coloniais.

Na exposição do documento, no ano de 2012, também se evidencia que, além de clareza, objetividade e um vocabulário diversificado, o/a estudante deve estar atento ao gênero textual solicitado. Deste modo, reafirma o caráter formal do gênero imposto e também o considerado requisito básico para uma escrita “adequada” (BRASIL, 2012) e, elenca os requisitos, como se pode verificar na tabela 3:

Tabela 3 - Requisitos Básicos do texto dissertativo-argumentativo (2012)

Requisitos básicos do texto dissertativo-argumentativo
➤ Ausência de marca de oralidade e de registro informal;
➤ Precisão vocabular;
➤ Obediência às regras gramaticais de <ul style="list-style-type: none"> • Concordância nominal e verbal; • Regência nominal e verbal; • Pontuação; • Flexão de nomes e verbos; • Colocação de pronomes átonos; • Grafia das palavras; • Acentuação gráfica; • Emprego de letras maiúsculas e minúsculas; e • Divisão silábica na mudança de linha (translineação).

Fonte: Elaborado pelo autor; BRASIL, 2012, p. 12.

Verifica-se que ao estabelecer a formalidade do gênero, como impõe o guia, deve ser “básico” que o/a estudante saiba também outros requisitos que a escola deveria ter ensinado – retomando aqui o processo de escolarização do ensino de língua portuguesa e letramento escolarizado. Logo, o exame que “oportuniza” o ingresso no ensino superior para todos está ancorado em um modelo de ensino que produz o fracasso escolar para uma grande parcela dos brasileiros.

A consciência coletiva – ligada à “construção de comunidades imaginadas homogêneas”, de Mignolo (2003) –, portanto, é um pensamento hegemônico voltado para uma elite que sabe diferenciar dicotomias e também sabe excluir corpos subalternizados. Por assim ser, ao falar de competência linguística no Enem, pode-se problematizar que se

trata de um modelo padrão de escrita a que poucos estudantes brasileiros têm acesso ou, ainda, que é distante da realidade escolar de muitos.

Nessa consoante, podemos dizer que são fundamentos do coletivo, de fato, as marcas de oralidade, a informalidade e desobediências às regras gramaticais da escrita padrão e culta. Pode-se questionar, ainda, que o documento não explicita ou desenvolve sobre o que entende ou aceita por “precisão vocabular”, por exemplo, do mesmo modo, que apenas dita os demais itens no padrão de certo/errado.

Há de se destacar também os termos “ausência” e “obediência”. A ausência retoma a ideia de seres que não sabem, seres não civilizados, visto que estão em déficit com o que é padrão a todos. Para ser civilizado para ingressar no ensino superior público brasileiro, o sujeito deve ausentar-se de si, de sua competência oral, bem como de sua forma de propô-la. A civilidade, assim, baseia-se na ausência de individualidades para massificar uma consciência coletiva do colonizador.

No contexto sociolinguístico brasileiro, o português imperial continua sendo considerado a única língua “civilizada” para todos os povos. Na contextualização histórica das línguas brasileiras, [...] fica evidente que a lógica colonialista em relação à imposição do português para as comunidades linguísticas historicamente subalternizadas é a mesma. (LIMA, 2020, p. 43)

O que se percebe, dentro do proposto, é que a língua do colonizador é ainda a língua da consciência coletiva hegemônica e pela qual as imposições culturais e destituição de subjetividades são fixadas e reproduzidas. A referência de língua no Enem e nas escolas é ainda advinda da elite de uma língua que se volta ao português imperial; é possível dizer também que essa mesma elite é quem apregoa uma referência de indígena nas escolas como alguém que anda pelado e fala “mim fazer” e promulga a consciência alienada do termo “cidadão de bem” e “direitos humanos para humanos direitos”.

O documento para redação de 2012 também hierarquiza os tipos de erros em níveis. Os sujeitos são classificados, dentro do ranking do Enem da norma padrão escrita da língua portuguesa, em mais graves, graves e leves, ou como dita a matriz: “Desvios mais graves”, “Desvios graves” e “Desvios leves”. A explicação de cada item está nas tabelas 4, 5 e 6:

Tabela 4 – Desvios mais graves (2012)

Desvios mais graves
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de concordância do verbo com o sujeito (com sujeito antes do verbo); • Períodos incompletos, truncados, que comprometem a compreensão; • Graves problemas de pontuação; • Desvios graves de grafia e de acentuação (letra minúscula iniciando frases e nomes de pessoas e lugares); e • Presença de gíria.

Fonte: Elaborado pelo autor; BRASIL, 2012, p. 12.

Tabela 5 – Desvios graves (2012)

Desvios graves
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de concordância do verbo com o sujeito (com sujeito depois do verbo ou muito distante dele); • Falta de concordância do adjetivo com o substantivo; • Regência verbal e nominal inadequada (ausência ou emprego indevido de preposição); • Ausência do acento indicativo de crase ou seu uso inadequado; • Problemas na estrutura sintática (frases justapostas sem conectivos ou orações subordinadas sem oração principal); • Desvio em palavras de grafia complexa; • Separação de sujeito, verbo, objeto direto e indireto por vírgula; e • Marcas de oralidade.

Fonte: Elaborado pelo autor; BRASIL, 2012, p. 12.

Tabela 6 – Desvios leves (2012)

Desvios leves
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de concordância em passiva sintética (exemplo: uso de “vende-se casas em vez de “vendem-se casas”); e • Desvios de pontuação que não comprometem o sentido do texto.

Fonte: Elaborado pelo autor; BRASIL, 2012, p. 13.

Nota-se, nas tabelas, as mesmas bases ideológicas da língua hegemônica e o silenciamento de comunidades linguísticas diversas. Observa-se que, nos três casos – mais graves, graves e leves – há os termos “falta”, “ausência”, “inadequado” e “desvio”, indicando que o padrão normativo é a língua do colonizador, isso por que há uma concepção de escritor ideal, aquele que sabe a língua nacional em suas diversas formas de uso, os recursos linguísticos necessários para a “boa comunicação” e também sabe utilizar esses recursos nos mais variados contextos de uso.

Esse escritor ideal é também hierarquizado em níveis, que seriam as pontuações da competência 1. Assim, as pontuações dessa competência, bem como nas demais, são atribuídas em uma escala de 200 a 0 (duzentos a zero), dentro de intervalos de 40 pontos para cada nível de desempenho, como é posto no guia. Atribui-se pontuação 0 (zero) para

o total desconhecimento até 200 (duzentos) pontos para o excelente domínio da modalidade escrita.

Por assim ser, dentro dessa escala de escritor ideal/escritor consciente/escritor competente, o que temos é o apresentado na tabela 7, onde se vai do excelente ao desconhecimento total, passando pelo bom, adequado e insuficiente.

Tabela 7 - Níveis de desempenho da Competência 1 (2012)

200 pontos	O participante demonstra excelente domínio da norma padrão, não apresentando ou apresentando pouquíssimos desvios gramaticais leves e de convenções da escrita. Assim, o mesmo desvio não ocorre em várias partes do texto, o que revela que as exigências da norma padrão foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal, excluem a redação da pontuação mais alta.
160 pontos	O participante demonstra bom domínio da norma padrão, apresentando poucos desvios gramaticais leves e de convenções da escrita. Assim, o mesmo desvio não ocorre em várias partes do texto, o que revela que as exigências da norma padrão foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal, não impedem que a redação receba essa pontuação, desde que não se repitam regularmente no texto. Assim, o participante que realizar poucos desvios leves ou pouquíssimos desvios graves podem receber essa pontuação.
120 pontos	O participante demonstra domínio adequado da norma padrão, apresentando alguns desvios gramaticais graves e de convenções da escrita, ou muitos desvios leves. Assim, há certos desvios que ocorrem em várias partes do texto, revelando que um ou mais aspectos da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal, não impedem que a redação receba essa pontuação, desde que não configurem falta de domínio absoluto do padrão da linguagem escrita formal. Assim, o participante que realizar alguns desvios graves ou gravíssimos, ou muitos desvios leves, pode receber essa pontuação.
80 pontos	O participante demonstra domínio mediano da norma padrão, apresentando grande quantidade de desvios gramaticais e de convenções da escrita graves ou gravíssimos, além de presença de marcas de oralidade. Assim, há certos desvios graves que ocorrem em várias partes do texto, revelando que muitos aspectos importantes da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. O participante que realizar muitos desvios graves ou gravíssimos, mas não apresentar desestruturação sintática em excesso, receberá essa pontuação.
40 pontos	O participante demonstra domínio insuficiente da norma padrão, apresentando graves e frequentes desvios gramaticais e de convenções da escrita, além de presença de gírias e marcas de oralidade. Assim, há certos desvios que ocorrem de forma sistemática no texto, revelando que muitos aspectos importantes da norma padrão ainda não foram incorporados aos seus hábitos linguísticos. O participante que realizar muitos desvios gravíssimos, acompanhados de desestruturação sintática em excesso, receberá essa pontuação.
0 ponto	O participante apresenta desconhecimento total da norma padrão, de escolha de registro e de convenções da escrita.

Fonte: Elaborado pelo autor; BRASIL, 2012, p. 12-13, grifo do autor.

Neste ano, reiteramos a importância de perceber que os termos utilizados para cada nível de desempenho foram: desconhecimento total, insuficiente, mediano, adequado, bom e excelente. Chamamos a atenção, pois a tabela 9 apresentará mudanças na escolha lexical de alguns níveis, o que dialoga com a promoção da consciência ingênua proposta por Freire (2016).

O documento, em 2013, é ainda mais modular e em sua introdução da mesma competência, traz uma breve definição do que o Enem entende (e quer) por texto dissertativo-argumentativo: “[...] uma unidade de sentido em que todos os aspectos se inter-relacionam para constituir a textualidade” (BRASIL, 2013, p. 11), bem como faz alterações nas nomenclaturas, como dito acima, para cada pontuação. Verifiquemos isso nas tabelas que seguem. Enquanto a tabela 8 traz a amostra comparativa de alteração dos termos para cada nível da competência, a tabela 9 é a explicação de cada nível no ano em questão, que também sofreu alterações.

Tabela 8 – Comparação de Termos da Competência 1 (2012/2013)

Pontuação	Enem 2012	Enem 2013
200 pontos	Excelente	Excelente
160 pontos	Bom	Bom
120 pontos	Adequado	Mediano
80 pontos	Mediano	Insuficiente
40 pontos	Insuficiente	Precário
0 pontos	Desconhecimento total	Desconhecimento

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com exceção do escritor ideal excelente e bom, os demais sofrem alteração de nomenclatura, alterando-se os termos “adequado” para “mediano”, “mediano” para “insuficiente”, “insuficiente” para “precário” e “desconhecimento total” para “desconhecimento”. Nota-se, primeiro, que se o/a candidato/a não for excelente ou bom, ele não será, sequer, um escritor adequado, pois ele não se encaixa no que é pedido, mas está na média. É interessante perceber essa posição, pois estar na média, segundo um pensamento racionalista eurocêntrico, é ser medíocre, isto é, você não tem nada de especial ou nada a acrescentar ao outro ou à sociedade. Em outros termos, ser mediano é estar em um estado médio real, aceitando que existe inferioridade e superioridade.

Trata-se não apenas de um termo o qual coloca todos como “classe média” da escrita, mas também aceita uma “elite intelectual” a qual se quer alcançar, a ideia do colono e colonizador/ oprimido e opressor (FREIRE, 1975; FANON, 2005). Para tanto,

é importante verificar que não apenas os nomes se alteram, como as explicações de cada pontuação sofrem mudanças para justificar o que é ser mediano e o que é ser superior.

Tabela 9 - Níveis de desempenho da Competência 1 (2013)

200 pontos	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita são aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizam reincidência.
160 pontos	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
120 pontos	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
80 pontos	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
40 pontos	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
0 ponto	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Fonte: Elaborado pelo autor; BRASIL, 2013, p. 12-13.

Em 2016, não há mudanças na forma de aferir a competência ou em suas explicações, mantendo-se esse padrão de escritor ideal para até o ano de 2017, quando há novas alterações. No ano em questão, há uma observação sobre a expectativa para esse escritor ideal. Assim, os itens indicados para a competência 1 relacionados à convenção de escrita, questões gramaticais, escolha de registro e vocabular são:

- Convenções da escrita: acentuação, ortografia, separação silábica, uso do hífen e uso de letras maiúsculas e minúsculas.
- Gramaticais: concordância verbal e nominal, flexão de nomes e verbos, pontuação, regência verbal e nominal e colocação pronominal.
- Escolha de registro: adequação à modalidade formal, isto é, ausência de uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade.
- Escolha vocabular: emprego de vocabulário preciso, o que significa que as palavras selecionadas são usadas em seu sentido correto e apropriadas para o texto. (BRASIL, 2017, p. 14)

As explicações de convenção de escrita e questões gramaticais fixam-se apenas em explicações sintáticas e demais questões linguísticas da gramática normativa. No que se refere à escolha de registro vocabular, ainda se percebe escolhas lexicais que remontam à concepção de um só “português nacional”, isto é, uma língua hegemônica frente ao silenciamento de corpos e suas vozes: “adequação”, “ausência”, “informal”, “vocabulário

preciso”, “sentido correto” e “apropriadas”. Em síntese, é a ideia do monolinguajamento da qual nos fala Mignolo (2003, p. 343): “[...] falar, escrever, pensar dentro de uma única língua controlada pela gramática, de modo semelhante ao controle exercido pela constituição sobre o Estado.”.

Sem alterações entre os anos seguintes (2013-2018), esta é a matriz de referência que pauta a avaliação até o ano de 2018³⁴, período de análise da presente pesquisa. Tem-se, portanto, que em 20 (vinte) anos do exame, no que diz respeito à competência 1, as alterações silenciaram, paulatinamente, corpos, hierarquizando um escritor e uma escrita ideal, melhor dizendo, um sujeito “pleno”; e só esse sujeito pleno é capaz de ascender socialmente. Os demais, que estão à margem dessa comunidade linguística, caso não se moldarem à utopia do escritor ideal imposto por essa classe dominante, continuarão excluídos. No entanto, a falácia que se cria nesse processo é justamente essa, que subalternizados um dia poderão ascender-se, o que não ocorrerá, pois o opressor será sempre o opressor dentro da base da colonialidade e na qual está inserida a competência linguística do Enem.

3.4.2 Competência 2 – 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

A competência 2 do Enem busca analisar a capacidade que o sujeito tem em “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” (BRASIL, 2018, p. 13). Assim, o padrão estabelecido para que o/a aluno/a atinja pontuação máxima nesse quesito é, não apenas a compreensão da problemática proposta, mas também a capacidade de articulação de conceitos das mais diversas áreas do saber e, dentro dessa proposta, inserir o tema no gênero textual dissertativo-argumentativo.

Esta é uma competência que pode atribuir nota zero no caso de discrepância ao gênero solicitado, o texto dissertativo-argumentativo ou o “gênero Enem”, ou se fugir ao assunto proposto. Toma-se, primeiro, a necessidade de compreender que a língua exerce

³⁴ Ainda que não façam parte da pesquisa os exames dos anos de 2019 e 2020, verificamos que não houve alterações nesta competência.

uma força dominante na produção textual. Ao atribuir para a língua uma forma do “como” se expressar, o “padrão Enem de escrita” também estabelece o que é certo/errado para essa produção e, além disso, delinea os modos de escrever sobre a temática.

No entanto, é importante compreender que:

ser humano é ser na linguagem. Nossa relação com a língua/linguagem acaba se revelando muito pobre para dar conta disso. Somos seres feitos de carne, osso e linguagem. Estamos mergulhados na linguagem tanto quanto os peixes estão mergulhados na água. A linguagem é o ambiente em que vivemos, e até mais do que isso: nossa experiência com a linguagem é ainda mais radical do que a do peixe com a água, porque a água existe *fora do peixe*, enquanto a linguagem existe tanto fora de nós, no nosso meio social, quanto dentro de nós, no nosso cérebro. (BAGNO, 2014, p. 11, grifo do autor)

Observado isso, quando lançamos o olhar para a prova de redação do Enem, que objetiva a linguagem e sua forma de proposição, entendemos que não se trata de aferir o conhecimento do/a candidato/a, mas sim de delimitar, selecionar e pontuar – no sentido de atribuir nota para quem é competente/incompetente – aquele ou aquela que sabe que um determinado conhecimento é melhor e, por isso, escolhe esse saber e não outro. Ainda que outros conhecimentos possam responder, suprir as necessidades da prova, eles não são os conhecimentos validados pela escola ou são desimportantes. O que se avalia nessa competência é qual/quais dos sujeitos, que fazem o Enem, realmente aprenderam o que foi proposto/imposto pela escolarização e aceitou/aceitaram tal conhecimento como verdade para seguir sua vida e ter ascensão social em uma instituição de ensino superior, para que haja um “novo processo de escolarização”.

Acerca do sujeito aceitar os conhecimentos da escola, concomitantemente, nos propomos a denunciar que o Enem exige que os demais saberes, em uma certa escala, sejam negados, pois ora são desconsiderados, ora não serão avaliados, ora são avaliados como “variantes” de um padrão hegemônico. Por isso, “quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência.” (RIBEIRO, 2017, p. 36).

Nesse sentido, a denúncia trata-se de perceber que há um silenciamento de vozes, um modo de domar/dominar estudantes. Essa relação de dominação é proposta, pois é sabido que: “a dificuldade de lançar sobre a linguagem um olhar objetivo também se deve a outro fato: a natureza incontrolavelmente **social** da espécie humana.” (BAGNO, 2014, p. 11, grifo do autor). O que ocorre, nessa dinâmica instaurada por uma elite hegemônica, é a manutenção da matriz grafocêntrica. Ela, por sua vez, modela que:

O acesso à língua padrão [acontece] através da educação [e] fornece o acesso aos lugares de poder no qual ela é empregada. O processo completo constitui um tipo de dominação simbólica no qual as variantes não-padrão são suprimidas e aqueles que as falam são excluídos ou levados a aceitar essa exclusão. Assim, os indivíduos adquirem a disposição para aquiescerem à variante padrão como uma questão de interesse próprio por que ela dá acesso ao poder. Por meio disso, eles mantêm o sistema de dominação, da mesma forma que os competidores em um campo mantêm a disputa em que competem (HANKS, 2008, p. 49, grifo meu)

Desse modo, mais do que controlar o social, doma-se o ser, o corpo e a voz desses sujeitos. Portanto, só são vistos, ouvidos e presentificados os sujeitos que escrevem no “modelo Enem”, que se enquadram e enquadram o que sabe em um padrão aceitável para ser avaliado. Tudo o que foge ao “padrão Enem de escrita” não será corrigido e se atribuirá nota zero, é um ser não domável e ainda precisa melhorar para se enquadrar na “sociedade das letras”. Quando se aproxima, de algum modo, ao que se exige no modelo Enem, já é um ser domesticável – mas não domesticado – no entanto, pode ser um modelo de escrita aceitável para a correção. Apesar de aceitável, ainda é algo tangencial ao que se espera, isto é, um conhecimento que passa próximo, logo, não se aproxima às expectativas do padrão Enem.

No contexto da competência 2, portanto, tem a estrutura textual exigida para a realização da prova, bem como a forma como o tema é apresentado. Para tanto, é preciso refletir que não há um consenso entre linguistas e, muito menos, nos materiais que chegam às escolas – logo também não haverá consenso na formação de futuros/as professores/as – sobre questões que envolvem tipologia e gênero textual.

Sobre a formação de professores/as, podemos, inclusive, fazer uma analogia ao que Todorov propõe sobre os professores/as de literatura.

Tomemos como exemplo os alunos dos cursos de Letras das universidades brasileiras: boa parte, com idades que variam em torno dos 20 anos, pouco ou quase nada leu de nossos romancistas ou poetas. Quase nenhum deles ouviu falar de Baudelaire, Edgar Allan Poe, Goethe, Fernando Pessoa, e raríssimos os leram. Esses alunos chegam à Faculdade de Letras em busca de especialização em numa língua estrangeira ou de se tornarem professores de Português (TODOROV, 2009, p. 8-9)

Contextualizando ao nosso propósito, comparamos, assim, que, muitas vezes, formam-se professores/as críticos/as de estudos literários que não realizaram leitura de literatura, como também se formam professores de gramática que ensinam um

preciosismo da língua escrita, mas desconsideram outras vertentes dos estudos da linguagem; e se formam professores de redação para o Enem. Nessa consoante: “parece que falar [e escrever] em Língua Portuguesa [...] é desvincular a língua de todo um processo inerente a ela, acatando-a como mera reprodução de regras para o uso escrito e formal da língua.” (DERING, 2012, p. 19).

Trata-se de um ciclo de formação que incide diretamente na relação de seleção de conhecimentos elaborados por professores/as e também na confecção dos manuais didáticos no ensino básico. Entre as questões que observamos, a compreensão de gêneros textuais que se tem é diversa – nos bancos das universidades, nos bancos da escola – configurando, cada uma a seu modo, um modelo de educação bancária.

Enquadra-se os estudos de gênero textuais para que eles caibam dentro de um modelo de ensino, mas nem todos acabam sendo iguais; enquadra-se o que é gênero textual para o Enem para que os/as candidatos/as escrevam nesse modelo, mas nem todos tem acesso às informações e muitos tem suas vozes suprimidas/oprimidas/silenciadas. Valida-se um discurso – o do dominante – em detrimento de outros considerados inferiores. Por essa razão, é importante retomar a concepção de gênero de Bakhtin e entender que:

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. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.[...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seu tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

Portanto, delimitar gêneros é também desconsiderar outros fatores do discurso e, mais do que isso, o próprio sujeito que o profere, visto que:

Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação

verbal. Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica. (BAKHTIN, 2004, p. 43)

A escola e o processo de escolarização, no entanto, por meio do que criticamos como letramento escolarizado, parecem desconsiderar os repertórios e seus sujeitos, bem como as formas de proposição de ideias. Desse modo, destitui de toda enunciação o seu contexto e trata o enunciado como um texto restrito à produção escrita mecânica, uma das críticas de diversos autores, como Irandé Antunes (2003). A professora reflete como a produção de textos nas escolas vincula-se a um processo que não apenas desconsidera os sujeitos aprendizes, como também é uma escrita mecânica e periférica, ao passo que se volta para memorização de regras e estruturas. Antunes chama a atenção de que a produção de textos na escola é: “uma prática de escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção” (ANTUNES, 2003, p. 26).

Essa visão de prática textual que se tem da escrita em língua portuguesa toma como parâmetro as concepções de gênero textual de Marcuschi. O autor afirma que: “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*.” (MARCUSCHI, 2019, p. 3, grifo do autor). Nas práticas linguísticas em sala de aula e nos manuais didáticos, essas duas definições parecem destoar da realidade se comparadas ao proposto pelo Enem.

Tem-se que, para o Enem, é necessário que a/o aluna/aluno comunique-se, por meio de texto, apenas de uma maneira, o que não considera o gênero como uma prática social, mas sim mecânica e periférica, retomando Antunes (2012). Por isso, defende Marcuschi (2019, p. 4, grifo do autor) que:

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

No entanto, é preciso destacar que a escolha pré-determinada de um modelo avaliativo a seguir para mensurar conhecimentos se torna construto de reflexão, visto a inibição das propostas interativas comunicacionais, bem como por considerar que um gênero assume uma posição fixa e estanque. Contudo, há de se entender que:

Os gêneros dos discursos, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua. (BAKHTIN, 2003, p. 285)

Deste modo, vale lembrar que as produções de texto na escola e na proposta do Enem acabam por criar esse enunciado singular como se fosse uma verdade absoluta. Entendemos que se deve considerar a escrita como um produto social, que é elaborada em contextos que divergem dos impostos por inúmeros fatores. Um primeiro aspecto a ser destacado no “modelo Enem” é a postulação de “onde” algo deve ser dito e, esse “onde”, como um gênero definido, já estabelece o “como” algo deve ser redigido.

Sobre o assunto, a cartilha do/a estudante, objeto de análise deste estudo, define, em sua competência 2 que:

[...] a proposta exige que o participante escreva um texto dissertativo-argumentativo, que é o tipo de texto que demonstra, por meio de argumentação, a assertividade de uma ideia ou de uma tese. É mais do que uma simples exposição de ideias; por isso, você deve evitar elaborar um texto de caráter apenas expositivo, devendo assumir claramente um ponto de vista. (BRASIL, 2018, p. 13)

Essa ponderação é importante, pois, como está descrito, propõe que o texto dissertativo-argumentativo é uma determinada produção textual que visa a defesa de uma tese, pontuando que além de expor, deve-se assumir uma posição frente ao assunto abordado. Por assim ser, para se “demonstrar uma ideia ou uma tese” e “assumir um ponto de vista”, entendemos que há outras formas de dissertar que ultrapassam os limites compreendidos como um texto “dissertativo-argumentativo” proposto pelo “gênero Enem”. No entanto, é preciso compreender que: “os gêneros consistem em quadros de orientação, procedimentos interpretativos e conjuntos de expectativas que não pertencem à estrutura do discurso, mas às maneiras pelas quais os atores sociais se relacionam com a língua.” (HANKS, 2008, p. 68-69)

Tal ponto dialoga com a explicitação de Marcuschi (2019, p.11) sobre a temática, ao afirmar que “[...] um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero.”. Para melhor exemplificar, ele traz a ideia que, ainda que falte uma assinatura ou o vocativo no gênero carta, a proposta discursiva não deixaria de

ser uma carta enquanto gênero; do mesmo modo, uma narrativa que argumente não perde sua essência em falar sobre algo, isto é, dissertar.

Contudo, o que se verifica na cartilha de redação do Enem é um reducionismo do gênero, não apenas por torná-lo fixo e relativamente imutável, mas também pelo próprio documento não propor uma efetiva diferenciação para definir tipologia e gênero textual; ou ainda da própria questão de gêneros, visto que o documento cria o seu próprio modelo. Assim, ao analisar o que foge ao proposto solicitado, a cartilha entende que:

Não atende ao tipo textual a redação que esteja predominantemente fora do padrão dissertativo-argumentativo, apresentando poucos ou nenhum indício de caráter dissertativo (explicações, exemplificações, análises ou interpretações de aspectos dentro da temática solicitada), ou de caráter argumentativo (defesa ou refutação de ideias dentro da temática solicitada). (BRASIL, 2018, p. 15)

O primeiro ponto a ser problematizado volta-se à primeira oração: “não atende ao tipo textual”. Nota-se que o documento não define o que é tipo e gênero, tampouco explica-os, ainda que fosse superficialmente, para guiar o/a candidato/a. No entanto, verifica-se que distorce a compreensão do que Bakhtin, Hanks e Marcuschi chamam de características do gênero, pois a cartilha apenas considera um texto de caráter dissertativo-argumentativo aqueles que apresentem uma estrutura fixa em prosa. Para tanto, é importante observar os estudos acerca da tipologia.

