



Programa de Pós-Graduação em
LINGUÍSTICA

**UMA ANÁLISE ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DO ETHOS DO ENUNCIADOR EM TEXTOS
PREPARATÓRIOS PARA O ENEM**

São Carlos
2025



LETÍCIA SILVEIRA FERREIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**UMA ANÁLISE ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DO ETHOS DO ENUNCIADOR EM
TEXTOS PREPARATÓRIOS PARA O ENEM**

Letícia Silveira Ferreira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística da Universidade Federal de São
Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção
do título de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito

SÃO CARLOS

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Letícia Silveira Ferreira, realizada em 04/12/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Luiz Andre Neves de Brito (UFSCar)

Profa. Dra. Michele Siqueira (IFG)

Profa. Dra. Vanda Mari Trombeta (UTFPR)

Profa. Dra. Livia Maria Falconi Pires (UFSCar)

Profa. Dra. Lígia Mara Boin Menossi de Araujo (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Ferreira, Letícia Silveira

Uma análise enunciativo-discursiva do Ethos do enunciadador em textos preparatórios para o ENEM / Letícia Silveira Ferreira -- 2025. 182f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Luiz André Neves de Brito

Banca Examinadora: Michele Siqueira, Vanda Mari Trombeta, Livia Maria Falconi Pires, Lúgia Mara Boin Menossi de Araujo

Bibliografia

1. Linguística. 2. Ensino e aprendizagem de língua. 3. Escrita pré-universitária. I. Ferreira, Letícia Silveira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

DEDICATÓRIA

À minha família, pelo amor incondicional, pela base sólida e por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidei. Tudo o que sou carrega um pouco de cada um.

Ao meu marido, Hugo, pela parceria incansável, pela paciência e pelo amor que torna o caminho mais leve. Nada disso teria o mesmo sentido sem você ao meu lado.

À Cecília, minha afilhada, que há um ano chegou em nossas vidas fazendo nascer um amor no meu coração que eu ainda não conhecia — doce, imenso e transformador.

Aos meus amigos e amigas, companheiros(as) de todas as horas, que me acolhem nos dias difíceis e celebram comigo cada conquista. A presença de vocês faz toda diferença.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Hugo, meu companheiro de vida, que, com paciência, carinho e generosidade, cuidou de tudo enquanto eu mergulhava nas exigências do doutorado e do trabalho intenso. Sua atenção aos detalhes, sua presença serena e seu apoio inabalável foram fundamentais para que eu seguisse firme, mesmo diante das próprias demandas de trabalho e estudo — igualmente desafiadoras. Transformou o cotidiano em leveza e, em cada gesto, me lembrou o verdadeiro sentido de caminhar lado a lado. Este trabalho também lhe pertence, pois só se tornou possível graças à parceria e ao amor que nos preenchem.

À minha família, meus maiores apoiadores e fãs número um, que, mesmo na ausência, tentaram se fazer presentes — apoiando de longe, protegendo e acreditando em cada passo dessa trajetória. Desde 2012, quando, aos 18 anos, a decisão de partir de Muzambinho para São Carlos marcou o início de uma vida repleta de sonhos e possibilidades, foi na família que se encontraram a força, a coragem e o amor necessários para seguir. Cada conquista deste percurso carrega um pedaço de cada um deles - meu pai, minha mãe, meu irmão, minha cunhada e minha afilhada -, pois nada disso seria possível sem o apoio, a confiança e o incentivo constante sempre presentes. Em cada mensagem e em cada palavra de orgulho estiveram o alento nos dias difíceis e a certeza de que era possível ir além. E, acima de tudo, permaneceu a convicção de que, acontecesse o que acontecesse, sempre haveria um lar a esperar — o abraço que conforta e o amor que ensina, todos os dias, o verdadeiro sentido de ter uma família.

Ao meu sogro, Nilson, e a todos os integrantes da família Ferreira, que sempre estiveram ao meu lado e me acolheram em São Carlos como parte da própria família. Hoje, afirmo com orgulho que sou uma Ferreira, pois recebo diariamente o carinho, o respeito e a atenção de cada um deles. Sou profundamente grata por nunca terem permitido que eu me sentisse sozinha, por estarem presentes em todos os momentos importantes, por me receberem com genuinidade e por demonstrarem constante cuidado conosco. Basta um chamado, e eles estarão presentes, oferecendo apoio incondicional. Nada do que eu faça ou diga será suficiente para retribuir todo o amparo que recebo ao longo desses quase dez anos de convivência. Minha gratidão é imensa.

Ao meu orientador, professor Luiz André, deixo um agradecimento que vem do fundo do coração. Sem ele, este percurso não teria sido possível. Desde 2015, quando iniciamos juntos o TCC, venho aprendendo com sua escuta generosa, sua sensibilidade intelectual e a confiança depositada em meu trabalho. Foram mais de dez anos de orientação — entre

graduação, mestrado e doutorado — marcados por amizade acadêmica, partilha de saberes e um diálogo sempre inspirador. Nesse tempo, aprendi muito mais do que teoria: aprendi o verdadeiro sentido de ser professora. Em meio a milhares de mensagens trocadas no WhatsApp, nossa relação se teceu em conversas, decisões e discussões teóricas que, entre vírgulas e ideias, moldaram não só esta tese, mas também a profissional que me tornei. Em muitos momentos, sua palavra e sua dedicação — ainda que talvez sem saber — foram o impulso que me fez seguir adiante..

Ao Departamento de Letras e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, agradeço por treze anos de vivências inesquecíveis. Foram anos de crescimento, de aprendizado e de encontros humanos que me marcaram profundamente. Levo comigo as amizades construídas, as conversas de corredor, as salas de aula repletas de trocas e a sensação de pertencimento a um espaço de formação que sempre me acolheu. Encerrar este ciclo com o doutorado é, para mim, fechar uma história com chave de ouro.

Aos meus alunos, alunas e parceiros profissionais, agradeço pela confiança e pelo apoio depositados em meu trabalho, que tornam possível cada passo desta caminhada. Sou profundamente grata pelos aprendizados que me proporcionam e por me reafirmarem, dia após dia, a certeza do caminho profissional que escolhi seguir. Ainda no início da minha trajetória — com apenas seis anos dedicados à docência e à avaliação —, reconheço que foi por meio de experiências compartilhadas que mais aprendi e continuo aprendendo. Cada aula, cada troca e cada gesto de reconhecimento fortalecem o sentido da minha escolha e alimentam o desejo de seguir crescendo nessa jornada que tanto me inspira

Por fim, agradeço imensamente à banca examinadora composta por mulheres que admiro, Profa. Dra. Michele Siqueira, Profa. Dra. Vanda Mari Trombetta, Profa. Dra. Lígia Mara Boin Menossi de Araújo e Profa. Dra. Lívia Maria Falconi Pires, pela presença neste momento tão significativo, motivo de grande alegria e honra. Sou grata pelas leituras atentas, pelas contribuições generosas e pela partilha deste instante de celebração, que simboliza o encerramento de uma longa jornada e o início de tantas outras.

“As palavras sempre ficam. Lembre-se sempre do poder das palavras. Quem escreve constrói um castelo, e quem lê passa a habitá-lo”.

(A Menina que Roubava Livros - Markus Zusak)

RESUMO

Esta pesquisa, situada na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas, tem como objetivo desenvolver uma análise enunciativo-discursiva de produções textuais elaboradas em contexto de preparação para o ENEM. Para fundamentar tal análise, partimos das concepções de escrita e de linguagem formuladas nos estudos do letramento em uma perspectiva discursiva, conforme discutem Corrêa (2007; 2011) e Tfouni (2010), cujas reflexões se ancoram na tradição da Análise de Discurso de linha pecheuxtiana (Pechêux, 2009; 2011). Com base nesses pressupostos, mobilizamos o conceito de ethos discursivo, proposto por Dominique Maingueneau (2005a; 2005b; 2006a; 2006b), a fim de compreender como a maneira de dizer do sujeito escrevente (enunciador) se articula a uma maneira de ser. Desse modo, concebemos a instância subjetiva não apenas como um estatuto ou papel enunciativo, mas como uma voz e um corpo enunciante historicamente situados, em diálogo com as concepções de linguagem e de escrita que orientam esta investigação. Para isso, reunimos um conjunto de 20 textos produzidos sobre uma temática específica (*qualificação e o futuro do emprego*), extraídas de um banco de acesso livre disponibilizado por um site de ensino online, em contexto de preparação para o ENEM. Desse corpus, ancorados nos princípios metodológicos do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), extraímos dois indícios que nos permitem mostrar o modo como o enunciador desses textos constrói uma imagem de si: 1) o primeiro indício que nos chama a atenção é a tematização do emprego, ou seja, o modo como o tema “emprego” é tratado semanticamente; 2) o segundo corresponde ao acontecimento discursivo de como o escrevente, por meio do seu trabalho com a linguagem, inscreve no fio discursivo do texto a dialogia com outras vozes na construção do conteúdo temático. Sob os pressupostos de Brito (2014) de que linguagem e instituição estão constantemente imbricadas e de que falamos com as palavras dos outros para construirmos nossos discursos, os indícios analisados se mostram como pistas que nos permitem refletir não só sobre o lugar social e ideológico de onde esses sujeitos enunciam, mas, sobretudo, tocar na heterogeneidade viva que lhe é constitutiva. Ao final deste trabalho, ao fugir de um quadro normativo que se limita a classificar os textos produzidos como “bons” ou “ruins”, buscamos contribuir com reflexões sobre uma pedagogia crítica de produção textual que denuncia o discurso catastrofista sobre a escrita e problematiza as práticas de avaliação.

Palavras-chave: redação no ENEM; ethos discursivo; escrita pré-universitária; heterogeneidade da escrita; acontecimento da escrita.

ABSTRACT

This research, situated in the field of Language Teaching and Learning, aims to develop an enunciative-discursive analysis of texts produced in the context of ENEM preparation. The study draws on conceptions of writing and language grounded in the framework of literacy studies from a discursive perspective, as discussed by Corrêa (2007; 2011) and Tfouni (2010), both of whom build on the French tradition of Discourse Analysis (Pêcheux, 2009; 2011). Based on these theoretical premises, we adopt Dominique Maingueneau's (2005a; 2005b; 2006a; 2006b) concept of *discursive ethos* to understand how the writer's way of saying is inseparable from a way of being. Thus, we conceive the subject not merely as an enunciative position, but as a historically situated voice and body, in dialogue with the conceptions of language and writing that ground this study. The corpus comprises twenty essays written on a specific theme — *qualification and the future of employment* — collected from an open-access online teaching platform used for ENEM preparation. Following the methodological principles of the *evidential paradigm* (Ginzburg, 1989), we identified two main traces that reveal how the enunciator constructs an image of self: (1) the thematic treatment of "employment," that is, how the topic is semantically developed; and (2) the discursive event through which the writer, by working with language, inscribes dialogic relations with other voices in the construction of meaning. Drawing on Brito's (2011) assumption that language and institutions are deeply intertwined, and that we speak with others' words to construct our own discourse, the analyzed traces function as clues to reflect not only on the social and ideological positions from which these subjects speak, but also on the living heterogeneity that constitutes their writing. Ultimately, by moving beyond a normative framework that merely classifies produced texts as "good" or "bad," this study seeks to contribute to reflections on a critical pedagogy of writing that denounces the catastrophic discourse surrounding writing and problematizes assessment practices.

Keywords: ENEM essay; discursive ethos; pre-university writing; heterogeneity of writing; writing event.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema do ethos efetivo.....	66
Figura 2 - Tema Uol Educação: Qualificação e Futuro do Emprego.....	112
Quadro 1 - Ethos e cenas de enunciação: pontos de análise.....	73
Quadro 2 - Grade de Correção do ENEM.....	88
Quadro 3 - Dispositivo Argumentativo e sua aplicação no ENEM.....	102
Quadro 4 - Questões de Pesquisa.....	104
Tabela 1 - Incidência dos índices discursivos nas redações do corpus.....	146

SUMÁRIO

ENTRE O COMEÇO E A TRILHA: O DESPERTAR DO ESTUDO.....	13
A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL E DISCURSIVA.....	20
1.1 Os modelos de letramento: uma perspectiva histórica.....	20
1.2 A heterogeneidade da escrita.....	25
1.2.1 A escrita e os gêneros do discurso.....	27
1.2.2 A escrita e a intertextualidade: o diálogo com os já-ditos.....	30
1.2.3 A escrita como modo de enunciação.....	32
1.2.4 A escrita e os presumidos sociais.....	33
1.2.5 A escrita e a identidade do sujeito.....	35
1.3 A escrita como acontecimento.....	39
O ASPECTO ENUNCIATIVO-DISCURSIVO DA LINGUAGEM.....	42
2.1 Entre o mundo e a palavra: sujeito empírico e sujeito discursivo.....	43
2.2 Historicidade e ideologia.....	46
2.3 Memória discursiva e intertextualidade.....	52
O ETHOS DO ENUNCIADOR NA REDAÇÃO.....	61
3.1 A noção de ethos discursivo.....	61
3.2 A teoria das cenas de enunciação.....	68
3.3 Originalidade e identidade discursiva: o ethos como estilo.....	77
ENTRE DADOS E SENTIDOS: CAMINHOS DA PESQUISA.....	82
4.1 Problema de pesquisa e relevância do estudo.....	82
4.2 A prova de redação no ENEM.....	85
4.2.1 Os participantes do contexto enunciativo.....	86
4.2.2 A grade de correção do ENEM: as competências avaliativas.....	89
4.2.3 O Dispositivo Argumentativo como subcategoria de análise.....	103
4.3 Questões de pesquisa.....	105
4.4 Selecionando o corpus.....	111
O ETHOS DO ENUNCIADOR: AS PRÁTICAS DISCURSIVAS NA PREPARAÇÃO PARA O ENEM.....	115
5.1 A intertextualidade interna e externa.....	115
5.1.1 A intertextualidade interna.....	116
5.1.2 A intertextualidade externa.....	121
5.2 O ethos do enunciador manifesto na cena englobante.....	125
5.3 O ethos engajado do enunciador manifesto na cena genérica.....	132
5.3.1 Proposta e tese.....	135
5.3.2 Persuasão.....	137
5.3.3 Concessão.....	141
5.4 O ethos participativo manifesto na cenografia.....	145

5.5 Mapeamento das estratégias discursivas.....	150
O QUE O ETHOS DO ENUNCIADOR REVELA SOBRE O ENSINO E A AVALIAÇÃO DA ESCRITA UNIVERSITÁRIA?.....	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	160
ANEXO - CORPUS DA PESQUISA.....	165

ENTRE O COMEÇO E A TRILHA: O DESPERTAR DO ESTUDO

"A ação é a maneira de revelar quem somos no mundo, e a fala é o meio através do qual a ação se torna visível." (Hannah Arendt)

Ao compreender que a fala conecta a ação à nossa existência, podemos estabelecer um paralelo com a dimensão constitutiva do discurso na vida social. Assim como a ação se torna perceptível por meio da fala, a escrita e o discurso tornam visíveis nossas posições, intenções e identidades no espaço coletivo, desempenhando um papel central na construção das relações sociais. No campo educacional essa reflexão revela que escrever não é apenas organizar ideias em um texto, mas também um ato enunciativo-discursivo que mostra o sujeito, seu posicionamento e sua singularidade. É nesse sentido que a produção textual pré-vestibular pode ser entendida como espaço privilegiado de manifestação do discurso, no qual o acontecimento se materializa pela escrita.

Esse horizonte se insere na presente investigação, cujo objetivo é analisar, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, as produções textuais elaboradas em contexto de preparação para o ENEM, considerando não apenas o que o estudante escreve, mas o modo como, ao enunciar, constrói discursivamente seu dizer e inscreve um ethos — entendido, conforme Maingueneau (2005a, 2005b; 2006a; 2006b), como uma instância incorporada, em que voz e corpo se articulam na produção de sentido. Partimos da premissa de que o discurso não deve ser entendido como algo isolado, mas como um produto das interações sociais e das práticas discursivas, que, por sua vez, são moldadas por contextos específicos de uso e por um ethos discursivo emergente dessas interações.

Ademais, a escrita é compreendida como uma prática discursiva dinâmica, historicamente e socialmente situada, por meio da qual o sujeito se inscreve na linguagem, produzindo sentidos que materializam sua história, suas memórias, suas ideologias e as relações sociais que o atravessam. Diferentemente de uma visão que entende o texto apenas como produto acabado, esta perspectiva enfatiza que a linguagem é sempre um processo em construção, atravessado por múltiplas vozes, sentidos e contextos. Isso compreende que cada ato de escrever se configura como um acontecimento discursivo, no qual o escrevente interage com o que já foi dito, dialoga com outras vozes e constrói seu posicionamento em relação ao mundo e às questões que aborda.

Levando isso em consideração, e a partir da abordagem discursiva adotada, compreendemos que o escrevente não é tomado como um sujeito empírico, mas como um sujeito do discurso, constituído nas e pelas relações de linguagem. Nesse sentido, o vestibular — no caso, o ENEM — é entendido não apenas como uma prova isolada, mas como um espaço de circulação de sentidos, atravessado por relações pessoais e institucionais que, conforme exemplifica Corrêa (2004), envolvem a autoimagem e as expectativas familiares quanto ao desempenho do participante, bem como as exigências de adequação linguística e as representações sobre o que se espera de um escrevente na modalidade formal da Língua Portuguesa. O autor cita que

[...] cabe ao candidato, no momento da prova, tanto a atividade metalinguística de adequar seu uso da linguagem verbal ao que supõe ser a variedade e o registro discursivo esperados pela Universidade, como a injunção fática de tomar a palavra, pela escrita, e de adequá-la ao que seria o lugar do escrevente: aquele que é capaz, segundo a anunciada expectativa da Universidade, de compreender e de fazer-se compreender satisfatoriamente por meio da escrita. (Corrêa, 2004, p.19)

Ao elaborar a redação no contexto do vestibular, o escrevente é incumbido de realizar duas tarefas fundamentais, participando de um “jogo de imagens”. A primeira, de caráter metalinguístico, consiste na necessidade de ajustar seu uso da linguagem à variedade e ao registro discursivo esperados pela universidade, de acordo com as normas e convenções acadêmicas estabelecidas. A segunda tarefa, de natureza fática, envolve o ato de “tomar a palavra”, ou seja, o escrevente deve produzir um texto que se alinhe à posição de um sujeito sendo avaliado pela instituição, no qual ele se demonstra capaz de compreender e de se fazer compreender de maneira clara e adequada, em conformidade com as expectativas institucionais.

Esse “jogo de imagens”, para Pechêux (1990), está no fato de que o sujeito do discurso não está apenas expressando suas ideias, mas também construindo uma imagem de si mesmo, no sentido de como ele é percebido pelo seu interlocutor, que, por sua vez, possui expectativas. No “jogo de imagens”, segundo ele, a linguagem é um espaço que constrói essas imagens sociais e identidades.

No contexto da redação, o escrevente mobiliza a linguagem para se apresentar como alguém capaz de se comunicar de acordo com os padrões formais e discursivos exigidos pelo contexto educacional, demonstrando domínio da norma culta, coerência e capacidade argumentativa. Esse movimento corresponde ao processo pelo qual o escrevente se posiciona,

por meio da escrita, em relação às expectativas institucionais e ao lugar que almeja ocupar ou ser reconhecido dentro do ambiente educacional. Isto é, ao adequar sua linguagem às demandas que supõe serem impostas pelas instâncias avaliativas da educação básica, o escrevente participa desse jogo discursivo, projetando uma imagem de si mesmo como sujeito capaz de compreender e se fazer compreender de maneira satisfatória, atendendo às normas e expectativas socialmente reconhecidas no contexto escola.

O conceito de heterogeneidade enunciativa proposto por Authier-Revuz (1990) mostra-se central neste contexto investigativo. Todo discurso é atravessado por outras vozes — do senso comum, da mídia, da escola, de autoridades ou de textos previamente lidos — e isso não significa que o escrevente se limite a reproduzi-las; ao contrário, ele as negocia e as reelabora, construindo, por meio da escrita, um dizer singular que reflete sua própria posição e perspectiva. Nesse sentido, todo ato de linguagem envolve responder a algo e antecipar respostas, situando o enunciador em uma relação com os discursos já existentes. Por exemplo, ao afirmar “sou contra tal ideia”, o estudante não apenas expressa sua opinião, mas se posiciona diante de um discurso que já existe, respondendo a ele e moldando sua própria voz na interação com outros sentidos e valores socialmente compartilhados. Escrever, nesse âmbito, não é uma habilidade neutra, mas uma prática situada que reflete e reproduz — ou questiona — valores, normas e discursos de sua época.

A produção textual é também uma forma de participação social, em que o escrevente negocia sentidos e se constitui como sujeito histórico através da linguagem. Corrêa (2004) contribui para esse debate ao apontar a crença amplamente difundida de que a escrita não sofre variações sociais. Em outras palavras, no senso comum — ou por muito tempo —, prevaleceu a ideia de que a língua escrita seria invariante, assegurando sua “pureza” ao desconsiderar os falantes e as manifestações populares da escrita.

De um ponto de vista discursivo, a escrita deve ser compreendida como acontecimento e não apenas estrutura, focalizando os sentidos produzidos em contextos reais de uso da linguagem, considerando os sujeitos, suas posições sociais e as ideologias que atravessam o discurso. Por isso, a linguagem não é transparente. Ela não traduz um pensamento individual de forma direta; ela carrega consigo a história, a cultura e os valores de sua época. O escrevente da redação, nesse processo, não é um autor fixo e autônomo, mas um enunciador que manipula a linguagem em contextos avaliativos, construindo sua voz em relação a outros discursos e posicionando-se diante do mundo social.

Além disso, a relação entre escrevente e destinatário — aqui representado pelo corretor ou avaliador — evidencia a dimensão dialógica da escrita, que articula interpretação, resposta

e avaliação. O texto do ENEM é, desse modo, um ato enunciativo dialógico, no qual o enunciador interpreta a proposta, elabora respostas e se posiciona frente ao conhecimento e às expectativas da instituição avaliadora. Essa perspectiva permite compreender a redação como um espaço de criação, negociação de sentidos e manifestação do ethos do escrevente, mostrando que escrever é simultaneamente responder ao já-dito e criar novas formas de expressão.

Desse modo, o ponto de partida que orienta este estudo é que a maneira de dizer do sujeito escrevente está associada a uma maneira de ser, ou seja, a instância subjetiva se manifesta não apenas como estatuto ou papel social, mas como uma voz e um corpo enunciante historicamente especificado. Tal ideia se apoia em dois pressupostos fundamentais: primeiro, que a linguagem e a instituição estão constantemente imbricadas, constituindo tanto o campo ético - “uma constelação de representações agregadora de certo número de situações estereotipadas associadas a comportamentos” (Maingueneau, 2020, p. 15)” -, quanto o normativo da escrita escolar; segundo, que falamos com as palavras dos outros para construirmos nossos próprios discursos (Brito, 2014) , o que evidencia a natureza dialógica e social da produção textual. Dessa maneira, a escrita não se limita à adequação formal, mas envolve continuidade e mudança, confrontando o já-dito e criando novas configurações de sentido.

Dois indícios guiam a análise deste estudo. O primeiro diz respeito à tematização do conteúdo, exemplificado aqui pelo tema “*emprego*”: trata-se de examinar como os estudantes falam sobre o emprego, que sentidos constroem e que ideias associam à palavra, evidenciando escolhas semânticas e posicionamentos implícitos. O segundo indício refere-se ao acontecimento discursivo, ou seja, como o escrevente, por meio do trabalho com a linguagem, inscreve no fio textual a dialogia com outras vozes, construindo o conteúdo temático e revelando a heterogeneidade constitutiva do discurso. Tais indícios permitem refletir sobre o lugar social e ideológico de onde os sujeitos enunciam e sobre a maneira como se tornam agentes ativos na produção textual. Ao dialogarem com o já-dito e reelaborarem as vozes que recebem, os escreventes constroem um dizer singular que manifesta seu ethos discursivo, isto é, sua instância subjetiva se revela como voz e corpo historicamente situados, expressando simultaneamente seu modo de ser e sua posição em relação às normas e expectativas sociais

A partir desse recorte teórico-metodológico, a investigação busca responder às seguintes questões: 1) Como a inscrição do intertexto na produção textual reflete tanto a posição enunciativa quanto a construção identitária do escrevente? 2) De que maneira o escrevente articula elementos linguísticos e discursivos para se situar dentro do regime enunciativo do

ENEM e se relacionar com o tema?; 3) De que maneira os elementos argumentativos contribuem para legitimar o enunciador como crítico e confiável?; 4) Como o escrevente organiza e articula os elementos textuais para criar uma presença enunciativa participativa dentro da cenografia da redação?. Todas essas perguntas convergem para uma questão mais ampla que procuramos responder ao final deste trabalho: De que maneira a análise do ethos do enunciador nas redações para o ENEM pode subsidiar reflexões sobre as práticas de ensino e avaliação da escrita em contextos pré-vestibulares?. Logo, ao situar a produção textual preparatória para o ENEM nesse horizonte enunciativo-discursivo, pretendemos analisar o escrevente como sujeito que constrói significados, negocia vozes sociais e manifesta-se de maneira singular no mundo.