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (MARCUSCHI, 2019, p. 3)

Por assim ser, há uma confusão na utilização da terminologia “tipo” e “gênero” textual, visto que não são sinônimos como discorre Marcuschi (2019), mas que são tratados como tal pelo documento. Destacam-se ainda, nessa aferição do saber feita pela cartilha, dois pontos importantes: “padrão dissertativo-argumentativo” e o “caráter argumentativo”. A escolha desses termos remonta a uma proposta única e certa de escrever que impõe ao texto uma unicidade de escrita, um modelo padrão (“gênero Enem”) e potencializa a crítica de Antunes (2012) sobre uma escrita sem expressividade.

Outro fator é que se compreendermos que a utilização do termo “tipo” foi usada por convenção do senso comum do termo, e não pelas definições ancoradas em Marchuschi (2019), podemos afirmar que, ao dizer sobre o “padrão dissertativo-

argumentativo”, a cartilha refere-se ao gênero; e quando menciona “caráter argumentativo”, a abordagem é de tipologia. No entanto, isso não é explicado ou mencionado em nenhuma parte do documento.

Essa especulação a que nos propusemos nada mais é do que uma verdade na correção da prova de redação, pois, a análise dos exemplos nota mil, como veremos mais adiante, sincroniza quantidade de parágrafos, linhas, períodos e formas de apresentação de conteúdo. Logo, como já mencionamos, a competência 2 é a parte do exame em que se avalia se o/a estudante sabe escrever o que se quer dentro de um quadro de expectativas. Expectativas essas criadas por um modelo de ensino de base colonial, euro e grafologocêntrica, que toma a língua portuguesa como forma de supressão de individualidades e subjetividades. Vale lembrar que, acerca do texto dissertativo-argumentativo, a cartilha não consegue defini-lo, mas propõe uma explicação geral ao dizer que:

O texto dissertativo-argumentativo se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la. (BRASIL, 2018, p. 15-16)

A explicação que consta no documento é genérica e permite diversas interpretações, visto que a organização de defesa de um ponto de vista ou a argumentação permite compreender a escrita de um texto por diferentes abordagens e ainda assim ser um texto dissertativo-argumentativo. Logo, há uma vaga explanação da funcionalidade do texto e da tipologia que ele abarca, mas não sua definição. Tomando como base ainda o que o documento fala, esse tipo de texto é produzido não por uma estrutura textual fixa, mas sim por uma organização entre defesa de ponto de vista, formas de argumentação e explicação de uma opinião.

Ainda mais vago, o documento diz que: “o objetivo desse texto é, em última análise, convencer o leitor de que o ponto de vista em relação à tese apresentada é acertado e relevante. Para tanto, mobiliza informações, fatos e opiniões, à luz de um raciocínio coerente e consistente.” (BRASIL, 2018, p.16). Mais uma vez, como se pode verificar no excerto, a cartilha volta-se à explicação da argumentação enquanto tipologia e não de gênero, se compreendermos a concepção de Marchuschi (2019).

Além dessa “confusão” teórico-linguística, chamamos a atenção à observação da apostila após definir os princípios de estruturação do gênero proposto:

Será atribuída nota 0 (zero) à redação que não obedecer à estrutura dissertativo-argumentativa, mesmo que atenda às exigências dos outros critérios de avaliação. **Você não deve, portanto, elaborar um poema ou reduzir o seu texto à narração de uma história ou a um depoimento de experiência pessoal.** No processo argumentativo, é possível apresentar trechos narrando acontecimentos que justificam a tese, mas o texto não pode se reduzir a uma narração, por esta não apresentar os princípios de estruturação solicitados. (BRASIL, 2018, p.16, grifo meu)

Como visto, não há uma explicação da estruturação do gênero textual exigido, no entanto, há uma imposição dos gêneros que não podem ser considerados: poema e narração. Contudo, ainda que aceite – segundo o que consta no documento – trechos narrativos para sua argumentação, a estrutura narrativa enquanto forma argumentativa é banida. O que se percebe é a indução para um modelo clássico de estrutura o qual o documento não explica, mas que acredita ser de conhecimento de todos.

Outro fator importante é a escolha lexical para explicar a atribuição de nota zero. O termo “obedecer” relaciona-se a outro termo mais à frente, “exigência”. Por mais simplista que possa parecer para alguns, um olhar mais atento esclarece a ideia de subserviência ao colonizador. O estudante (oprimido) que não obedecer às exigências do exame (opressor) não terá nenhuma chance (salvacionismo) de ascender socialmente, visto que será atribuída a nota zero, invalidando-o de todo o processo (modernidade/colonialidade).

E, por assim ser, a ficha avaliativa da competência afere pontuações e formas de punição. São elas:

Tabela 10 - Níveis de desempenho da Competência 2 (2012)

200 pontos	O participante desenvolve muito bem o tema, explorando os seus principais aspectos. A redação contém uma argumentação consistente , revelando excelente domínio do tipo textual dissertativo-argumentativo. Isso significa que o texto está estruturado, por exemplo, com: uma introdução, em que a tese a ser defendida é explicitada; argumentos que comprovam a tese distribuídos em diferentes parágrafos; um parágrafo final com a proposta de intervenção funcionando como uma conclusão. Além disso, os argumentos defendidos não ficam restritos à reprodução das ideias contidas nos textos motivadores nem a questões do senso comum.
160 pontos	O participante desenvolve bem o tema, mas não explora os seus aspectos principais. Desenvolve uma argumentação consistente e apresenta bom domínio do tipo textual dissertativo-argumentativo, mas não apresenta argumentos bem desenvolvidos. Os argumentos defendidos não ficam restritos à reprodução das ideias contidas nos textos motivadores nem a questões do senso comum.

120 pontos	O participante desenvolve de forma adequada o tema, mas apresenta uma abordagem superficial, discutindo outras questões relacionadas. Desenvolve uma argumentação previsível e apresenta domínio adequado do tipo textual dissertativo-argumentativo, mas não apresenta explicitamente uma tese, detendo-se mais no caráter dissertativo do que no argumentativo. Reproduz ideias do senso comum no desenvolvimento do tema.
80 pontos	O participante desenvolve de forma mediana o tema, apresentando tendência ao tangenciamento. Desenvolve uma argumentação previsível a partir de argumentos do senso comum, de cópias dos textos motivadores, ou apresenta domínio precário do tipo textual dissertativo-argumentativo , com argumentação falha ou texto apenas dissertativo.
40 pontos	O participante desenvolve de maneira tangencial o tema, detendo-se em tema vinculado ao mesmo assunto, o que revela má interpretação do tema proposto. Apresenta inadequação ao tipo textual dissertativo-argumentativo , com repetição de ideias e ausência de argumentação. Pode ocorrer também a elaboração de um texto de base narrativa, com apenas um resquício dissertativo – por exemplo, contar uma longa história e, no final, afirmar que ela confirma uma determinada tese.
0 ponto	O participante desenvolve texto que não contempla a proposta de redação: desenvolve outro tema e/ou elabora outra estrutura textual que não a dissertativo-argumentativa – por exemplo, faz um poema, descreve algo ou conta uma história.

Fonte: Elaborado pelo autor; BRASIL, 2012, p. 18-19, grifos do original.

Na tabela de 2013, já temos mudanças que deixam perceber como as formas de manutenção da colonialidade nesse quesito ficam mais sutis no primeiro olhar. Observa-se que o excluído será aquele que “não contempla” o que é exigido ou elabora “outra” estrutura. Nesse padrão de colonialidade, aparentemente se considera o/a estudante pois ele sabe algo, mas não sabe o que se pede, logo, ele terá nova “oportunidade” de tentar, mas em outro momento, por hora, ele não consegue realizar o pedido e será desclassificado.

Por outro lado, na nota “120”, temos um/a estudante que se “adéqua” ao proposto e conseguirá uma nota média. A nota média indica que a pessoa é previsível e, ainda que não apresente uma tese de forma explícita e reproduza o senso comum, há uma adequação na organização textual do “gênero Enem”.

É importante compreender que os termos nos levam a uma importante reflexão: a média móvel da redação do Enem, nos últimos anos está sempre entre 500 e 600 pontos, o que afere uma média matemática de 120 em cada uma das competências. Logo, incide dizer que uma parcela considerável dos estudantes que fazem o Enem todo ano tem realmente uma consciência ingênua e reproduz o senso comum. A saber as médias da redação do Enem de 2012 e 2015, anos das provas que serão analisadas adiante, foram: 529,14 (2012) e 543 (2015).

Chamamos a atenção para esse ponto, pois se trata de um processo social de naturalização atingir a “média” do Enem. No entanto, essa naturalização é uma forma de manter a colonialidade, uma vez que naturalizar é tornar aquilo normal a todos, a uma comunidade. Entretanto, esse normal é ditado pelo dominador e aceito pelo dominado, que não percebe e incorpora tal deficiência como sendo dele.

Deixando mais sutil, os termos dessa normalização são alterados para o ano seguinte, como podemos ver na tabela abaixo.

Tabela 11 - Níveis de desempenho da Competência 2 (2013)

200 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente , a partir de um repertório sociocultural produtivo , e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
160 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
120 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
80 pontos	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais .
0 ponto	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa.

Fonte: Elaborado pelo autor; BRASIL, 2013, p. 17, grifo nosso

Na comparação, portanto, podemos perceber que há mudanças conceituais, como “precário” saindo de 80 para 40 pontos, o que mostra que a “normalidade” foi alterada e os/as candidatos que não obedecerem às exigências serão considerados menores. É importante lembrar que essa mudança só foi divulgada no mês de outubro (próximo à realização da prova) do ano do exame por meio do site do Inep, o que aponta para mais um tipo de exclusão: só saberão dessa informação os indivíduos incluídos digitalmente.

Tabela 12 – Comparação de Termos da Competência 2 (2012/2013)

Pontuação	Enem 2012 (Tipo)	Enem 2012 (Tema)	Enem 2013 (Tipo)	Enem 2013 (Tema)
200 pontos	Excelente	Muito bem / Argumentação consistente	Excelente	Argumentação consistente
160 pontos	Bom	Bem / Argumentação Consistente	Bom	Argumentação consistente
120 pontos	Adequado	Adequado / Argumentação previsível	Mediano	Argumentação previsível
80 pontos	Precário	Mediano / Argumentação previsível	Insuficiente	Cópia de texto
40 pontos	Inadequação	Tangencial / Má interpretação	Precário	Tangencial
0 pontos	Outra estrutura	Não contempla	Não atendimento	Fuga

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na comparação, é importante nos ater que para a pontuação “0”, os termos utilizados para avaliar o “tipo” foram “outra estrutura” e “não atendimento”, o que indica a desobediência ao proposto. Aqueles que tiveram essa nota devido à essa avaliação, o fizeram por desconhecimento do exigido pelo exame, seja porque o exame não clarifica o pedido ou pela questão do fracasso escolar.

Falamos, então, que mesmo em discursos de verdade ou que se propõe a isso, há um outro discurso que questiona essa verdade, mas, quando o fazem, são desautenticados, pois “não atendem” ao que se pede/espera. Isso ocorre, pois, enquanto uma atitude de ação e reconhecimento que exige reciprocidade com seu local de fala e o local com o qual dialoga, a língua promove conflitos e esses conflitos devem ser silenciados para a manutenção da modernidade/colonialidade.

Outros fatores que devem ser analisados também nesta competência, referem-se ao tema. Chamamos a atenção para a pontuação de “80”. Em 2012, temos que a argumentação é “previsível”. No entanto, para manter a média e também manter os/as estudantes “médios” e “adequados”/adestrados, essa argumentação previsível foi para 120 pontos em 2013. Neste ano, 80 pontos passou a ser considerado textos com cópia. A cópia, no documento, apenas é explicada como a utilização direta e sem referência de textos da prova (seja de redação ou do caderno de questões). No entanto, faltou ao manual considerar os interdiscursos e seus processos. Assim, o que ocorre é que não há uma negociação da enunciação, que faz parte do *locus* de enunciação.

O lócus de enunciação remete a um espaço sócio histórico de enunciação, a partir do qual os sujeitos subalternizados, no âmbito da colonialidade/modernidade, podem alcançar representatividade e, conseqüentemente, instaurar uma perspectiva outra de conhecimento como enunciadores. (BAPTISTA, 2019, p. 127)

Torna-se incoerente, a meu ver, solicitar uma escrita autônoma e com autoria dentro da matriz que prevê um gênero imutável, tão específico e de escrita mecânica. Deste modo, se fôssemos pensar em atribuição de notas dentro desse preceito, toda escrita seria predominantemente previsível, com algumas variantes que, no entanto, fogem ao padrão solicitado, o que não caberia atribuição de notas maiores justamente por serem variantes e não padrão, todavia, não é o que acontece.

Voltando a atenção na relação entre estrutura e proposição temática, observamos uma outra problemática. Sobre o tema, o níveis maiores de pontuação se utilizam dos termos “muito bem” e “argumentação consistente”, ambos tomando como base a amplitude dos repertórios dos/as estudantes. Entretanto, para uma nota boa ou excelente, o/a candidato/a deve ir além dos textos indicados na coletânea do exame. Infelizmente, para uma parcela dos estudantes brasileiros pertencentes a um sistema de escolarização que produz o fracasso escolar isso é difícil; por outro lado, para alunos/as de escolas de elite ou “acima da média”, é mais fácil.

A questão, no entanto, vai além dessa dicotomia, pois é possível “falsear” o repertório temático, incluindo, apenas informações genéricas e que, de algum modo, dialogam com os assuntos solicitados pelo Enem. Por essa razão, retomamos a reflexão de que, embora o tema de redação do Exame Nacional do Ensino Médio traga temas sociais, culturais, ambientais e tecnológicos importantes, “decorar” frases de autores e generalizar contextos históricos podem produzir repertórios consistentes e serem avaliados como conhecimento validado.

O que se reflete é que para falar sobre imigração no Brasil ou violência contra a mulher não é preciso ter um conhecimento sobre o assunto, mas saber quais tópicos podem ser utilizados. Em outras palavras, decorar uma ideia de Gilberto Freyre ou Simone de Beauvoir ou alguma referência histórica que envolvesse a temática resolveria o problema de repertório.

Outro fator importante a se perceber é que esse falseamento de conhecimento leva a uma cadeia de novas problemáticas, a iniciar pelo esvaziamento do próprio tema. Por assim ser, um “modelo Enem” de gênero textual não se preocupa na discussão

temática, mas como as informações são devidamente organizadas no texto. Dessa maneira, o “gênero Enem” não apenas enquadra a escrita de todos, como também afirma que a discussão temática é desimportante, pois ela pode ser manipulada.

A cadeia dessas problemáticas proporciona ainda um entrave maior: a exclusão de vozes, corpos e a impossibilidade de que eles possam ser ouvidos e vistos. Quero dizer que quando as pessoas subalternizadas tem suas vozes e corpos silenciados por um modelo de escrita que oportuniza estudantes que estão em escolas “acima da média”, elas também podem ser ficcionalizadas. Tendo em vista isso, o/a estudante de classe “acima da média”, além de manipular conhecimentos em razão do “modelo Enem”, pode também provocar o “usurpamento” dos corpos subalternizados caso o gênero do exame fosse alterado.

Observado isso, a competência 2, que avalia estrutura/tema, fixa gênero e conteúdo ao que é esperado e não ao conhecimento, de fato, dos/as candidatos que realizam o exame. Por assim ser, há uma tematização de problemas sociais, corpos subalternizados, entretanto, ainda mantém o projeto de colonialidade, visto que é facilmente manipulado por aqueles que recebem escolarização “acima da média” ou aos que são instruídos para “enganarem o Enem”. Retomando o já dito anteriormente: o tema não influencia na correção, uma vez que o “gênero Enem” o esvazia.

3.4.3 Competência 3 – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista

A articulação das ideias fica a cargo da competência 3, que pede ao/à candidato/a que saiba: “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2018, p. 17). Ao propor essa relação, o critério entende que o/a escritor/escritora saiba “elaborar um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida por você em relação à temática da proposta de redação.” (BRASIL, 2018, p.17). Para tanto, propõe que o/a aluno/a tenha um “projeto de texto”. Segundo a cartilha, esse projeto de texto é que dará a base para a escrita, provando um importante fator para o Enem: a inteligibilidade do texto.

Sobre “Projeto de Texto”, para melhor ilustrar, cabe retomar à definição que consta no manual:

Projeto de texto é o planejamento prévio à escrita da redação. É o esquema que se deixa perceber pela organização estratégica dos argumentos presentes no texto. É nele que são definidos quais argumentos serão mobilizados para a defesa de sua tese, quais os momentos de introduzi-los e qual a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que o texto final seja articulado, claro e coerente. Assim, o texto que atende às expectativas referentes à Competência 3 é aquele no qual é possível perceber a presença implícita de um projeto de texto, ou seja, aquele em que é claramente identificável a estratégia escolhida por quem está escrevendo para defender seu ponto de vista. (BRASIL, 2018, p. 18)

De modo retórico, indagamos: o que seria um **projeto de texto** senão a sistematização da escrita pelo viés de quem tem poder para isso? Logo, relaciona-se à crítica que Irandé Antunes (2012) faz sobre escrita periférica, a promoção da consciência ingênua a qual discute Paulo Freire (2016) e comunidades imaginadas homogêneas refletidas por Walter Mignolo (2003), uma vez que propõe uma alienação da escrita perfeita, retirando, de certo modo, autoria das vozes subalternizadas para a criação de um estilo de escrita em que o sujeito teria a falsa consciência de que o que produz é seu. Por isso, assim como fala Djamila Ribeiro, reforço que não devemos “pensar [e aceitar] discurso como amontoado de palavras ou concatenação de frases que pretendem um significado em si, mas como um sistema que estrutura determinado imaginário social, pois estaremos falando de poder e controle” (RIBEIRO, 2017, p. 31).

Assim, o que notamos no manual é que a proposta de um modelo estrutural de organização das ideias pretende que a/o aluno/aluna trace uma sequência de abordagem, visando a linearidade da escrita dentro do gênero textual proposto pelo Enem, entretanto, dentro de um *frame* que a ele é permitido para atingir a excelência. A constituição da colonialidade do saber aqui constitui-se a partir da seguinte premissa: o/a estudante é importante, no entanto, o “gênero Enem” é quem organiza seu pensamento, retomando a ideia de “autoridade do conhecimento”.

Agora, não é apenas o/a professor/a ou a escolarização que é dono do conhecimento, mas o próprio Enem se torna a “autoridade do conhecimento” em diversos níveis, visto que ele detém o controle da língua, do gênero e do “que” e do “como” se vai inserir dentro do texto as informações. Novamente, temos que esse/a estudante terá sempre saberes débeis que devem ser organizados pelo documento para que ele atinja um patamar social “melhor” (já que ele se encontra do outro lado da travessia). O Enem valida/invalida essa travessia e quem chegará primeiro. Como dissemos antes, a

“autoridade do conhecimento” hierarquiza conhecimentos, promovendo a verticalização e imposição da cultura de seu “dono”.

Tal fato pode ser percebido quando o Enem também define inteligibilidade do texto. Para a cartilha, ela é a capacidade de conexão de conteúdos e das possibilidades reais entre as ideias propostas e sua fundamentação. Todavia, a cartilha aponta “dependências” (saberes débeis) para que o texto possua a inteligibilidade:

A inteligibilidade da sua redação depende, portanto, dos seguintes fatores:

- Relação de sentido entre as partes do texto.
- Precisão vocabular.
- Seleção de argumentos.
- Progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são, pouco a pouco, apresentadas, de forma organizada, em uma ordem lógica.
- Desenvolvimento dos argumentos, com a explicitação da relevância das ideias apresentadas para a defesa do ponto de vista definido. (BRASIL, 2018, p. 18)

A ideia de inteligibilidade do texto, proposta pela matriz, dialoga com a própria forma como ela concebe a “coerência” do texto. Segundo o documento, “a coerência se estabelece por meio das ideias apresentadas no texto e dos conhecimentos dos interlocutores, garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor.”. (BRASIL, 2018, 18). Contudo, é observado que, ao relacionar a proposta de “projeto de texto”, “inteligibilidade” e “coerência”, o documento, que norteia a escrita da redação do Enem, o vincula à proposta de um texto dissertativo-argumentativo “modelo Enem” e não um texto dissertativo-argumentativo enquanto gênero textual que foi difundido nas escolas durante anos e está sendo alterado devido ao “modelo Enem”. Essa visão fica clara, inclusive, se pautássemos uma análise da competência 5, referente à solução da problemática proposta, que era pouco trabalhada antes do Enem, tanto pela escola quanto pelos vestibulares do país.

Pode-se entender, nesse ponto, não apenas a concepção instaurada para a produção do saber, bem como as formas de opção da colonialidade cultural implicam, de início, a repressão sistemática dos padrões de expressão, de conhecimento e significação dos dominados (RESTREPO; ROJAS, 2010). Não apenas isso, mas um controle conceitual e político da enunciação, promovendo o esquecimento ou esvaziamento de outros modelos de produção do conhecimento dos sujeitos que não estão inseridos nesse aparelho ideológico (MINGNOLO, 2010).

Esse fator dialoga com as concepções freirianas, que pontuam que as leituras que advém do sujeito são intrínsecas à forma de aprender (FREIRE, 1984; 1995), todavia, são deixadas em segundo plano frente ao contexto de correção das redações do Enem. Esse fato é perceptível, pois, os critérios não apenas delimitam, como visto, “o que” e o “como” deve ser escrito, mas também desautorizam outros modos de proposição textual, ainda que sigam as ideias do gênero ou tipologia exigidas pelo exame.

Nesse modelo de seleção, o que se percebe é a ideia homogeneizada do saber, pois há um processo claro de adaptação de um no espaço do outro, uma política de mão única que viabiliza a colonialidade, que pode ser entendida como um padrão de poder global das relações de dominação, exploração e enfrentamento em torno do trabalho, da natureza, do sexo, da subjetividade e da autoridade (RESTREPO; ROJAS, 2010).

Portanto, a reverberação da ideologia do déficit indica sempre uma falta do sujeito, mas também uma falta baseada em um padrão hegemônico e de herança eurocêntrica – combinação do etnocentrismo e sociocentrismo europeu – e não de necessidade do sujeito em seu corpo e em seu contexto (RESTREPO; ROJAS, 2010). Tem-se, assim, que a colonialidade do poder é construída pelo déficit, criando novos círculos falaciosos do saber.

Assim como acontece nas demais tabelas, notamos, mais uma vez, a hierarquização e verticalização do que é certo/errado e as formas como isso é dito/imposto para o/a estudante como um critério de avaliação/exclusão.

Tabela 13 - Níveis de desempenho da Competência 3 (2012)

200 pontos	O participante seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente , configurando autoria , em defesa de seu ponto de vista. Explicita a tese, seleciona argumentos que possam comprová-la e elabora conclusão ou proposta que mantenha coerência com a opinião defendida na redação.
160 pontos	O participante seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente , em defesa de seu ponto de vista. Explicita a tese, seleciona argumentos que possam comprová-la e elabora conclusão ou proposta que mantenha coerência com a opinião defendida na redação. Entretanto, os argumentos utilizados são previsíveis . Não há cópia de argumentos dos textos motivadores.
120 pontos	O participante apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, porém os organiza e relaciona de forma pouco consistente em defesa de seu ponto de vista. As informações são aleatórias e desconectadas entre si, embora relacionadas ao tema. O texto revela pouca articulação entre os argumentos , que não são convincentes para defender a opinião do autor.
80 pontos	O participante apresenta informações, fatos e opiniões pouco articulados ou contraditórios , embora pertinentes ao tema proposto. O texto que se limitar a

	reproduzir os argumentos constantes na proposta de redação, em defesa de um ponto de vista, também receberá essa pontuação
40 pontos	O participante não defende ponto de vista , ou seja, não apresenta opinião a respeito do tema proposto. Informações, fatos, opiniões e argumentos são pouco relacionados ao tema proposto e também são pouco relacionados entre si, ou seja, não se articulam de forma coerente.
0 ponto	O participante apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos incoerentes ou não apresenta um ponto de vista .

Fonte: Elaborado pelo autor; BRASIL, 2013, p. 21, grifos do original.

Ao propor esse modelo no qual enquadra o saber do sujeito em estruturas fixas de tipologia e gêneros textuais, o Enem consolida essa prática de exclusão. Na tabela acima, o que vemos é justamente a mesma ideia, porém enquadrando o que é argumentar e defender ponto de vista. Trata-se, portanto, de uma manutenção do poder, uma vez que, nos parâmetros propostos, o modelo de melhoria vem sempre do avaliador e não do avaliado, sem diálogo entre eles.

Aqui, acreditamos que o diálogo não pode ser tido como um embate em si, mas um embate é sempre muito bem-vindo em um diálogo. Em síntese, o diálogo pressupõe que ambos os interlocutores irão ouvir e falar, e, ao falar, poderão se contrapor. A falta do diálogo é que provocam lutas. Por isso que quando o diálogo vira sinônimo de embate, temos apenas a fala, deixando de lado a escuta.

Dentro da matriz, portanto, o que temos é um discurso maquiado da educação bancária, visto que se produz/reproduz um monólogo para que os/as estudantes o aceitem como verdade. No entanto, a linguagem reflete, repercute, reitera uma ou mais visões de mundo, e com a colonialidade do saber, ela promove o projeto de modernidade criando a consciência ingênua.

Abaixo, podemos perceber que essa colonialidade da matriz de referência, em 2013, pouco sofre alteração substancial, exceto para criar novas formas de manutenção.

Tabela 14 - Níveis de desempenho da Competência 3 (2013)

200 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada , configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
160 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada , com indícios de autoria , em defesa de um ponto de vista.
120 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados , em defesa de um ponto de vista.
80 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.

40 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
0 ponto	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Fonte: Elaborado pelo autor; BRASIL, 2013, p. 21, grifo nosso.

Logo, o que se observa nos critérios de correção escrita é a preservação de uma escrita que busca a reprodutibilidade do conhecimento validado por outrem e não pelo sujeito. Por assim ser, a mensuração de saberes, dentro desse construto, ainda se pauta pela lógica normativa de compilação de um número exacerbado de conteúdos emoldurados em um sistema hegemônico do que é saber, válido apenas dentro de uma proposta excludente.

Nessa perspectiva, tem-se, nos critérios de correção de redação do Enem, uma ideia pré-concebida e estigmatizada do que é conhecimento e do que não seja. Quando o Enem traz os pares “consistência/inconsistência” e “organização/desorganização”, ele pretende dialogar com uma estratificação do saber baseada na ideia clássica de retórica. “A retórica, na perspectiva proposta, pode ser entendida, ainda, como uma espécie de ‘aplicação’ da dialética, visto que, para uma boa argumentação, é preciso compreender o discurso do outro e suas formas de interação.” (DERING, 2020, p. 04). Pode-se perceber mais clara tal acepção quando comparamos os termos de 2012 e 2013.