Compreendendo que a produção textual no contexto do ENEM constitui um ato enunciativo e discursivo, estruturado em quatro momentos interdependentes - proposta → interpretação → resposta → avaliação - evidencia-se que cada um desses momentos demonstra a natureza complexa da escrita escolar. A proposta, formulada pelo examinador, delimita um tema e orienta o estudante sobre o campo discursivo a ser explorado. A interpretação implica a leitura atenta do tema e do mundo, a seleção de informações relevantes e o posicionamento inicial do escrevente diante da problemática apresentada. A resposta, por sua vez, é o momento em que o estudante constrói o texto, articulando ideias, exemplos e vozes externas, em diálogo com outras falas já circulantes. Finalmente, a avaliação — realizada pela banca corretora — retorna ao estudante informações sobre a conformidade de seu enunciado, possibilitando reflexão sobre estratégias discursivas, coerência textual, argumentação e posicionamento pessoal.

Esse ato enunciativo esclarece por que a redação do ENEM é estruturante das práticas de escrita escolar. Diferente de exercícios isolados de gramática ou produção textual, a redação do ENEM articula conhecimentos, valores, senso crítico e posicionamento social, obrigando o estudante a assumir a responsabilidade pelo que diz e pelo modo como o diz. Ao mesmo tempo, ela exige que o escrevente dialogue com o já-dito, considerando discursos prévios da sociedade, da mídia e de referências acadêmicas, e que formule uma posição própria em relação a esses discursos. Dessa forma, a prática de escrita se torna um laboratório de desenvolvimento do ethos enunciativo do estudante, funcionando como espaço privilegiado de construção de identidade discursiva e de competência argumentativa.

Como materialização dessa investigação, o corpus desta pesquisa foi selecionado a partir das redações disponibilizadas pelo UOL Educação, um site de ensino online em que pré-vestibulandos submetem suas produções e recebem avaliações simulando o padrão da

banca do ENEM. Essa escolha apresenta múltiplos motivos de relevância científica e prática: primeiro, permite analisar textos produzidos em contexto real de avaliação, mantendo a autenticidade do ato enunciativo; segundo, o feedback recebido pelos estudantes evidencia a interação dialógica entre escrevente e avaliador, tornando explícito o caráter público e normativo da escrita escolar; terceiro, possibilita observar como os jovens, inseridos em um contexto social contemporâneo, constroem sentido sobre temas de relevância atual, como, por exemplo, o tema do trabalho.

O tema do trabalho aborda a qualificação do emprego, especialmente no contexto pós-pandemia, período em que a entrada no mercado de trabalho e a escolha da carreira acadêmica se tornaram questões centrais. A investigação busca analisar como os estudantes tratam esse tema de forma argumentativa, observando como mobilizam referências externas, incorporam vozes do senso comum e de instâncias institucionais, e constroem argumentos próprios. Nesse processo, evidencia-se a interdependência entre linguagem, subjetividade e formação cidadã, revelando o ethos discursivo do escrevente e a heterogeneidade enunciativa presente nos textos.

A motivação para este estudo sobre a produção de redações nasce da intersecção entre minha experiência docente e avaliativa e o contexto mais amplo das políticas educacionais brasileiras. Ao longo dos anos de atuação em escolas e cursinhos pré-vestibulares, a prática de correção e orientação de textos revelou uma questão recorrente: embora a matriz de correção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ofereça parâmetros objetivos para a avaliação, estabelecendo critérios formais e de conteúdo associados a notas específicas, tais diretrizes não captam integralmente a complexidade do processo discursivo que constitui a escrita. Atribuir uma nota à redação não significa, necessariamente, compreender como o estudante se posiciona, argumenta e constrói sentidos em seu texto.

Essa constatação, derivada da prática docente e de avaliação, evidencia uma problemática que ultrapassa o nível técnico da correção: o modo como o estudante projeta sua voz e se inscreve discursivamente no texto ainda é um aspecto pouco explorado nas avaliações institucionais. A experiência de avaliar redações mostrou que, mesmo sob regras e estruturas rígidas, há sempre um sujeito que fala — um escrevente que negocia entre as normas impostas pela prova e suas próprias intenções de sentido. É nesse espaço de negociação que se manifesta o ethos discursivo, entendido aqui como a imagem de si construída pelo enunciador por meio de suas escolhas argumentativas e linguísticas. Investigar como esse ethos se forma e se revela nas redações do ENEM é, por sua vez, uma forma de compreender o sujeito da escrita em seu contexto de produção.

Por fim, com o propósito de atingir os objetivos delineados, a presente tese está estruturada em seis capítulos. No primeiro capítulo, com o intuito de abordar a escrita e o seu ensino em contexto pré-universitário, são apresentadas perspectivas históricas de letramento, com especial ênfase nos modelos ideológico e autônomo, e concepções da construção discursiva da escrita e da linguagem, avaliadas como heterogêneas. No segundo capítulo são estruturados os aspectos enunciativos e discursivos que permeiam as discussões sobre a redação pré-vestibular, levando em consideração os aspectos em torno do sujeito e das condições de produção do discurso. O terceiro capítulo dedica-se ao desenvolvimento das noções de ethos e de cenas de enunciação, com o objetivo de aprofundar a compreensão das teorias que tratam da construção da imagem do enunciador, especialmente no que se refere ao conceito de ethos discursivo assumido neste trabalho. O quarto capítulo trata das abordagens metodológicas da pesquisa, oferecendo uma contextualização sobre o evento estudado. São discutidos aspectos como o problema de pesquisa; o objeto de estudo; as questões de pesquisa; categorias de análise e a seleção do corpus. O quinto capítulo destina-se à análise do corpus, utilizando as categorias analíticas previamente estabelecidas, e aborda de maneira sistemática os elementos textuais, enunciativos e discursivos presentes nas redações. Por fim, o sétimo capítulo conclui o trabalho com as reflexões finais, refletindo sobre os resultados obtidos e as implicações da pesquisa.

A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL E DISCURSIVA

Para iniciarmos as discussões teóricas, o presente capítulo propõe uma reflexão mais abrangente sobre a prática de escrita e suas concepções. Ao compreender a escrita como prática de afirmação discursiva e de engajamento com discursos preexistentes, supera-se a visão restrita da escrita como mera adequação, passando a considerá-la como um verdadeiro acontecimento, singular e irrepetível, capaz de produzir sentido e posicionamento no mundo.

1.1 Os modelos de letramento: uma perspectiva histórica

O conceito de letramento, de acordo com Kleiman (2003), foi desenvolvido para refletir os usos da escrita além dos limites da escola, já que a linguagem escrita se faz presente em diversos aspectos da vida diária, marcando a sociedade de maneira ampla. Nesse âmbito, o letramento surge como um instrumento essencial para compreender as influências da escrita nas diferentes atividades humanas, permitindo a interpretação e o entendimento do significado por meio de uma análise crítica e contextualizada.

No cenário dos estudos do letramento, estudiosos, como Street (1984), questionaram a ênfase exclusiva nos gêneros discursivos da elite, como relatórios e documentos formais, em detrimento de outros gêneros, os quais negligenciam os aspectos sociais, históricos, ideológicos e culturais das práticas de leitura e escrita. Com isso, propuseram uma visão que hoje é reconhecida como os Novos Estudos de Letramento, entendendo o letramento como um fenômeno social fundamentado em crenças. O modelo apresentado revela que o uso social da linguagem está intrinsecamente ligado ao contexto, já que os significados atribuídos à leitura e à escrita são indissociáveis dos contextos sociais em que estão inseridos.

Street (1984) faz uma distinção crucial ao discutir os contextos de ensino e linguagem ao apresentar dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. As habilidades técnicas do indivíduo são privilegiadas no modelo autônomo, supondo uma “neutralidade” diante de qualquer contexto. Essa perspectiva desconsidera as particularidades das diversas sociedades e as relações hierárquicas que as estruturam. O foco do modelo está nas competências individuais, considerando que a compreensão de um texto vai além de seus aspectos superficiais.

Sob esse ponto de vista, a maestria da gramática e da ortografia garantiria a adequação à escrita acadêmica. Street (1984) reformulou esse modelo com base nos primeiros estudos de Hildyard & Olson (1978), que estabeleceram uma conexão entre as habilidades cognitivas e o

letramento. Esses estudiosos argumentavam que o desenvolvimento intelectual do indivíduo depende integralmente da escolarização, afastando a oralidade da escrita, a qual, segundo eles, estaria vinculada à lógica e à razão, tornando-se superior às práticas orais, que seriam moldadas por contextos e referências pessoais. Em contraste, os estudiosos dos Novos Estudos de Letramento ampliam a compreensão sobre o letramento, considerando que as dificuldades dos estudantes nas práticas de leitura e escrita não se limitam a uma questão técnica ou cognitiva, mas envolvem fatores sociais e contextuais, uma vez que no modelo autônomo o letramento ocorre por meio da linguagem sem contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico.

Sob esse enfoque, baseado em Tfouni (2010), Brito (2014) compreende as pesquisas sobre a escrita de pré-universitários a partir de duas perspectivas: (1) uma *a-histórica*, que se caracteriza pelo estudo da escrita como “crise” da linguagem; (2) outra histórica, que se caracteriza pelo estudo da escrita numa perspectiva discursiva.

A primeira, relacionada ao modelo autônomo de letramento, não direciona a devida atenção ao contexto social, cultural e histórico em que a leitura e a escrita ocorrem. Esse modelo foca no indivíduo isolado e em suas habilidades técnicas, como se o letramento fosse uma competência neutra e universal. Essa visão trata o texto escrito como algo fechado, estável e auto explicativo, como se não dependesse do leitor, do contexto, nem de outras vozes para ser compreendido, de modo que tudo estaria dentro do texto, bastando saber “ler bem” para interpretar “corretamente”. Nesse sentido, o “processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito” (Kleiman, 2012, p. 22). Entender um texto seria apenas seguir sua lógica interna, sem considerar o leitor, sua bagagem, seus propósitos ou a situação em que a leitura acontece.

A crítica se intensifica ainda mais quando essa visão considera “letrados” apenas os que sabem ler e escrever “bem”, conforme padrões estabelecidos socialmente — geralmente os da classe média letrada escolarizada. Isso exclui ou inferioriza práticas de leitura e escrita diferentes, como as de comunidades populares, periféricas ou orais. Com isso, os sujeitos que dominam esse modelo considerado “adequado” são elevados à condição de modelo universal de competência linguística, naturalizando relações de poder, em que determinadas formas de falar, ler e escrever passam a ser vistas como “certas” ou superiores, e outras como “erradas” ou “insuficientes”. Esse modelo ignora a linguagem como construção de sentido, interação social, negociação de posições e identidades, reduzindo o uso da língua a uma questão de se adequar a normas. O valor do texto é medido pela sua “eficácia” — se ele comunica bem, se está bem estruturado, claro, objetivo, o que, por sua vez, descarta a riqueza da linguagem

enquanto fenômeno social, simbólico e polifônico, tratando-a como se fosse apenas uma ferramenta funcional.

Diferente do que propomos neste trabalho, no modelo autônomo o foco está no produto final, isolado, não no processo de escrita, nem no contexto ou nas vozes que atravessam a produção textual. Trata-se de uma visão tecnicista e descontextualizada do texto, que também adota critérios binários e normativos para avaliar os textos, como formal / informal; correto / incorreto e eficaz / ineficaz. Essa lógica simplifica e hierarquiza práticas de escrita, classificando-as rigidamente em boas ou ruins, aceitáveis ou inadequadas. Então, a crítica exposta é que este modelo trata a escrita como algo fixo, previsível e controlável, em que o sujeito só teria que “se inscrever adequadamente” nesse espaço, cumprindo regras, fórmulas e estruturas. Consequentemente, a escrita real (especialmente de estudantes) raramente corresponde a esse modelo idealizado, uma vez que ela é constantemente vista como problemática, falha, em crise. Porém, o que está em crise, na verdade, não é a escrita dos alunos, mas o modelo de avaliação, que desconsidera a complexidade da linguagem.

Em contrapartida, no modelo denominado por Street (1984) como ideológico e citado por Tfouni (2010) como histórico, as práticas de escrita e leitura são associadas às práticas sociais. Aqui, parte-se da concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais situadas, considerando os componentes da situação de comunicação. Esse modelo entende que existem práticas específicas de cada contexto, dada a concepção de múltiplos letramentos. Nesse âmbito, dentro do ambiente educacional, os estudantes costumam ser orientados a redigir artigos de opinião, resenhas, relatórios, dissertações e fichamentos; gêneros imersos em uma tradição que exige o cumprimento de normas rigorosas de argumentação, organização e formalidade.

Embora a perspectiva histórica de letramento não descarte a ideia de autonomia, ele propõe que, ao vincular as práticas de letramento aos contextos sociais e culturais, ampliamos os significados atribuídos à escrita e à comunicação, os quais podem variar conforme os distintos ambientes em que se manifestam. O modelo ideológico sugere que o letramento ocorre na interação entre os aspectos individuais e sociais, mediado por um compartilhamento de habilidades que são continuamente moldadas por ideologias. Cada sujeito, que ocupa múltiplos papéis sociais conforme o contexto, pode dominar a leitura e a escrita de acordo com as necessidades e as exigências das situações vividas ao longo da sua trajetória, uma vez que cada contexto exige competências específicas nas práticas de letramento. Assim, quanto mais diversas as conjunturas vivenciadas, maior a gama de práticas de leitura e escrita dominadas por esse indivíduo.

A perspectiva histórica também postula o caráter dinâmico do conceito de letramento, visto que as próprias práticas dependem essencialmente de quem as pratica e do propósito comunicativo que lhes dá forma, o qual está intrinsecamente relacionado ao contexto em que se dá a interação. Como resultado disso, dada a natureza fluida do letramento, transformações nas esferas histórica, cultural, econômica e social afetam diretamente as práticas de letramento, estabelecendo uma relação paralela e mútua entre as práticas de letramento e os acontecimentos históricos. É por isso que a escrita não é apenas uma mera atividade de adequação às regras de uso da língua e à situação de comunicação, mas também entrar num jogo discursivo complexo, em que o sujeito se posiciona, mesmo sem ter pleno controle sobre sua linguagem. Isso porque o letramento é uma prática social situada — inserida na cultura, nas relações de poder e nas condições históricas, ou seja, ler e escrever nunca são neutros: envolvem ideologia, identidade, disputa de sentidos.

Os conceitos de interdiscurso e intradiscurso, inclusive, ajudarão a compreender esse jogo discursivo. Há uma relação conjunta entre o que o sujeito escreve no interior do texto, de modo consciente, estruturado; como se soubesse o que está dizendo e as vozes anteriores; memórias de leitura; ideologias; outras falas que estão presentes, mesmo que não sejam nomeadas. Interpelado por Tfouni (2010), Brito (2014, p. 818) afirma que “no intradiscurso [...] o sujeito tece o fio discursivo conduzindo o corretor à ilusão de um texto linear...”. O aluno, ao escrever uma redação para o vestibular, por exemplo, produz um texto que parece lógico e bem estruturado, com “introdução, desenvolvimento e conclusão”, dando ao corretor a impressão de clareza e controle, mas é uma construção intencional — isto é, uma encenação do domínio da escrita. Além disso, “no interdiscurso [...] o sujeito lida com a ilusão de não ser a origem do seu dizer” (Brito, 2014, p. 818), evidenciando que, apesar de parecer autor do que escreve, o sujeito não é a fonte original de suas ideias. Ele escreve a partir de um conjunto de vozes, leituras, discursos anteriores — por isso, há uma dispersão de vozes no seu texto, que é sempre dialogado.

Seguindo esse pensamento, consideramos que “as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (Kleiman, 2012, p. 38), reforçando a visão crítica de que escrever (e ser avaliado por isso) não é apenas uma questão individual ou técnica, mas está ligado a normas sociais, ideologias, exclusões e disputas de poder. É por isso que compreendemos “a redação de vestibular não como um mero produto final do processo de textualização, mas como um processo sócio-histórico, um acontecimento a ler e a escrever.” (Brito, 2014, p. 819).

A partir dessas concepções, é possível afirmar que produzir uma redação é uma prática social e histórica, pois: 1) Não ocorre isoladamente; 2) É marcada pelas condições sociais, culturais e políticas; 3) Reflete valores, discursos, vozes do tempo e do meio em que o sujeito está inserido; 4) O aluno não escreve do “nada”. Ele carrega leituras, vivências e posicionamentos sociais. Portanto, conclui-se que a redação deve ser lida como um acontecimento discursivo, pois traz em si indícios das vozes sociais que formam o sujeito, e deve ser entendida como parte de um processo maior, que envolve leitura, cultura e ideologia.

Conceber a redação como um acontecimento discursivo nos leva à relação que Pechêux (2002) faz entre estrutura e acontecimento. O autor descarta as idéias de que o discurso é uma máquina de assujeitamento com estrutura rígida e de que o discurso ocorre independente do contexto. Na realidade, para ele o discurso é tanto estrutura quanto acontecimento, uma vez que, como estrutura, há de se considerar a materialidade da linguagem, ou seja, a forma das palavras, frases, regras de coesão, sintaxe, semântica. Essa estrutura é necessária para que o acontecimento do discurso possa ocorrer. Além disso, é ela que produz efeitos de sentido — ou seja, o jeito que falamos ou escrevemos gera significado. Já como acontecimento, relaciona-se ao encontro entre o que está acontecendo agora e o que já foi dito antes (memória, tradição, outros discursos), permitindo que novas ideias e novos discursos sejam criados. Conforme ressalta Gregolin (2009, p. 52):

A produção de sentido se dá, portanto, em uma tensão dialética entre dispersão e regularidade, entre repetição e deslocamentos. Esse caráter heterogêneo do discurso leva à necessidade de se pensar na interdiscursividade, de tomar como objeto de análise as relações entre o intradiscorso e o interdiscurso, a fim de compreender as inter-relações entre a estrutura e o acontecimento.

É nesse âmbito que considerar a redação do ENEM como um acontecimento discursivo implica reconhecer que sua produção não se limita à aplicação mecânica de regras, nem se reduz a uma criação espontânea desvinculada do contexto social e histórico. O texto se situa na interseção entre estrutura e acontecimento: como estrutura, a redação se organiza segundo a materialidade da linguagem — regras de coesão, sintaxe, vocabulário e normas do gênero dissertativo argumentativo — que garantem a inteligibilidade e produzem efeitos de sentido; como acontecimento, o escrevente se insere nesse espaço linguístico e social, retomando fórmulas e referências já existentes, mobilizando vozes do senso comum, da escola e de outros textos, e reelaborando-as em argumentos próprios.

A produção de sentido se dá na tensão entre repetição e inovação, regularidade e dispersão, evidenciando a heterogeneidade enunciativa do discurso e a necessidade de analisar

tanto o intradiscurso (o que se diz no próprio texto) quanto o interdiscurso (as relações com outros discursos). Dessa forma, compreender a redação como acontecimento discursivo permite perceber como o escrevente, ao dialogar com as normas do gênero e do exame e com as vozes que o atravessam, constrói seu ethos discursivo, manifesta sua subjetividade e posiciona-se no espaço social e educacional.

1.2 A heterogeneidade da escrita

Considerar a escrita como prática discursiva implica pensar sua articulação com a instituição e reconhecer que a linguagem não se apresenta de forma transparente, mas opaca e atravessada por múltiplas vozes e interesses. No que diz respeito à concepção de escrita no contexto educacional, os conceitos aplicados em sala de aula devem ser dinâmicos e sensíveis às diversas situações e aos elementos heterogêneos que constituem o processo educativo, permitindo que os estudantes se posicionem ativamente na produção de sentido e no exercício de sua subjetividade discursiva.

Em uma abordagem da escrita por meio dos gêneros do discurso, é comum a utilização de exemplos previamente consolidados que ilustram o uso real desses gêneros e auxiliam os alunos na compreensão de suas estruturas e características. Entretanto, essa prática frequentemente resulta na reprodução mecânica de modelos, sem a devida contextualização, como se o objetivo primordial fosse a mera replicação dessas formas textuais. Além disso, o processo de construção e apropriação dos gêneros tende a ser reduzido a um conjunto de procedimentos rigidamente estabelecidos, desconsiderando as experiências individuais e o envolvimento subjetivo do aluno com a escrita. Essa abordagem restritiva não se manifesta apenas nos objetivos formais do currículo, mas também permeia o cotidiano da sala de aula, onde, frequentemente, a concepção de escrita se resume à aplicação de fórmulas predefinidas, sem aprofundar a relação do estudante com a linguagem e a prática discursiva.

Corrêa (2013), sob uma perspectiva discursiva, propõe uma abordagem que visa possibilitar a adaptação dos conceitos de trabalho utilizados em sala de aula¹, de modo que estes sejam influenciados pelas distintas situações práticas que emergem no contexto do ensino. Também enfatiza a necessidade de considerar a participação ativa dos diferentes

¹ Partindo de Street (2009), Corrêa (p. 482, 2013) define “conceitos de trabalho” aplicados à produção escrita como instrumentos didáticos formulados a partir de qualquer das dimensões da linguagem com a finalidade de oferecer aos alunos elementos para reflexão e intervenção na sua própria escrita. Eles visam a abrir possibilidades de os alunos se moverem no trânsito entre diferentes práticas escritas, facultando-lhes a entrada para aquelas que eles ainda desconhecem.”

sujeitos envolvidos no processo didático, como professores e alunos. Dessa forma, busca-se conferir maior flexibilidade e aplicabilidade a esses conceitos, evitando que se tornem estruturas rígidas e dissociadas da prática pedagógica. Segundo ele “a expectativa é que, assim elaborados, à medida que se fundamentem em parâmetros teóricos explícitos para o tratamento das questões de escrita, se distanciem da prática mais comum, que fixa modelos para reprodução” (Corrêa, 2013, p. 482).

Por isso reafirmamos o pensamento de que a escrita deve ser concebida como um processo dinâmico e em constante transformação, em vez de uma entidade fixa e estática, restrita ao papel ou à tela. Ao considerá-la como um fenômeno movente², torna-se evidente que sua função transcende a mera transcrição de palavras, possibilitando a interconexão e a fusão de diferentes práticas sociais na produção textual. Essa perspectiva ressalta a flexibilidade e a capacidade de adaptação da escrita, que não se limita a um modelo rígido e imutável, mas reflete as interações e os contextos socioculturais nos quais é elaborada.

Pensar a escrita a partir de uma perspectiva discursiva, conforme propõe Corrêa (2013), não significa investigar diretamente o ensino da escrita, mas compreender como ela é concebida e praticada no espaço escolar e de que modo essa concepção incide sobre a constituição do sujeito escrevente. Nesse sentido, a escrita é tomada aqui como um acontecimento discursivo, no qual se entrelaçam estrutura e acontecimento (Pêcheux, 2002): estrutura, enquanto materialidade linguística que organiza o dizer, e acontecimento, enquanto atualização de memórias discursivas e de posições ideológicas que atravessam o texto. É nesse entrelaçamento que emerge o ethos discursivo do escrevente — isto é, a imagem de si construída nas escolhas linguísticas e argumentativas —, cuja constituição está diretamente relacionada às formas como a instituição escolar concebe, regula e valoriza determinadas práticas de escrita. Assim, compreender a redação sob essa perspectiva permite observar como o espaço escolar, ao definir o que é considerado um “bom texto”, também participa da produção das vozes e identidades discursivas dos sujeitos que escrevem.

Sabendo disso, é necessário considerar as abordagens de ensino que abordam a escrita como um processo. Corrêa (2013), diante disso, nos apresenta cinco abordagens inter relacionadas que nos auxiliam a compreender como os estudantes se mostram na escrita. Na obra, o autor apresenta os seguintes fundamentos teóricos para o ensino da escrita: o

² Corrêa (2013) utiliza a expressão “caráter movente da escrita” para fazer um paralelo com o conceito de “caráter movente da linguagem” proposto por Mattos (2006). Essa ideia de movimento está relacionada à dinâmica entre a linguagem e o mundo, ou seja, a linguagem não é algo isolado, mas sim está em constante interação com a realidade. A escrita, como uma forma de linguagem, também não é independente nem totalmente idêntica ao mundo ou à fala, mas sim uma atualização do dinamismo das relações humanas e do contexto em que se insere.

fundamento dialógico, que enfatiza a interação e o diálogo no processo de escrita; o fundamento indiciário, que valoriza os traços linguísticos como marcas interpretativas do texto; o fundamento pragmático-enunciativo, que considera a escrita enquanto modo de enunciação; o fundamento discursivo do material linguístico, que insere a escrita em um contexto discursivo mais amplo e o fundamento discursivo da identidade do sujeito, que evidencia a relação entre escrita e constituição identitária.

Esses fundamentos se articulam à concepção de heterogeneidade da escrita proposta por Corrêa (2013), segundo a qual todo texto é atravessado por múltiplas vozes, saberes e experiências. A escrita, nesse sentido, não é expressão de uma subjetividade autônoma e homogênea, mas um espaço de encontro entre discursos diversos — escolares, sociais e ideológicos — que se materializam na linguagem. Compreender essa heterogeneidade é reconhecer que o escrevente se constitui na relação com o outro e que sua produção textual é sempre resultado desse entrecruzamento de vozes.