Tabela 15 – Comparação de Termos da Competência 3 (2012/2013)

Pontuação	Enem 2012	Enem 2013
200 pontos	Pertinente / Consistente / Autoria	Consistente / Organizado / Autoria
160 pontos	Consistente / Previsível	Organizado / Indícios de autoria
120 pontos	Pouco consistente / Pouca articulação	Limitado / Pouco organizado
80 pontos	Contraditórios	Desorganizado / Contraditório / Limitado
40 pontos	Não defende ponto de vista/ Pouco relacionados	Sem defesa de ponto de vista / Pouco relacionados / Incoerente
0 pontos	Não apresenta ponto de vista / Incoerente	Sem defesa de ponto de vista / Não relacionados

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para atingir a nota máxima, o texto deve ser “pertinente”, “organizado”, “consistente” e ter “autoria”. No entanto, todos esses termos, dentro do projeto de texto e compreensão de argumentação exigida, só serão validados quando o/a estudante for

obediente e seguir as regras propostas/impostas aceitando-as como única verdade de aquisição/promoção de conhecimento pela escrita.

Quando se estabelecem critérios de avaliação para a produção textual no Enem, não apenas são esquecidos os reais cenários de educação no Brasil, em toda sua diversidade e imensidão, como se constrói um modelo excludente e hierárquico do saber, que combina com os pressupostos eurocentrista, promulgando, assim, um padrão que pouco (ou nada) dialoga com as realidades nacionais.

A nota “0”, como podemos ver, retoma a ideologia do déficit ao afirmar que o/ candidato/a que recebe essa nota “não” apresenta/relaciona algo – pois lhe falta, ele é débil; ou o seu texto está “sem” algo, é vazio, incoerente, destoa, não possui conexão. O que estamos afirmando é que a desautenticação do *locus* de enunciação do outro que destoa é uma forma de manutenção do poder do opressor sobre o saber que não é da matriz; é a proposta de culpabilização do outro, pois o lugar de existência desse outro pode modificar o lugar de fala provocando um lugar de resistência. Logo, se o “modelo Enem” torna-se a salvação dos marginalizados, estes se tornam escravos, pois perdem sua enunciação. A escravidão, por sua vez, acaba por impedir a participação política dessas vozes e desses corpos, pois se toma tanto tempo fazendo o que se exige, que não há tempo, coragem ou vontade de fazer algo que não seja aquilo que possa ser reproduzido facilmente: assim nasceu o “modelo Enem” nas escolas. Os professores também se tornaram escravos desse modelo, e, enquanto escravos, são reprodutores. Vivemos em um tempo de escravidão intelectual, em que replicamos e não produzimos.

A padronização instaurada nesse envolto promove a massificação do sujeito e da língua, que perde seu processo interativo-social, tornando-se uma língua amorfa. Não apenas, como esse sistema de seleção replica, para as escolas, a concepção da superioridade grafologocêntrica dentro dos espaços escolares, desconsiderando realidades sociais, históricas e culturais dos sujeitos, para validar o “modelo Enem”.

3.4.4 Competência 4 – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação

A competência 4 da prova de redação do Enem foca nos mecanismos linguísticos que compõe a construção do texto. Segundo o documento, “os aspectos a serem avaliados nesta Competência dizem respeito à estruturação lógica e formal entre as partes do texto” (BRASIL, 2013, p. 22). A leitura do guia de 2012, medida para a realização da prova de

2013, ainda explana sobre o que se espera do/a candidato/a desse encadeamento textual: estruturação dos parágrafos, estruturação dos períodos e referenciação.

Observado isso é que podemos refletir que essa competência/incompetência da matriz de redação do Enem é um dos argumentos utilizados para fundamentar o uso padrão da língua portuguesa hegemônica.

Deste modo, o documento diz que o encadeamento textual organiza o conhecimento proposto no texto por meio de recursos gramaticais, como “preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais” (BRASIL, 2013, p. 22). São esses recursos, como dita o documento, capazes de estabelecer as interrelações entre as orações, frases e tornar o texto um todo coeso. Os princípios para tanto, são explicitados da seguinte maneira:

Tabela 16 – Encadeamento Textual (2012/2013)

Encadeamento textual		
Estruturação dos parágrafos	Estruturação dos períodos	Referenciação
Um parágrafo é uma unidade textual formada por uma ideia principal à qual se ligam ideias secundárias. No texto dissertativo-argumentativo, os parágrafos podem ser desenvolvidos por comparação, por causa-consequência, por exemplificação, por detalhamento, entre outras possibilidades.	Pela própria especificidade do tipo dissertativo-argumentativo, o período do texto é, normalmente , um período complexo, formado por duas ou mais orações, para que se possam expressar as ideias de causa-consequência, contradição, temporalidade, comparação, conclusão, entre outras.	As referências a pessoas, coisas, lugares, fatos são introduzidas e, depois, retomadas, à medida que o texto vai progredindo. Esse processo pode ser expresso por pronomes, advérbios, artigos ou vocábulos de base lexical, estabelecendo relações de sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia, uso de expressões resumitivas, expressões metafóricas ou expressões metadiscursivas

Fonte: Elaborado pelo autor; BRASIL, 2012; 2013, p. 22, grifos nosso.

O documento, para auxiliar o/a candidato/a, faz “recomendações” sobre substituição de expressões, termos ou palavras que aparecem repetidas no decorrer do texto por elementos conectivos. No entanto, no mesmo campo de recomendações, surge aquilo que se deve “evitar”, aferindo que há uma maneira mais correta do que outra (ou mais legitimada) para se utilizar a coesão. Nota-se, na comparação entre os documentos dos anos de 2012 e 2013, que a palavra “evitar” tem destaque apenas no primeiro ano, no segundo ele já desaparece, demonstrando a sutileza da imposição.

Refletimos aqui, inclusive, sobre como essa competência promove a centralidade dos princípios dos direitos linguísticos em prol de uma chamada língua portuguesa nacional em um país que fala, além do português brasileiro, mais de 150 línguas.

No Brasil de hoje são falados por volta de 215 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones). Some-se a estas ainda as línguas de sinais, com destaque para LIBRAS, língua brasileira de sinais, e para línguas afro-brasileiras ainda usadas nos quase mil quilombos oficialmente reconhecidos no Brasil. Somos, portanto, um país de muitas línguas, plurilíngüe. (OLIVEIRA, 2009, p. 20.)

Portanto, quando falamos em direito linguístico, falamos de dignidade humana, visto que não se pode pensar em políticas educacionais e linguísticas homogeneizadoras, pois isso não é pensar em todos, mas massificar todos como um só. Logo, é pensar em democracia linguística na educação, o que requer mudança de paradigmas: que língua usamos? que língua impomos? que políticas públicas sobre língua temos e (re)produzimos? que falantes temos? os falantes são os mesmos que pregam a legislação sobre a língua?

A saber:

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou impor à maioria a língua de uma minoria. (CALVET, 2007, p. 11)

Observado isso, é importante compreender que existem questões de direitos linguísticos próprias de uma comunidade e que “só fazem sentido pra ela”, no entanto, há também normas que são impostas e não fazem sentido para ela ou para tantas outras, mas servem para promover a manutenção do grafologocentrismo. Por isso é necessário lembrar que: “as políticas linguísticas existem para nos recordar, em caso de dúvida, os laços estritos entre línguas e sociedades” (CALVET, 2007, p. 157). Por isso, falar de “coesão” por encadeamento, estruturação e referenciação tomando como base a língua nacional hegemônica é também falar de exclusão e desumanização desse direito.

Retomamos essa ideia, pois, na concepção de doutrinação na época da colonização, para se ter humanidade, era preciso que a pessoa tivesse alma. Naquele contexto, quem tinha alma eram os europeus, por serem cristão, brancos e “civilizados”; índios e negro precisavam ser catequizados, pois a eles lhe faltavam esses elementos para

ter alma. A falta de humanidade, portanto, é um produto da colonização que está dentro do projeto modernidade/colonialidade e diluído nos currículos escolares. A racionalidade europeia assim continuou fazendo comparações entre brancos/nã-brancos, homens/mulheres, heterossexuais/homossexuais, etc.

A despeito desse cenário, que ainda precisa ser avaliado cuidadosamente, uma das necessidades que emergem em todo o processo é a urgência da descolonização dos currículos, esforço que vem sendo empreendido pelos diversos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros das universidades brasileiras. (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES E GROSGOUEL, 2018, p. 17).

Diante disso, reflete-se sobre o quão é importante o controle da língua em suas diversas formas de apresentação pelos opressores diante dos oprimidos. Por isso, quando observamos tais questões, “a nossa intenção é verificar qual é o lugar das determinações ideológicas neste complexo fenômeno que é a linguagem, analisar como a linguagem veicula a ideologia, mostrar o que é ideologizado na linguagem.” (FIORIN, 1998, p. 07).

Dito isso, é que se pode dizer que a colonialidade, enquanto processo, é um trabalho de não apenas manter um padrão (econômico, cultural, social, político, etc.) já instaurado, como também efetivá-lo como um modelo a ser seguido, uma vez que ele é uma lógica arbitrária, ele é um “todo coeso”.

Em relação à unificação da língua nacional e seus modos de utilização, estes funcionam como um projeto da modernidade/colonialidade que proíbe, por exemplo, frases fragmentadas ou justapostas, elementos, inclusive, geralmente utilizados na fala, mas rechaçadas na escrita do colonizador. Na tabela abaixo, podemos perceber como essa competência é taxada em 2012.

Tabela 17 - Níveis de desempenho da Competência 4 (2012)

200 pontos	O participante articula as partes do texto, sem inadequações na utilização dos recursos coesivos. A redação enquadrada neste nível não poderá conter: frases fragmentadas que comprometam a estrutura lógico-gramatical; sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos; ausência de paragrafação; frase com apenas oração subordinada, sem oração principal. Poderá, porém, conter eventuais desvios de menor gravidade: emprego equivocado do conector; emprego do pronome relativo sem a preposição, quando obrigatória; repetição ou substituição inadequada de palavras sem se valer dos recursos oferecidos pela língua. Entretanto, o mesmo erro não poderá se repetir, uma vez que essa pontuação deve ser atribuída ao participante que demonstrar pleno domínio dos recursos coesivos.
160 pontos	O participante articula as partes do texto, com poucas inadequações na utilização de recursos coesivos. A redação enquadrada neste nível não poderá conter: frases fragmentadas que comprometam a estrutura lógico-gramatical;

	sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos; ausência de paragrafação; frase com apenas oração subordinada, sem oração principal. Poderá, no entanto, conter alguns desvios de menor gravidade: emprego equivocado do conector; emprego do pronome relativo sem a preposição, quando obrigatória; repetição desnecessária de palavras ou substituição inadequada sem se valer dos recursos de substituição oferecidos pela língua. Esta pontuação deve ser atribuída ao participante que demonstrar domínio dos recursos coesivos.
120 pontos	O participante articula as partes do texto, porém com algumas inadequações na utilização dos recursos coesivos. A redação enquadrada neste nível poderá conter eventuais desvios , como: frases fragmentadas que comprometam a estrutura lógico-gramatical; sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos; ausência de paragrafação; frase com apenas oração subordinada, sem oração principal. Poderá conter ainda desvios de menor gravidade: emprego equivocado do conector; emprego do pronome relativo sem a preposição, quando obrigatória; repetição desnecessária de palavras ou substituição inadequada sem se valer dos recursos de substituição oferecidos pela língua. Esta pontuação deve ser atribuída ao participante que demonstrar domínio regular dos recursos coesivos.
80 pontos	O participante articula as partes do texto, porém com muitas inadequações na utilização dos recursos coesivos. A redação enquadrada neste nível poderá conter desvios , como: frases fragmentadas que comprometam a estrutura lógico-gramatical; sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos; ausência de paragrafação; frase com apenas oração subordinada, sem oração principal. Poderá conter também desvios de menor gravidade: emprego equivocado do conector; emprego do pronome relativo sem a preposição, quando obrigatória; repetição desnecessária de palavras ou substituição inadequada sem se valer dos recursos de substituição oferecidos pela língua. Esta pontuação deve ser atribuída ao participante que demonstrar pouco domínio dos recursos coesivos.
40 pontos	O participante não articula as partes do texto ou as articula de forma precária e/ou inadequada , apresentando graves e frequentes desvios de coesão textual. Na redação enquadrada neste nível, há sérios problemas na articulação das ideias e na utilização de recursos coesivos: frases fragmentadas; frase sem oração principal; períodos muito longos sem o emprego dos conectores adequados; repetição desnecessária de palavras; não utilização de elementos que se refiram a termos que apareceram anteriormente no texto.
0 ponto	O participante apresenta informações desconexas , que não se configuram como texto.

Fonte: Elaborado pelo autor; BRASIL, 2012, p. 23-25, grifos do original.

Observe que a competência, em 2012, opta por termos como “sem inadequação”, o que indica que o/a candidato/a conseguiu a “plenitude” da língua, termo utilizado também para aferir a nota máxima nesse quesito. Já para mensurar uma nota menor, temos os termos “precário”, “inadequado”, “graves e frequentes desvios” e “desconexo”. Todos eles apontam para a insuficiência, desconsiderando todas as demais línguas em prol da língua nacional de escrita padrão. Retoma-se, aqui, a proposta de desumanização pela língua. “Desse modo, o direito linguístico de uso da própria língua [de qualquer sujeito que quer estudar no Brasil] é reescrito pela política de línguas do processo seletivo como

o dever linguístico de adaptar-se à língua da Universidade”. (GONÇALVES, 2019, p. 202, acréscimo meu). Trata-se de uma domesticação que ocorre no Enem e adentra às universidades. Continua Jael Gonçalves (2019, p. 202) dizendo que:

A instituição universitária, assim, domestica (no sentido de tornar doméstico) o refugiado ou imigrante pela/na ordem da língua. Não é a Universidade que passará por uma “fase de adaptação” à realidade multilíngue reconhecida, mas o refugiado ou o imigrante que deverá se adaptar à língua da Universidade.

O que se observa é que seja para o imigrante ou qualquer outro subalternizado, há um processo de silenciamento, opressão, repressão e memoricídio de sua língua para se adentrar ao ensino superior no Brasil.

Assim, o desafio é como articular os valores de uma sociedade capitalista, em que a educação escolar é pensada com base na e para a competição, dentro do próprio sistema educacional (vestibular, Enem, Enade etc.) e, ao mesmo tempo, contemplar e respeitar valores não competitivos ou com outras formas de competição (REZENDE, 2017, p. 9)

No entanto, esse desafio só aumenta. Se verificarmos a matriz de 2013, relacionada à mesma competência, o que observamos são mudanças que ainda promovem a manutenção da colonialidade e a exclusão de sujeitos.

Tabela 18 - Níveis de desempenho da Competência 4 (2012)

200 pontos	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
160 pontos	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
120 pontos	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
80 pontos	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
40 pontos	Articula as partes do texto de forma precária .
0 ponto	Ausência de marcas de articulação, resultando em fragmentação das ideias.

Fonte: Elaborado pelo autor; BRASIL, 2013, p. 21, grifo nosso.

Na tabela acima, o que identificamos é a mesma tendência das demais, em que a nota máxima irá a quem apresentar um “repertório diversificado”, mas dentro da língua nacional imposta, uma vez que as demais línguas e os repertórios dos sujeitos são desconsiderados. Do mesmo modo, temos a ideologia do déficit para a atribuição da nota “0”, em que o termo “ausência” aparece indicando o que falta no/a candidato/a.

Abaixo, temos a tabela que promove o comparativo dos termos, comprovando que a proposta de manutenção segue existente.

Tabela 19 – Comparação de Termos da Competência 4 (2012/2013)

Pontuação	Enem 2012	Enem 2013
200 pontos	Sem inadequação / Pleno domínio	Bem / Repertório diversificado
160 pontos	Poucas inadequações / Demonstra domínio	Poucas inadequações / repertório diversificado
120 pontos	Algumas inadequações / Eventuais desvios / Domínio regular	Mediana / Inadequações / Repertório pouco diversificado
80 pontos	Muitas inadequações / Desvios / Pouco domínio	Insuficiente / Muitas inadequações / Repertório limitado
40 pontos	Precário / Inadequado / Graves e frequentes desvios	Precário
0 pontos	Informações desconexas / Não configura texto	Ausência / Fragmentação de ideias

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na comparação entre os anos de 2012 e 2013, temos diferentes termos que pretendem reproduzir a ideia de “saberes débeis” ou “ausentes” para os/as candidatos que tirarem nota “0” ou uma nota abaixo da média. A nota média, mantém a concepção de ausência, mas com possibilidade de ascensão e as notas mais altas configuram um sujeito que foi bem escolarizado/domesticado.

Dentro dessa dominação linguística, temos que: “o colonialismo é um regime que saqueou, também, amplos conjuntos de conhecimentos, mesmo que afirmando, paradoxal e hipocritamente, a superioridade da sua razão em contrapartida à inferioridade imposta aos conhecimentos dos colonizados.” (MOTA NETO, 2016, p. 51). Esse fator é um dos pontos que dificulta a perspectiva decolonial de letramento, visto que as práticas e eventos de letramento se tornaram táticas institucionalizadas de manutenção e reprodução da colonialidade e não de percepção do sujeito. Por isso, “espaços sociolinguística e epistemicamente plurais são espaços com estratégias de aprendizagem linguística e epistemicamente complexas; são, portanto, campos escolares complexos.” (REZENDE, 2017, p. 8).

Logo, é preciso pensar em um letramento enquanto prática oral, antes de tudo, pois as práticas sociais acontecem pela/na linguagem. O letramento como prática de escrita e leitura é um processo posterior ao letramento oral em si, não podendo, assim,

estas práticas, serem entendidas como “o letramento”, apregoado nas escolas, universidades e exigido na prova de redação do Enem, visto que esse se volta para o grafocentrismo – na transposição da oralidade para o texto escrito (prática de escrita) e do texto escrito para a fala controlada (prática de leitura). Ambos, ainda, voltados para a concepção única de língua nacional hegemônica.

3.4.5 Competência 5 – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos

Desde 2005, um dos critérios de avaliação do Enem é o respeito aos Direitos Humanos. Para melhor contextualizar, é importante compreender que é possível dividir os Direitos Humanos em três dimensões ou gerações: liberdade, igualdade e fraternidade. Associada ao contexto que engloba o fim da Revolução Francesa, temos na primeira dimensão o direito à liberdade do indivíduo e os direitos civis ou individuais, como a liberdade de expressão. “Os direitos humanos de primeira dimensão constituem, via de regra, a defesa do indivíduo diante do poder do Estado” (CASTILHO, 2019, p. 29).

A segunda dimensão, relacionada ao conceito de igualdade, volta-se para a garantia dos direitos sociais, culturais e econômicos, que aparecem como os direitos fundamentais. “Costuma-se afirmar, portanto, que o reconhecimento dos direitos aqui mencionados se deu, principalmente, graças às reivindicações dos movimentos socialistas iniciadas na primeira metade do século XIX” (CASTILHO, 2019, p. 39).

A terceira dimensão se volta para os direitos difusos – os quais os titulares são indeterminados e indetermináveis – e coletivos – que têm um número determinável de titulares (CASTILHO, 2019). Assim, quando é promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em dezembro de 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU), tem-se que:

como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, **através do ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, p. 01, grifo meu).

Essa breve explanação é importante para compreendermos como a proposta temática se relaciona ao projeto de texto e suas formas de argumentação bem como à proposta de intervenção. No ano em que foi inserido tal critério, o tema da redação pedia a discussão sobre o trabalho infantil na realidade brasileira, algo que já versava a lei n. 8.069 de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 60: “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.” (BRASIL, 1990).

Até o ano de 2016, ferir os direitos humanos acarretava a atribuição de nota zero na redação do Enem. No entanto, em 2017, por uma decisão da então ministra do Superior Tribunal Federal, Carmen Lúcia, esse panorama mudou e a nota zero começou a ser atribuída apenas na competência 5, em caso de o/a candidato/a desrespeitar os direitos humanos. Por ironia ou não, o tema do ano foi sobre os “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”.

O argumento da juíza, para tal medida, foi que: “O que os desrespeitaria seria a mordaza prévia do opinar e do expressar do estudante candidato.” (LUCIA, 2017, p. 09). No entanto, é preciso entender que: “A inversão da realidade é ideologia [portanto] A representação pode ser invertida, porque a realidade se põe invertida” (FIORIN, 1998, p. 29, acréscimo meu).

É importante discutir sobre as relações que envolvem o entrelaçamento da linguagem com questões ideológicas. Segundo Fiorin (1998), a linguagem é não apenas um fenômeno complexo, mas também que pode ser estudada por diferentes perspectivas. Por assim ser, ela sofre mudanças e também determinações sociais, portanto, alguns cuidados são necessários e o primeiro, como reflete o autor, relaciona-se ao de não considerar a linguagem desvinculada do seu contexto social.

Nessa relação entre a decisão da juíza e o tema da redação do ano, trazemos dados da Agência Brasil para ilustrar. Segundo as informações disponibilizadas pelo site, o país tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva e 2,3 milhões desse número têm deficiência severa e 15% já nasceram surdos (GANDRA, 2019). Esses dados mostram a necessidade do respeito aos Direitos Humanos e às minorias. Infelizmente, como não temos acesso a quantos candidatos obtiveram nota “0” na competência 5, não podemos mensurar o quão os direitos humanos foram desrespeitados. Entretanto, no ano anterior, último dado que temos, foram 4.798 candidatos/as que tiveram suas redações com nota zero por essa razão (MORENO, 2017).

Dentro dessas questões, é que se questiona até que ponto “ferir” os direitos humanos é liberdade de expressão, uma vez que “uma formação ideológica deve ser entendida como uma visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de ideias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo” (FIORIN, 1998, p. 32). Quanto mais elitizada uma classe é, mais parece haver menos compreensão sobre questões que não a envolvam de modo direto.

Dialogando com essa questão de formação ideológica, outro fator importante é que quando se fala nessa competência, não há, no período de escolarização, nenhum componente curricular que se volte para essa discussão. Mais do que isso, há uma visão social distorcida do que seja direitos humanos. Para muitos, há um clichê de que “direitos humanos só defende bandido” e, assim, propagam a fala de que é preciso “direitos humanos para humanos direitos” ou o famoso “cidadão de bem”.

Essa introdução geral é necessária, pois esses discursos dialogam com a compreensão de que “a luta pelos direitos humanos nas primeiras décadas do século XXI enfrenta novas formas de autoritarismo que convivem confortavelmente com regimes democráticos”. (SANTOS, 2013, p. 122). Há uma classe dominante que, por um projeto de modernidade/colonialidade, promulga discursos que convergem com a massificação das consciências ingênuas que estão na escola, esta, ancorada em políticas educacionais que também estão em diálogo com esse projeto.

Dito isso, partimos para refletir sobre os direitos humanos na cartilha/manual de redação do Enem. A proposta de intervenção, em 2012, constitui parte obrigatória para correção da redação a qual ainda era atribuída a nota zero para quem desrespeitasse os Direitos Humanos.

Essa competência trata-se, em si, do encerramento da ideia desenvolvida no decorrer do texto, que deve apresentar uma proposta de intervenção, isto é, uma solução para o problema a qual apresente elementos completos para a solução: agente, ação, meio ou modo, objetivo ou efeito e o detalhamento de um dos itens anteriores.

Ressaltamos que esses elementos não constam como explicação em nenhuma cartilha/manual do Enem, apenas repassados em diversos sites sobre o exame, como Brasil Escola, por exemplo, e também pelos/as professores/as que fazem o curso para corretor. Essa informação só ficou disponível para todos em 2020, quando o Inep publicou o “Manual de Correção” de cada competência e das situações que levam à nota zero.

Anteriormente, o que consta no documento é que:

O quinto aspecto a ser avaliado no seu texto é a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado. Assim, a sua redação, além de apresentar sua tese sobre o tema, apoiado em argumentos consistentes, **precisará** oferecer uma proposta de intervenção na vida social. Essa proposta, ou seja, a solução para o problema, deve contemplar cada ponto abordado na argumentação. Assim, a proposta **deve** manter um vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e manter coerência com os argumentos utilizados, já que expressa a sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão discutida. (BRASIL, 2013, p. 25, grifo nosso)³⁵

Nota-se, no excerto acima, a imposição dos elementos que uma intervenção deve conter para que seja considerada: solução do problema, vínculo direto com a tese, manter coerência com argumentos. No entanto, como dito, não há nenhuma menção da estruturação ou da hierarquização cobrada. Assim, havia um documento que exigia uma solução, mas não aceitava qualquer solução.

A tabela abaixo traz as orientações de 2012.

Tabela 20 - Níveis de desempenho da Competência 5 (2012)

200 pontos	O participante elabora proposta de intervenção clara e inovadora , relacionada à tese e bem articulada com a discussão desenvolvida no texto. São explicitados os meios para realizá-la.
160 pontos	O participante elabora proposta de intervenção clara , relacionada à tese e bem articulada com a discussão desenvolvida no texto. São explicitados os meios para realizá-la.
120 pontos	O participante elabora proposta de intervenção relacionada ao tema, mas pouco articulada à discussão desenvolvida no texto.
80 pontos	O participante elabora proposta de intervenção relacionada ao tema de forma precária , não articulada com a discussão desenvolvida no texto, ou com desenvolvimento precário dos meios para realizá-la.
40 pontos	O participante elabora proposta de intervenção tangencial ao tema ou subentendida no desenvolvimento da argumentação.
0 ponto	O participante não apresenta proposta de intervenção.

Fonte: Elaborado pelo autor; BRASIL, 2012, p. 26, grifos do original.

Portanto, de acordo com a tabela, só é considerada uma proposta de intervenção o texto que tenha uma presença de proposta (solução coerente com os argumentos e vinculada diretamente com a tese), proposta explícita (é preciso dizer quem salvará a sociedade desse problema) e proposta com detalhamento dos meios para sua realização (o método deve ser pragmático e posto, outros caminhos não levariam à

³⁵ As palavras sublinhadas mostram que, se esse excerto fosse avaliado pela matriz do Enem, em relação à competência 4, ele obteria nota 120, visto um “domínio regular” dos conectivos, haja vista as repetições existentes: proposta (4 vezes), assim (2 vezes), tese (2 vezes).

salvação/solução). O contrário a isso é: uma solução vaga, precária, tangencial ou inexistente.

Nesse ponto, retomamos a ideia de formação ideológica e culpabilização do sujeito frente a esse cenário da escrita. Ressaltamos que cada formação ideológica corresponde, a seu modo, também a uma formação discursiva, visto que não existem ideias fora da linguagem. Por assim entender, quando falamos em fracasso escolar – seja na educação básica ou na prova de redação do Enem – estamos relacionando essa ideia a um sistema que culpabiliza o sujeito, ou seja, uma formação de matriz colonial hegemônica e excludente. Logo, estamos também afirmando que: “essa formação discursiva é ensinada a cada um dos membros de uma sociedade ao longo do processo de aprendizagem linguística” (FIORIN, 1998, p. 32) e dentro de uma seleção do que se pode aprender/ensinar para determinadas classes.