1.2.1 A escrita e os gêneros do discurso

O primeiro pressuposto aborda a relação entre a escrita e os gêneros do discurso, destacando a centralidade do diálogo nesse processo. Defende-se que a escrita não é uma prática isolada, mas sim inserida em um contexto interacional, no qual cada gênero do discurso se constitui como uma manifestação do diálogo. Em adição, o autor ressalta a frequente sinonímia entre os termos "gênero textual" e "gênero do discurso", conforme apontado por Marcuschi (2003). Ele argumenta que a adoção do termo "gênero textual" no ensino, especialmente nas propostas curriculares nacionais, não abarca integralmente duas características fundamentais dos gêneros discursivos: seu caráter dinâmico, que se refere à transformação dos gêneros ao longo do tempo e em diferentes contextos, e sua heterogeneidade, que evidencia a diversidade de formas e variações que podem assumir.

Corrêa (2013) critica a tendência de simplificar teorias complexas ao institucionalizar conceitos no ensino escolar, argumentando que essa prática pode reduzir a compreensão da dinâmica dos gêneros discursivos. No contexto do ensino de língua portuguesa baseado nos gêneros, ele aponta que a ênfase excessiva nos aspectos estáveis dessas estruturas desconsidera sua historicidade e transformação constante. Essa abordagem tende a fixar os gêneros como estruturas rígidas, negligenciando sua evolução contínua dentro das interações sociais. Ao priorizar a organização formal dos gêneros, o ensino pode perder de vista sua

natureza processual, isto é, os modos como eles emergem, se desenvolvem e se modificam ao longo do tempo.

Inspirando-se na perspectiva de Bakhtin (2003), o autor enfatiza que, além da relação entre os gêneros e as esferas de atividade humana, é fundamental reconhecer seu caráter histórico, que articula sociedade, linguagem e história. Como adotamos nesta tese, Corrêa (2013) destaca a relevância do termo "gênero do discurso" em detrimento de "gênero textual", pois este último pode induzir a uma visão mais estática e estruturalista dos gêneros.

A compreensão da produção e transformação dos textos dentro de contextos comunicativos específicos exige o reconhecimento da dinamicidade inerente aos gêneros do discurso. Longe de constituírem estruturas rígidas e estáveis, os gêneros são marcados por um constante processo de interação e ressignificação, no qual distintos formatos discursivos dialogam, se influenciam mutuamente e incorporam traços uns dos outros. Esse fenômeno de interpenetração e reelaboração evidencia o caráter fluido da linguagem, cuja maleabilidade permite a adaptação às exigências comunicativas e sociais.

O estudo das relações intergenéricas deve considerar o modo como o diálogo é continuamente reinvestido na produção textual, entendendo-o não apenas como um intercâmbio verbal direto entre interlocutores, mas como um mecanismo discursivo mais amplo. A dialogicidade manifesta-se na forma como os gêneros discursivos se reorganizam e se reconfiguram ao serem retomados em novos contextos de enunciação, garantindo a renovação constante das formas textuais e a pluralidade das práticas discursivas. Em outras palavras:

A dinamicidade dos gêneros do discurso está diretamente relacionada à ideia de relações intergenéricas. Um modo de observar como elas são trazidas para um dado gênero é investigar os reinvestimentos do diálogo na produção dos gêneros do discurso. Reconhecer e utilizar nos gêneros esses reinvestimentos é, portanto, pôr-se em contato com uma dentre inúmeras formas de atomização – que se dão em diferentes planos – da propriedade dialógica da linguagem. (Corrêa, 2013, p. 486)

A apropriação discursiva do escrevente está intrinsecamente vinculada ao reinvestimento do diálogo, que desempenha um papel central na articulação entre o sujeito e as práticas discursivas. Esse processo não se limita à mera reprodução de formas e normas previamente estabelecidas; ao contrário, possibilita a adaptação e a ressignificação desses elementos em novos contextos enunciativos. O escrevente – como designa Corrêa (2013) –, ao se apropriar do diálogo, não atua como um agente passivo na continuidade dos discursos anteriores, mas como um sujeito ativo na reelaboração e na inovação discursiva.

O reinvestimento do diálogo não deve ser compreendido como uma repetição mecânica de enunciados preexistentes nem como uma interação restrita a um contexto comunicativo imediato. Trata-se, antes, de um mecanismo dinâmico que evidencia a interseção entre o sujeito, a sociedade e a história, configurando um espaço de negociação discursiva contínua. Desse modo, mais do que um evento pontual de troca verbal, esse processo constitui um movimento constante de recriação dos gêneros do discurso, os quais, por sua vez, se mantêm em permanente diálogo com as transformações e práticas sociais que os atravessam.

É essencial compreender como o diálogo e a adequação dos enunciados dentro de um gênero discursivo são constituintes da produção escrita. Deve-se investigar como o escrevente seleciona os conteúdos e as práticas discursivas que considera apropriadas para o gênero em questão. Em vista disso, ao conceber a escrita como prática discursiva situada em um gênero específico, torna-se possível observar como o sujeito escrevente, ao mobilizar determinados recursos linguísticos e discursivos, constrói uma imagem de si — um ethos discursivo — que se manifesta no modo como organiza seu dizer e se posiciona diante das expectativas do gênero e da instituição. Diante disso, a análise da escrita sob essa perspectiva permite compreender a relação indissociável entre gênero, discurso e subjetividade, revelando como o sujeito se constitui e se faz reconhecer na e pela linguagem.

Corrêa (2013, p. 487), ao expor o segundo fundamento de sua análise, propõe duas abordagens principais que o escrevente pode adotar ao realizar esse processo, as quais ele denomina de “soluções ad hoc de escrita”: a escolha e a exclusão. No que diz respeito à escolha, o escrevente assume uma postura central e decisória, acreditando que há uma transparência nos sentidos, ou seja, confiando que sua intenção comunicativa será compreendida de forma clara e direta. Nesse processo, ele faz escolhas conscientes sobre os elementos a serem incluídos em sua escrita, com a convicção de que os significados serão unívocos e evidentes. Em contraste, na abordagem da exclusão, embora o escrevente ainda considere que existe uma certa transparência nos sentidos, ele adota uma postura mais estratégica. Nessa situação, ele tenta antecipar as possíveis interpretações e reações do destinatário, buscando evitar a incerteza e a imprevisibilidade que seu discurso possa gerar. Porém, Corrêa (2013) observa que, apesar dessa estratégia, o escrevente não consegue eliminar completamente a zona de opacidade, que se refere à incerteza quanto à interpretação final do destinatário. Isso ocorre, em grande parte, devido às vozes representadas, isto é, as influências de discursos anteriores e de contextos externos, bem como às respostas do destinatário imaginado.

O processo de produção de sentido na escrita, diante disso, revela-se como um fenômeno não transparente e não linear. Corrêa (2013) argumenta que, ao contrário de um diálogo previsível, o escrevente se depara com uma relação assimétrica com os interlocutores dentro de um gênero discursivo, o que implica uma dinâmica dialógica complexa e indireta. O sentido de um enunciado só se completa com a resposta do interlocutor, o que torna o significado incerto e imprevisível, obrigando o escrevente a adotar estratégias de exclusão como forma de lidar com essas incertezas. Além disso, o sujeito da escrita é limitado por interdições discursivas e sociais, o que o leva a negociar e manipular o significado em sua produção textual. Esse processo de controle do sentido está intimamente ligado à história do já-dito e à contínua disputa pela definição do significado, evidenciando o sujeito como um estrategista discursivo.

O sujeito da escrita, avaliado no Capítulo 3 sob a ótica de "sujeito do discurso", recorre a procedimentos de exclusão para mitigar a alteridade — a presença do outro, tanto no diálogo imediato quanto nas influências do já-dito. O escrevente, dessa forma, busca preservar uma imagem de autor solitário, no intuito de se apresentar como o único responsável pela sua produção, sem as interferências externas que possam comprometer sua expressão. Esse movimento visa proteger sua autonomia discursiva e garantir a sensação de controle sobre o processo de escrita.

1.2.2 A escrita e a intertextualidade: o diálogo com os já-ditos

A escrita, concebida como prática discursiva, implica sempre a presença do outro — não apenas como interlocutor imaginado, mas como parte constitutiva do próprio dizer. Essa relação com o outro, que pode ser entendida como uma forma de alteridade, não se reduz à troca comunicativa, mas diz respeito à heterogeneidade que atravessa o sujeito e o texto. Conforme Corrêa (2013), o escrevente é interpelado por múltiplos discursos e precisa negociar posições enunciativas dentro de um gênero que o antecede e o regula. Nessa perspectiva, o diálogo³ na escrita se manifesta como efeito de interdiscursividade, na medida

³ Embora Corrêa (2013) se apoie em Bakhtin para compreender a escrita como espaço de alteridade, neste trabalho nos aproximamos da perspectiva da Análise do Discurso. Em Bakhtin, o dialogismo diz respeito à relação viva entre vozes sociais — toda enunciação é, ao mesmo tempo, resposta e antecipação de outras vozes —, o que evidencia a natureza responsiva e intersubjetiva da linguagem. Na Análise do Discurso, especialmente em Maingueneau (2006; 2008), o foco está nos modos como os discursos se constituem a partir de outros discursos e como, no interior de um texto, essas vozes se materializam linguisticamente. Nessa perspectiva, o sujeito é atravessado por formações discursivas e ideológicas que moldam suas possibilidades de dizer, e o ethos emerge desse processo — o modo de dizer que se constitui no próprio gesto enunciativo. Assim, embora dialoguemos com Corrêa, interessa-nos aqui compreender a alteridade na escrita por meio da intertextualidade.

em que o sujeito, ao escrever, se relaciona com o já-dito e projeta uma imagem de si — um ethos — a partir das vozes que o atravessam e das condições institucionais que delimitam seu dizer (Maingueneau, 2008).

A escrita se configura como um campo dinâmico, no qual o sujeito equilibra sua autonomia discursiva com um diálogo interno ou com o outro, sempre permeado por uma opacidade no processo de construção do sentido. Corrêa (2013, p. 488) conclui que “(...) não controlar integralmente o sentido é inscrever o processo de escrita, ao mesmo tempo, na história do já-dito e na luta por um dado sentido. Eis, portanto, naquilo que o constrange, as condições de aparecimento do estrategista.”

No que tange à elaboração da redação do ENEM, a divisão interna entre falante e ouvinte se manifesta na interação do estudante consigo mesmo, enquanto escrevente, e com o interlocutor imaginado — o corretor da redação, e, de forma mais abrangente, a sociedade e o contexto social que emolduram o tema proposto. Ao redigir, o escrevente se vê simultaneamente na tarefa de construir argumentos, defender sua posição e antecipar possíveis interpretações ou críticas que seu texto possa suscitar.

A "solidão loquaz", conforme delineada por Corrêa (2013, p. 488), pode ser observada na experiência de isolamento do estudante, que, embora esteja comunicando suas ideias, não recebe um retorno imediato sobre como suas palavras são interpretadas pelo corretor. Isso significa que o sentido da redação se desenvolve em uma zona de opacidade, na qual há uma constante negociação entre o que o estudante deseja expressar e o que acredita ser compreendido ou aceito no contexto da avaliação.

Em adição, o processo de exclusão se reflete na necessidade de o escrevente selecionar cuidadosamente suas palavras e seus argumentos, uma vez que ele não pode explorar todos os aspectos de um tema devido às restrições de tempo e ao espaço limitado da redação. É imperativo que ele elimine argumentos que não sejam claros ou pertinentes ao desenvolvimento do texto, com o objetivo de assegurar que o sentido da redação seja o mais coerente e objetivo possível para o corretor. O diálogo interno do estudante, que envolve a antecipação das possíveis recepções e interpretações de seus argumentos, revela como ele lida com a imprevisibilidade do sentido. Isso reforça a ideia de que a escrita no contexto do ENEM não se caracteriza como um processo transparente e linear, mas sim como um fenômeno dinâmico, repleto de escolhas estratégicas e da tentativa de controle do significado dentro de um contexto avaliativo. Com isso, a prática de estabelecer treinos de redação baseados em modelos prontos não assegura a plena compreensão do processo produtivo por parte do escrevente.

Esse processo dinâmico da escrita transcende a simples representação formal ou explícita das ideias no texto, englobando a localização de indícios. Tais indícios são marcas subjetivas que, de maneira implícita, revelam aspectos sobre o discurso e o contexto em que ele se insere. Esses sinais não devem ser interpretados como uma explicitação clara e acabada de um procedimento específico, como uma edição, mas como apontamentos que aludem a relações mais amplas dentro do discurso, abrangendo dimensões linguísticas, sociais e históricas.

É enfatizado por Corrêa (2013) que a relação entre o indício e o fato não é simples nem direta, mas problemática. Ao identificar um indício no texto, o interlocutor deve assimilar que o enunciador não está necessariamente representando um fato de maneira fiel, mas realizando uma leitura e interpretação que incorpora as implicações históricas e contextuais dessa relação. É essencial conceber o sentido como algo dinâmico, ou seja, em constante transformação, e entender o sujeito como uma construção discursiva que se forma e se redefine a partir das interações discursivas.

Em síntese, a escrita deve ser compreendida como um processo contínuo e em movimento, no qual os sentidos se constroem a partir das múltiplas vozes e referências que atravessam o dizer. Nesse processo, cada texto dialoga com outros, retomando e transformando ideias, expressões e valores que circulam socialmente. É desse encontro entre diferentes modos de dizer que emerge o ethos discursivo, entendido como a forma pela qual o sujeito se apresenta no discurso. Desse modo, no espaço educacional, a escrita deve ser concebida como prática discursiva e historicamente situada, em que o sujeito escrevente se posiciona e se constrói discursivamente no movimento entre memória, linguagem e sociedade.

1.2.3 A escrita como modo de enunciação

O fundamento pragmático-enunciativo de toda produção escrita sustenta que o processo de escrita só pode ser adequadamente observado quando se a compreende como um modo de enunciação, isto é, como uma forma de expressão e comunicação que transcende a mera transcrição de ideias. Ao conceber a escrita como um ato dinâmico de atualização da língua, rejeita-se a visão dicotômica entre fala e escrita, pois ambos os modos de enunciação envolvem práticas distintas, mas igualmente complexas, e não se restringem a uma simples transposição entre a oralidade e a escrita.

A escrita, enquanto modo de enunciação, vai além de sua função como simples código, que representa apenas o aspecto segmental da língua, configurando-se como um espaço em

que tanto o sujeito quanto o sentido são historicamente e discursivamente produzidos. O sujeito, em sua manifestação discursiva, é sempre um produto histórico, e não um indivíduo empírico isolado. Da mesma forma, os sentidos não são imutáveis, mas resultam de processos sociais e históricos de valoração, sendo influenciados pela maneira como a linguagem é empregada, seja na fala ou na escrita. Corrêa disserta que:

Como código – ainda que imperfeito do ponto de vista da representação do falado –, a modalidade escrita é um sofisticado recurso para representar o aspecto segmental da língua, tendo agregado, no decorrer da história, os sinais de pontuação, indicativos da relação sintaxe/prosódia/semântica. Limitado a esse papel de representação, no entanto, o código escrito serviria basicamente à transposição de sons em letras, o que autorizaria uma oposição radical entre fala e escrita. Por seu turno, a constituição heterogênea da escrita em relação à fala, por mim defendida de uma perspectiva discursiva (CORRÊA, 2004), se evidencia quando a escrita extrapola a sua função de código para constituir-se num dos modos de enunciação em que se produzem sujeito e sentido. (Corrêa, 2013, p. 490-491)

No processo de produção discursiva, no qual a escrita se configura como uma das formas de manifestação, ocorre uma hierarquização dos participantes do discurso, que é moldada por valorações históricas e sociais. Essa hierarquização não se limita a um reflexo de papéis sociais preestabelecidos, mas resulta também de valorações históricas que determinam a constituição do sujeito e do sentido no discurso. Por conseguinte, os diferentes modos de enunciação, como a fala e a escrita, são sujeitos a distintas valorações sociais, as quais variam conforme o contexto histórico e cultural em que são empregadas. Dessa maneira, é imprescindível adotar uma abordagem teórica que integre a reflexão linguística com a análise do processo da escrita, considerando-a não como um simples código a ser decodificado, mas como um processo histórico e dinâmico de construção de sujeito e de significado.

1.2.4 A escrita e os presumidos sociais

A quarta abordagem apresentada por Corrêa (2013) aborda o fundamento discursivo do material linguístico e do sujeito. Quando o autor se refere ao material linguístico, ele está abordando o conjunto de recursos que a língua oferece para a construção de textos, como palavras, frases e sinais de pontuação, entre outros. No entanto, é importante destacar que o uso desses recursos não deve ser compreendido de forma isolada, mas sim em constante relação com o discurso, o qual está profundamente imerso em práticas sociais, culturais e históricas. Quanto ao sujeito, é fundamental entender que ele não é concebido como um indivíduo isolado, mas sim como um agente discursivo, que se constitui a partir das interações

linguísticas. O sujeito é uma construção histórica e social, e sua expressão no discurso está sempre influenciada e moldada pelos contextos históricos, culturais e sociais nos quais está inserido.

Para a análise do processo de produção discursiva, Corrêa (2013) propõe que se vá além da análise linguística restrita, buscando uma reflexão mais profunda sobre o que está ausente ou implícito no "fio do discurso". Ele explora a relação entre os aspectos verbais e extraverbais, com ênfase no conceito de "presumido social" (Bakhtin, 1976) e na noção de "aspectos ocultos do letramento" (Street, 2010). O autor critica abordagens que limitam a análise da escrita a seus aspectos linguísticos, defendendo que a escrita deve ser compreendida como um fenômeno que engloba não apenas a linguagem verbal, mas também as dimensões, segundo ele, "extraverbais", que estão intimamente relacionadas ao contexto social e histórico do discurso.

Ao abordar a noção de "aspectos ocultos do letramento"⁴ proposta por Street (2010), Corrêa (2013) argumenta que tais aspectos não podem ser reduzidos à análise da estrutura composicional ou às escolhas léxico-gramaticais do texto. Ao contrário, eles pertencem ao domínio "extraverbal", o qual está interligado aos "presumidos sociais" que influenciam tanto a produção quanto a interpretação dos textos. A esse respeito, o autor questiona a concepção de que esses aspectos ocultos podem ser identificados e explicados de forma direta no nível verbal, sugerindo que devem ser compreendidos como parte de uma dinâmica sócio-histórica que não se revela de forma totalmente transparente ou explícita no discurso. O autor explicita que:

Como uma alternativa a essa posição, tenho defendido que há aspectos ocultos do letramento que não são enunciáveis na estrutura composicional (Cf. CORRÊA, 2011). Trata-se daquilo que, nos gêneros, pertence ao campo do extraverbal, isto é, que se vincula a "presumidos sociais". (Corrêa, 2013, p. 495)

Esses "presumidos sociais" não devem ser interpretados como ausentes ou implícitos na linguagem verbal. A concepção de que tais aspectos são ausentes no nível verbal é equivocada, pois, embora sejam pressupostos ou implícitos, eles continuam presentes no

⁴ Segundo Street (2010), o letramento acadêmico envolve dimensões muitas vezes invisíveis, mas fundamentais para a escrita efetiva. Entre elas, destacam-se a projeção da voz autoral, que permite ao escrevente se situar e se posicionar criticamente no texto; o ponto de vista, expresso por escolhas linguísticas conscientes que reforçam a credibilidade e o comprometimento; o enquadramento textual, especialmente na introdução, que possibilita variações individuais e experiências interpretativas diversas; a mobilização de marcas linguísticas, como léxico, repetição e estruturas específicas do gênero, selecionadas estrategicamente conforme o contexto histórico-cultural; e a dimensão estrutural, que organiza coerentemente argumentos e seções sem suprimir a autoria. Essas dimensões interagem para produzir textos claros, relevantes e autênticos, refletindo tanto a competência argumentativa quanto o ethos discursivo do escrevente, ou seja, a construção deliberada de sua imagem e autoridade no discurso acadêmico.

discurso, ainda que de forma não explícita. Diante disso, o autor examina a visão etnográfica, que tende a considerar a linguagem verbal como transparente e o único meio de expressar significado, por tratar esses aspectos como uma "lacuna" no verbal, sem reconhecer sua presença implícita nos contextos situacionais e sociais. Corrêa (2013) argumenta que os aspectos "extraverbais" são fundamentais para a compreensão da escrita, não podendo ser reduzidos a uma abordagem estritamente linguística ou formal.

Portanto, a reflexão proposta por Corrêa (2013) permite compreender a escrita como um espaço em que o sujeito se constitui discursivamente a partir de expectativas e valores historicamente compartilhados. Esses “presumidos” correspondem às crenças, convenções e normas que atravessam o ato de escrever, orientando tanto o que pode ser dito quanto o modo de dizer. Assim, o texto não é apenas um produto linguístico, mas um gesto de inscrição social: nele se materializam as vozes, posições e saberes que circulam em determinada comunidade discursiva. Ao trazer essa perspectiva para o campo da Análise do Discurso, é possível compreender que esses aspectos “extraverbais” apontados por Corrêa participam diretamente da constituição da cena enunciativa e, então, do modo como o sujeito se posiciona no discurso.

Nesse contexto, a noção de ethos discursivo oferece um desdobramento importante para pensar como esses “presumidos sociais” se manifestam na própria materialidade do dizer. O ethos não é um traço psicológico nem um atributo prévio ao discurso, mas o modo de dizer que dá corpo à posição enunciativa do sujeito. Desse modo, os valores, as crenças e as expectativas sociais que Corrêa denomina “presumidos” podem ser compreendidos, nesta pesquisa, como elementos que atravessam a constituição do ethos, orientando a imagem de si que o escrevente constrói ao escrever. Logo, ao analisar redações preparatórias para o ENEM, interessa-nos observar como esses saberes compartilhados — sobre o que é “escrever bem”, sobre o que é “adequado” ou “esperado” — participam da constituição do ethos discursivo, revelando a relação entre linguagem, ideologia e identidade no processo de produção textual.

1.2.5 A escrita e a identidade do sujeito

A quinta e última perspectiva de ensino aborda o conceito de identidade do sujeito, que se forma a partir de sua relação com o outro (alteridade) e da interação com diversos contextos e discursos. No âmbito da escrita, essa alteridade se manifesta na forma como o sujeito se expressa e se representa por meio de seus textos. Em outras palavras, a escrita não é uma atividade exclusivamente individual ou autossuficiente, mas uma prática moldada por

influências externas, por outros sujeitos e pela interação com diferentes discursos e contextos sociais.

A heterogeneidade, nesse contexto, refere-se à pluralidade de vozes, influências e perspectivas que permeiam o processo de escrita e a construção da identidade do sujeito. Nesse âmbito, o fundamento discursivo da identidade do sujeito aponta para a compreensão de que a identidade é construída nas relações de alteridade, configurando-se como um processo dinâmico e plural, que envolve negociação e interação com outras vozes e representações.

Corrêa (2013) distingue os “sentidos fraco e forte de alteridade”, esclarecendo como cada um desses sentidos impacta a compreensão da escrita e sua relação com a oralidade. O sentido fraco de alteridade está relacionado à tentativa de rigidamente separar as coisas em categorias fixas, como se a fala e a escrita fossem polos opostos bem definidos. Da mesma forma, no que tange aos gêneros discursivos, é comum acreditar que existam tipos “puros” de textos falados e escritos, com a ideia de que apenas gêneros próximos entre si podem se misturar. Essa visão desconsidera o fato de que a linguagem está sempre em um estado de hibridação e transformação. Um exemplo claro dessa separação artificial ocorre quando os professores tratam a fala como algo que “invade” a escrita, configurando-a como um erro e reforçando a ideia de que a escrita precisa ser “pura”, sem a influência da oralidade. No entanto, essa dicotomia entre escrita e oralidade revela-se falaciosa, pois, na prática, as fronteiras entre os dois modos de enunciação não são tão rígidas.

Nessa abordagem, Goody (1993) concebe “tradição” como o conjunto de conteúdos transmitidos ou criados, tanto oralmente quanto por escrito, em uma cultura. Ele argumenta que é equivocada a visão de que a tradição oral e a escrita sejam esferas completamente distintas, pois, na realidade, elas estão sempre em interação, sendo tal interação tão evidente que muitas vezes não necessita de explicação. Com base nisso, Corrêa (2011) ressalta a importância dessa interconexão entre oralidade e escrita, destacando um ponto que frequentemente é negligenciado nos estudos de letramento: o papel fundamental dos mediadores no processo de ensino da escrita. Ao citar Goody (1993), o autor reforça que, no contexto educacional, a aprendizagem da escrita ocorre por meio de mediadores, seja diretamente por meio dos livros ou de forma indireta pelos professores, evidenciando que a troca entre a tradição oral e a escrita acontece, de fato, dentro do ambiente escolar.

Corrêa (2011) distingue dois tipos de mediação no processo de aprendizagem: a mediação interna, que ocorre dentro da escola, e a mediação externa, que se dá fora dela. A interação entre essas duas formas de mediação é fundamental para a circulação do

conhecimento, uma vez que, como afirma o autor (2011, p. 346), "a circulação dos saberes se dá, de fato, pelo cruzamento de mediadores". Dentro da escola, o conhecimento escrito é transmitido predominantemente de forma oral, com os professores assumindo o papel central na mediação pedagógica. Já fora do ambiente escolar, o aprendizado provém de uma diversidade de fontes, tanto orais quanto escritas, mas com uma prevalência da oralidade. Os mediadores externos incluem a família, amigos, vizinhos, meios de comunicação e outros tipos de mídia, que desempenham um papel importante na formação dos saberes fora do ambiente formal de ensino.