Em síntese, ensina-se o fracasso, o insucesso e a meritocracia como algo normatizado, pois todos são capazes, segundo essa lógica da modernidade/colonialidade; o incapaz é aquele que não se adéqua ou precisa se excluir e não necessariamente o sistema exclui, visto que nessa lógica, o sistema não apenas dá chance, como pode(ria) salvá-lo. O que se verifica é que “uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer” (FIORIN, 1998, p. 32) e a redação do Enem se utiliza desses recursos. Essa questão pode ser vista também na matriz de 2013.

Tabela 21 - Níveis de desempenho da Competência 5 (2013)

200 pontos	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
160 pontos	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
120 pontos	Elabora, de forma mediana , proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
80 pontos	Elabora, de forma insuficiente , proposta de intervenção relacionada ao tema ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
40 pontos	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
0 ponto	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

Fonte: Elaborado pelo autor; BRASIL, 2013, p. 23, grifo nosso.

Como se observa na tabela de 2013, as alterações mantiveram a ideia de déficit, sendo pautada pela proposta que tenha direção e é articulada. A articulação, por sua vez,

já entra em diálogo com o modelo também de argumentação clássica e referenciação, discutidas nas competências anteriores.

É diante disso que verificamos que na formação social da linguagem há dois níveis de realidade, os quais Fiorin (1998) chama de essência e aparência. O primeiro é profundo, que vai além do aparente, do visível e, por isso, nem sempre compreendido por todos, já que o segundo é o mais palatável, no entanto, é superficial, pois coloca em um mesmo nível relações que, de fato, não mantém uma relação de sobriedade. Por assim ser, a aparência, por denotar uma visão da totalidade, acaba abarcando que essa totalidade é única e não questionável (FIORIN, 1998).

Acerca das questões lexicais, observemos a comparação na tabela abaixo:

Tabela 22 – Comparação de Termos da Competência 5 (2012/2013)

Pontuação	Enem 2012	Enem 2013
200 pontos	Clara / Inovadora / Bem articulada	Muito bem / Detalhada
160 pontos	Clara / Bem articulada	Bem / Articulada
120 pontos	Pouco articulada	Mediana / Articulada
80 pontos	Precária / Não articulada	Insuficiente / Não articulada
40 pontos	Tangencial / Subentendida	Vaga / Precária
0 pontos	Não apresenta	Não apresenta / Não relacionada

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao relacionar os anos de 2012 e 2013, como se pode perceber, a avaliação ainda está pautada na noção binária que sustenta a ideologia do déficit já percebida nas demais competências. Aqui os termos “clara/não apresenta (escuro)”, “muito bem/não apresenta(ruim)”. No entanto, os mesmos termos foram ditos no decorrer das cartilhas/manuais, como presença/ausência, explícita/implícita e com detalhe/sem detalhe. A noção de ausência de conhecimento do candidato foi sempre um fator de avaliação. É preciso compreender, assim, que “as ideias dominantes são elaboradas a partir de formas fenomênicas da realidade, não apreendendo, portanto, as relações sociais mais profundas” (FIORIN, 1998, p. 29).

Ao se propor uma solução espera-se – sem dizer ao candidato – que ele escreva conforme as demandas sociais brasileiras, mas dentro de um padrão de conhecimento que ele deveria ter. No entanto, como dito, não há disciplinas que discutam os Direitos Humanos na educação básica e os componentes curriculares como Filosofia e Sociologia,

que poderiam suprir tal quesito, tornaram-se optativos para as escolas ofertarem no Ensino Médio, segundo a nova Base Comum Nacional Curricular (BNCC).

Seria impossível dentro de uma perspectiva decolonial, que o/a estudante proponha qualquer solução sendo que desde o seu processo de escolarização até a realização do Enem, há ainda vigente um projeto que reforça a exclusão pela concepção de modernidade/colonialidade. Por assim ser, o grafocentrismo, nesta e nas demais competências, acaba silenciando o sujeito dentro do “modelo Enem” de produção textual. Trata-se, portanto, de uma estratégia de manutenção da colonialidade.

Competência e habilidade, portanto, não são definidas pelo lugar de fala e existência dos sujeitos, mas de uma elite cultural, econômica e educacional que modela e dita o que é importante para todos. Assim, o projeto de colonialidade que se percebe na redação do Enem é que os saberes do opressor são necessários para que se possa ascender socialmente para uma sociedade a qual o próprio opressor criou, mas nunca serão suficientes para que o subalternizado atinja essa mesma sociedade.

3.5 Uma crítica à proposta temática e à exclusão de corpos e vozes nos temas de 2012 e 2015

A proposta de prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é constituída de três partes: Explicitação do tema e como se deve escrever (geralmente na primeira parte), textos motivadores (entre 3 e 5 textos) e instruções (ou orientações). Apesar de nem sempre seguirem a ordem acima ou mudarem algumas informações, as quais discutiremos adiante, a macroestrutura assim se apresenta.

A proposta de 2012 e também a de 2015 seguem essa macroestrutura dita: explicitação do tema, textos motivadores e instruções. Tem-se, assim no Enem de 2012:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **O MOVIMENTO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. (BRASIL, 2012, p. 01)

E no Enem de 2015:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “**A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira**”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. (BRASIL, 2015, p. 01)

Deste modo, podemos já identificar na primeira parte de ambas as provas a pré-disposição de que os textos motivadores são necessários para o desenvolvimento do tema, localizados pelo marcador “a partir”, que indica um ponto de partida ao qual a redação deve estar vinculada, isto é, um modo organizacional que indica um ordenamento.

A conjunção aditiva “e”, que une a ideia de tomar como base os conhecimentos do participante, apenas propõe uma soma e não exclusão do que se deve utilizar para o desenvolvimento do tema. Somada à conjunção, temos a preposição “com”, que indica em companhia, em conjunto, portanto, não permite dissociar um do outro, o que promove uma relação de dependência entre dois tipos de conhecimentos: o imposto na prova e o do/a aluno/a. No entanto, o conhecimento proposto nas duas provas é o construído ao longo da formação do participante, o que, de certo modo, deveria autenticar determinadas formas de proposição do conhecimento.

No entanto, como visto na discussão do letramento escolarizado, apesar de não evidenciar que se trata do conhecimento obtido na escola, a cartilha do participante, como vimos, mostra que os conhecimentos válidos não são todos, tampouco a forma de se propor esses conhecimentos.

Por assim ser, pressupõe-se que a escrita deve tomar como base, para a análise das competências 2 e 3 (mais especificamente), os textos motivadores e os conhecimentos do/a candidato/a, estes, como observado, parte da ideia de um conhecimento obtido na educação formal.

A proposta segue com uma distinção entre a forma de pedir a língua portuguesa. Em 2012, pede-se a norma padrão da língua portuguesa, sem especificar ser na modalidade escrita; em 2015, esse item já é acrescido, e se pede, então, a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Ainda que a proposta da prova de 2012 pareça permitir outras formas de proposição da norma padrão da língua, a cartilha do participante evidencia a proposta grafocêntrica, bem como a estrutura da prova.

A mudança, no entanto, mostra um controle ainda maior sobre as formas de conceber o conhecimento que o sujeito pode utilizar. Se em 2012 havia uma brecha na

prova, um documento oficial que se contrastado à cartilha poderia causar fissuras no exame, visto que a cartilha não é (era) difundida entre todos e muito menos de fácil acesso; em 2015, cria-se um novo cerco para que não haja lacunas, pois já é imposta a modalidade escrita da língua, que passa a não ser apenas padrão, como formal.

A proposta temática, em si, só ocorre após o direcionamento do gênero proposto, que já promove uma confusão sobre as definições de “gênero” e “tipo” textual. Em 2012, o tema foi: “O movimento migratório para o Brasil no século XXI”, e, em 2015: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. A análise inicial da frase-tema da proposta, em si, já indica que se tratam de questões sociais existentes e localizam corpos, espaços e tempos.

Em “O movimento migratório para o Brasil no século XXI”, identificamos que existem interações e interlocuções entre países, ocorrendo por meio de sujeitos que saem de seu país de origem e entram no Brasil. Não há, entretanto, indícios que essa imigração tenha teor de ilegalidade, mas sim de movimento, como o nome já propõe. Em primeiro momento, pede-se para o/a candidato/a perceber essa relação intercultural. Todavia, nota-se também que se trata apenas de outros corpos entrando no Brasil, logo, a ideia de troca ocorrerá apenas em território brasileiro. Mais especificamente, é demarcado ainda sobre quando esses movimentos migratórios ocorreram, no caso, século XXI.

É importante destacar que o tema generaliza quem são esses imigrantes, logo, é possível compreender que todos eles podem ser mensurados de forma igual, seja o imigrante que veio morar no Brasil e detém um poder econômico alto ou o imigrante oriundo de países em crise. No entanto, apesar de o tema, nesse momento, não explicar sobre quem são esses imigrantes, é importante perceber que, no contexto histórico da proposta, ainda que a concentração maior de imigrantes seja dos Estados Unidos e Japão (IBGE, 2010), os textos indicam a imigração dos haitianos e bolivianos. Não apenas indica, como marca esses corpos como “inovadores” que criam “trilhas de costura” para entrar no Brasil.

O que temos na discussão temática proposta, não é “O movimento migratório para o Brasil no século XXI” e sim “A invasão de haitianos e bolivianos no Brasil do século XXI por meio de trilhas que costuram a legalidade da entrada”. Isto é, não importa para a proposta marcar corpos orientais ou estadunidenses, mas sim latinos. Neste momento, nos tornamos o branco que sofre com a invasão de outros povos.

O primeiro texto motivador da prova de 2012, sem título, retirado do Museu da Imigração, é um fragmento cheio de lacunas. Inicia o excerto dizendo que: “Ao

desembarcar no Brasil, os imigrantes trouxeram **muito mais do que o anseio de refazer suas vidas trabalhando** nas lavouras de café e no início da indústria paulista.” (BRASIL, 2012, p. 01, grifo meu). Nota-se que há anseio de algo além do trabalho, que não é desenvolvido. A sequência do texto traz ideias como “o sonho de **fazer a América**” e também “contribuir **expressivamente** para a história do país e para a cultura brasileira”. No entanto, é perceptível que não há claro o que se entende por anseio no texto proposto, mas se identifica a ideia de que eles alteraram: “sobrenomes, sotaques, costumes, comidas e vestimentas.” dos brasileiros.

Lançando um olhar ingênuo, é possível dizer que seria algo positivo, ainda mais pensando na concepção da sociolinguística. No entanto, a proposta não pode ser tomada como diálogo entre sociedades e linguagens, uma vez que a sequência do texto propõe não se ater ao passado, mas também a uma “necessidade de tratar sobre deslocamentos mais recentes”. E, para esses deslocamentos, o texto, agora com título, identifica o tipo de imigração que sofremos, uma invasiva.

Por assim ser, o segundo texto motivador, retirado do Ministério da Justiça (hoje Ministério da Justiça e Segurança Pública) indica que o Acre não é apenas invadido por haitianos, como também sofre com isso. É preciso compreender que invasão é uma ocupação feita à força por alguém em um espaço. Esse termo, no Brasil, é utilizado para remeter, por exemplo, à ação militar, tanto na época do golpe de 1964, como nas ações posteriores dos militares. Ao afirmar que o “Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti”, temos a ideia de repressão, coerção de um corpo que não pertence a esse país.

O termo “invasão”, portanto, é uma mostra de um projeto de colonialidade que não se pensa em discutir de fato sobre imigração, mas sim de manter o Brasil, como centro, para outras margens e para os que nós marginalizamos. Tal fato pode ser compreendido, quando verificamos que 52% dos imigrantes estavam legalmente no país:

Entre 2010 e 2015, foi registrada pelo Sincro a entrada, no Brasil, de 28.866 imigrantes haitianos e haitianas já com visto permanente no país. Quando se consideram os dados do STI (excluindo turistas e tripulação), que englobam também os registros de solicitantes de refúgio, o volume de entradas de haitianos e haitianas, para o mesmo período, passa a ser de 85.079 imigrantes (dentre os quais já constam os registros do Sincro), sendo que 44.361 imigrantes foram registrados em postos de controle de fronteiras terrestres (Tabela 1), correspondendo a 52% da imigração haitiana no país, entre 2010 e 2015. (BAENINGER; PERES, 2017, p. 128).

Não apenas legais, como parte do total dos imigrantes nesse período pediram refúgio ao Brasil devido ao contexto de seu país. Portanto, o que se verifica é que a relação entre o texto proposto e o contexto histórico da época destoa. Parte dessa imigração que ocorreu nesse período foi influenciada por crises de instâncias política e natural. A questão não é esconder o fato de a imigração ocorrer, prioritariamente por refúgio, mas sim na forma como esses sujeitos são tratados, principalmente em uma prova que busca a inclusão e o acesso ao conhecimento científico das universidades públicas do país. Por isso, retoricamente, indaga-se: Será que o ensino público não está preparado para lidar com imigrantes ou não quer? Será que a educação básica preza pela pluridiversidade ou não quer? Sabe-se, ainda, que a questão não é apenas quem entra no país, mas de onde é e como esse corpo modifica o projeto de colonialidade da “sociedade brasileira”. Até mesmo, pois 24% desses imigrantes não ficaram no Acre, mas seguiram para São Paulo, como aponta o estudo de 2017 de Rosana Baeninger e Roberta Peres.

O texto do Enem, depois de provocar a compreensão de que os haitianos são invasores, pontua as razões de estarem no Brasil – sem tirar a ideia de invasão. Assim, ainda que mostre questões humanitárias, os corpos haitianos são marcados por palavras e expressões: “ilegalmente”, “ocuparam a praça”, “grande grupo de haitianos”, “entrada ilegal”, “mas eles não são expulsos”. Há no texto, também, ideias adversativas que provocam o leitor a compreensões ambíguas, quando, por exemplo, afirma não serem haitianos miseráveis, mas não têm dinheiro (embora que sejam profissionais qualificados).

O texto, para justificar inclusive o diálogo com o próximo, apresenta uma figura a qual mostra o caminho realizado pelos haitianos. Nessa figura, é possível identificar que para se chegar ao “novo lar”, que é o Brasil, os imigrantes passam por três países (Panamá, Equador e Peru) que poderiam se instalar, incluindo outros dois possíveis (Colômbia e Venezuela).

O texto que segue, de título “trilha da costura”, já traz a ideia do anterior e inicia com um quantitativo que, em um primeiro momento, assusta: 3 milhões de imigrantes bolivianos. Segue afirmando que o país é o mais pobre e 70% da sua população é considerada miserável. Depois, afirma: “este é o quadro social em que se encontra a maioria da população da Bolívia”. E, a partir desse ponto, dicotomiza Haiti e Colômbia em quem é melhor ou pior para o Brasil: “Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura são os de mais fácil

acesso”. Haiti tem qualificação, apenas não tem dinheiro; Bolívia não tem dinheiro e nem qualificação.

Apesar de um “ser melhor do que o outro”, a proposta do texto leva em consideração de que nenhuma dessas imigrações são boas para o país, pois são corpos que não nos pertencem, além de ser uma visão totalmente verticalizada sobre o processo de imigração. Não há, pois, uma proposta, ainda que embrionária, sobre a crise política e humanitária, senão, uma menção; não há, também, nenhuma explicação geral sobre o contexto haitiano ou boliviano, mas uma classificação de quem é superior sobre quem é inferior – no caso, o Brasil não é a margem, já que: “estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são políticas, mas econômicas” (BRASIL, 2012, p. 01).

O pensamento do/a candidato/a, dentro dessa proposta de redação, portanto, nos direciona não a pensar nos corpos que ali estão, mas sim em como o Brasil pode lidar com tamanha imigração de “gente pobre” e de “gente sem qualificação”. Se não é prioridade das políticas públicas de nosso país amparar a nossa própria população, porque seria de imaginar que haveria um olhar empático a quem é de fora? Constrói-se, então, uma ideia de que o Brasil não suporta tais “invasores” que criam caminhos para roubarem o que é nosso; por analogia, é o que os EUA pensam pela entrada em seu país pelo México, mas, nesse caso, o nosso discurso muda para “buscar uma vida melhor” e outros difundidos amplamente.

Portanto, a seleção desses textos indica o “como” o/a candidato/a deve “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” bem como mostra como ele deve “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.”. Uma liberdade condicionada ao projeto de colonialidade.

Na prova de 2015, por sua vez, a frase-tema já indica a pré-existência de um problema não apenas social, mas criminalístico: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. O primeiro texto, sem título, é retirado do Mapa da Violência de 2012. O fragmento diz que no período de 1980-2010, mais de 92 mil mulheres foram assassinadas no país, sendo que 43,7 mil apenas de 2000 até 2010. O texto ainda apresenta o aumento de mortes que nesse período foi de mais de 230%.

Não tão diferente do primeiro texto da prova de 2012, os dados aqui são apresentados sem dizer quem são essas mulheres. Em dados gerais, contabilizando

homens e mulheres, o Mapa da Violência de 2012 afirma que morrem 82,7% mais negros do que brancos (WASELFISSZ, 2010, p. 62). O Atlas da Violência de 2018, no entanto, já mostra dados relativos às mulheres negras no período 2006-2016, afirmando que: “a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras.” (IPEA; FBSP, 2018, p. 40).

Portanto, ainda que o primeiro texto seja significativo, há uma visão social deturpada em que diz que todas as mulheres são vítimas da mesma maneira. A questão de perceber tal ponto é que é necessário identificar quem são essas mulheres. É fato que pensar em políticas públicas, por exemplo, para mulheres negras não é o mesmo de pensar em políticas públicas para mulheres brancas. Entretanto, é ao omitir um ensurdecido número de mulheres negras que são vítimas de violência que se pode compreender a colonialidade do ser: alguns corpos valem mais do que outros.

Observa-se, ainda, pelo Atlas de 2018 que a violência pode (e deve) ser também vista pelo viés cultural, uma vez que Alagoas:

teve a terceira maior taxa de homicídios de negros (69,7%) e a menor taxa de homicídios de não negros do Brasil (4,1%). Em uma aproximação possível, é como se os não negros alagoanos vivessem nos Estados Unidos, que em 2016 registrou uma taxa de 5,3 homicídios para cada 100 mil habitantes, e os negros alagoanos vivessem em El Salvador, cuja taxa de homicídios alcançou 60,1 por 100 mil habitantes em 2017 (IPEA; FBSP, 2018, p. 40)

Portanto, com dados como o de Alagoas, torna-se mais palatável inferir que a proposta de violência contra a mulher na prova de redação do Enem de 2015 foi feita para massificar e unificar a ideia de que todas as mulheres – negras e não-negras – sofrem violência pela mesma razão. O Atlas da Violência de 2020, por exemplo, aponta uma redução dos homicídios contra mulheres, no entanto, não é possível generalizar, visto que:

Embora o número de homicídios femininos tenha apresentado redução de 8,4% entre 2017 e 2018, se verificarmos o cenário da última década, veremos que a situação melhorou apenas para as mulheres não negras, acentuando-se ainda mais a desigualdade racial. Se, entre 2017 e 2018, houve uma queda de 12,3% nos homicídios de mulheres não negras, entre as mulheres negras essa redução foi de 7,2%. Analisando-se o período entre 2008 e 2018, essa diferença fica ainda mais evidente: enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras caiu 11,7%, a taxa entre as mulheres negras aumentou 12,4%. (IPEA, 2020, p. 37)

Esse apagamento das identidades na proposta de redação pode ser comprovado no texto motivador 2, intitulado “tipos de violências relatadas”, em que, no gráfico proposto,

há um ranking dos tipos de violências mais denunciadas. No entanto, apenas sabemos que foram relatadas, pois está no título do gráfico, o que leva o leitor a pensar que são sempre essas e nessa ordem em todos os lugares para todas as mulheres. O fato é que não se sabe quem relatou e os processos de recebimento desses relatos; não se sabe, pelo texto da proposta, se quem relatou foram mulheres, para começar, apenas é dado um título e um gráfico, em que, respectivamente, a violência física, a psicológica, a moral, a sexual e patrimonial ocupam as primeiras colocações, seguidas do cárcere privado e tráfico de pessoas. Em outras palavras, são dados soltos, isolados e genéricos.

O texto 3 apresenta uma campanha contra o feminicídio. Vale ressaltar que a lei do feminicídio, Lei nº 13.104, foi publicada e entrou em vigor em março de 2015 daquele ano (BRASIL, 2015). No entanto, a lei provocou críticas de direita extrema que diminuía sua importância e inferiorizavam os crimes cometidos contra as mulheres. Agravando isso, falas como “tudo vai virar feminicídio” se tornaram comuns e, a seu modo, autenticavam a violência contra o gênero. Essa mesma visão distorcida já acontecia/acontece com a lei 11.340 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006).

O texto que segue a proposta, inclusive, apresenta números com base na lei 11.340. São informações compiladas e fragmentadas de uma reportagem da revista Isto é. Assim como o primeiro texto, há dados soltos que mostram um número preocupante, mas sem identidades. Mais uma vez, são apresentadas informações que homogeneizam todas as mulheres. Contudo, como forma de impacto e delineamento da proposta de redação no modelo Enem, os dados foram eficazes, visto que se pode dizer que “Segundo o Conselho Nacional de Justiça, 237 mil mulheres relataram violência para o disque denúncia em 2015” (BRASIL, 2015). Não interessa para a proposta identificar quem são essas vozes, porém dizer que existem, não importa falar de todas as mulheres que denunciam e sim que homens foram denunciados.

O que se percebe é que, por mais que tragam temas de relevância social, as propostas de redação do Enem não buscam uma reflexão sobre os corpos e vozes que justificam o tema, inclusive, os excluem. Falar sobre imigrantes e mulheres é uma forma de política que se sabe dos problemas sociais, mas não se admite, pois corporificar problemas é ter que lidar com eles.

Portanto, não importa o ingresso no ensino superior de uma mulher negra que sofreu violência física, mas sim a escrita impecável de alguém que sabe falar sobre violência. Não importa, ao Enem, selecionar quem não é xenofóbico, mas sim quem sabe

falar sobre o tema. A questão é que movimentos imigratórios continuam a acontecer e esses corpos são excluídos de qualquer tipo de ascensão social pela educação – dentro do nosso modelo de ensino – pois são corpos que precisam se padronizar para serem incluídos (não necessariamente ouvidos); a violência contra a mulher persiste, e não interessa ao Enem saber se a mulher foi violentada e, muito menos, quem é essa mulher. O imigrante e a mulher são corpos subalternizados.

O corpo subalternizado, na América Latina, é racializado, sexualizado, e, conseqüentemente, empobrecido. A esse corpo subalternizado são negados os capitais culturais exigidos para o exercício da plena cidadania garantida a todos os demais corpos. É uma trama muito bem tecida para manter a pessoa subalternizada na subalternidade e cobrar dela, pelo *mérito* (que não se restringe ao conhecimento escolar), seu deslocamento individual da subalternidade. Trata-se da colonialidade do ser para a manutenção da colonialidade do poder. (REZENDE; SILVA, 2018, p. 180-181)

Esses corpos – políticos – precisam entrar em um padrão para serem controlados e a proposta de redação do Enem faz isso com estes e tantos outros corpos que estão na educação básica, promovendo assim o que falamos sobre o fracasso escolar por meio de uma ideia de letramento que modela quem pode e quem não pode, quem é e quem não é capaz.

O corpo político, portanto, é um lugar marcado, mas o Enem não é um lugar marcado para corpos políticos, por isso, é preciso compreender que a defesa do social é uma postura política e esses corpos, quando rasuram o Enem, começam a criar esse espaço. Por isso, é preciso pensar que as rasuras na redação do Enem são também uma luta política, isto é, um enfrentamento do projeto de colonialidade do qual o Enem autentica o grafologocentrismo. O grafologocentrismo, nesse projeto, constitui-se como uma forma de silenciamento desses corpos dentro do modelo de escrita do Enem e de exclusão de acesso ao ensino superior.

4 A “BOA” E A “MÁ” REDAÇÃO: DITOS E NÃO DITOS NA CARTILHA

4.1 As formas de colonialidade nas redações proposta pela Cartilha do Participante

A dicotomia entre uma boa e uma má redação do Enem parte da premissa de que existe um modelo que é aceito socialmente, logo superior. Ocorre que essa polarização proposta cria um sistema de compreensão sobre o que é o “modelo Enem de redação”, isto é, cria-se um modelo que tem um centro e algumas bordas, periferias ou margens. Deste modo, assim como a ciência se opõe ao conhecimento popular, a religião às demais crenças e à sociedade de tribos; a boa redação do Enem, enquanto modelo se opõe ao caos que é a redação nota zero.

A redação do Enem construiu, nesses 20 anos, uma diferença no padrão dos saberes para que ele fosse um modelo, logo, o exame difundiu o binarismo de certo/errado. Tem-se assim, que nestas duas décadas, o discurso da “boa escrita” ficou mais forte, se já existiam para o bom rendimento nos vestibulares tradicionais, ele ganhou força no Enem por meio de sua cartilha, corroborado também pelos discursos da escolarização, de cursinhos preparatórios e midiáticos: “sair bem no Enem é tirar nota alta na redação”. Criou-se, então, nesse construto, uma história única: a importância e relevância do grafologocentrismo. Nesta parte, iremos analisar algumas redações-modelo dos anos de 2012 e 2015, publicadas nas cartilhas do participante de 2013 e 2016³⁶.

A voz é política e não física. Ao adotar e perpetuar um modelo grafologocêntrica como parâmetro de mensurar quem pode ou não entrar em uma universidade pública, a prova de redação do Enem opta por modelar vozes, e por assim ser, escolhe corpos. Quando se insere a voz em um projeto de manutenção da colonialidade, ou ela é omitida, esvaziada e apagada ou ela é incorporada ao projeto, transformando-se também em uma voz de opressão. As vozes das provas de redação do Enem que adquirem as notas em seus polos dicotômicos assim são: a nota zero é excluída do processo e a nota mil incluída como um modelo a se seguir. Esta é a forma de se manter um padrão de controle. Por isso, é importante refletir, nesse processo, que: “A matriz colonial de poder é, em última instância, um rede de crenças sobre as que se atua e se racionaliza a ação, ou se tira

³⁶ Não foi possível acesso às redações no banco do INEP/MEC, bem como não achamos interessante buscar redações na internet, visto que elas poderiam não condizer com a verdade.

vantagem dela ou se sofre suas consequências.”³⁷ (MIGNOLO, 2010, p. 12, tradução minha). Agora, falamos sobre decolonialidade linguística (ou da linguagem), pois ela leva à desobediência epistêmica.

Toma-se que o “modelo de redação Enem” se utiliza de um padrão de controle do conhecimento, isto é, coloniza-se epistemologias de modo com que elas, quando aparecem, não apenas não tenham valor, mas possam ser rechaçadas. Esse processo acontece não apenas pelo uso da norma padrão escrita da língua portuguesa, mas também nas proposições dos discursos que são propostos pelos temas das redações.

É fato que construímos realidades/narrativas a partir do uso da língua, por isso, é importante compreender que a colonialidade não está presente apenas na forma como se escreve, mas em o que se escreve e o que se pode escrever. Ao compreender a colonialidade do poder como uma estrutura que envolve o controle da economia, autoridade, natureza e seus recursos, gênero e sexualidade, e subjetividade e conhecimentos, podemos também perceber que ela domina as diferentes formas que o sujeito se insere em sociedade, até mesmo porque a ideia de sociedade vem da concepção de modernidade, outra criação dessa matriz de poder (MIGNOLO, 2010).

A colonização epistêmica, portanto, ao estar vinculada às demais formas de manter um padrão de poder, dita formas de como os corpos podem existir e como podem falar, logo, uma colonialidade do saber e a essa colonialidade está relacionada a obediência linguística epistêmica. Ocorre que: “a colonialidade é mais severa pela linguagem, pois se torna a “imposição de uma classificação racial-étnica da população do mundo” por meio do que dita ser social/moderno.” (QUIJANO, 2010, p. 84). A proposta do Enem, nessa vertente, encaixa-se como um projeto linguístico e educacional em que todos devem se inserir, um único projeto certo, imposto por uma elite econômica e cultural que sabe o que é certo e melhor para todos.

Esse modelo único, no qual todos devem se inserir, não busca reconhecer a legitimidade de vozes, apenas “dar voz” ao outro, que deve falar dentro de um padrão, o “gênero Enem”. O modelo Enem, nessa consoante, foi construído pela autenticação de uma estrutura única, proposta não para ouvir vozes, mas para escrever sobre o que se pede. Trata-se, assim, de um jogo de manutenção do existente, mas com nova roupagem. Isto é, instrumentos que buscam promover uma concepção de verdade sobre algo, no caso, do que é escrever bem ou mal na redação do Enem. Observa-se, assim, que existe:

³⁷ La matriz colonial de poder es en última instancia una red de creencias sobre las que se actúa y se racionaliza la acción, se saca ventaja de ella o se sufre sus consecuencias. (MIGNOLO, 2010, p. 12)

O exercício do poder requer instrumentos materiais e ideológicos, mas o essencial é que o poder é uma relação social assimétrica indissolúvel, que só existe quando é exercido; e para ser exercido, precisa se reproduzir e acumular constantemente. [...] Num mundo em que todos tivessem o mesmo poder, não haveria poder. (FIORI, 2009, p. 334)

Portanto, não há partilha, não há saberes, não há conhecimentos, senão, um padrão a ser seguido e que irá mensurar quem sabe e que não sabe, promovendo a dicotomia entre os saberes, classificando e hierarquizando os que são válidos e os que não são. É uma proposta de inovação, entretanto, no conceito de modernidade. A concepção de modernidade deslocou o lugar de fala do sujeito, pois nem todo sujeito está apto ou autorizado a falar. Portanto:

Enquanto a retórica da modernidade promete diferentes formas de salvação econômica e subjetiva (purificação do sangue em um momento e eugenia em outro), de regulações morais e ordens estatais (monárquico, vice-reinado, de Estado secular), o mesmo projeto da modernidade, para avançar, requer colocar em prática a colonialidade, para transformar as diferenças e assimilar o assimilável ou para marginalizá-las ou para eliminá-las.³⁸ (MIGNOLO, 2015, p. 58)

Ao propor uma escala em que uma nota zero não cumpre uma função linguística esperada, a própria ideia de expectativa já promove uma relação de dependência, em que o Enem mensura conforme um critério tomado como “certo”. Por assim entender, a concepção de colonialidade linguística presente na prova do Enem aos que tiram nota máxima está ligada não à “superação” (termo também da modernidade) dessa matriz de poder, mas sim à “assimilação”. É preciso enfrentar e não superar ou assimilar. Dito isso, diferenciamos enfrentamento de assimilação.

Para Mignolo (2010, p. 40, tradução minha): “[...] assimilar implica que um já pertence mais ao que está assimilando ou o que querem assimilar. Não tem sentido conceber a assimilação em uma estrutura que alguém deseja que se assimile”³⁹. Portanto, o enfrentamento exige um processo epistemológico diferente, de combate à geopolítica existente, uma vez que essa geopolítica do conhecimento de matriz colonial não apenas ignora a existência de corpos, mas se escreve nela e por ela, deslegitimando-a e mantendo

³⁸ Mientras que la retórica de la modernidad promete distintas formas de salvación económicas y subjetivas (de limpieza de sangre en un momento y de eugenesia en otro), de regulaciones morales y órdenes estatales (monárquicos, virreinales, de Estado secular), el proyecto mismo de la modernidad, para avanzar, requiere poner en práctica la Colonialidad, para transformar las diferencias y asimilar lo asimilable o para marginalizarlas y eliminarlas. (MIGNOLO, 2015, p. 58)

³⁹ [...] assimilar implica que uno ya no pertenece más a lo que está asimilando o lo quieren assimilar. No tiene sentido concebir la asimilación en el marco que uno quiere assimilar. (MIGNOLO, 2010, p. 40)

a diferença colonial. A nota mil enquanto modelo de certo e a nota zero como modelo de errado nada mais são que saberes construídos, difundidos e absorvidos pela modernidade que amplificam a diferença colonial.

Desse modo, é primitivo aquele que tira nota zero, pois ele é diferente e deve ser expulso do processo, não tendo direito ao acesso ao conhecimento científico. “Logo, dar acesso à educação e manter a qualidade do ensino, algo que deveria estar correlacionado, separam-se pelo viés quantitativo e de controle de notas” (DERING; SILVA, 2019, p. 200). Portanto, observado isso, verifica-se que não há espaço para conhecimentos diversos na concepção de modernidade que se estabelece, ou seja, no Enem, não há poder de negociação. Ressalta-se que, legalmente, o edital do exame não prevê possibilidade de se entrar com recurso contra a nota obtida.

É instaurado um padrão que deve ser seguido, rigorosamente, portanto, a escrita se torna uma forma de exclusão. Uma exclusão, a princípio, mensurada e hierarquizada por um modelo que dita o “como” se escrever e, ao fazer isso, tem-se que as palavras não são traduzidas em sua totalidade, pois há uma carga de sentido muito maior do que a transposição tem. Da oralidade para a escrita, o mesmo ocorre, seja pelo fator da escolha lexical na informalidade e em um contexto diferente, seja pelo tom de voz e lacunas da própria oralidade.

Todavia, a proposta grafologocêntrica não apenas destitui da palavra seu poder plurissemântico, como também exclui corpos. Todo esse processo é naturalizado, uma das formas de manutenção da colonialidade. Assim, seja um menino branco da escola particular da região Sudeste do país ou a menina indígena do interior do Acre, qualquer um dos dois que consiga uma nota mil no Enem tem suas subjetividades e identidades excluídas por um modelo de escrita grafocêntrico. Habilidade e competência na prova de redação, por assim ser, é uma forma taxativa de reproduzir a chamada educação bancária, visto que é um modelo pronto de como fazer algo e não o aprender a fazer algo. Não é competência, é repetência, incompetência. Essa incompetência – ou esse projeto de manutenção da colonialidade – pode ser percebida nos manuais voltados à produção textual para o/a candidato/a que quer fazer o Exame Nacional do Ensino Médio.

Para analisarmos as redações, antes, é preciso algumas considerações sobre os manuais de redações desses anos. A começar, chamamos a atenção para a lacuna de três anos do documento. O manual de redação de 2016, que substitui o guia de participação de 2013, isto é, o referido material norteador, como ele se propõe a ser, “deixa de existir” por esse período. A lacuna temporal é assustadora, principalmente por ser um material

que já é disponibilizado por meio virtual e de difícil acesso. Portanto, não falamos apenas em uma dificuldade na recepção desse conteúdo, mas sua exclusão para uma parcela dos/as brasileiros/as.

Sem notas oficiais conhecidas ou amplamente divulgadas, tomou-se o guia de 2013 como o parâmetro para as redações que seguiram o percurso das provas seguintes: 2013, 2014, 2015. Os temas das referidas provas versavam sobre a lei seca, publicidade infantil no Brasil e persistência da violência contra a mulher.

O guia do participante de 2013 e o manual de redação de 2016 tiveram mudanças pontuais e significativas. Essas mudanças impactaram as formas de proposição da estrutura textual e temática. Iniciando pelo nome, tem-se agora que há um manual, isto é, um documento que instrui a fazer algo; o guia, na concepção da palavra, é um condutor, aquele que te carrega a um determinado lugar. No entanto, a mudança mais pontual está na exclusão do tópico “PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM 2012” e seu subtópico “Recomendações” do guia de 2013, passando a ter, em 2016, apenas o tópico “AMOSTRA DE REDAÇÕES NOTA 1.000”, em substituição a “ANÁLISE DE REDAÇÕES NOTA 1000 – ENEM 2012”.

Apesar dessas mudanças lexicais guia/manual análise/amostra e de retirar um tópico, o manual de 2016 cumpre a mesma função do guia de 2013, visto que a escolha lexical cumpre a função de modalizar o que é feito dentro do documento. Em recomendações (dentro de Proposta de Redação do Enem 2012), no guia de 2013, por exemplo, inicia-se com:

Para o seu bom desempenho, você deve fazer, antes de escrever sua redação, uma leitura cuidadosa da proposta apresentada, dos textos motivadores e das instruções, a fim de que possa compreender perfeitamente o que está sendo solicitado.

O **tema** de redação vem sempre acompanhado, na proposta, de **textos motivadores**. Em geral, são textos em linguagem verbal e em linguagem não verbal (imagem) que remetem ao tema proposto a fim de orientar sua reflexão. (BRASIL, 2013, p. 25, grifo do autor)

Essa informação foi apenas agregada, no manual de 2015, à competência 5, também como “recomendações”:

Para alcançar bom desempenho, você deve fazer, antes de escrever sua redação, uma leitura cuidadosa da proposta apresentada, dos textos motivadores e das instruções, a fim de que possa compreender perfeitamente o que está sendo solicitado.

A proposta de **tema** de redação vem sempre acompanhada de **textos motivadores**. Em geral, são textos em linguagem verbal e em linguagem não verbal (imagem), que remetem ao tema proposto, a fim de orientar sua reflexão. (BRASIL, 2016, p. 25, grifo do autor).

Coincidência (ou não), até a página em que as informações se encontram é a mesma. Pode-se notar que os grifos em “tema” e “textos motivadores” se mantêm, direcionando o/a candidato/a a perceber que é preciso partir do texto motivador, como já dito anteriormente.

No entanto, é necessário frisar a alteração da imposição “Para o seu bom desempenho” (Guia de 2013) para “Para alcançar bom desempenho”, retirando do texto o termo “seu”, que passa a ficar subentendido.

Outra escolha lexical que confirma o documento enquanto um guia, uma cartilha, é “orientar”. Em ambos os documentos, temos o seu uso como forma de “apontar a direção correta para se pensar”, inferindo que o tema está relacionado ao que desejam os textos motivadores. Estes, funcionam como agentes responsáveis para direcionar o pensamento, “orientar sua reflexão”, tudo o que os textos não orientarem não poderá ser um conhecimento validado, promovendo, mais uma vez a colonialidade do saber.

É fatídico, ainda, que para essa orientação do pensar, o documento não sofre alterações e, tanto em 2013, quanto em 2016, o guia/manual ensina o que “deve” fazer para se obter uma “redação de qualidade”, o que não apenas promove a ideia de que alguns conhecimentos não têm qualidade, como também difunde e instaura a estratificação e hierarquização do que é importante para o exame. Segundo o documento:

Assim, para elaborar uma **redação de qualidade**, você **deve** seguir as seguintes recomendações:

- a) ler com bastante atenção o tema proposto e observar a tipologia textual exigida (texto dissertativo-argumentativo);
- b) ler os textos motivadores, observando as palavras ou os fragmentos que indicam o posicionamento dos autores;
- c) identificar, em cada texto motivador, se for o caso, a tese e os argumentos apresentados pelos autores para defender seu ponto de vista;
- d) refletir sobre o posicionamento dos autores dos textos motivadores;
- e) ler atentamente as instruções apresentadas após os textos motivadores. (BRASIL, 2013, p. 25; BRASIL, 2016, p. 25-26)

É destoante pensar, a priori, que uma “boa redação” tem a obrigatoriedade de seguir “recomendações” que são propostas. Problematiza-se aqui, então, que não deveria

ser impositivo ao sujeito se ancorar em recomendações para se ter êxito em sua escrita, todavia, não é o que ocorre quando verificamos as orientações do guia/manual de redação do Enem. É necessário, então, compreender que não se tratam de recomendações, mas sim imposições, analisando que há uma proposta taxativa e não facultativa ao/a candidato/a. Em síntese, é coercitivo seguir as recomendações e excludente àqueles que não seguem.

A posteriori, é de se destacar os verbos e suas relações sintáticas, principalmente a alínea “b” e “d”, em que se pede para observar a posição dos autores dos textos motivadores e refletir sobre o posicionamento desses autores. Em nenhum momento, pede-se indício de autoria, como propõe a competência 3, mas sim uma paráfrase e comentário da opinião de outro. As recomendações não deixam espaços para o conhecimento do/a candidato/a, já que o pressuposto é partir sempre dos textos motivadores, os orientadores da prova. Orientar, aqui, tem o sentido de coibir a livre expressão do/a candidato/a, que só pode pensar a partir de uma matriz de conhecimento, isto é, há uma força política por trás desse pressuposto orientador: a colonialidade.

Utiliza-se o futuro do pretérito para indicar possibilidades que o/a candidato/a “poderia” tomar na proposição de sua opinião, mas que nas recomendações não se permite, criando a falácia de autoria do ponto de vista. Em outras palavras, há uma recomendação de que “o participante deveria expressar sua opinião” (BRASIL, 2013, p. 26; BRASIL, 2016, p. 26), no entanto, o guia/manual só permite tal expressão dentro de “recomendações”, como vimos.

Os textos motivadores, nessa consoante, são quase divinos, uma “bíblia” a quem quer fazer a redação do Enem, pois segundo os documentos, o/a candidato/a “poderia **inspirar-se** nos textos motivadores” (BRASIL, 2013, p. 26; BRASIL, 2016, p. 26, grifo meu), assim como a bíblia cristã foi inspirada no Deus cristão, isto é: “Toda Escritura divinamente inspirada é proveitosa para ensinar, para redarguir, para corrigir, para instruir em justiça, para que o homem de Deus seja perfeito e perfeitamente instruído para toda boa obra.” (Timóteo 3:16-17)⁴⁰.

Não há no guia/manual redações nota “0” ou com outras pontuações e as análises das redações nota 1000, presentes nos documentos, partem do pressuposto da escritura como algo sagrado, previamente orientado no guia e no manual. Assim, o que se diz ser uma análise, nada mais é do que indicação de que o texto nota mil analisado cumpriu a

⁴⁰ BÍBLIA. **Timóteo**. Rio de Janeiro: King Cross Publicações, 2008.

forma como as competências deveriam ser entendidas pelo documento “orientador”. Não há também, em nenhuma das redações propostas – tanto no guia quanto no manual – comentários ou análises, como se espera, isto é, explicações, partindo do texto nota 1000, de como ele alcançou tal nota. O que se tem é apenas uma “visita explicativa” às recomendações. Nas análises propostas das redações de Laiane da Silva Carvalho e Amanda Carvalho Maia Castro, sobre violência contra a mulher nota-se que a estrutura desejada é sempre uma só, principalmente no que se refere à argumentação.

A participante desenvolve o tema proposto no enunciado da prova por meio de argumentação **consistente, fundamentando-se** em repertório sociocultural produtivo, já que cita adequadamente Simone de Beauvoir, Pierre Bourdieu, a Revolução Francesa, além de se referir às raízes históricas e ideológicas de que originam o machismo na sociedade brasileira. (BRASIL, 2016, p. 49) [Laiane]

A participante desenvolve o tema proposto no enunciado da prova por meio de argumentação **consistente**, baseada em repertório sociocultural produtivo, já que cita Simone de Beauvoir, bem como se refere às raízes históricas e ideológicas do machismo na sociedade brasileira. (BRASIL, 2016, p. 52) [Amanda]

Nota-se, nessas duas propostas de análise da redação do Enem, que o modelo argumentativo que se pede e se aceita é sempre condicionado ao que é considerado “consistente” e “a partir” ou “fundamentando-se” em um repertório sociocultural produtivo, isto é, que toma como base os textos motivadores e os processos de escolarização, discutidos na primeira parte desse estudo. O mesmo irá ocorrer nas explicações sobre as redações do ano de 2012, observe as redações de Pedro da Silva Farias e Danilo Marinho Pereira.

A redação apresenta encadeamento de ideias e demonstra que o participante soube selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e argumentos em defesa de seu ponto de vista: o tema é desenvolvido de forma coerente, os argumentos selecionados são consistentes e a conclusão é relacionada ao ponto de vista adotado. (BRASIL, 2013, p. 35) [Pedro]

A redação apresenta encadeamento de ideias e demonstra que o participante soube selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e argumentos em defesa de seu ponto de vista: o tema é desenvolvido de forma coerente, os argumentos selecionados são consistentes e a conclusão é relacionada ao ponto de vista adotado. (BRASIL, 2013, p. 37) [Danilo]

Outro ponto importante para se perceber como a colonialidade está presente, como dito anteriormente, é na autenticação do que é autoria. Para tanto, notamos que as explicações sobre imigração de Pedro e Danilo assemelham-se às explicações dos textos da Amanda e da Julia Curi Augusto Pereira. Como é perceptível, as observações sobre autoria são paráfrases da competência 3.

A redação apresenta encadeamento entre as ideias e demonstra a competência da participante em selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e argumentos em defesa de um ponto de vista: o tema é desenvolvido de forma coerente, os argumentos selecionados são consistentes, e a conclusão é relacionada ao ponto de vista adotado. (BRASIL, 2016, p. 52) [Amanda]

A redação apresenta encadeamento entre as ideias e a participante demonstra competência em selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e argumentos em defesa de um ponto de vista: o tema é desenvolvido de forma coerente, os argumentos selecionados são consistentes e a conclusão é relacionada ao ponto de vista adotado. (BRASIL, 2016, p. 54) [Julia]

Apesar de falar em independência do ponto de vista, há uma condicionante que são as recomendações do que é escrever uma boa redação do Enem. A ideia de independência do ponto de vista, neste caso, está condicionada e orientada pelo que se é aceito pelo Exame Nacional do Ensino Médio. Portanto, outras formas de proposição, ainda que consistentes, com seleção e organização em defesa de um ponto de vista, dificilmente (para não ser radical) seriam aceitas. Digo dificilmente, mesmo sabendo que tais redações não são divulgadas nesses documentos e seu acesso é apenas mediante autorização expressa do Inep para acesso apenas no local.

Deste modo, quando falamos da exclusão de corpos e conhecimentos sobre imigrantes e mulheres, temos como preceito a ideia de que não há, de fato, uma autoria, mas sim um condicionamento daquilo que se pode ser dito e dito dentro de uma matriz de referência. Tudo que extrapola é marginalizado – no caso do Enem, tem pontuação reduzida ou é excluído do processo seletivo. Não se seleciona quem não foi bem moldado, sendo este corpo violentado ou não.

Assim, se tomarmos o artigo primeiro, parágrafo segundo, da LDB, em que afirma que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” e o artigo segundo “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996), o Enem parece ser um desserviço aos propósitos de sua legislação educacional, uma vez que esse exame apenas afere conhecimentos medidos em uma régua taxativa e não formação do indivíduo para a prática social, seu pleno desenvolvimento, tampouco para o exercício da cidadania.

Assim, os comentários das redações de 2012 e 2015 que deveriam perceber vozes, corpos e conhecimentos sobre a xenofobia e violência contra a mulher, percebem apenas estruturas linguísticas, sintáticas e estilísticas que se enquadrariam em qualquer outra análise. A afirmação abaixo, por assim ser, caberia a indiferentes textos, não importando se a temática é violência ou não.

A redação apresenta encadeamento de ideias e demonstra que o/a participante soube selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e argumentos em defesa de seu ponto de vista: o tema é desenvolvido de forma coerente, os argumentos selecionados são consistentes e a conclusão é relacionada ao ponto de vista adotado. (BRASIL, 2013, p. 33).

Não apenas isso, como algumas informações das redações também são esvaziadas e podem ser utilizadas para qualquer tema. Abaixo, seguem três proposições. A primeira, retirada do guia de 2013, a segunda e terceira, estão tomando como base a proposta analítica desse guia. O tema é a imigração, mas a forma de análise pressupõe que qualquer tema caberia se o esquema proposto fosse seguido conforme as orientações impostas.

Desenvolve essa ideia retrocedendo no tempo e fazendo um panorama histórico **da imigração** para o Brasil nos séculos anteriores. Avança, afirmando que a crise econômica na Europa e nos EUA proporciona oportunidade de crescimento **da imigração** para o Brasil. Esclarece que até os brasileiros que **emigraram** estão voltando por acreditarem no potencial do país. Sugere que os grandes eventos como Copa do Mundo e Olimpíadas proporcionarão condições *de recepção* para **os imigrantes** e que sua chegada é benéfica para a economia e a cultura do Brasil. (BRASIL, 2013, p. 35, grifo meu)

Observa-se, na análise proposta pelo guia, que apenas os itens grifados são relacionados ao tema do ano em questão. Por assim ser, podemos pensar o excerto da seguinte maneira:

Desenvolve essa ideia retrocedendo no tempo e fazendo um panorama histórico **[tema]** para o Brasil nos séculos anteriores. Avança, afirmando que a crise econômica na Europa e nos EUA proporciona oportunidade de crescimento **[tema]** para o Brasil. Esclarece que até os brasileiros que **[tema]** estão voltando por acreditarem no potencial do país. Sugere que os grandes eventos como Copa do Mundo e Olimpíadas proporcionarão condições *[benefícios ao sujeito situado do*

tema] para **[sujeito situado do tema]** e que sua chegada é benéfica para a economia e a cultura do Brasil. (BRASIL, 2013, p. 35, adaptado)

Nota-se que, ao substituir os itens de destaque, quaisquer outros temas (ou suas palavras-chave) são possíveis, o que demonstra o que chamamos de uma análise condicionada. Assim, ao alterar e inserir sobre violência contra a mulher, teríamos o seguinte texto:

Desenvolve essa ideia retrocedendo no tempo e fazendo um panorama histórico **[da violência contra a mulher]** para o Brasil nos séculos anteriores. Avança, afirmando que a crise econômica na Europa e nos EUA proporciona oportunidade de crescimento **[mulher no mercado de trabalho]** para o Brasil. Esclarece que até os brasileiros que **[sofreram violência]** estão voltando por acreditarem no potencial do país. Sugere que os grandes eventos como Copa do Mundo e Olimpíadas proporcionarão condições de recepção para **[melhoria da condição da mulher]** e que sua chegada é benéfica para a economia e a cultura do Brasil. (BRASIL, 2013, p. 35, adaptado)

Embora possa se questionar sobre a relação da Copa e Olimpíadas nas condições de recepção, os textos motivadores seriam os responsáveis por trazerem os dados ou informações que “fundamentassem” tal ponto de vista, como propomos antes. Deste modo, a redação do Enem modelo 1000, não se trata de entender o tema, mas entender a proposta textual estabelecida para inserir o tema.

Tal fato é posto em discussão quando se vê a diluição de esquemas de redação. Abaixo, três propostas de introdução que caberiam a qualquer tema, como será observado.

- Analisar a intersecção do tempo com o ser humano é imprescindível, visto as mazelas que essa relação tem procrastinado para as próximas gerações. Observado isso, torna-se urgente **(inserir tema)**.
- O Mito da Caverna, de Platão, filósofo grego, propõe que o conhecimento na Terra são sombras, defendendo a importância da investigação filosófica na apreensão da realidade. No século XXI, alguns temas ainda reforçam essa ideia. A reflexão em torno do **(inserir tema)** encaixa-se no cenário em questão.
- Jean-Paul Sartre, filósofo francês, aponta que o ser humano é livre e responsável, cabendo a cada sujeito escolher seu modo de agir e pensar o mundo. Dialogar com este pensamento ao advento da evolução social, portanto, é de suma importância para se pensar em sustentabilidade. Dado isso, é importante **(inserir tema)**.

Percebe-se, nos três modelos esquemáticos, que não há importância sobre o tema a ser pedido, ou seja, o tema é irrelevante, pois basta uma leve paráfrase (ou nem isso) do tema indicado que já haverá uma discussão do tema social.

Ocorre, pois, no primeiro caso, uma generalização e esvaziamento da ideia de evolução, o que promove que a “intersecção do tempo e do ser humano” é realmente imprescindível e válida para quaisquer discussões que virão. Inclusive pois, a relação entre tempo e ser humano sempre deixa problemas/mazelas que devem ser refletidas e nunca são sanadas, logo, procrastinadas para as próximas gerações.

No segundo exemplo, toma-se o mito da caverna como a busca do conhecimento ainda inexplorável – ao menos em sua totalidade e, ao trazer o marcador temporal do século XXI, tem-se a ideia aberta de que neste tempo, há ainda algo a ser explorado, no caso, o tema da redação.

O terceiro exemplo, a ideia do ser humano ser livre e responsável por sua ação é atribuída ao filósofo francês Jean Paul Sarte e, após sua inserção, fala-se da relação do homem com a evolução social, o que permite qualquer abordagem. Portanto, nos três exemplos, a importância não recai no tema, mas em como dizer o que o Enem espera. Dito isso:

- Analisar a intersecção do tempo com o ser humano é imprescindível, visto as mazelas que essa relação tem procrastinado para as próximas gerações. Observado isso, torna-se urgente **(discutir sobre o movimento imigratório para o Brasil no século XXI)**.
- O Mito da Caverna, de Platão, filósofo grego, propõe que o conhecimento na Terra são sombras, defendendo a importância da investigação filosófica na apreensão da realidade. No século XXI, alguns temas ainda reforçam essa ideia. A reflexão em torno do **(movimento imigratório para o Brasil no século XXI)** encaixa-se no cenário em questão.
- Jean-Paul Sartre, filósofo francês, aponta que o ser humano é livre e responsável, cabendo a cada sujeito escolher seu modo de agir e pensar o mundo. Dialogar com este pensamento ao advento da evolução social, portanto, é de suma importância para se pensar em sustentabilidade. Dado isso, é importante **(discutir sobre o movimento imigratório para o Brasil no século XXI)**.

Ainda, poderíamos optar por outro tema:

- Analisar a intersecção do tempo com o ser humano é imprescindível, visto as mazelas que essa relação tem procrastinado para as próximas gerações. Observado isso, torna-se urgente (**discutir sobre a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira**).
- O Mito da Caverna, de Platão, filósofo grego, propõe que o conhecimento na Terra são sombras, defendendo a importância da investigação filosófica na apreensão da realidade. No século XXI, alguns temas ainda reforçam essa ideia. A reflexão em torno da (**persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira**) encaixa-se no cenário em questão.
- Jean-Paul Sartre, filósofo francês, aponta que o ser humano é livre e responsável, cabendo a cada sujeito escolher seu modo de agir e pensar o mundo. Dialogar com este pensamento ao advento da evolução social, portanto, é de suma importância para se pensar em sustentabilidade. Dado isso, é importante (**sobre a persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira**).