O conhecimento não se origina exclusivamente da escola ou dos livros, mas resulta de um conjunto de interações que combinam escrita e oralidade. Na sala de aula, os professores predominantemente utilizam a oralidade para ensinar, buscando estabelecer conexões entre o conteúdo e os conhecimentos prévios dos alunos. Nesse âmbito, surge uma contradição interessante no ambiente escolar: os alunos são frequentemente criticados por empregarem ideias do senso comum em seus textos, como se isso fosse algo restrito à oralidade. Porém, os próprios professores recorrem ao senso comum para tornar o conteúdo mais acessível aos alunos, evidenciando a complexa relação entre oralidade e escrita no processo de ensino-aprendizagem.

Os diferentes tipos de discurso não são determinados apenas pelo meio de transmissão da informação (oral ou escrita), mas fazem parte de uma rede complexa de relações entre variados gêneros discursivos. Um exemplo disso ocorre quando um professor de Ciências tenta explicar a diferença entre calor e temperatura. Para tornar o conceito mais acessível, ele pode usar uma explicação como: "Sabe quando você toca em uma panela de água fervendo e sente que está quente? Isso é porque ela tem muito calor!". Essa explicação faz uso do senso comum, já que, sob a perspectiva científica, calor não é algo que um objeto "tem", mas sim uma forma de energia que é transferida entre corpos com temperaturas distintas. Por outro lado, se um aluno escreve em uma prova: "O fogo tem muito calor, por isso queima", ele provavelmente será corrigido por não utilizar o conceito de maneira precisa. Esse exemplo revela uma contradição apontada por Corrêa (2011): enquanto o professor utiliza o senso comum para facilitar o processo de ensino, o aluno é penalizado por empregar o mesmo senso comum em sua escrita. Essa contradição ilustra a forma contraditória com que a escola aborda a escrita, desconsiderando a complexa relação entre oralidade e escrita na formação dos alunos.

Apesar da institucionalização da ideia de que a tradição letrada (o texto escrito) é considerada o modelo ideal, no contexto educacional, esse material passa por um processo de

oralização — os professores explicam, exemplificam e discutem — antes de cobrar dos alunos a produção de textos que atendam ao modelo escrito "puro". O problema reside no fato de que, no momento da avaliação, a escola exige que os alunos apaguem qualquer vestígio de oralidade que tenha permeado o próprio processo de aprendizagem. Caso um texto revele essa mistura entre oralidade e escrita, ele pode ser classificado como um "produto híbrido" e ser avaliado negativamente.

Na realidade, a escola tende a tratar a escrita como algo "puro", ignorando que, na prática, tanto o ensino quanto a produção textual envolvem uma fusão entre oralidade e letramento. Ao corroborar a ideia de Goody (1993) sobre a interação entre os modos de transmissão oral e escrito, Corrêa (2011) revela um aspecto "oculto" do letramento: o fato de que, no processo de ensino e produção textual, sempre há uma interseção entre esses dois modos. O discurso do professor, ora mais oral, ora mais letrado, se reflete nos textos dos alunos, que, consequentemente, carregam marcas de "heterogeneidade" — ou seja, uma fusão de características da oralidade e da escrita.

A partir dessas abordagens, Corrêa (2011) destaca o gênero redação, comumente exigido em vestibulares, como um exemplo de gênero dissertativo que também carrega um aspecto "oculto". Embora seja amplamente reconhecido como um gênero formal, o dissertativo pressupõe uma transformação dos fatos históricos do cotidiano em fatos históricos "importantes" e "formalizados", distantes da realidade cotidiana. Esse processo revela como a escrita, apesar de se apresentar como "pura", frequentemente está imersa em normas e expectativas originadas de diferentes formas de transmissão do conhecimento. Sob esse pensamento, o sentido forte de alteridade se faz presente, pois a escrita da redação é constituída por diversas influências, refletindo o caráter heterogêneo do próprio ato de escrever.

Portanto, a escrita não deve ser compreendida como um sistema puro e isolado, mas como um espaço de interação entre diferentes formas de linguagem, que incluem gestos, entonações e referências sociais. É por isso que o ensino da escrita precisa integrar a experiência e a identidade do sujeito que escreve, reconhecendo a complexidade e as múltiplas dimensões que envolvem a produção textual, incluindo como ele se mostra em seu discurso.

Embora o ensino institucionalizado da escrita frequentemente trate os gêneros textuais de forma estável e fixa, essa estabilidade não deve ser confundida com a abordagem prática de seu ensino. A inclusão de um conteúdo no currículo não implica que seu conceito esteja rigidamente definido pelos documentos oficiais. Ao contrário, é a reflexão teórica, aliada à

capacidade de mobilizar conceitos de maneira flexível, que possibilita a vivência desses conteúdos na sala de aula.

O objetivo de Corrêa (2011; 2013) ao apresentar essas abordagens não é fornecer um método preestabelecido para aplicação direta pelo professor, mas sim oferecer uma base teórica que permita ao educador construir conceitos de trabalho maleáveis e adaptáveis às diversas realidades da prática didática. Para tanto, o professor deve dominar os pressupostos teóricos que considera mais produtivos, mas imprescindivelmente considerando o caráter heterogêneo da constituição da escrita.

1.3 A escrita como acontecimento

Delimitadas as perspectivas adotadas sobre a linguagem e a escrita, compreendemos que o uso da linguagem não constitui um produto acabado, mas um processo em permanente movimento e construção, atravessado por múltiplas vozes, sentidos e contextos. Nessa abordagem, destaca-se sua dimensão interdiscursiva, pois todo enunciado é historicamente condicionado: as palavras carregam os sentidos sociais e culturais de sua época, o que torna a linguagem inseparável da história e da cultura que a produzem. Quando alguém escreve ou fala, retoma sentidos, valores e discursos já circulantes na sociedade, estabelecendo necessariamente um diálogo com eles. Esse diálogo, contudo, não se restringe a uma interlocução direta entre duas pessoas, mas pode ocorrer de diferentes modos: (1) pela presença de vozes implícitas no discurso — como referências a ideias populares, autores, normas ou ideologias — e (2) pela forma como outros discursos emergem na escrita, ainda que não sejam explicitamente citados

Em relação à escrita, quando ela é reduzida à mera adequação a normas pré-estabelecidas, perde-se de vista que escrever constitui também um ato de criação, de posicionamento e de diálogo crítico com o já-dito. Nessa perspectiva, a escrita deve ser entendida como um acontecimento, singular e irrepetível, que rompe — ainda que de modo sutil — com sentidos cristalizados ao longo da história discursiva. Mesmo quando o escrevente busca atender às exigências de adequação, sua produção traz necessariamente um elemento de novidade, um deslocamento que reinscreve os sentidos em circulação. Resumidamente, repetir não significa copiar, mas recriar, produzindo sempre algo novo no interior do já existente.

Nesse quadro conceitual, acompanhamos Corrêa (2007) ao rejeitar tanto a concepção de escrita como simples obediência a regras fixas e rígidas — comparável a uma receita

invariável — quanto a ideia de que todo acontecimento discursivo se configure como uma ruptura absoluta, marcada por imprevisibilidade total. Em consonância com o autor, adotamos uma posição intermediária, segundo a qual o discurso se constitui como um movimento em que continuidade e mudança se entrelaçam, permitindo a permanência de sentidos já estabilizados ao mesmo tempo em que abre espaço para o surgimento de novas possibilidades de significação.

O ato de falar ou escrever pode ser compreendido como uma experiência que articula duas dimensões complementares: (1) a novidade, que se manifesta sempre que um enunciado (re)apresenta algo como uma “nova versão” do já-dito; e (2) a retomada, que mobiliza aquilo que foi previamente vivido e armazenado na memória. Trata-se de uma dinâmica entre o novo e o já existente, entre criar e recordar. O “já-experimentado” a que se refere Corrêa (2007) não se restringe a lembranças empíricas do cotidiano, mas envolve uma dimensão mais complexa: a da memória discursiva, isto é, o modo como o sujeito já se expressou, interagiu e utilizou a linguagem em práticas anteriores. Entende-se como uma memória de usos e de experiências discursivas, e não apenas de fatos vividos.

Refletir sobre o ensino da escrita sem levar em conta tanto a novidade da adequação — o movimento que ocorre cada vez que seguimos uma regra ou nos adaptamos a uma norma discursiva — quanto a experiência do acontecimento é reduzir a escrita a algo plano e uniforme, desconsiderando seu caráter de movimento, criação e repetição com diferença. Perde-se de vista a natureza múltipla, rica e heterogênea da atividade de escrever. Nesse sentido, quando a escola, ou mesmo o professor, encara a escrita de forma rígida, pautada exclusivamente no “acerto da norma”, restringe o espaço para que o aluno experimente, arrisque, erre, reformule — para que vivencie efetivamente o processo de escrita. O resultado é a transformação da escrita em um produto final, avaliado apenas como “certo” ou “errado”, em vez de compreendê-la como um processo vivo de construção de sentido.

Conforme defende Corrêa (2007), é fundamental manter visível a heterogeneidade da linguagem — suas múltiplas vozes, sentidos, memórias e posicionamentos sociais. Somente a partir desse reconhecimento é possível acolher a escrita do aluno como um percurso subjetivo e social, e não como um exercício que precisa, necessariamente, “caber na caixinha” da norma.

Nesse horizonte, Brito (2014, p. 818) afirma que “é preciso compreender o dinamismo da linguagem entre a novidade da adequação e a experiência do acontecimento”. O dinamismo da linguagem refere-se ao seu caráter móvel e inacabado; a novidade da adequação revela que, mesmo ao seguir normas, há sempre algo inédito, pois o sujeito não é

neutro, mas se inscreve no discurso; e a experiência do acontecimento indica que cada ato de fala ou de escrita mobiliza, simultaneamente, memória e novidade. À luz da perspectiva discursiva, essa tensão entre adequação e acontecimento evidencia que o sujeito da escrita não é um simples executor de regras, mas um sujeito atravessado por sua história, por ideologias, por memórias e por desejos — marcas que se manifestam na linguagem. Refletir sobre essa concepção é condição para promover uma prática pedagógica mais crítica, criativa e sensível à subjetividade dos alunos.

O ASPECTO ENUNCIATIVO-DISCURSIVO DA LINGUAGEM

Compreendidas as concepções de escrita e de linguagem que fundamentam esta pesquisa, o segundo capítulo dedica-se a discutir o aspecto enunciativo-discursivo da redação, compreendendo as concepções de - e em torno de - sujeito e discurso. Para além dos elementos observáveis na superfície textual, torna-se necessário considerar as condições de produção que atravessam a escrita, como o interdiscurso, o contexto social de enunciação e os papéis assumidos pelos enunciadores. Tal abordagem é justificada pelo próprio caráter do gênero dissertativo-argumentativo, que exige não apenas organização formal, mas também um posicionamento discursivo frente ao tema proposto. Então, ao conceber a escrita sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, parte-se do entendimento de que os participantes, enquanto sujeitos históricos, enunciam a partir de posições sociais e ideológicas específicas, que se tornam evidenciadas no fio do discurso.

Ao discutirmos os aspectos enunciativos e discursivos que atravessam a redação de vestibular, reafirmamos o posicionamento de que o texto não pode ser compreendido apenas como produto final, mas como resultado de um processo de interação atravessado por condições sociais, históricas e ideológicas. Esses aspectos envolvem tanto o modo como o sujeito se inscreve no discurso quanto os discursos que o antecedem e o atravessam, moldando o que pode ser dito e o modo como é dito no contexto institucional do vestibular.

Essas questões podem ser melhor compreendidas através da abordagem de Pechêux (1997), que considera a materialidade discursiva como uma materialidade ao mesmo tempo linguística e histórica. Para ele, duas questões fundamentais orientam a prática da Análise do Discurso. A primeira é que essa prática se faz linguística, pois, ainda que o discurso ultrapasse o nível estritamente formal da língua, é nela que se materializam os sentidos e as marcas do posicionamento do sujeito. Nesse sentido, o discurso mantém uma relação necessária com a língua, de modo que toda análise se ancora em sua materialidade linguística. A segunda questão é que a AD produz uma relação do linguístico com o exterior da língua. Isso significa que o discurso não pode ser reduzido a uma estrutura formal, pois é atravessado por determinações históricas, sociais e ideológicas. Nesse contexto, compreender a materialidade discursiva implica reconhecer que ela é, ao mesmo tempo, linguística e histórica: todo enunciado é produzido sob determinadas condições de produção que orientam os sentidos possíveis e os lugares de enunciação do sujeito.

Nesse movimento, o lugar ocupado pelo sujeito no discurso emerge como ponto central, uma vez que é na relação entre linguagem, contexto e interlocutores que se constitui a

materialidade discursiva. É a partir dessa perspectiva que, na subseção seguinte, avançaremos para as concepções de sujeito que orientam este trabalho, aprofundando a reflexão sobre as posições discursivas e sobre os modos de inscrição da subjetividade no discurso.

2.1 Entre o mundo e a palavra: sujeito empírico e sujeito discursivo

A ideia de sujeito tomada aqui é a mesma adotada por Pêcheux (1997), que considera que o sentido não parte do sujeito, já que ele não tem total domínio do seu dizer. Diferentemente disso, é a historicidade das práticas sociais e o interdiscurso que constituem o sujeito, evidenciando um caráter de (in)consciência, em que ele, apesar de não identificar totalmente, está sempre dialogando com outros discursos. Esse diálogo parte de uma posição social do sujeito, sendo ele um sujeito ideológico, já que a enunciação ocorre por meio de formações discursivas responsáveis por representar as formações ideológicas interligadas. Para o autor:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe 'em si mesmo' [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (Pêcheux, 1997, p. 160)

Conforme destacam tanto Ducrot (1987) ao estabelecer a distinção entre locutor e enunciador, quanto Corrêa (2011) ao diferenciar o "sujeito empírico" do "sujeito de discurso", a relação entre o sujeito e a linguagem é complexa e mediada. O sujeito empírico, entendido como aquele que possui uma existência física e concreta, não se revela diretamente na linguagem. Sua manifestação linguística depende de um processo de referência, no qual o sujeito é constantemente projetado e interpretado em função de outros elementos do discurso, ao invés de ser representado de forma simples ou direta.

A relação entre o sujeito de discurso e o mundo não se dá de maneira imediata ou sem mediação. A linguagem não reflete o mundo de forma pura; ao contrário, ela implica uma constante mediação de realidades e contextos, o que implica uma visão do sujeito como sendo sempre atravessado pela alteridade, ou seja, pela presença do outro. Essa alteridade não apenas marca, mas constitui o sujeito, que não pode ser compreendido como um ente isolado. A fala ou a escrita de um sujeito está intrinsecamente conectada às perspectivas de outros, o que indica que sua identidade linguística é, em grande parte, formada pela interação com esses outros e com a linguagem como um sistema dinâmico e relacional.

O sujeito da linguagem, conforme Pêcheux (1997), é identificado como o sujeito do discurso, que não se limita a ser apenas o "detentor" da palavra, mas se define por sua participação contínua em um intercâmbio com outros discursos. Esse sujeito não exerce sua função de enunciador de maneira isolada, mas interage ativamente com os contextos discursivos ao seu redor, produzindo e atribuindo sentidos a partir de sua posição no discurso, seja enquanto locutor, escritor ou autor. O sujeito deve ser compreendido não apenas em sua dimensão empírica, mas também através de sua posição e envolvimento no jogo discursivo, que inclui como ele se posiciona tanto em relação aos outros quanto ao mundo.

Ao dar continuidade a essa ideia, Corrêa (2013) retoma a noção de que a linguagem transcende o que é expresso verbalmente. Ela não se resume ao enunciado explícito, mas abrange também aquilo que ele chama de "extraverbal", ou seja, os elementos implícitos no discurso, que não estão diretamente enunciados, mas são fundamentais para a produção de sentido. O escritor ou falante não se limita a representar a realidade de forma objetiva ou direta; ele faz uso de recursos discursivos que vão além da linguagem verbal, como pressupostos e implicações, criando significados que envolvem tanto o que é dito quanto aquilo que permanece nas entrelinhas, não dito explicitamente, mas igualmente crucial para a compreensão do discurso.

A utilização do que é denominado "extraverbal" na linguagem não é uma tarefa simples. Mobilizar esses aspectos extraverbais é, na verdade, uma espécie de "aposta", pois o significado gerado na comunicação não se revela de maneira clara e imediata. Ao recorrer a elementos implícitos no discurso, o escritor está, essencialmente, contando com a capacidade do interlocutor de completar o sentido, baseando-se em seu conhecimento prévio e em uma compreensão compartilhada. Entretanto, essa aposta no entendimento do outro não está isenta de incertezas, pois o significado gerado pode ser ambíguo e está sempre condicionado ao contexto específico da comunicação e à dinâmica da relação social envolvida. Logo, esse pacto de entendimento não é garantido, pois depende de uma série de fatores externos à própria enunciação, tornando o processo de comunicação sempre vulnerável à variação interpretativa. Segundo o autor:

No enunciado concreto ou no gênero do discurso é preciso lembrar que sua parte extraverbal fica indiciada, mas nunca diretamente representada: a) nem nas construções de tempo/espço (que ultrapassam o tempo cronológico e o espaço físico); b) nem nos recortes do já-dito (propostos com base na representação que o escrevente faz da presença do diálogo no gênero e não em uma suposta reprodução estrita de um diálogo modelar); c) nem, tampouco, na relação problemática entre sujeito empírico e sujeito do discurso, que acabo de expor. Todos esses recursos, centrais na produção dos gêneros do discurso e perfeitamente compreensíveis

quando se toma contato com um determinado gênero do discurso, lançam mão de recursos extraverbaux que ultrapassam os não-ditos de natureza verbal, tais como os não-ditos dos pressupostos, dos implícitos e daquilo que faltaria para caracterizar formalmente um dado gênero. (Corrêa, 2013, p. 499)

O ambiente discursivo - onde o sujeito se constitui - é formado por essa relação entre um e o Outro. Em razão disso, levando em consideração que o sujeito, neste caso, é aquele que escreve a redação no ENEM, é importante investigar como acontece o processo de construção do sujeito – como ele se mostra – em um ambiente específico de enunciação, que é o Exame Nacional do Ensino Médio. Considerando que esses sujeitos são estudantes pré-universitários, tem-se que, por ser um evento escolarizado, eles estejam habituados às situações de avaliação, fazendo parte da rotina deles. Por outro lado, enquanto na escola o avaliador é o professor, no ENEM há um corretor anônimo, mas que o estudante consegue criar uma representação dele, já que a informação que se tem da banca corretora é que há uma grade de correção pré-estabelecida que deve ser seguida à risca para manter a coerência das notas e para cumprir os parâmetros exigidos.

Diante disso, percebe-se que essa relação entre os interlocutores se dá, principalmente, pelos critérios de avaliação, pois supõe-se que o estudante vá realizar a prova de redação sabendo das exigências básicas, como qual gênero deve produzir. É através das relações interdiscursivas que o discurso se materializa e apresenta indícios do gênero, evidenciando seus aspectos universais e sendo estruturado pelas relações entre o eu e o Outro, constituindo o acontecimento discursivo e construindo posicionamentos, de forma que o sujeito se mostra no enunciado. O que determina esses posicionamentos, além dos aspectos já citados, são as imposições associadas ao Exame, que para além dos aspectos institucionais, linguísticos e normativos, estão relacionadas aos papéis sociais que ele estabelece. Isso porque é nítida uma pressão durante a trajetória escolar – sobretudo no ensino médio -, tanto pela sociedade quanto pela própria escola, de que o êxito é atingido pelo estudante com seu ingresso na universidade.

A partir das concepções de sujeito apresentadas, é possível compreender que o ethos discursivo constitui uma dimensão essencial para se pensar a constituição do sujeito no e pelo discurso. Assim como em Pêcheux (1997), para quem o sujeito é atravessado pela ideologia e pelas condições de produção, em Maingueneau (2008; 2020) o ethos também não é concebido como uma expressão individual e autônoma, mas como o resultado de uma posição discursiva que o enunciatador ocupa no interior de um campo social e simbólico. O ethos se manifesta no modo de dizer — e não apenas no que é dito —, revelando, por meio de escolhas linguísticas,

tonais e argumentativas, o lugar social, as crenças e os valores que sustentam o discurso. Dessa forma, o ethos evidencia a articulação entre as dimensões linguística, histórica e ideológica, ao mesmo tempo em que atualiza, no enunciado, o jogo entre o sujeito empírico e o sujeito de discurso.

No caso específico da redação do ENEM, o discurso se torna um espaço privilegiado de observação da constituição do sujeito, pois o estudante, ao escrever, precisa construir uma imagem de si capaz de se adequar às expectativas institucionais e sociais que envolvem o Exame. Trata-se, diante disso, de um sujeito que se mostra por meio de um ethos discursivo regulado tanto pelas condições de produção quanto pelas representações pré-discursivas que circulam sobre o “bom candidato” ou o “redator ideal”. A escrita do estudante mobiliza, simultaneamente, um ethos mostrado — expresso nas marcas do texto, como a escolha lexical e o encadeamento argumentativo — e um ethos dito, que emerge das auto-representações explícitas no discurso. Essa dupla dimensão do ethos reflete a tensão entre adequação e acontecimento, entre o desejo de conformar-se às normas e a necessidade de afirmar uma voz própria dentro do gênero.

Pensar o sujeito da redação de vestibular implica reconhecer que sua constituição discursiva se dá em meio a um conjunto de expectativas e restrições sociais, institucionais e avaliativas, mas também de possibilidades de criação e reposicionamento de sentido. O ethos discursivo, nesse contexto, permite compreender como o estudante se inscreve no discurso e se mostra a partir de uma cena enunciativa específica, produzida pelo próprio Exame. Desse modo, a análise do ethos se torna uma via para observar não apenas as estratégias de adequação às normas do gênero, mas também os modos de subjetivação que se desenham no texto. Tais reflexões encontram desdobramento no Capítulo 3, onde se examina, em maior detalhe, o ethos discursivo como categoria central para compreender os modos de construção do sujeito no discurso.

2.2 Historicidade e ideologia

As relações que Pêcheux (2009) estabelece em torno da historicidade estão, em sua essência, vinculadas à ideologia e à posição discursiva dos sujeitos. Para ele, os discursos estão intrinsecamente imersos em relações de poder e ideologia, as quais são construídas de maneira histórica e social. Em outras palavras, as ideias e os valores que perpassam um discurso não devem ser compreendidos como universais ou neutros, mas como produtos das condições históricas, políticas e sociais específicas do contexto em que aquele discurso é

produzido. O autor defende que os enunciados são sempre frutos de um contexto histórico específico, o que implica que não existe discurso desvinculado de uma situação histórica de enunciação. Dessa forma, a leitura e a interpretação de um discurso devem levar em conta as condições sociais, políticas e ideológicas que permeiam o momento de sua produção, uma vez que tais fatores influenciam diretamente sua construção e significado.

O conceito de ideologia, no pensamento de Pêcheux (2009), é chave para compreender como o discurso está imerso em relações de poder e como as ideias dominantes se estabelecem e são mantidas na sociedade. O autor concebe a ideologia não como um fenômeno restrito a um único grupo ou classe social, mas como um elemento que permeia todos os discursos, moldando a maneira como os sujeitos se posicionam. A ideologia é, dessa maneira, um processo histórico, sujeito a transformações à medida que as condições históricas e sociais se alteram. Ele caracteriza o discurso como a materialidade da ideologia, de modo que a posição do sujeito frente à língua é tomada por uma característica ativa frente ao discurso, que, por sua vez, é definido como o efeito de sentido que se configura na relação entre o sujeito e a língua. Nessa perspectiva, ele afirma que

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (Pêcheux, 2009, p. 146)

Nessa perspectiva, Orlandi (2017) propõe que a ideologia atua como um elemento que projeta uma posição social para o sujeito, isto é, o discurso não é apenas algo que surge do nada, mas é moldado pelas condições materiais e sociais em que o sujeito está inserido. Orlandi (p. 118, 2017) afirma que “há uma “projeção do lugar social para a posição-sujeito [...], imaginário que liga os sujeitos a suas condições materiais de existência”, evidenciando que esses sujeitos, ao produzirem discursos, estão sempre tomando posições sobre si mesmos e sobre os outros. Essa dinâmica não é transparente, ou seja, o sentido do discurso nunca é claro ou simples, pois ele é sempre influenciado por várias camadas ideológicas, históricas e de memória. É nesse sentido que Pêcheux (2009) afirma que o sujeito não é consciente ou autônomo, mas sim um sujeito submetido a processos discursivos e ideológicos que o moldam, estando historicamente situado e implicado nas condições históricas e sociais.

Isso parte da perspectiva que a linguagem é, por si só, um produto histórico. Ela não é algo dado de forma fixa, uma vez que se altera com o tempo. Como defendemos nesta tese, a linguagem está sempre em movimento e isso se reflete nas transformações discursivas que

ocorrem conforme as condições históricas mudam. Os discursos são continuamente reestruturados pelas condições históricas e sociais, o que significa que não há uma ruptura total entre eles, mas uma continuidade de enunciados que se modificam ao longo do tempo refletindo as mudanças sociais, políticas e culturais.