Em um viés ainda mais crítico, pode-se pensar em temas incabíveis, que não sociais, culturais, etc. Por exemplo, “a interferência da Netflix na sociedade brasileira”.

- Analisar a intersecção do tempo com o ser humano é imprescindível, visto as mazelas que essa relação tem procrastinado para as próximas gerações. Observado isso, torna-se urgente (**refletir sobre a interferência da Netflix na sociedade brasileira**).
- O Mito da Caverna, de Platão, filósofo grego, propõe que o conhecimento na Terra são sombras, defendendo a importância da investigação filosófica na apreensão da realidade. No século XXI, alguns temas ainda reforçam essa ideia. A reflexão em torno da (**interferência da Netflix na sociedade brasileira**) encaixa-se no cenário em questão.
- Jean-Paul Sartre, filósofo francês, aponta que o ser humano é livre e responsável, cabendo a cada sujeito escolher seu modo de agir e pensar o mundo. Dialogar com este pensamento ao advento da evolução social, portanto, é de suma importância para se pensar em sustentabilidade. Dado

isso, é importante (**refletir sobre a interferência da Netflix na sociedade brasileira**).

As introduções, desse modo, apenas simbolizam a existência de um modelo Enem de redação já pré-definido e ancorado em uma formação ideológica dominante, o que nos permite não apenas afirmar que o guia/manual de redação do Enem é um documento de cabresto, como também não se leva em consideração o conhecimento sobre o tema e sim o conhecimento sobre o modelo de escrita. Por assim ser:

Enquanto o discurso é a materialização das formações ideológicas, sendo, por isso, determinado por elas, o texto é unicamente um lugar de manipulação do consciente, em que o homem organiza, da melhor maneira possível, os elementos de expressão que estão a sua disposição para veicular seu discurso. (FIORIN, 1998, p. 41).

Tal fato se torna mais perceptível quando modelos de desenvolvimento e intervenção também são facilmente difundidos e adaptáveis para quaisquer temas. A seguir, trazemos exemplos de desenvolvimentos que, se usados para qualquer um dos temas acima, contemplariam, de modo geral, as competências exigidas.

- Diante desse cenário⁴¹, nota-se que a urbanização do Brasil, no início do século XX, proporcionou (**inserir consequência**). Com isso, houve um forte prejuízo social em diversos aspectos, inclusive no que se refere (**inserir tema**). (**inserir dado da coletânea ou outro que o/a candidato/a saiba**). Logo, a problemática é um exemplo dessa assimetria, que provocou, gradativamente, a exclusão de pessoas em relação ao tema.
- Por outro lado⁴², um fator relevante encontra-se na falta de investimento para (**consequência da falta de investimento para o seu tema**). Sabe-se que há projetos que buscam democratizar (**inserir o tema**), no entanto, não são suficientes. Tais projetos são importantes, uma vez que diminuem as lacunas sociais. Por assim ser, trata-se de um investimento de baixo custo e de grande relevância para sanar o problema.

⁴¹ Foi utilizado o marcador argumentativo indicado no Manual de Correção disponibilizado em 2020 pelo Inep.

⁴² Foi utilizado o marcador argumentativo indicado no Manual de Correção disponibilizado em 2020 pelo Inep.

Como se pode notar, os discursos periféricos, os quais Antunes (2012) critica, estão presentes no “modelo Enem” e, o pior, são bem pontuados. Trata-se de esquemas que independente do tema não necessitam de um aprofundamento e sim de uma estruturação esquemática e referencial. Logo, a urbanização pode interferir nos processos imigratórios, como na violência contra a mulher bem como na interferência da Netflix na sociedade. Observe:

- Diante desse cenário⁴³, nota-se que a urbanização do Brasil, no início do século XX, proporcionou (**fluxo de pessoas tanto do país quanto de outras nacionalidades**). Com isso, houve um forte prejuízo social em diversos aspectos, inclusive no que se refere (**a falta de atenção aos imigrantes que vieram para o Brasil no século XXI**). (**Segundo o site DPF, do governo federal, nos últimos 3 dias de 2011, 500 haitianos entraram em nosso país ilegalmente**)⁴⁴. Logo, a problemática é um exemplo dessa assimetria, que provocou, gradativamente, a exclusão de pessoas em relação ao tema.
- Por outro lado⁴⁵, um relevante encontra-se na falta de investimento para (**atender educacionalmente a todos esses imigrantes**). Sabe-se que há projetos que buscam democratizar (**o acesso dessas pessoas a saúde, educação e segurança**), no entanto, não são suficientes. Tais projetos são importantes, uma vez que diminuem as lacunas sociais. Por assim ser, trata-se de um investimento de baixo custo e de grande relevância para sanar o problema.

Note, agora, que quando se trata da persistência da violência contra a mulher, as mudanças são mínimas e o “modelo” é mantido.

- Diante desse cenário⁴⁶, nota-se que a urbanização do Brasil, no início do século XX, proporcionou (**a saída das mulheres para o mercado de trabalho**). Com isso, houve um forte prejuízo social em diversos aspectos, inclusive no que se refere (**à violência contra as mulheres**). (**Entre 1980**

⁴³ Foi utilizado o marcador argumentativo indicado no Manual de Correção disponibilizado em 2020 pelo Inep.

⁴⁴ Dados retirados da coletânea.

⁴⁵ Foi utilizado o marcador argumentativo indicado no Manual de Correção disponibilizado em 2020 pelo Inep.

⁴⁶ Foi utilizado o marcador argumentativo indicado no Manual de Correção disponibilizado em 2020 pelo Inep.

e 2010, mais de 90 mil mulheres foram assassinadas no Brasil)⁴⁷. Logo, a problemática é um exemplo dessa assimetria, que provocou, gradativamente, a exclusão de pessoas em relação ao tema.

- Por outro lado⁴⁸, um fator relevante encontra-se na falta de investimento para **(medidas de prevenção e programas assistenciais)**. Sabe-se que há projetos que buscam democratizar **(informações sobre a violência contra mulheres)**, no entanto, não são suficientes. Tais projetos são importantes, uma vez que diminuem as lacunas sociais. Por assim ser, trata-se de um investimento de baixo custo e de grande relevância para sanar o problema.

O terceiro tema se inserido na mesma estrutura terá pontuação similar, ainda que o tema seja bem destoante dos dois primeiros.

- Diante desse cenário⁴⁹, nota-se que a urbanização do Brasil, no início do século XX, proporcionou **(novas formas de comunicação)**. Com isso, houve um forte prejuízo social em diversos aspectos, inclusive no que se refere **(ao isolamento causado pela interferência da Netflix na sociedade brasileira)**. **(Dados da OMS, de 2020, mostram que a depressão aumentou quase 19% no Brasil)**. Logo, a problemática é um exemplo dessa assimetria, que provocou, gradativamente, a exclusão de pessoas em relação ao tema.
- Por outro lado⁵⁰, um fator relevante encontra-se na falta de investimento para **(áreas de lazer públicas)**. Sabe-se que há projetos que buscam democratizar **(as relações interpessoais e atividades em grupo)**, no entanto, não são suficientes. Tais projetos são importantes, uma vez que diminuem as lacunas sociais. Por assim ser, trata-se de um investimento de baixo custo e de grande relevância para sanar o problema.

Como se nota, o “modelo Enem” fixa um molde de escrita que uniformiza e torna o gênero fixo, imutável e sem expressividade. Quanto à proposta de intervenção, o mesmo ocorrerá para o gênero do Enem, uma vez que a referenciação proposta está nos termos

⁴⁷ Dados retirados da coletânea.

⁴⁸ Foi utilizado o marcador argumentativo indicado no Manual de Correção disponibilizado em 2020 pelo Inep.

⁴⁹ Foi utilizado o marcador argumentativo indicado no Manual de Correção disponibilizado em 2020 pelo Inep.

⁵⁰ Foi utilizado o marcador argumentativo indicado no Manual de Correção disponibilizado em 2020 pelo Inep.

gerais, como “investimento” e “projetos”. Abaixo, o modelo e as alterações. É importante lembrar que é necessário inserir as palavras do tema e do que foi desenvolvido no texto.

- Portanto, **(agente)** deve(m) promover **(ação)**, por meio de projetos que **(dizer algo sobre projeto) (meio)**, como exemplo, **(detalhamento)**, viabilizando, assim, a solução da problemática **(efeito)**.
- Portanto, **o Ministério da Educação** deve promover **a reestruturação das políticas educacionais**, por meio de projetos que **busquem a inclusão e discussão sobre xenofobia**, como exemplo, **os “Amigos da Escola”, que traz a sociedade para conversar com os estudantes**, viabilizando, assim, a solução da problemática.
- Portanto, **o Ministério da Justiça**⁵¹ deve promover **ações de prevenção**, por meio de projetos **em escolas, espaços públicos e midiáticos**, como exemplo, **campanhas na televisão e internet**, viabilizando, assim, a solução da problemática.
- Portanto, **o Ministério da Cultura**⁵² deve promover **editais de fomento às artes em espaços públicos**, por meio de projetos que **promovam a socialização das pessoas**, como exemplo, **o FAVERA, que leva cinema para as praças públicas de um bairro de periferia em Goiânia**, viabilizando, assim, a solução da problemática.

Ainda que, em uma análise mais atenta, os argumentos e sua mobilização possam parecer “incoerentes”, eles se tornam válidos, pois estão inseridos em um “modelo” de prova de 30 linhas que exige: tese, sustentação da tese e intervenção, com apenas algumas questões pontuais, como dados – que contém na coletânea.

Podemos dizer, desse modo, que na prova de redação do Enem e no “modelo Enem” de escrita, o texto é individual, mas os discursos que ali estão são sociais e manipulados por uma formação ideológica e discursiva presentes nos critérios de correção que estão ancorados em um projeto de colonialidade ainda existente do exame.

Assim, por mais que se permita refletir sobre o corpo subalternizado, esse corpo só tem espaço dentro de uma dada forma de falar e pensar sobre ele, pois o corpo, em si, não tem voz, o que dialoga com Djamila Ribeiro ao afirmar que: “existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é

⁵¹ Optei por generalizar o Ministério, visto que o Enem admite tal propositura.

⁵² Optei por generalizar o Ministério, visto que o Enem admite tal propositura.

preciso que partamos de outros pontos” (RIBEIRO, 2017, p. 21). Isso ocorre pois o projeto colonialidade/modernidade produziu memórias, conhecimentos, pensamentos e subjetividades nos/para povos colonizados.

Logo, observado isso e relacionando à escrita da redação do Enem, é que percebemos que há uma manipulação do texto individual pela formação ideológica/discursiva hegemônica da colonialidade/modernidade, que cria a percepção de um texto autoral, que finge uma voz e um corpo que não pertence ao/à autor/a, mas dela se apropria, assim, ainda refletindo com os ditos de Fiorin (1998, p. 72-73):

É preciso não entender as formações ideológicas e, portanto, as formações discursivas como mero reflexo das relações sociais. Todos os principais teóricos do materialismo procuraram afastar essa visão mecanicista. Entretanto, como o discurso é um produto histórico e social, as transformações na estrutura social podem acarretar mudanças discursivas. Não existem representações ideológicas senão materializadas na linguagem. Por isso, excetuadas as formações discursivas, a linguagem não faz parte da superestrutura, mas é seu suporte, é instrumento que permite que as representações ganhem materialidade.

Portanto, as redações nota 1000 nada mais são que exemplificações do que deve ser feito no “gênero Enem”. Não apenas isso, como elas também mostram um tipo de formação ideológica que está vinculada a uma matriz de colonialidade presente no exame para manter o *status quo* das políticas educacionais e linguísticas hegemônicas vigentes.

5 EM RESPOSTA AO LETRAMENTO ESCOLARIZADO: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL DE LETRAMENTO

5.1 O Enem como uma forma de manutenção da colonialidade

Tomamos, até aqui, que o letramento escolarizado é uma forma de manter a colonialidade do saber, pois, trata-se, como já dito, de um projeto que busca manter um controle sobre o conhecimento dos sujeitos. Assim, o saber científico é melhor frente aos outros, portanto, este modelo de letramento acaba sendo responsável por manter desvalorização de saberes chamados populares e, logo, esvazia e aniquila identidades dos sujeitos. Por isso, o letramento escolarizado, apesar de incluir sujeitos, exclui seus corpos e vozes do processo de escolarização e de ensino.

O Enem, por sua vez, enquanto um modelo de controle político, utiliza-se desse mecanismo para também promover a manutenção dos saberes que ele julga necessário que os sujeitos tenham acesso. Logo, a prova de redação do Enem é não apenas uma forma de controle do conhecimento, mas também uma forma de controlar os sujeitos que estão dentro desse processo.

Há, na perspectiva de avaliação da prova de Redação do Enem, sem dúvida, uma sistemática padronizada, que busca unificar e objetivar o modo como cada candidato/a “se comporta” frente ao proposto. Quando dizemos “se comporta”, afirmamos que há um claro processo de padronização de como o conhecimento deve ser produzido e enlatado em trinta linhas: analisado em cinco competências que, a seu modo, direcionam o que é válido e inválido, o que é certo e errado, o que é permitido e o que não é permitido para se seguir adiante nos estudos.

Dentro desses parâmetros avaliativos da prova de redação Enem, perpetua-se não apenas a ideia de escrita, como também os modelos que essa escrita deve apresentar para que seja autenticada. Ao impor modos e modelos, torna-se impossível o ingresso no ensino superior pela medida que fuja à escrita do Enem. Aqueles que não se apresentam nos níveis exigidos são excluídos do acesso à educação superior.

É possível compreender que esse modelo preconiza a manutenção da exclusão de inúmeras pessoas no exame de seleção, visto que o Enem não é para todos serem aprovados e sim para que todos possam fazê-lo. Portanto, não se pode pensar no Enem como uma prova unificada que permite o acesso à educação, mas aos sujeitos é permitida a realização de um exame que mensura um determinado conhecimento que, nem sempre,

é o que ele tem ou que a ele foi permitido, observado que não são a todos os corpos que é permitida a existência e o conhecimento científico. Como visto, a colonialidade do ser e do saber são formas de dominação, e a redação do Enem, ao modelar o que se pode e como se pode falar algo, modela as formas de inscrição desse corpo e dessa voz no exame.

Em exemplos hipócritas: é mais válido uma mulher falar de violência contra a mulher, desde que saiba sobre dados do Atlas da Violência e dos conceitos de Bourdieu, do que uma mulher que realmente sofreu violência. E, por formas de manutenção desse conhecimento, o autor dos conceitos de violência é também um homem. É mais autêntico um brasileiro que visitou a Europa falar de imigração e xenofobia do que um haitiano (ou boliviano, venezuelano) que veio para o Brasil depois de crises políticas, sanitárias e humanas em seu país. Tem-se, assim, que ao propor discussões sobre temas sociais, constrói-se narrativas para o Enem, mas exclui-se as subjetividades das narrativas. Tudo o que nos faz, enquanto corpos políticos, constroem nossas subjetividades, mas ao Enem, o que importa é a forma e não seu corpo enquanto subjetividade.

As propostas de redação do Enem baseiam-se em um projeto de apagamento desses corpos, isto é, um processo de memoricídio, pois, nesse projeto, não há uma subversão, um enfrentamento, mas sim uma forma de apresentar a existência do tema, promovendo uma negação dos corpos e vozes – principalmente daqueles que fazem parte da narrativa temática. Portanto, o que se tem é que o corpo em um lugar desestabiliza esse espaço. A análise aqui proposta sobre o Enem, identifica que:

O acesso à esfera disciplinar é institucional e normativo, enquanto o acesso à esfera conversacional é público e privado. A propósito, os atores que pertencem à esfera disciplinar também participam da esfera pública e privada. Contudo, o processo inverso não tem espaço. Essa distinção é a chave para organizar e sustentar a autoridade na e da enunciação e para gerir os comportamentos de quem não pertence a uma esfera disciplinar na qual o poder é administrado e controlado. (MIGNOLO, 2015, p. 60, tradução minha)⁵³

Logo, ter acesso ao Enem não é bem uma “vantagem” ou “privilégio”, uma vez que o “modelo Enem de redação” não contempla a diversidade discursiva-linguística brasileira e dos sujeitos deste sistema-mundo, mas apenas uma variedade normativa

⁵³ El acceso a la esfera disciplinar es institucional y normativo, mientras que el acceso a la esfera conversacional es tanto público como privado. Por cierto que los actores que pertenecen a la esfera disciplinar participan también en la esfera pública y privada. Pero el proceso inverso no tiene cabida. Esta distinción es clave para organizar y sostener la autoridad en y de la enunciación y para gestionar las conductas de quienes no pertenecen a una esfera disciplinar en la que se gestiona y se controla el poder. (MIGNOLO, 2015, p. 60)

utópica de uma classe dominante dentro da concepção do “estado-nação”. Temos, nessa perspectiva, que ter acesso significa apenas uma possibilidade de igualdade para a realização do exame e não equidade de oportunidade frente à realidade de cada sujeito. Não há, por assim ser, políticas públicas – educacionais e linguísticas – que amparem sujeitos ou, que ao menos, os escute.

Contudo, há políticas públicas de homogeneização de um exame em prol da concepção de salvacionismo de corpos; um salvacionismo que renega a identidade e subjetividade desses corpos. Ocorre, portanto, que: “A ideia de modernidade foi, e continua sendo, parte do processo em que os modelos disciplinares de conhecimento se auto constituíram no modelo e ponto de chegada da história universal.”⁵⁴ (MIGNOLO, 2015, p. 60, tradução minha).

Como método de seleção, estratificação e nivelamento – isto é, uma proposta de projeto de colonialidade –, o Enem cumpre sua função hierárquica e hegemônica do conhecimento, pois enquadra, dentro de um único parâmetro, tudo o que é primordial para que os/as alunos/as possam aprender nos anos escolares, em uma visão única e não plural. Logo, presentifica-se a colonialidade do poder enquanto padrão de dominação econômica e política na sociedade brasileira.

Portanto, os critérios de correção do Enem são um tipo de agenciador do conhecimento, visto que promovem o apagamento da criticidade pelo esvaziamento da crítica. No Enem, identidades e subjetividades são contos de fadas, literaturas fantásticas de visão utópica da realidade para manter o padrão hegemônico vigente.

Nota-se que, apesar de grandes avanços nas políticas públicas de ingresso no ensino superior, alguns fatores ainda contribuem para maior dificuldade de algumas classes, principalmente os que não se enquadram no padrão já estruturado pela sociedade. Por isso é importante ter em mente que “o sujeito consciente é aquele que se percebe como ser histórico e ético, capaz de optar, decidir e romper” (SILVA, 2009, p. 113). Mais do que isso, é um sujeito que produz conhecimento, e conhecimento é social. Os critérios de correção da Redação do Enem, no entanto, parecem não perceber esse sujeito, mas sim um sujeito que saiba enquadrar-se em um único padrão de conhecimento e escrita. Afasta-se da ideia de que “[...] a educação deve permitir aos jovens e às crianças construir

⁵⁴ La idea de modernidad fue, y sigue siendo, parte del proceso en el que los modelos disciplinares de conocimiento se autoconstituyeron en el modelo y punto de llegada de la historia universal. (MIGNOLO, 2015, p. 60).

para si mesmo um destino, e isso se envolve permitir que exerçam seu protagonismo, atuem em sua própria vida e na sociedade” (MOSE, 2014, p. 65).

Portanto, discute-se aqui a necessidade em considerar os diferentes contextos para a promoção do conhecimento, pois, entendemos que o saber ocorre em/por diferentes eventos. Contudo, ao propor um “modelo Enem” de redação, como ocorre atualmente, temos a hierarquização, pela escola, dos conhecimentos válidos/validados. Ocorre que “nossa escola tem se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, legitimá-las.” (SOARES, 2001, p.6).

Nota-se, portanto, que ainda com a evolução das políticas públicas para ingresso no ensino superior, entre outras para o ensino básico, os critérios de correção da Redação do Enem autenticam um modelo determinado de propor o conhecimento e, subjacente a ele, os conhecimentos validados. Trata-se de um modo de desocupação e deslegitimação de fala e do lugar do corpo desse sujeito. Enquanto um modelo de unificação – pela estratificação e hierarquização do saber –, a Redação do Enem volta-se, ainda, para um modelo hegemônico que não dialoga com a língua e sua função social, repercutindo um processo colonial.

Logo, o que se percebe é que a redação do Enem ainda ratifica a ideia grafologocêntrica de conceber o conhecimento, ainda que tenha em suas abordagens temáticas proposições que tentam fugir a esse padrão. Não apenas isso, mas também desqualifica o sujeito como um produtor de conhecimento, visto que a subjetividade e as formas de expressão são tolhidas pela “Cartilha do Participante”, matriz oficial do exame para realização da produção textual.

5.2 Rasuras no letramento escolarizado e uma perspectiva decolonial de letramento

Como visto, é fato que o letramento ainda toma como base um tipo específico de concepção a qual chamamos de “letramento escolarizado”, uma proposta didático-metodológica que, apesar de compactuar com as ideias de práticas e eventos de leitura e escrita, modelam e recriam uma base para que isso seja feito, no caso, a hierarquização, escalonamento e verticalização dos sujeitos. Por assim ser, entendemos que esse tipo de ação, destitue o agente da aprendizagem, colocando novamente o/a professor/a e suas

ideias como o centro do processo de aprendizagem, ainda que as teorias que envolvam o assunto proponham que não.

Tem-se, assim, que o letramento escolarizado tem como base uma perspectiva da colonialidade do saber, tomando como preceito um projeto de controle que desvaloriza um conhecimento frente ao outro. Não apenas, como promove a colonialidade do ser, ao inserir nesse projeto sujeitos diversos, sem, de fato, levar em consideração suas vozes e corpos. Para tanto, usa-se de políticas públicas de inclusão com a ideia de salvacionismo desses corpos que estão à margem da educação, lançando a ideia de que a escolarização formal no modelo proposto é a base para o avanço social.

Essa proposta de avanço, por sua vez, promove a colonialidade do poder, visto que é por esse modelo político – e econômico – o qual são propostas diretrizes educacionais que buscam mensurar não o nível de educação do país em si, mas mostrar quem está fora desse projeto educacional (que toma como base a colonialidade). Apontar o dedo aos subalternizados por esse modelo e propor “ajuda” não pode ser entendido como uma política pública, visto que aos corpos e às vozes desse projeto foram renegados direitos linguísticos, sociais, educacionais entre tantos outros. Esses corpos e essas vozes, por não se enquadrarem, ainda continuam fora desse modelo e só podem entrar se deixarem de lado suas identidades e subjetividades.

A questão é que “educar – ou ensinar – é um verbo ainda intransitivo, não pela gramática, mas pelo modo como docentes, gestão e políticas públicas o concebe” (DERING; COSTA, 2020, p. 71). Desse modo, o fracasso escolar que se apresentou e ainda existe no país nada mais é do que uma proposta política-educacional vigente que busca manter um padrão de escola e de escolarização que “dá aos sujeitos” a capacidade de serem completos; um modelo que “permite serem sujeitos”, pois na concepção atual, a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996), isto é, um ser que sai preparado para um único modelo de sociedade, a da colonialidade.

Contudo, não há como compreender que a escolarização – no modo como se organiza – consegue (e conseguirá um dia) esse feito de rasurar o modelo vigente, pois:

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. (FREIRE, 1979, p. 27-28)

O que notamos é que ao longo dos anos de história da educação e do ensino de língua portuguesa, mais específico, é que as propostas sempre mantêm um firme pacto com a proposta da escolarização enquanto modelo hegemônico e excludente de ensino. Mais do que isso, um modelo falho e, paradoxalmente, aceito ainda como o melhor.

Avaliações como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), por exemplo, um dos exames que aferem a capacidade dos sujeitos em processo de escolarização, já trazem tamanho déficit educacional para o Brasil no quesito leitura. Em dados do Pisa, ainda de 2016, 70 países participaram, e o Brasil aparece na posição 59º no quesito leitura. É notável que essa colocação é recorrente nos últimos 15 anos, visto que durante as 6 avaliações das quais o Brasil se propôs a participar (2000, 2003, 2006, 2009, 2012 e 2015) não se percebe uma alteração significativa, tendo sua pontuação variando cerca de 8% apenas (as pontuações foram: 396, 403, 393, 412, 407 e 407, respectivamente aos anos mencionados).

Vale lembrar que a “base métrica” do Pisa, neste foco de análise, é o letramento em leitura (o que denominamos letramento escolarizado). Para esse exame: “o letramento em leitura refere-se à compreensão e utilização dos textos escritos, bem como à capacidade de o contato com estes suscitar reflexão e envolvimento, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial, assim como participar da sociedade” (BRASIL, 2016, p. 18).

O que se nota é que o letramento escolarizado replica o fracasso escolar e mantém uma forma de dominação sobre os sujeitos, uma vez os dados obtidos relacionam de forma direta letramento e leitura, isto é, uma padronização no modo de conceber o conhecimento nas escolas e autenticar ou não o conhecimento, como discutimos anteriormente.

O problema é que “o ensino básico do Brasil tem sido, como vimos, dominado pela ideia de que a formação está centrada no acúmulo de conhecimentos, sem se preocupar com a aplicação desses conteúdos em situações determinadas” (MOSÉ, 2014, p.65-66), logo, a leitura é esvaziada e sem função. Como propõe Antunes (2003, p. 27-28, grifo da autora):

- uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura por que não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto; [...]

- uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças”; leitura que é, assim, reduzida a momentos de exercício, sejam aqueles da “leitura em voz alta” realizados, quase sempre, com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm de culminar com a elaboração das conhecidas “fichas de leitura”; [...]
- uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela);
- enfim, uma escola “sem tempo para leitura”, porque, como declaram os alunos, *“tinha que aprender as narrativas, a língua portuguesa e as palavras que a gente fala errado”* ou, ainda, porque *“atrapalha o professor em suas explicações”*.

Os dados do Pisa, nesse diálogo com Antunes (2003), não apenas retratam um déficit educacional na maneira como se concebe essa educação de ensino de leitura, mas também provocam reflexões sobre como compreender o termo “letramento”, que ainda se trata de uma forma de ensinar leitura e escrita voltadas para interações discursivas e sociais que a escola julgue necessária. Pode-se destacar tal crítica, uma vez que: “o Enem, por exemplo, nos anos de 2016 e 2017, teve uma queda na pontuação da prova de Linguagens, o que pode ser indício de uma dificuldade dos sujeitos-alunos/as na leitura e interpretação de textos” (DERING; SILVA, 2019, p. 201).

Desse modo, falar em letramento hoje nas escolas/universidades ainda é discutir que o “letramento escolar” é o mais válido, pois ele promove a ascensão social e a valorização de uma sociedade moderna, fruto da colonialidade. A função da escola (das universidades e das políticas públicas hegemônicas) é modelar o caos; essas instituições só são eficazes se dominam o caos e a dominação se faz pela manutenção da colonialidade, assim é com o letramento escolarizado. O letramento, o qual criticamos se ancora, principalmente, na ideia grafologocêntrica do conhecimento, em que a escrita, particularmente a impressa, molda uma sociedade evoluída e molda até o ensino de leitura. Assim, por mais que considere que esse sujeito tenha bagagem(ns), ela não ganha destaque frente aos modelos de ensino na perspectiva desse letramento escolarizado e, ainda, essa perspectiva silencia e destrói vozes que fogem ao padrão da modernidade/colonialidade.

Tal percepção é necessária quando discutimos sobre letramento, e, na perspectiva do letramento escolarizado, tem-se um conhecimento científico em detrimento de outros, ainda que eles sejam visíveis pela matriz de poder. Contudo, “o conhecimento científico não está distribuído socialmente de forma equitativa, as intervenções no real que

privilegia tendem a ser aquelas que fornecem os grupos sociais que detêm o acesso ao conhecimento científico” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005 apud SANTOS, 2010, p. 157).

Assim, o letramento, que aqui chamamos de escolarizado, ainda está estagnado nos métodos pedagógicos-didáticos, causando a insuficiência da aprendizagem pela ineficiência do ensino. O letramento, como conjunto de práticas sociais, deveria, dentro da crítica proposta, compreender o sujeito em sua autonomia e não “dar” a ele a autonomia, visto que o poder, neste caso, ainda estaria nas mãos de outros. Reflete-se, assim, sobre a omissão das práticas e eventos de letramento no letramento escolarizado, visto que “[...] letramento é sempre, desde o primeiro momento, um ato social” (STREET, 2014, p. 161) e, por assim ser, dialógico; e o letramento que se vê parte ainda da concepção da escrita e da leitura condicionada, de um modo ou de outro.

Por essa razão, toma-se como base que o letramento escolarizado ainda é um conhecimento científico que favorece alguns grupos sociais e, por meio de uma concepção grafologocêntrica do conhecimento, principalmente nos exames de seleção para as universidades públicas do país, promove um silenciamento de vozes e sujeitos, e também a manutenção da colonialidade.

É importante, em primeiro momento, saber como essas ideologias dominantes se utilizam do sistema-mundo para se manter, o que ocorre por meio da criação de uma sociedade que falseia todas as outras possíveis. Deste modo, o conceito de sistema-mundo é não apenas uma resposta das ciências humanas à categorização do mundo em “sociedade” ou “Estado-nação”, como também a percepção de que existem “processos e estruturas sociais cujas temporalidades e espacialidades são mais amplas” (GROSGOUEL, 2018, p. 56). Por isso, cabe ampliar a visão de sistema-mundo e entendê-lo dentro de processos culturais que não são estanques, visto que a decolonização epistêmica é necessária para, de fato, ocorrer uma comunicação intercultural, e para que haja trocas de experiências e significações (MIGNOLO, 2003).

Desse modo, “as perspectivas interculturais têm vindo a permitir o reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais, alternativos à ciência moderna ou que com esta se articulam em novas configurações de conhecimento” (SANTOS, 2010, p. 152). Por assim ser, pensar em letramento na perspectiva decolonial é pensar na proposta da ecologia dos saberes. Sobre o conceito, postula Santos (2010, p. 154) que: “a ecologia dos saberes é um conjunto de epistemologias que partem da

possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer”.

Portanto, a validação dos conhecimentos, dentro desse propósito, não se pauta no modelo hegemônico que toma como base o eurocentrismo; considera-se, nesse conjunto epistemológico, que os saberes existem e coexistem dentro dos sistemas-mundo. Ainda postula Santos (2010, p. 154): “assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que chamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos abstratos, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais.”. Há, portanto, uma proposta de reflexão a qual parte do pressuposto de que todo conhecimento é ideológico e que qualquer conhecimento causa impactos; por isso, uma ecologia dos saberes, visto que os conhecimentos não apenas se cruzam e dialogam, como são plurais e heterogêneos.

O pressuposto do letramento de perspectiva decolonial dialoga com a contribuição da ecologia dos saberes, uma vez que ela luta contra as desigualdades socioculturais e injustiças cognitivas perpetuadas pelo padrão colonial do poder. Pensar em letramento é também pensar para além das instituições sociais que fomentam o que é certo ou errado ou o “aonde” alguém deve estar para ser inserido em sociedade, ou como se deve falar para se poder estudar.

Diante disso, é que se torna importante entender que “o desprendimento e a reconstituição epistemológica são os dois pilares da decolonialidade que devem se modificar atendendo às mutações da colonialidade do poder”⁵⁵. (MIGNOLO, 2020, p. 84, tradução minha). Deste modo, o letramento, aqui proposto, deve ser entendido como uma prática social do sujeito, dialogando com suas vivências, bagagens e interações dentro de sistemas-mundo que compreendem tais mutações da colonialidade para questioná-las e não reproduzi-las.

A princípio, portanto, é necessário que as políticas públicas educacionais compreendam que a escola não é o único espaço de promoção de letramento, nem mesmo que ela deve validá-los, visto que não há como ninguém promover letramento para o outro ou no outro. Nesse consoante, um letramento que fuja ao escolarizado e estagnado na pedagogização da leitura e escrita é um letramento que compreenda o sujeito em seu corpo e em sua voz, e que esse corpo e essa voz tenham uma relação de simetria

⁵⁵ “El desprendimiento y la reconstitución epistemológica son los dos pilares de la descolonialidad que deben modificarse atendiendo a las mutaciones de la colonialidad del poder”. (MIGNOLO, 2020, p. 84)

epistêmica com outros corpos e vozes e, por assim ser, dialoguem, em uma interação horizontal do conhecimento. Não há conhecimento superior ou inferior, há conhecimentos diferentes.

Toma-se que a conquista do direito de ser e existir é um enfrentamento (e não assimilação, como discutimos antes) aos modelos de escolarização propostos pelas políticas públicas educacionais, visto que a autonomia do sujeito é um direito garantido e é preciso que, tendo autonomia, sua voz seja ouvida. Por assim ser, o sujeito deve ter ciência de que: “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequentes da hierarquia social.” (RIBEIRO, 2017, p. 66).

É necessário despertar no outro sua capacidade e tal processo só pode ocorrer quando os sujeitos, sendo e existindo, criam rasuras e fissuras nos modelos de colonialidade propostos. É preciso ter um horizonte pluriversal e não uma sociedade moderna tal qual conhecemos e reproduzimos. E, por assim ser, entendermos de que não se fala para as pessoas, mas se fala com elas, respeitando o seu lugar de existência e tudo que envolve esse lugar e essa existência. O sujeito, quando alienado – quando tem suas subjetividades omitidas e aniquiladas – deixa de se presentificar e historicizar. Isso é feito quando para ele é dada a condição de marginalizado, subalternizado.

Por assim ser, criticamos que, ao considerar que existem seres marginalizados ou subalternizados, na concepção educacional, principalmente quando observamos o “Modelo Enem” de seleção, não apenas mantemos uma estrutura da colonialidade, como também autenticamos o letramento escolarizado e criamos novas amarras para que o sujeito seja sempre o oprimido na relação com seu opressor. Afinal, marginal/subalterno, nesse contexto, será sempre aquele quem está à serviço do outro, não necessariamente apenas à margem.

Reiteramos que ser marginal é, de um modo geral, não é apenas estar à margem, mas o termo, em si, traz uma carga de incompetência, ignorância e insignificância. Logo, estar à margem é sempre na visão de alguém e em um nível hierárquico de quem tem mais poder. É preciso enfrentar e saber que o corpo desse sujeito marginalizado/subalternizado é também um corpo político e quando marginalizado/subalternizado, sua subjetividade é aniquilada. Todo corpo é político, logo a compreensão de letrado/iletrado são imposições verticais para a exclusão desses indivíduos. Por isso, faz-se urgente pensar em um letramento que toma como base a perspectiva decolonial, de compartilhar valores entre sujeitos, entre corpos políticos, e

não colocar “goela abaixo”, consciente ou inconscientemente, um dado conhecimento “na boca dos outros” como sendo o melhor.

Por essa razão, a perspectiva decolonial do letramento ainda fala da interculturalidade, entendida aqui como o diálogo de mundos, em que há convergências e divergências que coexistem. Portanto, nessa perspectiva, a interculturalidade vai além do encontro de mundos, pois é uma união de mundos que dialogam e, até então, são desconhecidos pelos sujeitos, pois deles foi retirado suas existências desses mundos, visto que um corpo político é também uma existência.

Tem-se, no entanto, que esse diálogo só acontece quando os sujeitos estão aptos a ouvir e sentir o mundo do outro. Quando falamos em políticas educacionais – e aqui também de políticas linguísticas – é sempre necessário partir do seu lugar e entendê-lo como um entre tantos. Logo, não posso falar do lugar do outro, exceto supor; não posso existir no lugar do outro, exceto ter empatia; não posso ser o outro. Contudo, posso partir do meu lugar e da minha existência e dialogar com o lugar e existência do outro, em pontos de encontro e também de desencontros.

Por isso, em um letramento que toma como base o enfrentamento da colonialidade, o ensino e a aprendizagem devem estar entrelaçados ao processo e à participação dos sujeitos e não usá-los como medida. Se ensina e se aprende pelo processo de querer ensinar e de querer aprender e não por medidas que levam à ideologia do déficit. Logo, não há como falar em hierarquia do saber ou do conhecimento. O diferente, neste caso, é o encontro de epistemologias, de mundos. O saber e o conhecimento popular são uma epistemologia que não precisam ser validadas, mas respeitadas; não precisam ser reconhecidas (isso iria pressupor que alguém a autenticou) e sim conhecidas (existirem sem serem subjogadas), visto que a descoberta gera novas epistemologias, novas formas de saber.

A “cientificação” do saber/conhecimento nada mais é, portanto, que a criação de um cânone por uma visão única e excludente. Defender o saber contra-hegemônico não é desconhecer ou desfazer os saberes acumulados (os hegemônicos), trata-se de considerar também os outros saberes. Vale lembrar ainda que nossa estruturação é dentro dos saberes hegemônicos, portanto, desconsiderá-los não é possível. Até mesmo, pois: “é importante que as dicotomias hierarquizantes, as oposições inferiorizantes, a descorporificação e a suposta imparcialidade (não comprometimento político) sejam reveladas, problematizadas e discutidas para serem desnaturalizadas e desmitificadas.” (REZENDE; SILVA, 2018, p. 178).

É preciso compreender, dessa forma, que uma perspectiva decolonial de letramento, por analogia, dialoga com o que propõe Boaventura de Souza Santos (2010, p. 156) acerca da ecologia dos saberes. Afirma ele que: “a ecologia dos saberes é assim simultaneamente uma epistemologia da corrente e da contra-corrente. As suas condições de possibilidade são também as da sua dificuldade”.

Portanto, pressupõe-se não a existência em si do saber hegemônico ou do saber contra-hegemônico; do mesmo modo, não se tem como pressuposto apenas a existência do letramento escolarizado; mas sim a coexistência de ambos, em diálogos. A nossa proposta, assim como a ecologia dos saberes: “procura dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles” (SANTOS, 2010, p. 157).

Logo, em resposta ao letramento escolarizado, buscamos compreender que essa ecologia de saberes, em suas diversas formas e potencialidades, não pode ser nivelada, hierarquizada e mensurada, mas sim parta da necessidade de reconhecer a legitimidade das vozes e dos sujeitos, independente de seu lugar de fala e existência. Não é autenticar, é reconhecer enquanto semelhantes. Por assim ser, ao compreendermos que todos os corpos e vozes são legítimos, podemos também afirmar que não se letra ninguém, as pessoas devem estar suscetíveis a aprender e ensinar, ou como diria Freire, estar em comunhão.

Para tanto, propormos uma perspectiva que perpassa uma melhor percepção do: saber, conhecer, ouvir, compreender, compartilhar, analisar em diálogo, criticar e propor. Isto é, não se pode pensar em uma redação do Enem, enquanto uma política educacional e linguística, como uma proposta inclusiva e de acesso ao ensino superior, sem **saber** a realidade educacional e dos sujeitos que ali estão inseridos. Logo, o Enem e tantos outros projetos que existem nessa vertente, “ao persistirem na ideia de que são universais e falam por nós todos, insistem em falarem pelos outros, quando, na verdade, estão falando de si ao se julgarem universais.” (RIBEIRO, 2017, p. 31).

Sabendo, é necessário **conhecer**, pois o mero saber da existência não é conhecê-la, afinal “o conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é auto-conhecimento” (SANTOS, 2010, p. 157). E, mais ainda, ele também implica ignorância. Reflete ainda Santos (2010) que no modelo de sociedade o qual vivemos, o conhecimento científico é uma forma de dicotomizar quem conhece e quem desconhece; não há uma distribuição mais ou menos igual deste, o que pode pressupor sua verticalização por aquele sujeito que

detém um determinado conhecimento científico frente ao outro que não tem (não quis ter ou a ele não foi permitido ter).

Na mesma perspectiva, conhecer sem ouvir é uma forma autoritária de se impor ao outro. O **ouvir**, talvez, é uma arte, como já diria Rubem Alves, visto que: “nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil de nossa arrogância e vaidade: no fundo, somos os mais bonitos” (ALVES, 1999, p. 65).

Ao ouvir, é preciso **compreender** o outro e a si, pois não deve existir um monólogo ou um falso diálogo. O diálogo, nesta perspectiva, não pode ser tido como um embate dicotômico. Ele deve ser entendido como uma relação em que dois sujeitos convergem e divergem. Desse modo, o embate é bem-vindo ao diálogo, porque ele deve ser feito nos encontros e desencontros dos sujeitos, o que pressupõe o saber, conhecer e o ouvir.

Compreendendo a si e ao outro no processo de diálogo, o **compartilhar** (partilhar em conjunto) é realizado, o que pressupõe uma horizontalidade do conhecimento. “A luta pela justiça cognitiva não terá êxito se assentar exclusivamente na distribuição mais equitativa do saber científico” (SANTOS, 2010, p. 157). É preciso reconhecer que este é um dos muitos saberes existentes, o que não indica superioridade. “O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural” (FREIRE, 1999, p. 44). Logo, a proposta não é aferir conhecimentos, mas compartilhá-los.

Após esses pontos, que se pode pensar em **analisar** sob o viés do diálogo, visto que o conhecimento agora é partilhado e não unívoco a um olhar. Esta análise, por sua vez, pressupõe também entender que “não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para alguns objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos” (SANTOS, 2010, p. 158). Por assim ser, uma análise também nunca será imparcial ou ingênua, pois isso não existe. Todavia, ela pode ser o mais próximo das convergências de mundos do que da divergência, o que poderia levar a exclusão.

A análise pressupõe uma crítica dos sujeitos e de suas práticas e constituições, logo, partindo desse ponto, é que se pode pensar em **propor**. A proposição, aqui, foge à concepção de salvacionismo, visto que:

o par modernidade/colonialidade aponta à coexistência da retórica salvacionista da modernidade e da lógica da exploração, controle, manipulação, força necessária para avançar nos projetos salvacionistas

modernos (conversão, civilização, desenvolvimento e modernização, democracia e mercado). (MIGNOLO, 2015, p. 58, tradução minha)⁵⁶

A perspectiva decolonial de letramento, na verdade, não busca mudar radicalmente o atual modelo de ensino, mas compreender como ele é excludente e, por assim entendê-lo, poder desestabilizar as formas de exclusão que ele move, propondo um olhar dentro de outros possíveis. Estando consciente, pode-se propor novas formas de percepção das diferentes matrizes culturais existentes e coexistentes que, futuramente, vão gerar fissuras no modelo eurocêntrico vigente. Por isso que, ao adotarmos o letramento em uma perspectiva decolonial, a proposta não é “dar uma solução”, mas sim apresentar opções. Para nós, é correto afirmar que:

Mais uma vez, a meta das opções descoloniais não é dominar, mas esclarecer, ao pensar e agir, que os futuros globais não poderão mais ser pensados como um futuro global em que uma única opção é disponível; afinal, quando apenas uma opção é disponível, “opção” perde inteiramente o seu sentido. (MIGNOLO, 2017, p. 14).

Portanto, nessa perspectiva, o projeto da decolonialidade se diferencia de tantos outros por propor não uma solução, mas uma proposta que dialoga, que comunica, que se relaciona com outras existentes, não as excluindo, tampouco as aceitando como únicas. Não se trata, aqui, de uma solução e sim de uma problematização crítica-reflexiva que promove um pensamento que atravessa as bordas do pensamento hegemônico, isto é, uma rasura na concepção de modernidade/colonialidade que ainda legitima saberes em detrimento de outros; que autentica corpos em inferiorização a outros; que valida vozes em omissão a outras.

Observados tais levantamentos é que podemos pensar em uma resposta ao letramento escolarizado: uma perspectiva decolonial que não pretende ser única, mas uma das possíveis opções para se pensar o letramento, as práticas sociais de leitura e escrita e as políticas públicas educacionais.

⁵⁶ [...] el par modernidad/colonialidad apunta a la coexistencia de la retórica salvacionista de la modernidad y la lógica de explotación, control, manipulación, fuerza necesaria para avanzar en los proyectos salvacionistas modernos (conversión, civilización, desarrollo y modernización, democracia y mercado). (MIGNOLO, 2015, p. 58)

CONSIDERAÇÕES

O presente estudo buscou ampliar as discussões sobre as concepções de letramento e como elas estão presentes no processo de escolarização, promovendo, por assim ser, a manutenção de um sistema que perpetua na formação dos sujeitos. A escola, verificou-se, é ainda uma instituição formal de ensino que se veste como um lugar de verdade neutra, uma espaço voltado para a ciência imparcial e, por assim ser, ao receber os preceitos de letramentos, desde a década de 1980 até agora, modela e molda a fim de proporcionar a ideia de sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, compreendendo que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), é dever da escola a promoção do conhecimento e a formação do sujeito para a cidadania e para o trabalho, ela acaba por agenciar o sujeito. Esse agenciamento, por sua vez, acaba ocorrendo de modo a falsear, ocultar e/ou até aniquilar subjetividades dos sujeitos que ali estão inseridos.

Assim, quando o letramento chega às escolas no Brasil, buscando as proposições para um criar um sujeito ativo, consciente e crítico, ele se encaixa, ainda que sem perceber, no processo já existente que é ancorado pelo projeto de modernidade/colonialidade. Portanto, o letramento, que tinha como propósito potencializar as práticas sociais de leitura e escrita, a seu modo, voltam a autenticar a ideia grafologocêntrica.

Essa perspectiva de associação entre escrita/leitura ao letramento consolida-se, justamente com seu surgimento, nos últimos anos do século XX, quando se proliferou a ideia dicotômica entre cultura escrita e cultura oral. A divisão entre elas propiciou a exclusão social e afunilou questões sobre de quem e para quem é a cultura “letrada” no Brasil.

Criou-se o mito de quem tem a “cultura escrita padronizada” é *hierarquicamente* superior a quem tem outros tipos de culturas, sejam orais ou escritas que divergem da “norma-padrão da escrita” Essa percepção não apenas consagrou-se entre a sociedade escolarizada, como submeteu todos os demais sujeitos a pensarem dessa maneira, compartilhando esse pressuposto como um parâmetro para se ter ou não conhecimento (não apenas, mas também como um parâmetro para se ter acesso ou não ao conhecimento sistematizado).

Dentro disso, justifica-se que o fracasso escolar ainda seja tão presente. O ensino básico e a seleção para o ensino superior sempre foram concebidos pela ideia

grafologocêntrica. A codificação e decodificação sempre fizeram e ainda fazem parte dos discursos: escolares e sociais. No entanto, se antes o foco era a compreender a letra, enquanto a alfabetização; o letramento ampliaria essa concepção para que a letra fosse entendida em outras instâncias.

O projeto de modernidade/colonialidade, no entanto, abarcou a concepção de letramento, que o tornou uma nova amarra do processo de escolarização, desse modo, é função da escola, além de alfabetizar, letrar seus/suas estudantes. A primeira e principal crítica é justamente que não se pode letrar alguém, exceto quando essa posição é a de inserir no outro aquilo que a escola acha necessário, logo, há ainda, nesse princípio, a ideia de opressor/oprimido ou colonizador/colonizado.

Deste modo, quando ao/à professor/a se colocar como mediador, na verdade, ele não busca, na maioria dos casos, proporcionar o diálogo, mas sim acaba se vestindo como um ditador do saber, em que o conteúdo pragmático dos documentos educacionais são os mais importantes e parte deles a criação do sujeito ativo. Logo, se pensarmos no letramento como a promoção de práticas sociais do sujeito aprendiz, o/a professor/a só aceita que essas práticas sejam feitas dentro de um processo de escolarização e de sua autorização, isto é, o conhecimento ainda precisa ser validado.

Os momentos de diálogo não são raros, mas os momentos em que as vozes desses diálogos são levadas em consideração acabam sendo; mais ainda, esses corpos são incluídos nas salas de aula, mas ocupam espaço físico e não político. Portanto, o que o letramento o qual criticamos faz é inserir corpos e vozes na escola, mas ainda são corpos e vozes físicos, que não têm influência ou não alteram o sistema em si, pois esse modelo de ensino ainda escolhe, seleciona e exclui sujeitos por um padrão de poder que aqui entendemos pela colonialidade, isto é, um padrão de poder global. Este padrão legitima diferenças sociais e exclui conhecimentos que não sejam aceitos por um padrão, um modelo vigente. Portanto, trata-se de um padrão ainda mais amplo e também mais profundo, pois subverte sujeitos.

O letramento, dentro do processo de escolarização, ainda que prometa a promoção do sujeito, acaba se enquadrando em um projeto de educação que busca o controle daquilo que se deve ser ensinado. Deste modo, ao ser inserido nos documentos educacionais, o letramento também se torna um modelo de controle político (e também econômico), pois não promove rasuras ao perceber o sujeito, e sim uma dominação dos corpos que ali estão inseridos.

Grosso modo, como exemplo, temos que o grafite é estudado como forma de mostrar sua existência e não resistência, ainda mais pensando que a pichação já não pode ser considerada arte. O mesmo acontece com as narrativas, aceita-se que os sujeitos falem sobre seus conhecimentos e até que eles sejam utilizados em sala de aula, mas a avaliação e seleção é grafologocêntrica. Logo, se você não sabe transpor em norma padrão escrita da língua portuguesa, você ainda não encerrou o ciclo educacional necessário para ser um cidadão na sociedade.

O letramento escolarizado tal qual ele se apresenta, portanto, mantém o grafologocentrismo como um projeto da colonialidade. A roupa é nova, mas todo o resto é o mesmo, visto que a escrita ainda é um tipo de prática linguística que se sobrepõe a todas as demais. A escola promove a ideia de um espaço sagrado do conhecimento e o letramento na escola é ainda tido e entendido como superior. Nesse contexto, as práticas sociais de indivíduos marginalizados não são reconhecidas e seus saberes subjugados no padrão de poder que é superior. Nota-se, portanto, que a colonialidade ainda ocorre nas salas de aula, pois, enquanto “autoridade do conhecimento”, o/a professor/a detém o controle de sua aula. Desse modo, para se ter essa autoridade, é preciso também ter o controle dos sujeitos.

As estratégias do letramento se voltam para a leitura e escrita de língua portuguesa enquanto língua nacional, portanto, compreender e reconhecer as diferentes epistemologias e diversidades linguísticas é algo necessário. No entanto, o que ocorre é que elas são base para exemplos de existência, e apenas isso. Suas vozes e corpos são silenciados em troca de uma generalização de todas as vozes. Por exemplo, não se fala na comunidade Karajá, Tapuia e tantas outras, mas nas “tribos indígenas”: vozes e corpos indígenas que são homogeneizados.

Pensar em letramento, por assim ser, não é apenas rever as práticas de leitura e escrita praticadas pelos sujeitos em espaços de escolarização, mas é perceber esse sujeito através visão que não o exclua, levando-nos a refletir sobre as práticas sociais e sobre como essas práticas se circunscrevem na sociedade. Nota-se, assim, que as multifacetadas do letramento existentes não compactuam somente com a ideia das relações intrínsecas de associação da escrita ao letramento escolarizado, percebidas no atual contexto socioeducacional, como também acentuam disparidades no ensino de gênero textual. Trata-se de um letramento escolar ou pedagógico e não todo o envolvimento que o termo possibilita.

Portanto, o fracasso escolar dialoga como as propostas de letramento foram inseridas e propagadas no Brasil. O fato é que se mudou a forma de medir, porém a fita métrica é a mesma. Ou seja, o processo de escolarização pouco mudou, independente do letramento que adentrou às escolas e universidades na década de 1980. Um avanço é que, com a inserção do letramento, as políticas educacionais precisaram ser alteradas, entretanto, o que se viu também foram novas formas de promover diferenças em nome desse mesmo letramento. Desse modo, os conhecimentos diversos atravessaram os muros escolares, mas já não são conhecimentos diversos, são escolares. Quando o conhecimento chegar ao nível que essa esfera social almeja, ele pode ser tido como válido.

Mais do que isso, o que se observa é um silenciamento nos modos de se produzir conhecimento na escola, engendrando um letramento ineficaz que rotula e estigmatiza saberes, delineando possibilidades e impossibilidades, logo, constituindo um novo cerne binário de poder, ou velho cerne com nova roupagem.

Visto que as práticas de letramento não se dissociam dos aspectos socioculturais, que são inerentes ao sujeito, o que temos é a criação de uma possível falácia desde a “inclusão” do letramento no sistema educacional até a ideia de que se pode letrar alguém.

Dado tais apontamentos, as concepções de letramento vigentes no sistema educacional brasileiro, acerca das práticas de leitura e escrita, ainda sustentam uma ideia binária e hierarquizante do saber, sustentando a supremacia tanto da escola quanto do grafologocentrismo como pontos basilares para se almejar uma cultura letrada para todos os sujeitos. A promoção do letramento, nessa perspectiva, não apenas replica a colonialidade do saber, como aumenta a dicotomia dos processos de aprendizagem e a produção do fracasso escolar.

O fato é que as expectativas de glória pouco dialogaram com o contexto educacional brasileiro da época e ainda incidem nas práticas do atual século. O letramento, portanto, enfrentava problemas contextuais de adaptação, principalmente por compreender a existência de corpos e vozes, mas nada além disso. Nessa consoante, justamente por ter se tornado parte de um processo de ensino – parte de um projeto da colonialidade – houve embates com as próprias práticas docentes, principalmente no trato à heterogeneidade dos/as alunos/as e de estruturação no currículo de língua portuguesa nas escolas de educação básica, principalmente aos modelos de escrita.

Assim, mais do que criar novos problemas, ele manteve a dicotomia na *práxis* educacional, difundido, a seu modo, uma a oposição polarizada, substituindo

alfabetizado/analfabeto por letrado/iletrado, conhecimento popular/conhecimento escolarizado.