Em relação às redações de vestibular, nota-se esse movimento da linguagem⁵ como um produto histórico e social, refletindo como as condições históricas, sociais e culturais influenciam a forma como os estudantes se expressam e como o próprio ensino da escrita se adapta ao longo do tempo. Ao longo dos anos, os temas das redações pré-vestibulares mudam conforme as questões sociais e políticas da atualidade. Por exemplo, em um período de crise econômica ou política, os temas podem girar em torno de problemas como a desigualdade social, corrupção ou sustentabilidade, refletindo as preocupações daquele momento histórico. Já em tempos de avanços tecnológicos, o foco pode ser voltado para a tecnologia, inteligência artificial ou educação digital, marcando a transição das questões sociais abordadas nas redações.

No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2011, a temática da redação refletiu as transformações sócio tecnológicas daquele período, especialmente no que tange à crescente influência das redes sociais e seus impactos sobre a privacidade individual. O avanço de plataformas digitais, como Facebook e Twitter, fomentou debates acerca da exposição excessiva, da segurança digital e da disseminação de desinformação, fenômenos que passaram a figurar com maior ênfase no cenário midiático e acadêmico. O tema proposto —"Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado"— dialogou diretamente com as inquietações sociais emergentes. Da mesma forma, em 2021, o contexto pandêmico provocado pela COVID-19 trouxe à tona discussões sobre saúde mental, uma vez que o isolamento social, o medo do contágio e as dificuldades econômicas intensificaram transtornos psicológicos como ansiedade e depressão. A crescente preocupação com o bem-estar emocional e a necessidade de combater estigmas associados a doenças mentais justificaram a escolha do tema "O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira", reafirmando a função do exame como um espaço de reflexão sobre questões de relevância social contemporânea.

Ademais, o estilo de escrita, a estrutura e a linguagem utilizadas nas redações também são moldados pelo contexto histórico. A maneira como os estudantes escrevem pode ser

⁵ Apesar do nosso foco não ser investigar o modo como esses movimentos da linguagem se dão ao longo do tempo, vale a pena salientá-los para compreender como as condições históricas, sociais e culturais influenciam as formas de expressão dos estudantes, a fim de contextualizar a compreensão de como, na contemporaneidade, os estudantes se posicionam em seus textos.

influenciada pelas normas educacionais do período e pelas exigências dos vestibulares, que mudam ao longo do tempo. Por exemplo, anos atrás, era mais comum que as redações se concentrassem em temas mais formais e acadêmicos, enquanto hoje, temas mais contemporâneos e com foco nas questões sociais atuais são comuns, o que pode refletir uma mudança nas prioridades educacionais e sociais. Adicionalmente, ao longo do tempo, as expectativas sobre como os estudantes devem abordar os temas em suas redações também se transformam. Outrora, era mais comum que as redações exigissem uma abordagem muito técnica, com ênfase na objetividade e na clareza. Todavia, hoje, o enfoque pode ser mais sobre a capacidade crítica e a proposição de soluções para problemas sociais, refletindo uma transformação nas exigências dos vestibulares para formar cidadãos críticos e conscientes dos desafios sociais, políticos e culturais.

A ideologia de uma determinada época também se reflete nas redações. A visão de mundo de uma sociedade, muitas vezes, acaba sendo incorporada pelos estudantes e reproduzida em seus discursos. A forma como os estudantes escrevem sobre temas como cidadania, direitos humanos ou meio ambiente, por exemplo, está diretamente relacionada à ideologia dominante naquele momento. Como citado, a própria escolha de temas e enfoques pode ser moldada pelas condições sociais e ideológicas, e isso é refletido nas produções dos alunos.

A produção discursiva nas redações pré-vestibulares também é influenciada pelas mudanças nas referências culturais e sociais de cada época. Por exemplo, a forma como os estudantes se referem a figuras históricas, políticos, movimentos sociais ou acontecimentos contemporâneos, como pandemias, movimentos de direitos civis ou protestos sociais, reflete as transformações no campo cultural e social. Nesse caso, a linguagem utilizada pelos estudantes nas redações é uma expressão das mudanças na percepção social.

Refletir sobre a produção de sentidos no discurso requer o entendimento de que este não é um fenômeno isolado, mas sempre é gerado por um sujeito que está imerso em condições específicas de produção, que envolvem não apenas o contexto histórico, mas também a memória e o inconsciente do próprio sujeito. Para que uma análise discursiva seja efetiva, o analista deve adotar uma postura reflexiva - “assenhorar-se” (Pêcheux, [1977] 1990, p. 1) - reconhecendo que sua própria inserção nas condições de produção do discurso influencia a forma como ele interpreta e dá sentido ao objeto de estudo. Logo, o analista não deve assumir uma posição neutra ou isenta, mas estar consciente das influências sociais, ideológicas e históricas que moldam sua interpretação.

Diante dessa afirmação, é preciso questionar a ideia de que a língua é clara e transparente e, ao invés de simplesmente aceitar a língua como algo óbvio e evidente, devemos problematizar essa visão e entender que o discurso é sempre carregado de significados e influências externas – por isso a crítica aos modelos de ensino de escrita que priorizam a memorização. Para compreender o discurso é preciso considerar as condições de produção que influenciam a forma como ele é criado e interpretado. Por essa razão, não se pode dispensar o contexto histórico e social, pois os textos, que fazem parte das mais diversas atividades humanas, são produtos do tempo e do espaço, estando encadeados historicamente, sendo refletidos pelas conjunturas sociais, políticas, culturais, espaciais e temporais, envolvendo as relações de poder, a dominância das ideologias, os conflitos sociais de um tempo e as práticas sociais.

Pensando na redação de vestibular consideramos o imediatismo quando se evidenciam as características mais superficiais do texto, e, também, o alongamento, pois a considerando também como um gênero discursivo há de se levar em conta a historicidade, sendo uma prática social e discursiva. Sendo assim, a redação no ENEM é analisada nesta pesquisa a partir de uma perspectiva enunciativa-discursiva, visto que há movimentos e interações características do gênero redação de vestibular, percebendo que o processo de escrita é construído a partir de uma contínua interação entre sujeitos de discurso, não deixando de lado seus papéis discursivos.

Dessa maneira, olhar para a redação a partir de um ponto de vista também discursivo permite uma discussão sobre as estratégias que os estudantes usam para se inscrever no texto e apresentar seus pontos de vista – aspecto crucial no ENEM, que exige do participante a defesa de sua visão em relação ao tema -, através da mobilização dos seus conhecimentos adquiridos durante a trajetória escolar e pessoal, que serão linguisticamente materializados. Esses movimentos e essas interações possuem uma finalidade específica do gênero, que é a argumentação. Então, abordar os aspectos argumentativos de uma perspectiva discursiva permite compreender a funcionalidade da língua e os fatores que vão além do interior do discurso, ou seja, as condições de produção, de modo que o próprio autor constrói de forma estratégica sua posição argumentativa por meio de outras vozes, outros enunciados e estratégias de escolhas linguísticas. Isso, por sua vez, possibilita alcançar o(s) sentido(s) do enunciado.

Diante dessa abordagem teórica sobre a historicidade e a ideologia, afirma-se que são nas situações concretas do uso da língua e nas relações sociais entre vozes e textos que a enunciação se constitui. Isso ocorre a partir das escolhas lexicais do próprio escrevente e são

sustentadas pela característica dialógica da linguagem, isto é, o estudante faz escolhas em função do outro. Por isso, consideramos a redação no ENEM como uma prática discursiva, visto que devem ser analisadas especificidades das interações entre locutor-interlocutor e, para além disso, suas relações com o interdiscurso, ou seja, os textos que estão em torno da produção e das próprias vozes que o produziram, gerando uma cadeia infinita de vozes e textos.

O conceito de *ethos* discursivo articula-se diretamente às noções de historicidade e ideologia na medida em que o modo como o sujeito se apresenta no discurso — isto é, a imagem de si construída linguisticamente — é atravessado pelas formações ideológicas e pelas condições históricas de produção. O *ethos* não é uma construção individual, autônoma ou neutra, mas o resultado de um processo discursivo em que o sujeito, ao enunciar, mobiliza representações socialmente determinadas sobre si e sobre o outro. Assim, a imagem de si projetada no texto é inseparável do contexto ideológico e histórico em que o discurso se inscreve, pois é nesse espaço que se definem os valores, os modos de dizer e as formas de legitimação do sujeito enquanto enunciador.

Dessa perspectiva, o *ethos* constitui um ponto de intersecção entre o linguístico, o histórico e o ideológico, uma vez que, ao mesmo tempo em que o sujeito se constrói discursivamente, ele também é construído pelas condições de produção que o antecedem. O escrevente da redação, por exemplo, ocupa uma posição discursiva historicamente constituída — a de estudante — e, ao produzir seu texto, mobiliza um *ethos* que se espera socialmente desse lugar: alguém que domina a norma culta, que argumenta de forma racional e que demonstra consciência social. Essa imagem de si não é espontânea, mas resultado de um processo de interpelamento ideológico que define quais *ethé* são legitimados ou valorizados em determinado contexto histórico e institucional.

Nesse sentido, o *ethos* discursivo manifesta-se como uma materialização da ideologia, pois as escolhas linguísticas e discursivas do sujeito são perpassadas pelas formações ideológicas que estruturam seu modo de dizer. Ao mesmo tempo, o *ethos* é também uma evidência da historicidade do discurso, já que as formas de se apresentar, de argumentar e de se posicionar variam de acordo com o tempo e com as transformações sociais. O *ethos* do estudante do ENEM em 2021, por exemplo, difere daquele de 2011, não apenas pela temática das redações, mas pelas novas práticas de linguagem, pelos debates sociais em circulação e pelas mudanças nas expectativas institucionais sobre o que significa “argumentar bem” ou “ser crítico”.

Mobilizando a noção de cena de enunciação, aprofundada na Seção 3, é possível observar como a linguagem reflete e refrata as condições de produção, trazendo em sua materialização as marcas das formações sociais, ideológicas e discursivas de uma época, evidenciando a relação entre enunciação, historicidade e ethos. Desse modo, o ethos discursivo não é um elemento decorativo da análise, mas um ponto central para compreender como o sujeito se inscreve no discurso, como se representa e é representado, e de que modo sua imagem de enunciador é constituída por valores ideológicos e por marcas históricas. Compreender a redação de vestibular como prática discursiva implica reconhecer que a construção de sentido passa também pela construção do ethos, que, ao se constituir, projeta uma determinada posição social e ideológica, revelando os modos pelos quais o sujeito se historiciza no e pelo discurso.

2.3 Memória discursiva e intertextualidade

De forma central para esta pesquisa, mobilizamos as noções de memória discursiva, segundo Pêcheux (2011), e de intertextualidade, segundo Maingueneau (2005b). Esses conceitos não são tratados como separados, mas como imbricados, interligados e mutuamente constitutivos. A intertextualidade refere-se à relação entre textos⁶: quando um texto cita, ecoa ou dialoga com outro. Por sua vez, a memória discursiva compreende o conjunto de formulações previamente circulantes que podem ser retomadas em um novo enunciado. A ideia central é que a intertextualidade só se realiza graças à existência dessa memória discursiva, que autoriza e torna possível a retomada e a reorganização de sentidos nos novos dizeres.

Em um primeiro momento, a noção de memória não se refere ao sentido psicológico de lembrança pessoal ou individual, vinculado à mente ou às emoções, mas à memória discursiva, ou seja, à forma como os sentidos circulam socialmente ao longo da história. Todo

⁶ Embora a noção de intertextualidade, conforme formulada por Maingueneau (2005b), enfatize a relação entre textos materialmente identificáveis — isto é, as retomadas, citações, alusões ou ecos textuais que se manifestam no nível do enunciado —, ela não se opõe totalmente à noção de interdiscursividade desenvolvida por Pêcheux (2002). Ao contrário, ambas compartilham a compreensão de que nenhum dizer é originário ou autônomo, sendo sempre atravessado por outros dizeres historicamente constituídos. A distinção reside, sobretudo, no nível de análise privilegiado: enquanto a intertextualidade focaliza a presença visível de outros textos no texto, a interdiscursividade refere-se às relações entre formações discursivas e à memória do já-dito que estrutura ideologicamente o enunciado, independentemente de marcas textuais explícitas. Nesta tese, mobilizam-se ambos os conceitos de modo complementar: a intertextualidade permite descrever as materializações textuais do diálogo com outros textos, ao passo que a interdiscursividade possibilita compreender os efeitos de sentido produzidos pelo atravessamento de discursos, pela memória discursiva e pela tensão entre estrutura e acontecimento que constitui o discurso como prática histórica.

enunciado — seja falado ou escrito — só pode significar algo porque se apoia em um acervo de enunciados anteriores, que permanecem ativos e continuam a orientar sentidos no presente, mesmo de maneira implícita. Por exemplo, quando alguém diz hoje “diretas já”, esse enunciado evoca a memória histórica da campanha pelas eleições diretas nos anos 1980, retomando uma cadeia histórica de discursos interligados — um verdadeiro fio discursivo que conecta o presente ao passado. Em resumo, não há enunciado neutro, puro ou totalmente original: todo dizer é atravessado por memórias discursivas, ou seja, por outros discursos que o antecederam, mesmo que o sujeito não os perceba conscientemente. Essa perspectiva é central nos estudos discursivos, pois evidencia que o sujeito nunca é o primeiro a enunciar, mas sempre fala a partir de algo que já circula socialmente.

“A memória se reporta não aos traços corticais dentro de um organismo, nem aos traços cicatriciais sobre este organismo, nem mesmo aos traços comportamentais depositados por ela no mundo exterior ao organismo, mas sim a um conjunto complexo, preexistente e exterior ao organismo, constituído por séries de tecidos de índices legíveis, constituindo um corpus sócio-histórico de traços.” (Pêcheux, 2011, p. 142)

Pêcheux (2011) rejeita, inicialmente, as concepções tradicionais de memória que a vinculam ao organismo individual, seja em suas dimensões biológica, corporal ou comportamental. A memória não deve ser compreendida como registros neuronais, “traços corticais”, lembranças pessoais, marcas físicas ou padrões de comportamento repetitivos. Para o autor, a memória deve ser situada em outro plano: o da linguagem e da história, onde se constitui socialmente e se manifesta por meio dos discursos que circulam ao longo do tempo.

Nessa visão a memória se concebe como exterior ao sujeito, pois não reside no indivíduo, mas nos discursos que circulam socialmente, nos saberes já formulados e nas práticas que o precedem. Ela é preexistente ao ato de enunciar, constituindo-se como um verdadeiro arquivo de discursos que persiste, se transforma e se reinscreve ao longo do tempo. O autor descreve a memória como um “tecido” formado por fios entrelaçados de histórias, sentidos e discursos, cujos “índices legíveis” — palavras, frases ou formulações — podem ser retomados, reinterpretados e ressignificados no presente. Cada enunciado só pode significar porque mobiliza, mesmo que de forma não consciente, esses traços discursivos que o antecedem e o atravessam, evidenciando a dimensão social e histórica de toda produção de sentido.

Esse fenômeno evidencia que, ao nos expressarmos, operamos inevitavelmente dentro de uma rede de significados pré-estabelecidos, muitas vezes sem percebê-los. A estrutura discursiva cria a impressão de inovação ou criação de sentido, quando, na realidade, estamos

reiterando e ressignificando sentidos já consolidados em um dado contexto. Para explicar esse processo, Pêcheux (1975) recorre ao conceito de pré-construído, ou “já-dito”, originado por Michel Henry, que se refere a conhecimentos considerados evidentes e que antecedem nossa própria enunciação. Esses saberes, embora possam parecer óbvios ou comuns, já estão incorporados ao discurso coletivo e entram automaticamente em nosso próprio discurso. Um exemplo é o enunciado “O Brasil é um país do futebol”, que remete a um discurso consolidado: a associação do país ao futebol já está profundamente enraizada no interdiscurso, não constituindo uma criação inédita, mas a retomada e reorganização de um sentido previamente estabelecido. O enunciador, ao utilizar essa expressão, insere elementos do interdiscurso em seu próprio intradiscurso, sem a necessidade de construir algo completamente original.

Segundo Courtine (2014), o núcleo da teoria de Pêcheux é a questão do assujeitamento do sujeito. O discurso, longe de ser neutro ou autônomo, está sempre inserido em uma estrutura ideológica que o molda e o condiciona de maneira muitas vezes invisível. Então, o sujeito que se expressa identifica-se com um “sujeito universal” de uma determinada formação discursiva, representando uma visão de mundo que, embora pareça natural, constitui-se como construção ideológica, fruto de um contexto social e histórico específico. O processo de assujeitamento ocorre quando o sujeito adere a esses sentidos preexistentes, sem perceber sua própria subordinação à ideologia dominante.

De forma resumida, nenhum discurso é genuinamente original: o que falamos está sempre vinculado a um universo discursivo preexistente, e, ao enunciar, reproduzimos visões de mundo formadas anteriormente, influenciando a maneira como interpretamos e compreendemos a realidade. Nesse caminho,

O pré-construído remete assim às evidências pelas quais o sujeito se vê atribuir os objetos de seu discurso: "o que cada um sabe" e simultaneamente "o que cada um pode ver" em uma dada situação. Isso equivale a dizer que se constitui, no seio de uma FD, o sujeito universal que garante "O que cada um conhece, pode ver ou compreender" e que o assujeitamento do sujeito em sujeito ideológico realiza-se, nos termos de Pêcheux, pela identificação do sujeito enunciador ao sujeito universal da FD: 'o que cada um conhece, pode ver ou compreender' é, também 'o que pode ser dito. (Courtine, 2014, p. 74)

Dentro dessa ótica, a ideia de uma unicidade do discurso se revela, na verdade, uma ilusão, uma vez que o discurso nunca se apresenta de maneira completamente homogênea. Na prática, ele é sempre permeado por falhas, ambiguidades e mal-entendidos, características que, longe de serem simples erros, funcionam como sinais de resistência, evidenciando que a

língua não é um sistema fechado e rígido, mas, ao contrário, um campo aberto e plural. Esses "equívocos", como deslizos e falhas, indicam que o discurso não se limita a seguir estritamente as normas da formação discursiva predominante, mas também reflete uma tensão interna, uma resistência no próprio funcionamento do sistema linguístico.

Na linha do pensamento de Pêcheux (1983), o locutor frequentemente se empenha em neutralizar essas falhas discursivas por meio de artifícios, ou "esquecimentos", que visam apagar as discrepâncias e a heterogeneidade que emergem no discurso. Ele identifica dois tipos de "esquecimento" que operam nesse processo. O primeiro tipo ocorre quando o locutor constrói uma realidade discursiva ilusória, assumindo-se como o criador absoluto do significado de seu discurso, como se fosse o único responsável por ele. O segundo tipo de esquecimento é aquele em que o locutor acredita que seu discurso reflete uma visão objetiva e verdadeira da realidade, quando, na verdade, ele apenas repõe, interpreta e adapta discursos que já circulam, sem reconhecer sua origem e seu contexto histórico.

A concepção de "memória discursiva", então, se insere nesse contexto, remetendo à ideia de que certos enunciados, embora não mais discutidos e/ou aceitos no presente, ainda persistem como elementos de uma referência histórica que influencia o discurso atual. Para Foucault (1969), a memória discursiva envolve enunciados que, embora ausentes do debate contemporâneo, continuam a formar a base de novas produções discursivas, sendo constantemente ressignificados e reinterpretados. Nessa ótica, a memória discursiva é entendida como parte de um processo histórico, caracterizado por disputas interpretativas em torno de acontecimentos passados ou presentes. Essas interpretações são influenciadas pela rede de discursos anteriores e refletem as dinâmicas de poder e ideologia que marcam a sociedade.

A memória discursiva é definida como o conjunto de saberes, discursos e práticas que são compartilhados por uma comunidade discursiva e que influenciam a produção e a interpretação dos discursos atuais. É importante considerar que a memória não aparece como algo individual, mas como uma memória que está inscrita em práticas definidas e representa a imagem que os sujeitos pretendem apresentar em suas escritas, isto é, seus posicionamentos. Essas representações só podem ser entendidas em relação com outros discursos, por isso a importância de se analisar gêneros com um olhar para esta noção, pois demonstra a influência de outros discursos no comportamento de uma dada comunidade discursiva e permite identificar padrões, recorrências ou modificações no uso da linguagem. Na redação do ENEM, por exemplo, é através do uso da linguagem, ou seja, no momento da escrita, que o

estudante atualiza sua memória discursiva respeitando todas as diretrizes em questão, que, da mesma forma, determinam também “como” e “o que” está sendo “re-dito”.

Por isso, o acontecimento discursivo aparece como uma importante noção a ser considerada quando se analisa redações como a do ENEM. Isso, porque, levando em consideração que a redação é uma prática discursiva, o discurso deve ser articulado transformando ou redefinindo aquele campo discursivo, introduzindo significações novas, ressignificando termos que já existem e alterando a maneira como determinados temas são compreendidos na sociedade. No ENEM, no momento da redação, os já-ditos podem ser trazidos tanto pela leitura imediata, em que há um conjunto de textos da proposta de redação com as instruções da prova, quanto pelas fontes que circundam o Exame, como os saberes adquiridos sobre determinado assunto – por exemplo, se um tema solicita que o participante discuta sobre a poluição do meio ambiente, ele pode retomar conceitos, textos e ideias aprendidos na aula de Biologia – conhecimentos científicos.

Diante dessas noções, fica claro perceber que a construção da escrita é feita dentro de um ambiente ilusório para quem escreve, pois apesar de acreditar que controla suas atividades, todo seu processo está condicionado pela ideologia, pela historicidade e pela formação discursiva que envolve essa prática e a constituição do gênero. Porém, mesmo que não tenha o poder de gerenciar suas ações suprimidas por outros fatores, retomar outros discursos dá ao escrevente o poder de transportá-los. Com essa ação, surgem novos efeitos de sentido, já que os discursos são reinseridos em novos discursos, e posicionamentos são construídos nos enunciados. Dessa forma, a posição que um estudante assume ao escrever uma redação é construída por meio de condições de produção, que também são alteradas no acontecimento discursivo, quando retoma discursos pré-existentes, sendo eles disponibilizados no próprio Exame ou nos saberes adquiridos.

Isso evidencia a relação direta entre as condições de produção e a memória discursiva, pois enquanto as condições moldam o contexto imediato em que um discurso é criado, a memória fornece o pano de fundo histórico e cultural que influencia a interpretação e a durabilidade do discurso. Mesmo que a produção dos discursos ocorra em um contexto específico, eles interagem com a historicidade discursiva, havendo a necessidade de examinar as condições vigentes e a memória discursiva para alcançar o sentido proferido. Tudo isso constitui o posicionamento dos estudantes no processo da escrita, evidenciando que eles se constituem no discurso enquanto sujeitos através de relações entre o linguístico e o extralinguístico.

Tendo isso em mente, é necessário compreender a importância de se considerar o estudante que pratica a escrita da redação na posição de sujeito, que se constitui no discurso - de modo histórico e ideológico - a partir da relação com o Outro. Por isso, a construção de seus posicionamentos ocorre por meio da heterogeneidade, pois além do sujeito assumir outras vozes e desenvolver posições a partir delas – levando em consideração que ele é dominado por uma formação discursiva -, os sentidos são construídos na interação entre locutor-interlocutor, não sendo um sentido pronto, dado no texto.

Em um segundo momento, Maingueneau (2005b) concebe a memória discursiva como um instrumento para compreender quais intertextualidades são aceitáveis dentro de um determinado contexto discursivo. A noção de “competência discursiva” refere-se ao conhecimento — não apenas linguístico, mas também histórico e ideológico — que permite ao sujeito compreender como se expressar em um espaço social específico, sabendo o que pode ou não ser dito, retomado ou citado.

A memória discursiva exerce um papel regulador sobre o que é aceitável ou não como intertexto. Nem todo texto pode dialogar livremente com qualquer outro; a intertextualidade não é arbitrária, mas orientada por regras sociais, históricas e ideológicas estruturadas pela memória discursiva. Em síntese, ela estabelece limites claros: o que pode ser citado e o que não pode. Exemplificando, em um discurso acadêmico, é considerado apropriado citar Foucault, mas não um familiar; já em um meme de humor político, o oposto pode ser verdadeiro. Tais limites não decorrem de preferências individuais, mas das condições de produção do discurso, ou seja, das regras e convenções do espaço discursivo específico em que a enunciação ocorre.

Além do mais, Maingueneau (2005b) distingue cuidadosamente os conceitos de intertexto e intertextualidade. O intertexto refere-se àquilo que efetivamente aparece no discurso: citações, alusões, ecos ou referências, explícitas ou implícitas, que se materializam na fala ou na escrita. De outro modo, a intertextualidade não diz respeito ao que foi citado, mas ao que poderia ser citado com legitimidade. Ela depende da competência discursiva do sujeito — seu conhecimento sobre o que é apropriado citar, em qual contexto, de que forma, por quem e com quais efeitos. Em uma redação de vestibular é considerado legítimo citar Nelson Mandela ou um dado do IBGE, enquanto a citação de um meme, embora conhecida pelo aluno, não seria geralmente aceita. O que delimita essas possibilidades são as normas discursivas do contexto em que a enunciação ocorre.

Da mesma forma, é importante diferenciar a intertextualidade interna da intertextualidade externa. A intertextualidade interna refere-se à memória discursiva própria

de um determinado campo, incluindo textos, autores, argumentos e referências que são reconhecidos e esperados dentro desse mesmo espaço discursivo. Seguindo esses preceitos de memória e intertextualidade, guiados por Maingueneau (2005b), também é necessário considerar dois percursos de leitura realizados pelo aluno no momento da produção escrita: o interno e o externo. Essa distinção evidencia que a escrita é resultado da articulação entre memória institucional e memória social.

Primeiramente, o percurso interno de leitura refere-se às leituras realizadas pelo escrevente a partir da coletânea de textos fornecida na proposta de redação. Ele é engendrado pela memória discursiva interna ao evento, ou seja, a memória ativada dentro do espaço institucional da prova, baseada nos discursos oficialmente propostos. Esse percurso também se caracteriza pelo acontecimento da leitura: cada interação do sujeito com um texto configura uma atualização histórica e situada daquele discurso, mobilizando sentidos preexistentes de forma singular.

Já o percurso externo de leitura diz respeito às leituras e às experiências que o escrevente já possui antes da prova, incluindo leituras escolares, culturais e de vida. Ele é engendrado pela memória discursiva externa ao evento, como discursos que circulam fora do contexto do vestibular — na sociedade, na mídia, nos livros ou no cotidiano. Esses elementos atravessam a escrita e permitem que o aluno construa sentidos sobre o tema, mesmo que não estejam explicitamente presentes na coletânea fornecida pela instituição. Nesse caso, diversas vozes textuais se articulam — não apenas aquelas presentes na coletânea fornecida, mas também aquelas que o sujeito já leu, ouviu ou vivenciou ao longo de sua trajetória.

Essa coexistência discursiva é regulada pelo que é considerado legítimo em um determinado contexto, como o vestibular. A fim de denominar esse fenômeno, guiado por Maingueneau (2005b), Brito (2014) cita o termo “biblioteca constituinte fiadora”, que designa o conjunto de textos socialmente autorizados naquele espaço, incluindo saberes, autores e referências consideradas apropriadas para compor o texto — como filósofos, dados de reportagens ou obras literárias clássicas. A noção de “fiadora” assegura a validade da citação, indicando que a instituição, ainda que de forma implícita, estabelece quais textos podem ser legitimamente mobilizados como referência no enunciado.

O intertexto manifesta-se nos espaços sutis e não explicitamente enunciados em que a intertextualidade se faz presente — não apenas por meio de citações diretas, mas também pelas influências discursivas invisíveis que atravessam o texto. Dessa maneira, a redação revela, nas entrelinhas, quais textos são reconhecidos como legítimos, funcionando a instituição — como a banca do vestibular — como um filtro de legitimidade. Ela não indica

explicitamente o que deve ser citado, mas, por meio da correção e avaliação, evidencia o que valoriza. Para compreender o que pode ou não ser mobilizado como intertexto, é necessário considerar os critérios que definem a validade ou a pertinência de determinados documentos, autores e ideias. Esses critérios estão diretamente relacionados à posição enunciativa do sujeito - quem está falando, em qual espaço institucional e sob quais expectativas do avaliador. O que pode ser citado depende da posição do estudante dentro do contexto do vestibular e das exigências de repertório textual que essa posição impõe.

O escrevente, ao mobilizar o conjunto de textos e vozes em sua redação, constrói uma imagem de organização e hierarquia dos discursos considerados válidos para aquela produção. Então, ao escrever, o aluno não apenas seleciona o que citar, mas também define o lugar de fala que ocupa e o tipo de leitor que projeta ser, constituindo seu posicionamento discursivo. As redações revelam, muitas vezes de forma sutil, quais saberes são reconhecidos como legítimos dentro do contexto discursivo específico. A citação de autores consagrados, por exemplo, compõe um repertório valorizado, que “conta ponto” na avaliação, pois simboliza leitura, cultura e legitimidade reconhecidas pelo espaço institucional da prova.

O tipo de intertexto mobilizado pelo aluno delimita se ele possui o “saber certo” para o contexto específico, funcionando como um marcador de competência intelectual. Então, a redação não avalia apenas a qualidade da escrita, mas também o leitor que se manifesta por trás do texto. O estudante precisa demonstrar que é um leitor escolarizado, alinhado aos valores culturais e às expectativas da instituição avaliadora. A legitimação discursiva do projeto de dizer do escrevente pressupõe uma “competência leitora” (Brito, 2014, p. 821), capaz de orientar escolhas textuais, citações e referências de acordo com os padrões do espaço discursivo.

A relação entre memória discursiva e ethos discursivo evidencia que o sujeito, ao enunciar, não apenas retoma discursos anteriores, mas reinscreve-se neles, assumindo determinadas posições de fala e imagens de si que são legitimadas socialmente. O ethos, nesse sentido, é constituído a partir da memória — ele só pode emergir porque há um repertório de modos de dizer e de ser que circulam historicamente e que servem de referência para o sujeito. Assim como os sentidos, as imagens discursivas também não nascem no momento da enunciação: elas são continuamente reconstruídas a partir de outras vozes, de outros textos e de outras práticas discursivas. Desse modo, o ethos discursivo pode ser compreendido como o efeito de uma negociação entre o que já foi dito e o modo singular como o sujeito reinscreve esses dizeres no presente da enunciação.

Ao produzir sua redação, o estudante mobiliza esse arquivo de vozes que o antecedem — textos, autores, discursos escolares, valores institucionais — e, ao fazê-lo, constrói uma imagem de si como sujeito enunciator. A escolha dos intertextos, o modo de citar, a seleção lexical e o tom discursivo revelam o ethos que ele busca projetar: o de um sujeito crítico, culto e socialmente engajado, que compreende as regras do jogo discursivo do vestibular. Dessa forma, a memória discursiva e a intertextualidade não são apenas recursos de sustentação do dizer, mas elementos constitutivos da imagem de si que o sujeito projeta no texto. Nesse processo, o ethos emerge como um espaço de tensão entre a identidade que o escrevente deseja construir e as formações discursivas que o delimitam.

Essa constituição do ethos a partir da memória discursiva implica reconhecer que o “singular” no discurso não é sinônimo de “inédito” ou “individual”, mas, como observa Pêcheux (2002, p. 17), o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória. O ethos, dessa maneira, se inscreve nesse ponto de contato: ele é o efeito da articulação entre o que é herdado e o que é atualizado. O estudante, ao escrever, reinscreve modos de dizer que já circulam — os “modos de ser” valorizados pelo campo educacional —, mas também produz deslocamentos, nuances e rupturas que atualizam esses sentidos. A encenação discursiva do ethos, então, não é mera repetição: é um gesto de inscrição e transformação dentro de uma cadeia histórica de discursos.

Por fim, compreender o ethos discursivo como resultado da relação entre memória e atualidade permite reconhecer a redação como um espaço de construção identitária e de inscrição social. O ethos do enunciator não se limita à projeção de uma persona textual, mas reflete o modo como ele negocia com os já-ditos, com as vozes institucionais e com as expectativas de sua época. Ao mobilizar certas intertextualidades e silenciar outras, o sujeito organiza discursivamente sua imagem e participa ativamente da rede de sentidos que o constitui. Portanto, o ethos discursivo revela-se como o lugar em que memória e ideologia se encontram na materialidade da linguagem — o ponto em que o dizer do sujeito se faz, simultaneamente, repetição e acontecimento.

*

Para responder às perguntas de pesquisa, as redações serão analisadas a partir de uma abordagem enunciativa-discursiva, o que exige atenção à inter-relação entre os elementos textuais, enunciativos e discursivos e às características sociais e históricas próprias do gênero estudado e das expectativas institucionais. Partimos da perspectiva de que os gêneros,

entendidos como ferramentas flexíveis de comunicação, organização e difusão, estão estreitamente ligados a práticas sociais específicas. Eles se transformam, adaptam-se e evoluem em consonância com as mudanças da sociedade e dos indivíduos, que, ao produzir e replicar textos — orais ou escritos — vivenciam as condições contextuais que moldam esse processo. Tais condições se revelam no ato discursivo, permitindo observar e analisar como eles se mostram por meio da escrita, ou seja, o ethos dos enunciadores.

O ETHOS DO ENUNCIADOR NA REDAÇÃO

"Cada pessoa é, na sua vida cotidiana, um ator que interpreta um papel." (Erving Goffman)

3.1 A noção de ethos discursivo

Na Análise do Discurso, a partir das reflexões de Maingueneau (2006b), o conceito aristotélico de ethos é compreendido de maneira específica: ele deixa de ser apenas uma categoria retórica para ser inscrito nos territórios da AD. Nesse deslocamento, o ethos não é uma característica isolada do enunciador, mas uma construção dinâmica que emerge no discurso, resultado das interações com outros sujeitos e com os textos que circulam socialmente. A imagem do enunciador se constitui por meio da confluência de elementos verbais e não verbais, de dimensões éticas e estéticas, e da participação ativa do interlocutor, refletindo valores culturais e sociais presentes no contexto discursivo

A noção de ethos discursivo não pressupõe um enunciador como uma instância fixa, dotada de plena consciência e total domínio sobre suas escolhas enunciativas, de modo a construir um ethos inteiramente controlado. Pelo contrário, o enunciador se constitui dentro de um complexo contexto interativo, atravessado por determinações históricas, sociais e ideológicas que moldam sua posição no discurso.

Esse quadro implica não apenas a definição de papéis e lugares legítimos de enunciação, mas também a configuração de condições específicas que orientam a circulação do enunciado. Tais condições abrangem o suporte material em que o discurso se inscreve, as formas de difusão que garantem sua recepção e os mecanismos institucionais que legitimam ou restringem sua eficácia discursiva. Nesse viés, o ethos não se reduz a uma construção individual e intencional do sujeito, mas emerge das relações entre linguagem, contexto e os posicionamentos que delimitam os modos de dizer possíveis.

Na perspectiva da análise do discurso, não podemos, pois, contentar-nos, como na retórica tradicional, em fazer do ethos um meio de persuasão: ele é parte constitutiva da cena de enunciação, com o mesmo estatuto que o vocabulário ou os modos de difusão que o enunciado implica por seu modo de existência. (Maingueneau, 2005a, p.75)

Sob essa ótica discursiva, as escolhas linguísticas e discursivas desempenham um papel crucial na construção da imagem do enunciador, que se revela no discurso, sendo o que

é dito igualmente importante ao modo como é dito. Dentro dessa perspectiva, é possível identificar, em qualquer produção textual, uma vocalidade interna, estreitamente vinculada à "caracterização do corpo do enunciador", conforme se configura no próprio discurso. O ethos vai além da mera expressão verbal, abrangendo também um conjunto de características psicológicas e físicas que se associam ao fiador, cuja presença é evidenciada através de um tom de voz, conferindo credibilidade ao que é enunciado. O fiador assume uma identidade e uma corporalidade que se modificam conforme a estrutura do texto e a cena discursiva construída.

O fiador designa o enunciador que assegura a legitimidade e a confiança do discurso. Sua presença discursiva é fundamental para que o que é dito seja aceito como verdadeiro, estabelecendo uma relação de credibilidade com o interlocutor. O fiador não só sustenta o conteúdo do discurso, mas também o valida por meio de elementos como sua vocalidade, tom de voz, bem como aspectos psicológicos e físicos, que fazem parte da construção de sua identidade e corporeidade no ato comunicativo. Nesse âmbito, o fiador é o sujeito que, por meio de suas características, tanto verbais quanto não verbais, confere autenticidade e veracidade ao que é comunicado.

A concepção de que todo texto comunica um ethos implica que a leitura permite identificar uma origem enunciativa, ou seja, uma instância subjetiva do enunciador. Essa instância manifesta tanto um caráter— entendido como um conjunto de traços psicológico — quanto uma corporalidade, expressa na forma como o sujeito se insere no mundo. Importa destacar que esse ethos não corresponde à identidade do sujeito empírico, mas sim à construção discursiva do enunciador, perceptível em indícios textuais, como escolhas lexicais, grau de adequação à norma culta, complexidade sintática e o emprego de recursos expressivos, tais como ironias e parênteses.

Diante disso, o ethos emerge da forma como o enunciador organiza seu discurso, estruturando-o de maneira clara, lógica e racional. Elementos como a progressão textual, a coesão e a ausência de falhas evidentes são indicadores de que o escrevente domina as regras da argumentação e está apto a se posicionar de maneira convincente diante de seu interlocutor, no caso, a banca avaliadora. A organização do texto não é apenas uma questão formal, mas reflete diretamente a imagem de um enunciador que se apresenta como um orador deliberativo, capaz de justificar suas afirmações de maneira lógica e racional.

Maingueneau (2010), ao abordar o conceito de "incorporação", esclarece que o ethos não diz respeito apenas à construção da imagem do enunciador, mas também ao modo como ele posiciona o co-enunciador - o interlocutor do discurso. No caso das redações de vestibular,

o co-enunciador é o avaliador, que, embora não esteja explicitamente presente no texto, é convidado a se posicionar por meio das escolhas linguísticas do enunciador. Essa dinâmica é refletida no paradoxo do gênero, que exige que o texto seja acessível a qualquer leitor, independentemente de seu conhecimento prévio sobre o tema discutido, mesmo que, na prática, o texto seja lido apenas pela banca examinadora. O escrevente deve "ficcionalizar" a leitura do texto, assumindo que seu discurso será compreendido e avaliado por um público amplo e racional. Esse movimento de construção de um co-enunciador ideal é uma estratégia fundamental para garantir que o discurso seja persuasivo e eficaz, mesmo dentro dos limites restritos da avaliação.

Diante dessas perspectivas, podemos classificar o ethos de diversas formas. Primeiramente, diferentemente de uma característica fixa ou pré-existente do locutor, o ethos é um efeito produzido no próprio ato de enunciação, ou seja, constrói-se a partir da maneira como se fala e escreve. Não se trata de uma imagem trazida “de fora” e simplesmente aplicada ao discurso; ao contrário, ela emerge das escolhas linguísticas, do tom adotado, dos temas selecionados e da forma de argumentar. Cada decisão do enunciador — desde a utilização de determinados vocabulários até a maneira como organiza e conecta ideias — contribui para a percepção que o interlocutor terá de sua autoridade, credibilidade e confiabilidade. Com isso, o ethos é um fenômeno dinâmico e situacional, produzido no próprio discurso, de modo que a identidade e a posição do locutor são continuamente construídas e negociadas à medida que o enunciado se desenrola. Essa perspectiva evidencia que a autoridade no discurso acadêmico ou persuasivo não é simplesmente declarada, mas estrategicamente construída a partir de escolhas conscientes e integradas de estilo, conteúdo e estrutura textual.

Outrossim, o ethos não se limita a revelar a identidade do locutor; ele desempenha um papel central na persuasão, influenciando e afetando o interlocutor. Ao construir um determinado ethos, o enunciador projeta uma imagem estratégica, cuidadosamente moldada para ser bem recebida pelo público, transmitindo credibilidade, autoridade e confiabilidade. Trata-se de um processo interativo, que envolve tanto o sujeito que fala quanto o receptor, já que a eficácia do ethos depende da percepção e da recepção do outro. Nesse âmbito, cada escolha discursiva — do vocabulário ao tom, da seleção de temas à organização das ideias — contribui para a construção dessa imagem persuasiva, tornando o ethos não apenas uma característica do falante, mas um recurso dinâmico que articula identidade, posição e influência dentro do ato comunicativo.

O ethos também não pode ser compreendido como algo neutro ou universal, pois está diretamente vinculado às normas sociais, culturais e históricas que moldam a comunicação em cada contexto. A imagem discursiva construída pelo locutor é avaliada à luz dos valores e expectativas de uma determinada sociedade, em um tempo e em uma situação específicos. Essa imagem é sempre socialmente produzida e historicamente situada: o que se espera de um estudante ao ensino superior em 2025, por exemplo, difere do que era exigido em exames das décadas passadas, quando outros estilos de argumentação e formas de domínio da escrita eram valorizados. Diante disso, a análise do ethos nas redações do ENEM exige considerar a particularidade da situação comunicativa — um exame de caráter institucional e seletivo — e também a conjuntura social e política contemporânea, em que ganham destaque temas como tecnologia, cidadania, diversidade e propostas de intervenção social pautadas pelo respeito e pela responsabilidade coletiva.

Para além disso e da importância dessas classificações, vimos também que Maingueneau (2008; 2020) propõe duas estratégias para evitar que se trate o ethos demasiadamente de forma psicológica. Isso porque, como visto, ele não orienta que se interprete o ethos como se fosse algo interno à mente do sujeito, como traço de personalidade. Por isso, adotamos aqui a concepção de que o ethos não é psicológico, mas discursivo e social.

1. O ethos é incorporado (“encarnado”): se manifesta no corpo, na voz, nos gestos — mesmo que simbolicamente — no modo de se colocar no discurso. A ideia de “encarnado” (termo que ele usa) quer dizer que o ethos não é apenas racional ou mental, mas se manifesta no modo como o sujeito se apresenta discursivamente — como se estivesse “performando” uma identidade diante do outro. Na escrita, isso pode aparecer na escolha das palavras, no ritmo da frase, no tipo de humor ou ironia, etc.
2. O ethos se manifesta nas cenas da enunciação: Quem fala? Para quem? Em que situação? Por meio de que tipo de texto (gênero)? Quais são os limites e possibilidades de dizer ali? O ethos só pode ser compreendido se o analista o localizar dentro dessa cena de comunicação, uma vez que o sujeito constrói sua imagem discursiva de acordo com o que aquela cena permite, exige ou restringe.

Em face dessas proposições, ao adotarmos a concepção de ethos encarnado, torna-se necessário reconhecer a inseparabilidade entre corpo e discurso. O sujeito que fala ou escreve não se reduz a um pensamento ou a uma voz abstrata; ele se manifesta por meio de um corpo, de uma presença social e de uma materialidade concreta. Essa perspectiva confronta abordagens tradicionais que tratam o discurso como desvinculado do sujeito concreto.

Nessa reflexão, o ethos deixa de ser apenas uma estratégia discursiva racional e passa a ser compreendido também como uma expressão corporalizada da identidade, marcada por dimensões físicas, sociais e culturais. É nesse sentido que, ao investigar o ethos, devemos ir além da ideia de papel social ou função discursiva (por exemplo, “o aluno”, “o adolescente”, “o pré-universitário”), buscando compreender a subjetividade como encarnada numa voz e num corpo, como um sujeito concreto, que fala a partir de um lugar social e histórico específico. Dessa maneira, o ethos revela um sujeito situado no tempo, no espaço e na cultura. Não é uma entidade abstrata, mas uma pessoa que fala com corpo e voz próprios, marcados pela história e pela sociedade.

Ao examinar essas atribuições, observa-se que todo texto — inclusive o escrito — manifesta uma “voz”. Maingueneau (2020) denomina isso de vocalidade, referindo-se ao tom com que o texto “soa”, mesmo durante a leitura silenciosa. Esse tom carrega marcas do sujeito que enuncia e se relaciona com o caráter, que inclui traços de personalidade e atitudes e com a corporalidade, que diz respeito à forma como o sujeito se apresenta física e socialmente, incluindo vestimenta, gestos e a ocupação do espaço social. Assim, o ethos articula-se por meio de uma relação entre três dimensões fundamentais: 1) a vocalidade, ou o tom do enunciado; 2) o caráter manifestado nesse tom (por exemplo: afetuoso, autoritário, sarcástico); 3) a corporalidade, ou seja, a expressão física e social do sujeito.

Também é crucial apontar que o texto evidencia o efeito do enunciador sobre o destinatário: o leitor ou ouvinte pode se identificar ou ser afetado por ele, isto é, alguém que assegura a credibilidade e o valor do que é enunciado - o fiador. Nesse jogo discursivo o ethos constrói-se na articulação entre o modo de falar, o modo de ser e o modo de se apresentar ao outro, estabelecendo um vínculo com o destinatário. Convém ainda destacar que o enunciador (fiador) não atua isoladamente; ele está inserido em um “mundo ético”, composto por valores, representações sociais e comportamentos esperados em determinadas situações. Maingueneau (2020) denomina esse conjunto de “constelação de representações”, um sistema de crenças, normas e imagens compartilhadas pela sociedade, que orienta tanto as ações dos sujeitos quanto a forma como eles são percebidos. Essas representações são muitas vezes estereotipadas, ou seja, padronizadas, e dizem como alguém deve se comportar em cada

situação discursiva (ex: o que se espera de um “bom candidato” na Cartilha do Participante do ENEM). Dessa maneira, o ethos não é só pessoal — ele é moldado pelas expectativas sociais do tempo e do espaço onde o discurso é produzido. O sujeito fala a partir de um lugar ético e social que o define.

Junto a isso, guiado por Maingueneau, Brito (2014) salienta que há outra distinção importante da pragmática: 1) “Dizer” é falar algo de modo explícito; 2) “Mostrar” é deixar transparecer algo, sem dizer diretamente. É nesse sentido que aparece a tese central de Maingueneau (2008; 2020) citada na exposição acima: O ethos se mostra — ele não é dito. Parafraseando, o sujeito não diz diretamente quem ele é, mas se apresenta por meio do modo como fala: o tom, as escolhas linguísticas, os gestos (no caso da fala), os ritmos, a ironia, o vocabulário. Com isso, o ethos é performado — se manifesta indiretamente, não por declarações explícitas, e, então, não é construído com frases do tipo “sou assim ou assado”, mas se revela pelo modo como o sujeito se posiciona discursivamente.

No contexto da redação do ENEM, o ethos do enunciador é frequentemente orientado por estereótipos que refletem expectativas sociais e discursivas compartilhadas. Entre elas, destaca-se a figura do “estudante consciente”, que deve demonstrar sensibilidade para problemas sociais, culturais ou ambientais, evidenciando preocupação com o bem coletivo. Soma-se a isso o “estudante bem-informado”, cujo texto deve incorporar dados, referências a políticas públicas ou leis, conferindo autoridade e credibilidade à argumentação. O “estudante racional e equilibrado” exige um tom formal e imparcial, evitando excessos emocionais, ironia ou ataques pessoais, enquanto o “estudante ético e responsável” deve pautar-se em valores universais, como justiça, cidadania e respeito à diversidade. Por fim, espera-se do “estudante articulado” a organização lógica do texto, com clareza na introdução, no desenvolvimento e na conclusão, bem como o uso adequado de conectores e vocabulário formal. Tais estereótipos evidenciam que o ethos não é apenas pessoal, mas também socialmente moldado, refletindo normas e expectativas compartilhadas que orientam a produção e a percepção do discurso em contextos específicos.

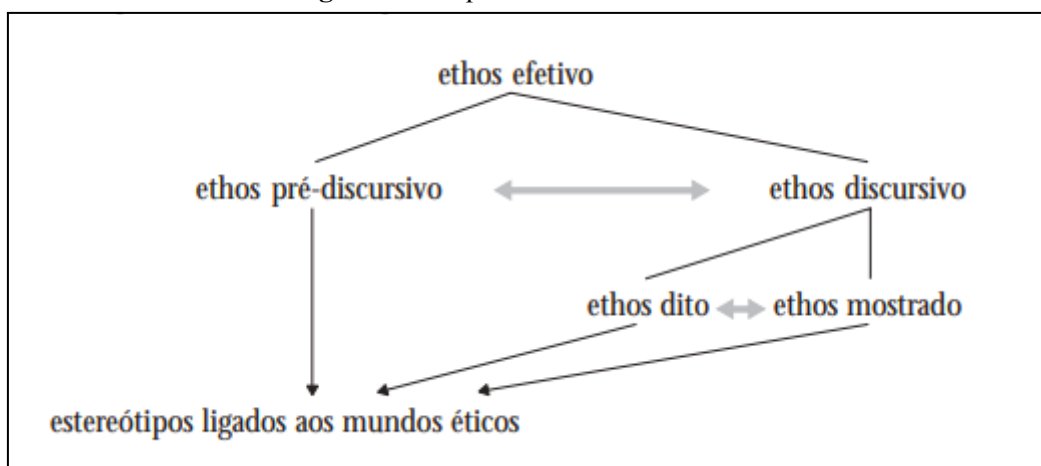
Por outro lado, embora o ethos se revele principalmente na maneira como o sujeito enuncia — o ethos mostrado —, reconhece-se que, em certas situações, o locutor também pode referir-se a si mesmo de forma direta, configurando o chamado ethos dito. Nesse percurso a construção do ethos ocorre por meio de duas formas interdependentes que interagem dentro do texto: o ethos mostrado, que emerge do tom, da estrutura textual, das escolhas linguísticas e do estilo do enunciado; e o ethos dito, que se manifesta quando o sujeito fala explicitamente sobre si mesmo, por exemplo, ao afirmar “sou um aluno aplicado”

ou “tenho experiência com este tema”. Dessa maneira, o texto pode simultaneamente revelar a imagem do sujeito de maneira implícita e apresentá-la de forma explícita. A tensão entre essas duas modalidades constitui um elemento central na construção do ethos, que se encontra intrinsecamente vinculado ao ato de enunciação, ou seja, ele se constrói no próprio momento em que o discurso é produzido.