Mesmo na percepção proposta por Rojo (2009), para quem letramento significa ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual essa escrita e essa leitura tenham sentido e façam parte da vida dos/as alunos/as, dentro e fora do ambiente escolar, as bases epistemológicas coloniais são presentificadas, inclusive pela hierarquia do saber, sendo ainda o/a professor/a detentor/a de um conhecimento melhor e superior ao do aprendiz. Logo, nesse processo, tem-se que o saber do docente parece desconsiderar que os conhecimentos que advêm de fora da própria escola façam sentido dentro dela, mas por ela são utilizados para se chegar aos saberes necessários.

Assim, as leituras e escritas que não são escolarizadas devem passar pelo crivo da escola para serem autenticadas como um conhecimento válido. Não apenas, os enunciados dos sujeitos enquanto alunos/as só se potencializam quando estruturados dentro de um regime hegemônico do saber que institui um cânone de: “o que dizer” e “como dizer”.

Equivale a dizer que, mesmo com os apontamentos para uma mudança epistêmica, os estudos sobre letramento continuam presos à mesma lógica de organização do pensamento hegemônico, o que dificulta o avanço dos estudos acerca de um letramento social de fato. A sustentação de que letramento não é sinônimo de alfabetização está nos meios acadêmicos e nas políticas públicas, mas parece se fixar nessa discussão.

Contudo, mesmo com algumas mudanças na concepção sobre ensino e o proposto nos documentos oficiais de educação, a manutenção da dicotomia continua evidente na prática, nos manuais e no próprio trato com os saberes populares e não populares. Ocorre, pois, que a subjetividade do aprender – e dos sujeitos que pertencem a esse processo – estão vinculados e veiculados pela ferida colonial da própria colonialidade do ser e do saber, logo, por princípios imperiais do conhecimento que ditam sobre essa constituição (MIGNOLO, 2010).

A colonialidade do saber aqui deve ser entendida como uma forma de controle dos sujeitos por meio da desvalorização e apagamento de identidades. Assim, o letramento escolarizado dialoga com os conhecimentos em um determinado nível, mas não compartilha com eles. A colonialidade do ser também tem a ver com o controle do sujeito, promovendo sua subalternização. O sujeito é incluído no letramento, mas se trata de um corpo marcado: é um homem negro, não apenas um homem; é uma mulher, e não um homem, etc.

Em síntese, o letramento que buscava mudanças na episteme educacional, apenas exerce papel influenciador quando o saber é escolarizado/científico dentro de um modelo estrutural e instrucional, pois, fora deste contexto reducionista, ele parece não ser tão relevante ou sequer é um tipo de conhecimento para a sociedade, serve para estudar e dizer que ele lá está.

A escola então, mesmo com as propostas do letramento, ainda mantém a ideia de que ele ocorre para sujeitos escolarizados, pois sujeitos letrados que não são escolarizados são intitulados como exceções ou “exemplos”. Por isso, falamos da ideia de meritocracia nos ambientes escolares e nos processos seletivos de ingresso no ensino superior. Quando mais dentro das “caixinhas da educação”, mais homogêneos os sujeitos forem, mas eles têm “chances” de ser alguém na vida. Cria-se, por meio da colonialidade, a consciência coletiva ingênua de que apenas um conhecimento é importante: o científico. Nesse projeto de modernidade, os sujeitos da aprendizagem são plurais desde que plurais na validação do ensino formal, a escolarização. Essa escolarização se finda no Enem.

Falar de políticas linguísticas e educacionais, portanto, requer problematizar o que se entende por educação no atual modelo colonialista que nos cerca, do mesmo modo, buscar valorizar que a produção do conhecimento não é exclusiva da/na escola ou de espaços educacionais formais. Portanto, ao abordar sobre letramento, “os debates e políticas de desenvolvimento do letramento, mormente no âmbito educacional, devem levar em conta as condições sociais, culturais e econômicas que prevalecem em uma sociedade específica, em uma época particular” (TERRA, 2013, p.32), visto que os estudos do letramento podem contribuir para as mais variadas situações-espaco-temporal e, toma-se como base, a própria plurissignificação do termo.

Dentro de todo esse contexto do fracasso escolar, da promoção do grafocentrismo e do letramento escolarizado é que optamos por perceber como a prova de redação do Enem reproduz e mantém a colonialidade. Por assim ser, é que verificamos como esse exame desconsidera as condições e a plurissignificação propostas pelos sujeitos. A prova de redação do Enem é dividida em (in)competências. No entanto, como um projeto da colonialidade, competência deve ser entendida como um conjunto de conhecimentos dados por uma matriz, matriz essa que o Enem divide em níveis. A proposta de nível é justamente para nivelar, colocar os/as candidatos/as em um mesmo patamar de igualdade, nivelando conhecimentos diferenciados e pontuando qual conhecimento é melhor e qual não é aceitável; quem sabe e quem não sabe.

A padronização de um modelo argumentativo na aferição discursiva do Enem promove, sem dúvidas, a desvalorização da bagagem do sujeito, que deve ser enquadrada em um *frame*, um recorte, que destoa da própria valoração do saber e da humanidade. Os sistemas-mundo constituíram-se e se constituem pela oralidade, não apenas, como as relações dialógicas em ambientes educacionais são assim transpostos. Ao desconsiderar esse tipo de letramento, o Enem não apenas promove a seleção de um modelo argumentativo escolarizado, como também ignora tradições orais consolidadas nos sistemas-mundo que formam/formaram o Brasil em sua diversidade – desde mensuração socioeconômica até outros nichos sociais, como comunidades indígenas e quilombolas, por exemplo.

Entre as cinco competências do critério de escrita e correção do Enem, destacam-se duas que se referem ao uso mais restrito da gramática normativa e que versam sobre o domínio de uso da norma-padrão da língua portuguesa, bem como conhecimentos diversificados dos mecanismos linguísticos. Essas competências reforçam a ideia grafologocêntrica, que por sua vez, são fundamentais para a manutenção da colonialidade.

Há, portanto, um padrão de poder estabelecido pelo Enem que toma a grafia de um único *locus* de enunciação como a melhor forma de propor o que é certo/errado e excluir subjetividades e identidades. O Enem, por meio do grafologocentrismo como foco central de seleção/exclusão, potencializa o conhecimento científico-escolarizado. Logo, o conhecimento se dá pela e para a escrita e é assim que sujeitos (escolarizados/domados e que queiram ser escolarizados/domados) podem entrar nas universidades públicas do país.

O letramento, sendo uma prática social indissociável da oralidade, ao entrar nas escolas e fixar-se como método avaliativo no maior processo seletivo para ingresso nas universidades públicas do país não promovem conhecimentos ou trocas, mas sim afirmam que apenas uma forma de promover o conhecimento (e sua seleção) é mais importante ou eficaz que outras.

Outras duas competências estão voltadas para a escolha do gênero textual pedido pelo Enem, uma propõe a abordagem do tema dentro de limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. As concepções de tipologia e gênero textuais, no que se refere às duas competências citadas, não seguem ou delinham para o/a candidato/a o que se espera que ele desenvolva, mas a correção é taxativa.

Não há, de fato, uma definição de gênero, sequer uma afirmação que texto “dissertativo-argumentativo” é concebido como gênero. Quando afirma ser um “texto”, a

cartilha e a proposta abrem as opções de interpretação, inclusive por não haver nos manuais (cartilhas e livros didáticos) uma definição. Embora ela não exista, há uma construção no imaginário escolar do que seja um “modelo Enem”, criando, assim, a ideia desse novo gênero textual.

Uma competência, em específica, preocupa-se com a fundamentação da problemática e emissão de ponto de vista, obrigando o/a escritor/escritora saber: “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2018, p. 7). Neste caso, o/a candidato/a não organiza seu conhecimento e seu pensamento, quem faz essa ação não é mais o sujeito e sim o “gênero Enem”. É preciso seguir uma linearidade específica, com todos os marcadores e dêiticos corretos para que haja a emissão do ponto de vista. Há, portanto, um binarismo proposto que promove a exclusão de vozes.

A última competência volta-se para a conclusão do texto, exigindo que o/a candidato/a saiba realizar uma solução para a problemática proposta. No entanto, é importante destacar que a solução precisa contemplar as “necessidades” de políticas públicas excludentes, visto que o corpo do imigrante ou da mulher não é ouvido, pois são homogeneizados. Não apenas, como não é sabido – nem divulgado – sobre se as “soluções” dadas pela redação do Enem são compartilhadas com as instituições sociais que poderiam propor melhorias sociais.

Portanto, a prova de redação Enem opta pela manutenção da colonialidade ao propor, em sua seleção, que o conhecimento científico que parte de processo hegemônico e eurocêntrico é o válido para se ingressar no ensino superior. A escolarização, por sua vez, contribui para esse entendimento ao naturalizar que existem corpos e vozes, mas apenas uma única forma de “subjetividade” para fazer o texto do Enem.

Ocorre isso porque durante o processo de escolarização e preparação para o Enem, conjuga-se “eu educo”, “eu letro”, “eu ensino”. Essa concepção vem da proposta do que é científico e do que não é. Nessa concepção, exclui-se os demais conhecimentos. Passamos do “penso, logo existo” para o “conquisto, logo persisto.”. O letramento escolarizado aceita corpos, marcando-os: ser marginal vai além de estar à margem, ser mulher, não é apenas não ser homem, etc. Todos esses conceitos carregam consigo outras marcas que identificam o corpo como sendo diferente. Contudo, essas zonas de contato permanecem como contatos, apenas, e não compartilhamentos.

É importante lembrar que: “não se dorme sob as forças de uma formação colonial e, por mágica, se acorda sob as forças da decolonialidade. Para a construção da

decolonialidade é preciso coragem, estudo e desobediência” (REZENDE; SILVA, 2018, p. 197). Por essa razão, ainda conforme Rezende e Silva (2018), para se pensar em uma desobediência linguística e epistêmica, é preciso compreender o lugar de fala dos corpos que estão no processo educacional e como eles ali estão inseridos. Mais além, é necessário ainda compreender que as práticas sociolinguísticas são formas de ação e justiça social

O letramento na perspectiva decolonial permite deixar emergir epistemologias que, ao longo do processo de colonização, foram subalternizadas e a colonialidade as naturalizou. A decolonialidade busca mostrar que esse processo de legitimação de um dado/único padrão global é uma forma de silenciamento e aniquilação dos sujeitos em suas identidades e subjetividades. A redação do Enem é, por assim ser, um projeto para manter a colonialidade, autenticada pelo letramento escolarizado que, por sua vez, continua promovendo o fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorin de; SILVA, Janssen Felipe da. Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica. **Interritórios - Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco Caruaru**, Brasil, v.1, n.1, 2015, p. 42-64.

ALMEIDA, Rita Heloísa. **O diretório dos índios; um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. Apêndice.

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. São Paulo: Papyrus, 1999.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

ASSIS, Machado de. “O ideal do crítico”. In. **O ideal do crítico** NETO, Miguel Sanches (org). Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Belo Horizonte, v.34, n.1, p.119-143, jan./abr. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. (De)Colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 26, n.44, p. 01-163, out.-dez., 2019. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/enunciacao-enunciado> Acesso em: 06 jan 2021.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. **Expansão da educação superior no país: limites e possibilidades**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf> > Acesso: 30 de set 2018.

BENVENIST, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Trad. Eduardo Guimarães *et al.* Campinas-SP: Pontes, 1989.

BERNARDINO-COSTA, Joze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. “Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico”. In. BERNARDINO-COSTA, Joze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Soc. estado.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, Apr. 2016.

BERTH, Joice. O outro do outro: A violência contra a mulher negra não começou na pandemia. **Revista Piauí**. Agosto, 2020. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-outro-do-outro/> Acesso: 05 jan 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Mapa do Analfabetismo**. s/a. Disponível em: < <http://inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3> > Acesso: 10 fev 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em: 15 jul 2019

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Conheça a história da Assembleia Constituinte de 1823**. Brasília, 17 out 2018. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/564358-CONHECA-A-HISTORIA-DA-ASSEMBLEIA-CONSTITUINTE-DE-1823.html> > Acesso em 15 jul 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília. Publicação: Outubro de 2018. **Redação no Enem 2018** - Cartilha do Participante. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf > Acesso em: 12 set 2018.

BRASIL. MEC. **O que é o Reuni**. Publicação: Março de 2010. Disponível em: < <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni> > Acesso: 20 de set 2018.

BRASIL. **Decreto nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm > Acesso: 05 de nove 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril 2007**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm > Acesso: 05 de nov 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Planalto do Governo. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >. Acesso: 19 de nov de 2018.

BRASIL. INEP. **Enem PPL**. s/a Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/enem-ppl> > Acesso: 10 out 2019.

BRASIL. INEP. **Brasil no Pisa 2015**. Sumário Executivo. Brasília, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf Acesso em: 12 set 2020.

BRASIL. **Exame nacional do ensino médio**. Prova Amarela. 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2012/caderno_enem2012_do_m_amarelo.pdf Acesso em: 10 jan 2020.

BRASIL. **Exame nacional do ensino médio**. Prova Amarela. 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%2005_AMARELO.pdf Acesso em: 10 jan 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111340.htm Acesso em: 12 set 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113104.htm Acesso em: 12 set 2020.

BRITO, Débora. **Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista**. Agência Brasil. Publicação: 25 maio 2018. Disponível em: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista> > Acesso em: 07 jan 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. “A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização”. In. ROJO, Roxane. **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. Florianópolis; São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

CAMPOS e QUEIROZ, Camila Craveiro da Costa. **Os estereótipos também envelhecem?: Uma análise decolonial das intersecções entre racismo, sexismo e idadeísmo, a partir das vivências de migrantes brasileiras em Portugal**. Orientador: Rosa Cabecinhas e Carla Cerqueira. 2018. 279 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade do Minho, Minho, Portugal, 2018.

CARVALHO, José Jorge de. **Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília**. Disponível em: < <https://noticias.unb.br/images/Noticias/2018/06-Jun/Plano-de-Metas-Cotas-UnB1.pdf> > Acesso em: 19 jan 2019.

CASTILHO, Ricardo. **Direitos humanos**. São Pau: Saraiva Educação, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 2011.

CHAUÍ, Marilena. "Saudação a Boaventura de Sousa Santos". In. SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ Marilena. **Direitos humanos, Democracia e desenvolvimento**. Editora Cortez: São Paulo, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**. Belo Horizonte, Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira. **A origem da cartilha no Brasil como instrumento privilegiado de controle do estado**. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. 2015. Disponível em: <

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17575_7459.pdf > Acesso em: 20 jul 2019.

DERING, Renato de Oliveira. **A cultura de massa em diálogo com questões de teorias literárias**. 104f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais. 2012.

DERING, Renato de Oliveira. Linguagem e discurso: pressupostos e elementos da argumentação. **Revista Interdisciplinar em Estudos da Linguagem**. v.2, n.2, 2020, p. 1-14.

DERING, Renato de Oliveira; COSTA, Rosângela do Nascimento. “Paulo Freire e o letramento: reflexões e percepções críticas. *In*. FILHO, Sinval Martins de Sousa; LIMA, Sirleide de Almeida. **Paulo Freire: perspectivas as ideias freireanas para o ensino-aprendizagem de línguas**. Jundiaí: Paco editorial, 2020.

DICIO – Dicionário online de português. **Cartilha**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cartilha/> Acesso em: 28 dez 2020.

DINIZ, Janguê. **A inclusão digital no Brasil ainda é um desafio**. 16 nov 2017. Disponível em: < <http://www.unama.br/noticias/inclusao-digital-no-brasil-ainda-e-um-desafio> > Acesso: 13 nov 2019.

DURKHEIM, Emile. **Da divisão de trabalho social**. 3.ed. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História Inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FIORI, José Luis. O Mundo Como Ele É. **Revista OIKOS**. Vol. 8 n° 2 pp. 323-328 jun-dez, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GANDRA, Alana. O que os desrespeitaria seria a mordada prévia do opinar e do expressar do estudante candidato. **Agência Brasil**. 13 de outubro de 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo#:~:text=Estudo%20feito%20em%20conjunto%20pelo,homens%20e%2046%25%20de%20mulheres> Acesso em: 06 jan 2021.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”. In. _____. **Mitos, Emblemas e Sinais**: morfologia e história. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Luiz Flávio. “Mortes no trânsito: Brasil é o 4º do mundo”. 2014. **Jusbrasil**. Disponível em: <https://professorlfg.jusbrasil.com.br/artigos/113704460/mortes-no-transito-brasil-e-o-4-do-mundo> Acesso em: 18 jul 2020.

GONÇALVES, Joel Sânera Sigals. Direitos linguísticos e políticas linguísticas no Brasil. uma análise de processos seletivos para acesso à universidade pública por imigrantes forçados. **Línguas e instrumentos linguísticos**. n. 43, jan/jun, 2019, p. 192-216.

GROSFOGUEL, Ramón. “Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada”. In. BERNARDINO-COSTA, Joze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

HANKS, William F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Trad. Anna Chistina Bentes et al. São Paulo: Cortez, 2008.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. **On ethnography**: approaches to languages and literacy research. National Conference on Research in language and literacy. New York: Teachers College Columbia, 2008.

IBGE. **Censo demográfico 2000**: características gerais da população: resultados da amostra. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=783> Acesso em: 12 set 2020.

IPEA. **Atlas da Violência 2020**. Brasil, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020.pdf> Acesso em: 12 set 2020.

IPEA; FBSP. Atlas da Violências 2018. Rio de Janeiro, 2018. Disponível: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf Acesso: 12 set 2020.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2004.

LIMA, Hildomar José de. **Interpretação transemiótica de práticas sociolinguísticas expressas em português escrito por pessoas surdas**. 2020. 191 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

LOPES, Brenner; AMARAL, Jefferson Ney (ed); CALDAS, Ricardo Wahrendorff (coord). **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

LÚCIA, Cármen. Superior Tribunal Federal. Medida Cautelar Na Suspensão De Liminar 1.127 Distrito Federal. **Decisão**. Suspensão De Liminar. Exame Nacional Do Ensino Médio – Enem De 2017. Redação Desrespeitosa Aos Direitos Humanos: Anulação Da Prova. Afastamento Judicial Da Previsão Do Edital. Alegado Risco De Lesão À Ordem Pública. Direito À Liberdade De Expressão: Aparente Cerceamento. Medida Liminar Indeferida. Providências Processuais. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2017/11/report.pdf> Acesso em: 06 jan 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas”. In. BERNARDINO-COSTA, Joze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Eduardo. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcusch_i_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf > Acesso: 15 jan 2019.

MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina. **Português forense: língua portuguesa para o curso de Direito [recurso eletrônico]**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MIGNOLO, Walter D.. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D.. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Ediciones del siglo, 2010.

MIGNOLO, Walter D.. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In. CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidade Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 32, n. 94, 2017, p. 1-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf> Acesso em: 30 nov 2020.

MIGNOLO, Walter. Memórias y reflexiones en torno de la de/colonialidad del poder. **Políticas de la Memoria**, n. 20, Buenos Aires, 2020, pp. 79-96. Disponível em: <http://ojs.politicadela memoria.cedinci.org/index.php/PM/article/view/683/773> Acesso 22 dez 2020.

MORENO, Ana Carolina. No Enem, 0,08% das redações foram anuladas por desrespeito aos direitos humanos. 02 nov 2017. G1 - Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/no-enem-2016-so-008-das-redacoes-foram-anuladas-por-desrespeito-aos-direitos-humanos.ghtml> Acesso em: 07 jan 2021.

MORTATTI, Maria do Riosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MOTA NETO, Joao Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borba**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTIN, Carlos Benedito. "Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente". In. DWYER, Tom [et al]. **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: IPEA; Pequim: SSAP, 2016.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, São Paulo, n. 7. 2009. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf> Acesso em: 06 jan 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf Acesso em: 06 jan 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PORTAL EBC. **Inclusão digital exige renovação de pontos públicos de internet**. 01/05/2018. Disponível em: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-04/inclusao-digital-exige-renovacao-de-pontos-publicos-de-internet> > Acesso: 13 nov 2019.

PRIBERAM - Dicionário on-line da língua portuguesa. **Cartilha**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/cartilha> Acesso em: 28 dez 2020.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad**. Revista Perú Indígena, Perú, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

REUTER, Yves. **Introdução à análise do romance**. Trad. Angela Bergamini *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán, Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

REZENDE, Renato Cabral. Políticas públicas como tema de produção textual: uma análise bakhtiniana de cinco edições da prova de redação do ENEM. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 485-506, set./dez. 2018a.

REZENDE, Tânia Ferreira. A semiótica dos corpos na literatura goiana: o corpo negro de Leodegária de Jesus. **Revista Plurais –Virtual**, Anápolis -GO, v.8, n. 1, Jan./Abr. 2018b, p. 131-159.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVA JR, Wilton Divino da. **Práticas Interculturais de Letramento no Pluralismo Sociolinguístico**. (Projeto de Pesquisa). Universidade Federal de Goiás. 2018a. Disponível em: <
https://obiah.letras.ufg.br/up/916/o/projeto_praticas.pdf > Acesso em: 10 jul 2019.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVA, Daniel Marra da. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. **Revista Porto das Letras**, v. 04, n. 01. 2018b, pp. 174-202.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 3a. Edição. São Paulo, Editora Morais, 1981.

RODRIGUES, Márcia Barros Ferreira. Razão e sensibilidade: Reflexões em torno do paradigma indiciário. **Dimensões - Revista de História da Ufes**. Vitória, v. 17, 2005. p. 213-221.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In. SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI Marilena. **Direitos humanos, Democracia e desenvolvimento**. Editora Cortez: São Paulo, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação**. Educação, Sociedade e Cultura. Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul/set. 2010. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07.pdf> > Acesso em: 15 jul 2019.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise Lino de. Letramento: um fenômeno plural. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 2012, v.12, n.4, pp.681-698. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/aop0812.pdf> Acesso: 05 jan 2021.

SILVA, Jaqueline Luzia da. **Letramento: uma prática em busca da (re)leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2009.

SILVA, Eduardo Dias da; DERING, Renato de Oliveira. “A perspectiva de educação bancária de Freire e seus impactos na formação do sujeito frente à BNCC”. In. BAGGIO, Vilmar. (Orgs). **DNA Educação III**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> > Acesso: 27 out 2017.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social** São Paulo. Ática, 2001.

SOLIANI, André. **Cesta básica sobe mais que mínimo**. Mercado. Folha de São Paulo. São Paulo, 07/10/2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi0710200008.htm#:~:text=Em%20dezembro%20de%201998%2C%20C3%BA%20ultimo,demonstra%20uma%20mudanca%20de%20tendencia%20na%20Alcancia>. Acesso em: 15 jul 2020.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramento da (re)existência**. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

STREET, Brian V.; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2 ago. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 15 mar. 2020.

STREVA, Juliana Moreira. Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial. **Revista Antropolítica**, n. 40, Niterói, p.20-53, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/41776/23769> Acesso em: 21 dez 2020.

TARTAGLIA, Lucca. **Sobre os perigos da obriedade**. YouTube – Canal MagisterVerbis. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wD6gogQNQ6s> Acesso: 21 dez 2020.

TAVARES, Amanda Moreira. **(Des)encarceramento sociolinguístico de subalternizados presos da unidade prisional de São Luís de Montes Belos – Goiás**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

TINEM, Nelci; BORGES, Lucia. **Ginzburg e o paradigma indiciário**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2010** - Anatomia dos Homicídios no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/agencia/docs/MapaViolencia2010.pdf> Acesso em: 15 jul 2020.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The Modern World System**. New York: Academic Press, 1974.

ANEXOS

Prova de Redação (cor amarela) – Enem 2012



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **O MOVIMENTO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Ao desembarcar no Brasil, os imigrantes trouxeram muito mais do que o anseio de refazer suas vidas trabalhando nas lavouras de café e no início da indústria paulista. Nos séculos XIX e XX, os representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias chegaram com o sonho de "fazer a América" e acabaram por contribuir expressivamente para a história do país e para a cultura brasileira. Deles, o Brasil herdou sobrenomes, sotaques, costumes, comidas e vestimentas.

A história da migração humana não deve ser encarada como uma questão relacionada exclusivamente ao passado; há a necessidade de tratar sobre deslocamentos mais recentes.

Disponível em: <http://www.museudaimigracao.org.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti



Disponível em: <http://mg1.com.br>. Acesso em: 19 jul. 2012.

Nos últimos três dias de 2011, uma leva de 500 haitianos entrou ilegalmente no Brasil pelo Acre, elevando para 1 400 a quantidade de imigrantes daquele país no município de Brasileira (AC). Segundo o secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre, José Henrique Corinto, os haitianos ocuparam a praça da cidade. A Defesa Civil do estado enviou galões de água potável e alimentos, mas ainda não providenciou abrigo.

A imigração ocorre porque o Haiti ainda não se recuperou dos estragos causados pelo terremoto de janeiro de 2010. O primeiro grande grupo de haitianos chegou a Brasileira no dia 14 de janeiro de 2011. Desde então, a entrada ilegal continua, mas eles não são expulsos: obtêm visto humanitário e conseguem tirar carteira de trabalho e CPF para morar e trabalhar no Brasil.

Segundo Corinto, ao contrário do que se imagina, não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver, mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados, como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros. Porém, a maioria chega sem dinheiro.

Os brasileiros sempre criticaram a forma como os países europeus tratavam os imigrantes. Agora, chegou a nossa vez — afirma Corinto.

Disponível em: <http://www.dpf.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Trilha da Costura

Os imigrantes bolivianos, pelo último censo, são mais de 3 milhões, com população de aproximadamente 9,119 milhões de pessoas. A Bolívia em termos de IDH ocupa a posição de 114^º de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ONU. O país está no centro da América do Sul e é o mais pobre, sendo 70% da população considerada miserável. Os principais países para onde os bolivianos imigrantes dirigem-se são: Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos.

Assim sendo, este é o quadro social em que se encontra a maioria da população da Bolívia, estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são políticas, mas econômicas. Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura são os de mais fácil acesso.

OLIVEIRA, R.T. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O **texto definitivo** deve ser escrito **à tinta**, na **folha própria**, em até **30 linhas**.
- A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada "insuficiente" e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao **tipo dissertativo-argumentativo** receberá nota zero.
- A redação que apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

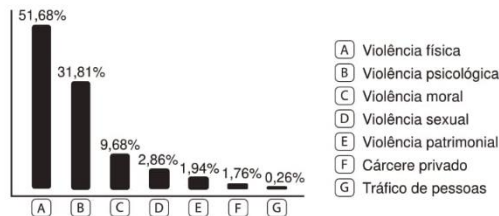
TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2012**. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 8 jun. 2015.

TEXTO II

TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA



BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Balanco 2014**. Central de Atendimento à Mulher: Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: www.spm.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.compromissoatitude.org.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializadas

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos **52** juizados e varas especializadas em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

33,4%
de processos julgados

9.715
prisões em flagrante

1.577
prisões preventivas decretadas



58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional



237 mil relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres



Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

Disponível em: www.istoe.com.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.