Como complemento, é importante considerar o ethos pré-discursivo, isto é, aquele conjunto de expectativas que o interlocutor já possui sobre o sujeito antes mesmo de começar a ouvir ou ler, refletindo estereótipias socialmente compartilhadas. No contexto do ENEM, por exemplo, certas perspectivas da banca podem incluir suposições como: “este estudante é um jovem do ensino médio”; “ele deve conhecer minimamente a estrutura do texto dissertativo-argumentativo”; “provavelmente foi treinado para seguir a norma padrão da língua”; ou “tenderá a apresentar uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos”. Tais expectativas orientam a leitura desde o primeiro parágrafo, influenciando a interpretação do ethos construído ao longo do texto. Sintetizando, o ethos não surge “do zero” no momento da enunciação, mas já é parcialmente moldado pela imagem prévia que o público tem do enunciador.

Por fim, o ethos efetivo — ou seja, aquele que realmente se forma na mente do leitor/ouvinte — é o resultado da interação entre: i) o ethos mostrado (indireto, implícito); ii) o ethos dito (explícito) e iii) o ethos pré-discursivo (as imagens que o destinatário já tinha antes da fala começar). A imagem que o interlocutor forma do sujeito que fala é construída dinamicamente, combinando o que ele mostra, o que ele diz, e o que já era imaginado sobre ele. É dessa combinação que surge o ethos real.

Figura 1 – Esquema do ethos efetivo



Fonte: Maingueneau (2008, p. 19)

Ao interpretar a noção de enunciação a partir da ideia de cena de enunciação, Maingueneau (2008) propõe um modo específico de compreender o funcionamento discursivo. Nessa perspectiva, o *ethos* emerge das diferentes instâncias que constituem o texto: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia. A análise da cena de enunciação consiste em examinar as marcas discursivas que revelam como a fala é posta em cena, isto é, como o ato de enunciar se encarna na materialidade discursiva.

A noção de cena de enunciação parte da ideia de que todo discurso se inscreve em uma situação comunicativa construída pelo próprio enunciado. Em outras palavras, não se trata de observar o contexto externo de produção, mas o modo como o texto cria, dentro de si, o quadro de sua própria enunciação. Nessa lógica, o texto deixa de ser um simples repositório de signos e passa a ser compreendido como a materialização de um gesto enunciativo, um espaço no qual a fala se encena e se concretiza.

Dessa forma, a cena de enunciação não se confunde com as circunstâncias empíricas da produção textual — como autor, data ou local de escrita —, pois sua natureza é constitutiva, e não contextual. Ela organiza-se a partir de três planos complementares: a cena englobante, que corresponde ao tipo de discurso; a cena genérica, que remete ao gênero discursivo específico; e a cenografia, responsável por instaurar o modo particular de dizer construído no interior do texto. Essas três dimensões coexistem e se articulam, configurando o espaço em que o *ethos* do enunciador se manifesta e ganha forma discursiva.

3.2 A teoria das cenas de enunciação

Ao falar de cena de enunciação, considera-se a situação de discurso ‘do interior’, ou seja, ‘mediante a situação que a fala pretende definir, o quadro que ela mostra (no sentido pragmático) no próprio movimento em que se desenrola. (Maingueneau, 2008, p. 250)

À luz das abordagens discutidas, sustenta-se que todo texto se insere em um contexto específico que envolve o momento, o local, os interlocutores e as condições sociais e culturais em que o ato discursivo se dá. Trata-se de uma configuração discursiva que abrange um conjunto de fatores contextuais que delimitam a enunciação, conceito referido por Maingueneau (2006a) como "cena de enunciação".

Tal conceito propicia a compreensão de como as condições que envolvem a produção do discurso não só afetam o conteúdo verbal, mas também contribuem para a construção da imagem do enunciador ao longo do processo de enunciação. No que tange ao *ethos*, a cena de

enunciação desempenha papel crucial, uma vez que o ethos do enunciador não se constrói unicamente pelos aspectos verbais ou pelas palavras proferidas, mas também pela interação entre o enunciador, seus interlocutores e o contexto no qual o discurso é produzido.

A imagem do enunciador é profundamente moldada pelas condições externas que compõem essa cena. É nesse sentido que o ethos não deve ser compreendido como uma construção isolada, mas como um fenômeno que depende da interação com a situação comunicativa e da forma como os interlocutores percebem o contexto social e cultural envolvente. Em essência, a cena de enunciação constitui o espaço onde o ethos se revela, fornecendo os marcos que possibilitam ao enunciador não apenas manifestar sua identidade, mas também validar essa identidade diante dos ouvintes, ao mesmo tempo em que modula a interpretação do discurso.

Segundo Maingueneau (2006a), a cena de enunciação é formada pela interação entre três componentes principais: a cena englobante, a cena genérica e a cena cenográfica. A cena englobante refere-se ao contexto macroestrutural que circunda a enunciação, transcendendo os elementos imediatos e específicos do ato comunicativo. Esses elementos mais amplos integram a cena englobante, que exerce influência direta na formação das expectativas do público e na maneira como o discurso é interpretado. Essa cena abrange fatores sociais, culturais, históricos e políticos mais amplos, que influenciam tanto a produção quanto a interpretação do discurso. Um exemplo é um discurso político proferido em rede nacional no contexto histórico de pandemia, que não se limita à seleção de palavras ou à utilização de gestos, aspectos que compõem a cena cenográfica, mas envolve também a percepção coletiva acerca da performance do governo para combater a crise sanitária, o grau de confiança depositado nas instituições e os efeitos sociais do acontecimento em questão.

A cena englobante, diante disso, configura as condições de possibilidade do discurso, revelando o ethos do enunciador e determinando as dinâmicas de autoridade, identidade e poder que permeiam a comunicação. Tais elementos externos, muitas vezes implícitos, exercem um papel essencial na maneira como o discurso é recebido e na construção das representações sociais dos sujeitos envolvidos. Concluindo, a cena englobante é o tipo de discurso que revela as influências estruturais que orientam e delimitam as escolhas discursivas, destacando a interdependência entre o contexto amplo e os processos comunicativos que ocorrem dentro dele.

Em segundo lugar, a cena genérica está diretamente relacionada ao tipo particular de discurso em que a comunicação ocorre, sendo determinada pelo gênero discursivo ao qual o texto pertence. Essa cena integra o modelo analítico da cena de enunciação, juntamente da

"cena englobante" e da "cenografia". Sua principal função é fornecer diretrizes e expectativas que orientam tanto a elaboração quanto a interpretação de um texto, garantindo que ele seja reconhecido como parte de um gênero específico. Por exemplo, as características de um discurso político, como sua retórica persuasiva e tom argumentativo, diferem significativamente de um texto jornalístico, que privilegia a objetividade e a informatividade. Logo, a cena genérica desempenha um papel fundamental na configuração do discurso, estabelecendo os parâmetros que o tornam coerente e inteligível dentro de seu contexto comunicativo.

Por fim, a cenografia designa o contexto tangível e social no qual o discurso é produzido, abrangendo tanto o espaço físico quanto a organização dos participantes envolvidos na interação. Esse conceito contempla elementos como o local material onde ocorre a comunicação — seja uma sala de aula, um palco ou uma assembleia — e a disposição das partes envolvidas, incluindo quem desempenha o papel de locutor, de ouvinte ou de público. Além disso, incorpora as condições sociais, culturais e históricas que cercam o ato discursivo.

Maingueneau (2005a) argumenta que a cenografia não opera como um mero suporte passivo; pelo contrário, ela exerce uma influência ativa na forma como o discurso é estruturado e compreendido. Notando esse aspecto na prática cotidiana, em um espaço como um tribunal, os arranjos espaciais e hierárquicos determinam as expectativas em relação ao tom, à formalidade e à autoridade do discurso. Já em um ambiente mais descontraído, como uma roda de conversa, as regras discursivas e a organização espacial favorecem maior espontaneidade e informalidade.

Resumidamente, citando Di Fanti (2009):

Todo texto apresenta uma cena de enunciação, constituída pela indissociabilidade das cenas englobante, genérica e cenografia. A cena englobante atribui ao discurso um estatuto pragmático, integrando-o a um determinado tipo (publicitário, administrativo, filosófico etc.). A cena genérica corresponde a um gênero do discurso (editorial, consulta médica etc.), o qual implica uma situação específica: papéis, circunstâncias espaço-temporais, suporte material, finalidade etc. Enquanto a cena englobante e a genérica possuem certas características que aparecem em diferentes exemplares de textos, a cenografia é construída por um texto específico, constituindo uma cena de fala que o discurso pressupõe para poder ser enunciado e para validar sua enunciação. Por conseguinte, os conteúdos desenvolvidos pelo discurso permitem especificar e validar o ethos e a cenografia (MAINGUENEAU, 2006a). O ethos, nesse sentido, não é um saber extradiscursivo do enunciador, mas sim está ligado à enunciação, sendo considerado um “efeito de discurso” (MAINGUENEAU, 2005, p.70). (Di Fanti, 2009, p. 152-153)

Trazendo para o âmbito mais específico da pesquisa, a cena englobante, enquanto contexto mais abrangente que influencia as práticas discursivas das redações de vestibular, abarca diversas dimensões que estruturam o processo de produção textual no ENEM. Entre esses aspectos, destacam-se o panorama educacional brasileiro, que inclui políticas públicas voltadas para a democratização do acesso ao ensino superior, como o sistema de cotas e o SISU; o contexto sociocultural, que reforça a importância do exame como principal via de ingresso nas universidades e como elemento de mobilidade social; o histórico institucional do ENEM, consolidado como uma avaliação nacional de grande escala, com critérios específicos que priorizam competências linguísticas, argumentativas e interdisciplinares; além das expectativas impostas tanto pelas instituições quanto pela sociedade, que demandam do escrevente a construção de um discurso crítico, coeso e fundamentado. A análise da cena englobante permite delinear as expectativas gerais atribuídas ao estudante, concebido como um futuro acadêmico preparado para abordar e debater questões sociais complexas com maturidade e proficiência argumentativa.

A cena genérica, que diz respeito ao gênero textual ao qual o texto em questão está inserido, pode ser analisada a fim de identificar o ethos do enunciador, que demonstra domínio sobre o gênero dissertativo-argumentativo e outros gêneros que são vistos durante o percurso escolar, essencial para a inserção em práticas acadêmicas futuras. Isso porque no contexto da redação do ENEM, a cena genérica se materializa no gênero argumentativo, caracterizado pela necessidade de expor e defender um ponto de vista a respeito de um problema apresentado, fundamentando-o com argumentos sólidos e articulados.

Esse gênero possui uma estrutura específica que inclui: a formulação de uma tese no parágrafo inicial; o desenvolvimento de argumentos nos parágrafos seguintes; e a proposição de uma intervenção social, apresentada na conclusão, de acordo com os critérios do exame. Ademais, o gênero é orientado pelas competências avaliadas, como o domínio da norma-padrão e a capacidade de estabelecer conexões entre ideias de forma coerente.

Em última instância, observa-se que, antes mesmo da escrita, já existe uma expectativa acerca do modo de dizer e do modo de ser do enunciador em contexto de preparação para o ENEM. Esse quadro cênico é moldado pelas orientações institucionais e pelos critérios de correção que circulam entre professores, materiais didáticos e estudantes, configurando uma imagem antecipada do sujeito que escreve: alguém racional, equilibrado, argumentativo e socialmente engajado. Contudo, essa projeção inicial não se realiza automaticamente no texto. É por meio da cenografia — isto é, do modo como o estudante organiza seu discurso, seleciona argumentos, utiliza operadores argumentativos e constrói o tom de sua escrita —

que essa identidade enunciativa se confirma ou se enfraquece. Um texto que mantém coerência, impessoalidade e objetividade tende a reforçar o ethos esperado de um participante crítico e cidadão, enquanto desvios para a coloquialidade, a agressividade ou a falta de coesão podem fragilizar essa imagem. Com isso, ainda que o gênero dissertativo-argumentativo do ENEM traga uma expectativa estável de enunciação, é na materialidade textual — na escolha das palavras, na estrutura dos parágrafos e na condução da argumentação — que o ethos do enunciador se constrói efetivamente. A cenografia, nesse contexto, desempenha papel decisivo na construção da identidade enunciativa e na manutenção (ou ruptura) do vínculo entre enunciador e leitor.

Compreende-se que o ethos está ligado tanto à maneira como o discurso é produzido quanto à forma como ele é recebido por quem o ouve ou lê. Isso acontece, porque o discurso é moldado por um contexto específico: um momento no tempo (cronografia) e um lugar (topografia). O enunciador (quem fala ou escreve) e o co-enunciador (quem recebe a mensagem) estão ligados por essa situação, que carrega valores e referências compartilhadas pela memória coletiva. Essas referências, por sua vez, ajudam a dar legitimidade ao discurso, mas também deixam espaço para que o interlocutor aceite, questione ou rejeite o que está sendo dito, dependendo de como os pontos de vista interagem. Com isso, a ideia é que o ouvinte ou leitor não é um receptor passivo, ele participa ativamente da construção de sentido, trazendo suas próprias interpretações, concordando, discordando ou reagindo de outras formas. Esse processo cria um diálogo contínuo entre quem emite a mensagem e quem a recebe, influenciado pelos valores e perspectivas de cada um. É por isso que o ethos é sempre construído em relação ao outro — tanto com outros indivíduos quanto com outros discursos.

Constata-se que quando alguém se comunica, essa "voz discursiva" carrega tons diferentes, representando valores que são reconhecidos e compartilhados pela sociedade. Ou seja, o ethos não é algo isolado, mas reflete as interações sociais e culturais. A ideia é que, no discurso, há uma mistura de diferentes vozes sociais e posições ideológicas, cada uma trazendo seus próprios pontos de vista. Essas vozes se cruzam e se confrontam, criando uma relação dinâmica com o outro. Quem fala ou escreve não está apenas expressando algo original, mas também respondendo a ideias e discursos que já existem, assumindo algumas dessas vozes enquanto rejeita outras. Esse processo torna a comunicação um espaço de disputa e escolha, onde o locutor se posiciona de forma única, ao mesmo tempo em que está influenciado por outras perspectivas. Por fim, o discurso não vem de um único ponto de vista, mas é resultado de um diálogo contínuo entre diversas vozes e contextos históricos, que são atualizados toda vez que alguém se comunica.

Concluímos que o ethos do discurso e as cenas de enunciação podem ser entendidas através de dois pontos assumidos por Maingueneau (2005):

1. O discurso deve ser analisado sob uma semântica global, evitando a separação entre elementos considerados “importantes” e aqueles tidos como “acessórios”, uma vez que o sentido emerge da interação de múltiplas camadas presentes no texto. A análise discursiva busca apreender a significação integral do discurso, levando em conta diversos aspectos que se articulam simultaneamente. Entre esses aspectos, destacam-se: (i) o vocabulário, ou seja, a escolha lexical realizada pelo enunciador, que revela tanto seu estilo quanto sua posição perante os temas abordados; (ii) os temas tratados, correspondentes aos assuntos e tópicos discutidos no texto, que indicam os interesses e as prioridades do enunciador; (iii) a intertextualidade, que envolve as relações estabelecidas com outros textos, normas ou discursos previamente existentes, ampliando a compreensão do sentido construído; (iv) o estatuto do enunciador e do destinatário, isto é, a posição social, ideológica e discursiva de quem fala e de quem recebe a enunciação; (v) a dêixis enunciativa, referente ao uso de pronomes, marcas temporais e espaciais que situam o discurso no tempo e no espaço, orientando a interpretação do leitor; e (vi) o modo de enunciação e a coesão textual, correspondentes à forma como o texto é organizado linguisticamente, à articulação entre suas partes e à manutenção de uma estrutura coesa que permita a circulação do sentido.
2. O discurso deve ser compreendido como uma prática discursiva, uma vez que se insere no contexto em que é produzido e é moldado por ele. Essa articulação ocorre por meio da integração entre o ambiente enunciativo imediato — que envolve quem fala, para quem, onde e em que situação — e o ambiente institucional, no qual se incluem elementos como o ENEM, as normas sociais, as expectativas do corretor e o contexto mais amplo de produção do texto. Essas duas esferas se cruzam, de modo que o discurso é simultaneamente condicionado e estruturado por restrições compartilhadas, compreendidas como limites e normas que organizam tanto o conteúdo quanto a forma de expressão. Em outras palavras, o ENEM funciona como um espaço estruturante, orientando e definindo o que pode ser dito e como deve ser articulado dentro da redação.

A fim de sistematizar a reflexão construída até aqui, propomos a organização dos dois pontos centrais no Quadro 1. Esse recurso tem a função de tornar mais visível a articulação entre as dimensões internas do discurso — ligadas à sua materialidade linguística — e as dimensões externas — vinculadas ao contexto social e institucional de produção. Assim, evidencia-se que compreender o discurso exige não apenas a análise de sua estrutura interna, mas também a consideração do ambiente enunciativo mais amplo, no qual se inscreve a produção textual.

Quadro 1 - Ethos e cenas de enunciação: pontos de análise

Pontos de análise	Descrição	Elementos envolvidos
1. O discurso como totalidade	O discurso deve ser analisado em sua globalidade, sem hierarquizar partes como “centrais” ou “acessórias”. Para Maingueneau (2005), o sentido emerge da interação entre múltiplas camadas textuais.	Vocabulário; temas tratados; intertextualidade; estatuto do enunciador e do destinatário; dêixis enunciativa; modo de enunciação e coesão textual.
2. O discurso como prática discursiva	O discurso é atravessado pelo contexto em que é produzido e moldado por ele. Maingueneau (2005) afirma que a significação depende tanto do ambiente imediato quanto do institucional, que define normas, limites e expectativas.	Ambiente enunciativo imediato (quem fala, para quem, onde e em que situação); ambiente institucional (ENEM, normas sociais, expectativas do corretor, contexto histórico-social)

Fonte: elaborada pela autora (2025).

Pode-se inferir que, ao estudar a cena de enunciação, o pesquisador não pode observar apenas o que foi dito, mas deve seguir os rastros deixados pelo discurso, buscando compreender como a fala foi encenada. O que significa analisar o “palco” do discurso, os gestos linguísticos do sujeito, a maneira como ele se apresenta e interage com o leitor. O ato de falar, nesse sentido, não se reduz à simples emissão de palavras; ele é performed, encenado de forma estratégica, e o ethos emerge como resultado dessa encenação. Maingueneau (2008, p. 250) esclarece que, ao abordar a cena de enunciação, deve-se considerar a situação de discurso “do interior”, mediante a situação que a fala pretende definir, o quadro que ela mostra no próprio movimento em que se desenrola”. Essa perspectiva propõe que a cena de enunciação seja compreendida a partir do próprio discurso, e não como um dado externo ou objetivo previamente existente. Ou seja, a situação de discurso

não é algo que se encontra fora do texto para ser refletido; ao contrário, é o próprio enunciado que a constrói, criando seu espaço de fala.

Ao ser produzido, o discurso organiza uma espécie de palco comunicativo: define quem fala, para quem, de que lugar, com que autoridade e com que tom. O chamado “quadro cênico” não corresponde a uma explicação explícita, mas a uma encenação pragmática, realizada pelo modo de dizer, que transmite informações sobre o contexto e sobre as relações entre enunciador e destinatário. Cada ato de enunciação configura uma situação particular de discurso, evidenciando como o ethos do sujeito se manifesta e se constrói no próprio movimento comunicativo.

Essa concepção permite compreender, por exemplo, como diferentes gêneros textuais — uma carta de amor, uma crônica jornalística ou uma propaganda política — montam situações de fala distintas, mesmo que tratem do mesmo tema. A diferença reside na forma como cada um desses textos “mostra” o quadro de enunciação, articulando tom, intenção comunicativa, posição do enunciador e relação com o destinatário. Resumindo, a análise da cena de enunciação permite perceber que o discurso é simultaneamente estruturador e estruturado: ele cria seu próprio espaço, define papéis e modos de atuação, e constrói o ethos do sujeito em interação constante com o contexto e com o leitor.

É nesse sentido que Brito (2006), interpelado por Maingueneau (2008), afirma que um texto não é visto como um conjunto de signos inertes, mas o rastro de um discurso em que a fala é encenada. Essa perspectiva reforça uma ideia discursiva central: o texto não se reduz a um amontoado de palavras ou códigos isolados, algo “morto”. Pelo contrário, ele deve ser compreendido como um vestígio, uma pista deixada por uma fala viva, encenada com intenções, posturas, personagens e estratégias. A metáfora do “rastro” indica que, ao analisar um texto, o analista precisa seguir os indícios que revelam como o sujeito se posicionou em cena, como construiu sua voz, sua autoridade e sua relação com o interlocutor.

Destacamos que a cena de enunciação não deve ser confundida com o contexto empírico — isto é, o mundo real em que o texto foi produzido, como data, local, autor ou veículo de publicação — nem com um palco fixo e externo, onde o discurso simplesmente ocorreria. De forma oposta, a cena de enunciação é constitutiva do próprio texto: nasce com ele e é continuamente criada por ele.

Desse modo, o ethos emerge como o efeito mais visível dessa encenação, constituindo-se no modo de ser e de dizer que o discurso faz aparecer. A identidade discursiva do sujeito é, então, resultado de uma performance enunciativa que responde às restrições e possibilidades de cada cena. Se a cena de enunciação estabelece o enquadramento geral — as

posições, os papéis e os tons possíveis —, o ethos se manifesta como a corporificação singular dessas condições, como o gesto que dá vida ao texto. Em outras palavras, a maneira como o enunciador se apresenta, se posiciona e constrói sua credibilidade depende das coordenadas enunciativas que sustentam o discurso. Nesse sentido, a cena de enunciação não apenas antecede a construção do ethos, mas também o orienta, ao delimitar os caminhos pelos quais o sujeito pode afirmar sua identidade discursiva.

É justamente nesse ponto que a teoria de Discini (2003) se insere como complementação conceitual à abordagem de Maingueneau. Se, por um lado, o autor francês destaca a dimensão performativa da cena, Discini propõe compreender o ethos como estilo, ou seja, como a forma pela qual essa encenação se materializa linguisticamente. O estilo, entendido como corpo simbólico do enunciador, dá concretude ao ethos ao traduzir em escolhas discursivas — léxico, ritmo, tonalidade, estrutura sintática, estratégias argumentativas — a posição que o sujeito assume em cena..

No contexto da produção textual pré-vestibular, essa articulação teórica torna-se especialmente produtiva. A cena de enunciação do ENEM estabelece um quadro institucional rígido — com normas, critérios e expectativas — que molda a forma de dizer do escrevente. Dentro desse quadro, o ethos se concretiza por meio do estilo: como na escolha de um tom formal, de uma estrutura argumentativa lógica e de um vocabulário compatível com o gênero exigido. Contudo, é na maneira singular de construir essa forma esperada que se revela a originalidade do sujeito. Logo, considerar o ethos como estilo é criar um espaço de negociação entre a cena prescrita e a expressão individual — entre o que o discurso escolar autoriza dizer e a forma como o enunciador se apropria dessa autorização para afirmar uma identidade própria.

3.3 Originalidade e identidade discursiva: o ethos como estilo

Baseando-se na noção de originalidade e na construção da identidade discursiva, Discini (2003) investiga a relação entre ethos e a projeção identitária do enunciador. Fundamentando-se em princípios da Semiótica de base greimasiana, a autora oferece uma visão abrangente do ethos, considerando tanto os aspectos linguísticos quanto os condicionantes históricos e sociais que configuram o discurso.

O ethos reflete a maneira como o enunciador se apresenta no discurso – considerado por ela como sujeito/ator da enunciação - estruturando uma identidade que busca reconhecimento e validação por parte do interlocutor. Essa identidade, longe de ser fixa, é

moldada em um processo dinâmico de interação com o contexto sociocultural e histórico. Para a autora (2003, p. 30), "estilo é ethos, é corpo, é voz, é caráter", configurando-se como um elemento que, ao ser extraído da totalidade enunciada, remete ao corpo do sujeito da enunciação e cria um efeito de identidade.

O ethos também está intrinsecamente relacionado ao "corpo simbólico" do enunciador, manifestado em suas escolhas discursivas, postura e estratégias argumentativas. Para ela, "construir um estilo na enunciação é [...] dar um corpo a uma totalidade e tomar o corpo dessa totalidade; assumir, enfim, o ethos de uma totalidade" (Discini, 2003, p. 58). Diante disso, a autora enfatiza a natureza dialógica do ethos, que não se constrói unilateralmente, mas emerge da interação entre locutor e interlocutor, sendo influenciado pelas expectativas, respostas e percepções do público. Além do mais, o ethos é permeado por intertextualidade e historicidade, evidenciando marcas de discursos anteriores e refletindo o contexto ideológico, cultural e normativo em que o texto se insere. Por fim, Discini (2003) correlaciona o ethos à enunciação enquanto um evento situado e irrepetível, sempre mediado pelas condições externas e pelas expectativas coletivas. Então, a construção do ethos transcende o texto, revelando-se como um elemento essencial para a compreensão do discurso em sua totalidade.

Discini (2003) enfatiza que o conceito de ethos transcende a mera verbalização explícita, manifestando-se também na configuração do discurso, ou seja, no estilo adotado pelo enunciador. Sob essa ótica, o estilo pode ser compreendido como a assinatura discursiva única, que se revela por meio das escolhas linguísticas e das estratégias enunciativas, as quais evidenciam aspectos da identidade do locutor. O ethos é configurado pelo estilo, que não só transmite informações, mas também transmite valores, emoções e intenções subjacentes. Ela ainda destaca que o estilo não é uma característica exclusivamente individual, mas um fenômeno que também possui uma dimensão social e histórica. Dessa forma, o ethos se constrói a partir de escolhas estilísticas que se relacionam com as normas culturais e as expectativas do público, refletindo o modo como o enunciador deseja ser percebido em determinado contexto.

O conceito de "corpo simbólico", atribuído ao ethos por Discini (2003), adquire uma concretude por meio do estilo discursivo, pois é através de elementos como tonalidade, ritmo, figuras de linguagem, estrutura argumentativa, entre outros, que o enunciador projeta uma "presença", uma auto representação discursiva. É nessa perspectiva que o ethos depende do estilo para se concretizar. Um discurso estruturado de maneira objetiva, formal e direta tende a evocar um ethos de seriedade e autoridade, enquanto uma abordagem mais descontraída e coloquial constrói um ethos de proximidade e acessibilidade.

Para ilustrar, ao utilizar um vocabulário técnico e uma lógica rigorosa em uma conferência acadêmica, o enunciador projeta a imagem de um especialista confiável. Todavia, ao adotar uma linguagem mais leve, enriquecida com exemplos cotidianos e humor, o estilo modifica a percepção do ethos, criando a impressão de alguém didático e acessível. Diante dessa reflexão, o estilo é o veículo por meio do qual o ethos se materializa, conectando as escolhas discursivas à identidade e à intenção do enunciador, e estabelecendo uma ponte entre a expressão individual e as convenções socioculturais que moldam a comunicação.

Para classificar o ethos do enunciador, é possível compreender sua articulação de forma complexa, levando em consideração o papel fundamental do estilo como manifestação identitária e o ethos como projeção discursiva do enunciador em um contexto socioculturalmente normatizado. No cenário desta tese, a redação de vestibular envolve a imersão em práticas discursivas específicas do ambiente educacional, mais especificamente os avaliativos, o que requer não apenas o domínio técnico de gêneros textuais, mas também a capacidade de alinhar identidade, estilo e ethos às exigências institucionais.

No contexto da redação de vestibular, a identidade discursiva do escrevente é construída na medida em que ele assume o papel de um sujeito socialmente situado, capaz de enunciar de forma crítica, coerente e ética diante de uma questão de relevância pública. Essa identidade não corresponde ao “eu empírico” do estudante, mas a uma persona discursiva instituída pela situação avaliativa — alguém que se apresenta como cidadão reflexivo e responsável, conforme as expectativas da banca examinadora.

O estilo, por sua vez, manifesta-se nas escolhas linguísticas e argumentativas que o escrevente realiza para sustentar essa identidade. Ele se revela no modo como o estudante organiza suas ideias, seleciona argumentos, articula períodos, maneja a impessoalidade e imprime ritmo e clareza ao texto. Mesmo dentro de um gênero fortemente normatizado, o estilo permite nuances: é ele que marca a singularidade da escrita e distingue um texto mecânico de uma produção que transmite pontos de vista.

Já o ethos representa a imagem de si que o enunciador constrói por meio dessas escolhas discursivas. No caso do ENEM, o ethos valorizado é o de um sujeito equilibrado, crítico e respeitoso, que domina o registro formal e argumenta de maneira racional. Dessa forma, identidade, estilo e ethos se entrelaçam na produção textual: a identidade define o papel discursivo assumido, o estilo concretiza esse papel na linguagem e o ethos traduz, na cena enunciativa, a credibilidade e o caráter que sustentam a voz do enunciador.

Sob essa perspectiva, Discini (2003) afirma que o ethos é construído no discurso por meio de escolhas estilísticas que projetam a identidade do enunciador. É por isso que, no

contexto dos exames, essa construção de identidade se torna particularmente desafiadora, pois o ethos deve refletir um sujeito que, além de compreender as normas da instituição - a banca avaliadora, o organizador do exame -, é capaz de incorporá-las de maneira legítima em seu discurso.

O estilo na escrita em âmbitos educacionais pré-vestibulares vai além da conformidade gramatical ou formal; ele expressa um ethos que mostra competência, autoridade e pertencimento ao campo. No âmbito acadêmico, por exemplo, ao redigir um artigo científico, o enunciador deve adotar um estilo que projete clareza, objetividade e domínio sobre o tema abordado. A projeção do ethos aqui não só reflete a individualidade do escrevente, mas também sua adequação às expectativas da comunidade discursiva, como o uso de terminologia técnica, a citação de fontes relevantes e a estruturação lógica do texto. Nesse âmbito, o ethos se torna um elo entre o indivíduo e a coletividade.

A identidade do enunciador, no contexto da redação de vestibular, é construída por meio de uma constante negociação discursiva entre as normas institucionais e as escolhas individuais do estudante. Essa negociação ocorre no próprio ato de escrita, quando ele precisa equilibrar a adequação às exigências do gênero dissertativo-argumentativo — como a impessoalidade, a objetividade e a estrutura lógica — com a expressão de uma voz autoral e reflexiva. O escrevente mobiliza recursos linguísticos e argumentativos que o aproximam do ethos esperado pela banca — o de um sujeito crítico, ético e socialmente engajado —, mas também insere marcas de singularidade em suas escolhas de exemplos, na forma de organizar os argumentos, nas estratégias de modalização e no modo como articula seu ponto de vista. A negociação identitária se dá, então, entre o discurso prescrito, que delimita o que pode ou deve ser dito, e o discurso possível, no qual o sujeito imprime traços de sua individualidade dentro dos limites do gênero e das convenções avaliativas.

Ao mesmo tempo, esse "discurso institucional" precisa ser modulado de acordo com a compreensão e o ponto de vista pessoal do estudante sobre o tema abordado. Essa negociação entre a conformidade com as regras do gênero e a inserção de uma perspectiva pessoal resulta em uma identidade híbrida, que reflete tanto o domínio das normas escolares exigidas quanto a capacidade do estudante de engajar-se de maneira crítica e autônoma com o tema proposto. O processo de construção dessa identidade envolve a aplicação das normas gramaticais, a estruturação lógica da argumentação e o uso de um registro formal e impessoal, características típicas de um enunciador esperado pela instituição.

No entanto, o escrevente também deve ser capaz de expressar suas ideias e seus pontos de vista de maneira clara e convincente, sem se distanciar excessivamente da norma

esperada. Essa identidade do enunciador na redação de vestibular, apesar de ser construída a partir de normas e expectativas institucionais, deve transparecer um senso de agência e uma capacidade de argumentação crítica, elementos que o estudante deve demonstrar para evidenciar sua aptidão para o ensino superior. Além disso, o estudante deve se colocar como alguém que, embora esteja ciente das exigências do exame, também é capaz de se posicionar sobre questões complexas e apresentar argumentos sustentados de forma lógica. A construção dessa identidade, então, é um equilíbrio delicado entre a conformidade com as exigências acadêmicas e a afirmação de uma voz própria, revelando a capacidade do escrevente de produzir um discurso racional, fundamentado e, ao mesmo tempo, único.

Sob as perspectivas apresentadas, reafirmamos o pensamento de Discini (2003) de que o ethos é influenciado pelas vozes sociais e pela memória discursiva, o que sugere que a construção do ethos do enunciador em produções textuais em contextos pré-universitários demanda um contínuo diálogo com discursos anteriores, além da internalização de valores próprios das disciplinas. Por outro lado, o âmbito da escrita das redações pré-universitárias – como porta de entrada para as universidades -- se manifesta nas referências de outros campos do saber, como Biologia, História, Geografia, alinhando-se a textos que dialogam com o tema proposto na folha de orientação do exame. Concluindo, o ethos discursivo emerge como um produto de um estilo que não apenas evidencia um domínio técnico, mas também demonstra uma inserção crítica e reflexiva em uma tradição discursiva consolidada.

Finalmente, é necessário construir um ethos que equilibre autenticidade e adequação, articulando um estilo que reflita sua singularidade enquanto atende às normas e expectativas coletivas da comunidade acadêmica. Esse desafio, conforme citado, é particularmente significativo para estudantes em formação, que precisam desenvolver um ethos confiável alinhado às exigências institucionais. Nesse cenário, o ethos, enquanto manifestação discursiva e identitária, encontra no discurso um espaço dinâmico de construção, onde o estilo se configura como a expressão das tensões entre subjetividade, convenções institucionais e demandas socioculturais. Portanto, a escrita transcende a aquisição de competências técnicas, representando, sobretudo, um exercício contínuo de posicionamento discursivo e construção identitária dentro do exame.

*

Ao longo dos capítulos apresentados, buscamos compreender a escrita como prática discursiva e social, especialmente no contexto dos pré-universitários. Partimos da análise dos

modelos de letramento em sua dimensão histórica para, em seguida, reconhecer a escrita como processo dinâmico, atravessado por múltiplos gêneros do discurso, pelo diálogo e pelas marcas enunciativas que revelam tanto os presumidos sociais quanto a constituição da identidade do sujeito. Nesse momento, destacou-se a heterogeneidade como traço constitutivo da escrita, o que impede reduzi-la a um modelo homogêneo e normativo.

O segundo capítulo trouxe à tona o aspecto enunciativo-discursivo da redação, situando o sujeito em sua dupla condição: empírica e discursiva, sendo o sujeito discursivo nosso principal elemento de análise. Ademais, a reflexão sobre historicidade, ideologia e memória discursiva permitiu compreender que todo texto é atravessado pelos “já-ditos”, que delimitam e, ao mesmo tempo, expandem as possibilidades de sentido.

Por fim, o terceiro capítulo discutiu a noção de ethos do enunciador, ressaltando como a autoridade discursiva se constrói em diferentes cenas de enunciação. A originalidade, nesse processo, não se dissocia da memória discursiva, mas se articula à identidade do sujeito que escreve, expressando-se por meio de estilos singulares. Portanto, evidenciou-se que a redação, especialmente em contextos avaliativos como o ENEM, não se reduz a um exercício mecânico, mas constitui espaço de negociação de sentidos, de identidades e de posições discursivas.

Encerrada a reflexão teórica, faz-se necessário deslocar o olhar para o campo empírico, a fim de compreender como os conceitos discutidos se materializam na prática da escrita dos estudantes. Nesse sentido, o próximo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que sustentam a investigação. Nele, serão explicitados o delineamento da pesquisa, os critérios de seleção do corpus, as categorias e subcategorias de análise. O objetivo é garantir que o percurso teórico até aqui traçado dialogue de maneira consistente com a realidade observada, possibilitando a construção de interpretações fundamentadas sobre o ethos do enunciador e a prática da redação no contexto estudado.

ENTRE DADOS E SENTIDOS: CAMINHOS DA PESQUISA

"A metodologia não é apenas um conjunto de técnicas, mas um modo de ver o mundo, que muda conforme novas descobertas alteram a nossa percepção." (Thomas Kuhn)

Este capítulo propõe aprofundar a investigação sobre as práticas de escrita dos estudantes no contexto do ENEM, articulando dados e sentidos para compreender como os textos se constituem como instrumentos de expressão, argumentação e construção de identidade. A análise busca situar a redação dentro de seu contexto sociopolítico e educacional, considerando não apenas o desempenho do escrevente, mas também as expectativas institucionais, as relações com o avaliador e a circulação de saberes mobilizados durante o processo de escrita. A partir de um enfoque que combina análise indiciária, estudo das cenas de enunciação e, de forma secundária, dispositivos argumentativos, é possível revelar como escolhas linguísticas, intertextualidade e estratégias persuasivas se entrelaçam na produção textual. Além disso, a reflexão sobre o corpus selecionado permite examinar a materialização dessas práticas em um espaço simulado de avaliação, evidenciando como temas contemporâneos são apropriados e transformados pelos alunos em um exercício de pensamento crítico e argumentativo. Com isso, este capítulo inaugura um percurso analítico que integra teoria, metodologia e interpretação de dados, oferecendo subsídios para compreender não apenas as redações, mas também os processos formativos que moldam a escrita em contextos pré-vestibulares.

4.1 Problema de pesquisa e relevância do estudo

A motivação desta investigação parte da indiscutível relevância do ENEM como política de avaliação para ingresso no ensino superior do Brasil desde 1998, surgindo, inicialmente, com os seguintes objetivos:

I - conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes. (Brasil, 1998, p. 5).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde sua criação, foi concebido para avaliar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes ao longo do ensino fundamental e médio, considerados essenciais para a vida acadêmica, profissional e cidadã. Para isso, estruturou-se em provas objetivas de múltipla escolha e em uma redação, ambas organizadas a partir de uma Matriz de Competências que buscava mensurar habilidades desenvolvidas na educação básica. Desde o início, já se previa a possibilidade de o exame funcionar também como porta de acesso à educação superior e a cursos profissionalizantes, ampliando seu alcance e impacto no cenário educacional brasileiro.

Nesse contexto, o ENEM consolidou-se como um espaço social permeado por expectativas de diferentes agentes — Estado, escolas, professores, famílias e estudantes — e fortemente atravessado pela dimensão política da educação. Como política nacional de avaliação, o exame estabelece relações entre desempenho escolar, repasse de recursos e prestígio institucional, o que pode levar a uma padronização das práticas pedagógicas. Logo, mais do que medir conhecimentos, o ENEM produz sentidos sobre o que é “ter educação”, vinculando sucesso ou fracasso a resultados numéricos que definem tanto as oportunidades de ingresso no ensino superior quanto à responsabilização individual dos candidatos diante do acesso ou da exclusão.

A vinculação entre escola básica e exames de acesso ao ensino superior gera uma lógica de preparação voltada a uma prova específica, instaurando um modelo competitivo que separa vencedores e perdedores, tanto entre alunos quanto entre instituições. O ensino médio assume o papel de etapa preparatória, em que a qualidade da educação recebida é entendida como determinante para alcançar oportunidades posteriores. Inspirada por uma lógica capitalista, essa concepção atribui à educação um caráter utilitarista, em que o conhecimento é visto como um conjunto de competências instrumentais voltadas ao mercado de trabalho, reduzindo o processo formativo a sua dimensão produtiva.

Essa visão pragmática reforça a relação escola-emprego, enfraquecendo o papel cultural da escola e impondo novas exigências ao que se considera essencial aprender. Como consequência, há um redirecionamento das práticas escolares e curriculares para atender às demandas das avaliações externas, priorizando resultados mensuráveis em detrimento da formação ampla do sujeito. Tal paradigma, além de reconfigurar o papel do professor, promove a padronização do ensino, evidenciada no uso massivo de apostilas e materiais uniformizados, sobretudo na rede privada, revelando um estreitamento da educação em função da lógica avaliativa.

Os documentos oficiais que orientam a educação no Brasil, como os Parâmetros Curriculares, as diretrizes nacionais e a BNCC, reforçam a centralidade do currículo a partir de um alinhamento direto com as avaliações externas, o que confere aos exames nacionais um papel de controle sobre o que deve ser ensinado. A criação do ENEM, em 1998, já expressava essa lógica, apresentando-se como instrumento para avaliar as competências fundamentais ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, em consonância com a Constituição de 1988. Desde o início, o exame esteve vinculado ao ideário de que a educação básica deveria preparar os jovens tanto para a vida acadêmica quanto para a inserção em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Ao adotar esse discurso, o ENEM consolidou-se como mecanismo de promoção de uma lógica meritocrática, em que o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho aparece como resultado do esforço individual. No entanto, esse modelo aprofunda desigualdades já existentes, sobretudo para estudantes da rede pública, que competem em condições desiguais frente a candidatos com maior acesso a recursos educacionais. Desse modo, embora seja apresentado como instrumento de democratização da educação, o exame contribui para transformar o direito à educação em mercadoria, reforçando a exclusão dos que não atingem os índices esperados e acirrando a competitividade em um sistema guiado por padrões produtivistas de qualidade.

Esse discurso é sustentado pela legislação educacional brasileira desde os anos 1990, como a LDB e os PCN, que instituíram o conceito de “competência” como eixo central da educação básica. A noção, inspirada em autores como Perrenoud, associa competência à capacidade de mobilizar recursos cognitivos e habilidades para resolver problemas, influenciando diretamente a formatação das grandes avaliações nacionais, em especial o ENEM. Cada área de conhecimento avaliada pelo exame é estruturada a partir de competências específicas, que orientam tanto as provas objetivas quanto a redação.

No campo da Língua Portuguesa, essa orientação implicou uma ênfase na leitura e na escrita de gêneros sociais, mas, contraditoriamente, reduziu a redação a um modelo rígido de texto dissertativo-argumentativo. O conceito de competência, reiterado em documentos como os PCNEM e posteriormente na BNCC, reforça uma visão utilitarista de ensino, centrada na mobilização de conhecimentos, habilidades e valores voltados para o mercado de trabalho e a vida cidadã. Com isso, a escrita escolar passa a ser concebida menos como espaço de criação e mais como treinamento para atender às exigências dos processos seletivos, estreitando o papel da linguagem a um exercício de domínio técnico e de preparação para exames externos.

Isso se relaciona com a crítica que traçamos sobre o modelo autônomo de letramento. Isso porque a noção de competência, tal como incorporada por essas políticas educacionais e pelos exames nacionais, reduz a prática da linguagem a um conjunto de habilidades mensuráveis, passíveis de domínio técnico e aplicáveis em situações específicas. Assim como o modelo autônomo pressupõe que a escrita é uma ferramenta neutra, desvinculada de contextos sociais e culturais, a concepção de competência tende a tratar a aprendizagem como mobilização individual de recursos cognitivos, dissociada das condições históricas e ideológicas que atravessam o ato de escrever. Nesse âmbito, tanto o discurso da competência quanto o modelo autônomo reforçam uma visão instrumental e utilitarista da escrita, que privilegia a preparação para exames e o atendimento às demandas do mercado, em detrimento de uma compreensão crítica e socialmente situada do letramento.

É justamente nesse cenário que se insere a relevância da presente investigação. Ao propor a análise do ethos do enunciador em redações preparatórias para o ENEM, busca-se evidenciar como o sujeito que escreve se projeta discursivamente nesse contexto regulado por políticas avaliativas e por uma lógica de competências. O objetivo é compreender de que forma os estudantes constroem sua identidade enunciativa em meio a essas condições de produção, revelando marcas de posicionamento, singularidade e autoria que extrapolam o simples cumprimento de um modelo textual. Portanto, a pesquisa contribui para tensionar os limites impostos pela lógica avaliativa e para destacar a escrita como prática discursiva que resiste, negocia e reconfigura sentidos, afirmando sua importância no processo formativo dos sujeitos e contribuindo para o ensino da escrita pré-universitária.

4.2 A prova de redação no ENEM

A análise empreendida nesta tese toma como corpus textos selecionados do portal UOL Educação, cuja produção se insere diretamente no universo discursivo das práticas avaliativas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa vinculação é fundamental, uma vez que o modo como essas redações são concebidas, divulgadas e avaliadas está intrinsecamente condicionado às coerções institucionais e sociais que regem o exame. Dessa forma, trata-se de uma produção textual orientada por parâmetros específicos — como o domínio do gênero dissertativo-argumentativo, a defesa de um ponto de vista fundamentado e o atendimento às cinco competências avaliativas — que conformam não apenas a forma e o conteúdo do texto, mas também o próprio posicionamento discursivo do estudante. Diante disso, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre o ENEM e sobre o funcionamento

de sua prova de redação, uma vez que compreender essas condições de produção é essencial para interpretar as estratégias discursivas mobilizadas nas redações analisadas.

Nesta tese abordamos a prova de redação do ENEM sob uma perspectiva que valoriza as dimensões enunciativas e discursivas presentes no exame, procurando analisar os elementos que estruturam a situação de produção textual e as relações discursivas nela estabelecidas. O exame, enquanto instrumento avaliativo, configura um espaço complexo de enunciação, no qual diferentes participantes — estudantes, avaliadores e instâncias institucionais — interagem e orientam a construção do texto. A análise considera não apenas a estrutura e as competências exigidas pelo exame, mas também o funcionamento argumentativo que orienta a elaboração do ponto de vista do enunciador, bem como o papel do tema proposto, como exemplificado pelo caso do UOL Educação, em nosso recorte de estudo. Ao explorar esses aspectos, buscamos compreender como o regime enunciativo do ENEM condiciona a produção textual, oferecendo pistas sobre a construção do ethos do enunciador e a negociação de sentidos no contexto de avaliação.

4.2.1 Os participantes do contexto enunciativo

No contexto da redação do ENEM, a escrita envolve o uso consciente da língua pelo escrevente, que se apropria das convenções formais da escrita para manifestar sua perspectiva a um destinatário específico — o avaliador. Ao ler e pontuar o texto, o avaliador responde com uma enunciação própria, configurando assim um retorno enunciativo.

Na dinâmica da prova, a redação se constitui como um ato de enunciação que surge em resposta a outro enunciado pré-existente: a proposta de redação, que possui caráter instrucional. Dessa forma, a produção textual do escrevente depende da interpretação dessa proposta. O autor do texto realiza, inicialmente, um gesto interpretativo, e, a partir dele, elabora seu texto, que será posteriormente lido e avaliado pela banca. Nesse processo, existe, de um lado, o enunciador e sua ação enunciativa, e, de outro, o “tu” institucional, representado tanto pela proposta da prova quanto pelo avaliador que operacionaliza o julgamento do texto.

A construção do texto pelo escrevente também se ancora em experiências subjetivas e sociais que atravessam sua relação com a linguagem. No caso do ENEM, essas vivências não podem ser entendidas apenas como conhecimentos individuais, mas como efeitos da memória discursiva, pois o conjunto de enunciados anteriores atravessam e condicionam o dizer. Essa memória, atualizada no momento da escrita, orienta o sujeito na formulação de seu texto e se

articula com a intertextualidade, entendida com Maingueneau (2005b) como o processo pelo qual diferentes discursos se entrelaçam na produção de um enunciado. Ao escrever sua redação, por sua vez, o enunciador mobiliza discursos já circulantes — escolares, midiáticos, institucionais, sociais — que configuram o espaço de sentido no qual sua voz se inscreve. Nesse contexto, a redação emerge como resultado de um trabalho de reatualização da memória discursiva, em que o sujeito se posiciona frente a outros discursos, retomando-os, confrontando-os ou ressignificando-os no interior do texto exigido pelo exame.

Nesse sentido, ao considerar que a prova de redação é dirigida a sujeitos provenientes de diferentes trajetórias formativas e inserções sociais e culturais, é possível que alguns escreventes não consigam mobilizar intertextos suficientemente amplos para lidar com o tema proposto. Isso acontece porque a produção textual não depende apenas de conhecimentos pontuais, mas da possibilidade de reinscrever, no presente da enunciação, dizeres já circulantes em outros espaços sociais. É nesse caminho que o escrevente é convocado a acionar discursos que já o atravessaram e a articulá-los, pela via da intertextualidade, à interpretação da proposta de redação e aos textos motivadores apresentados.

Nesse quadro, o regime enunciativo instaurado pelo exame prevê a referência aos textos motivadores como suporte. A própria Cartilha do Participante orienta que:

(i) [...] leia com atenção a proposta e os textos motivadores para compreender bem o que está sendo solicitado”; (ii) “evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores. Você pode se apropriar dessas ideias para construir sua argumentação, mas não deve se esquecer de utilizar informações que extrapolar a prova de redação”; (iii) “não copie trechos dos textos motivadores. A recorrência de cópia é avaliada negativamente e fará com que sua redação tenha uma pontuação mais baixa. (Brasil, 2024, p. 17)

Do mesmo modo, o comando de prova determina que o texto seja elaborado “[...] a partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação” (Brasil, 2024, p. 14). No entanto, tais orientações revelam uma contradição: ao mesmo tempo em que a utilização restrita ou a cópia dos textos motivadores é punida na avaliação da Competência 2, os próprios documentos oficiais abrem espaço para que o estudante se apoie nos sentidos já inscritos nesses enunciados. Compreende-se que a prova, em seu funcionamento discursivo, autoriza e restringe simultaneamente a relação intertextual com os textos motivadores, tensionando o espaço de produção da escrita

Ao relacionarmos o funcionamento dos textos motivadores da redação do ENEM com a noção de percursos internos de leitura proposta por Brito (2014), percebemos que a leitura realizada pelo estudante no momento da prova é atravessada pela memória discursiva

instituída pelo próprio exame. O percurso interno corresponde justamente às leituras engendradas no interior da situação avaliativa, nas quais o escrevente se apoia nos textos fornecidos pela proposta para construir seu texto. Nesse processo, mesmo quando há citação literal dos enunciados da coletânea — como dados do IBGE ou de portais noticiosos —, essa apropriação não é mecânica, pois o escrevente seleciona, enquadra e reinscreve esses fragmentos em seu próprio gesto enunciativo.

Como lembra Maingueneau (2001), a interpretação do discurso citado depende da forma como ele é descrito e recontextualizado, de modo que a enunciação do escrevente redefine os efeitos de sentido daquele trecho. Diante dessa reflexão, a inserção de certas expressões marca um trabalho enunciativo em que a memória institucional da prova (a coletânea) é mobilizada para dar sustentação à voz do sujeito. Mesmo no percurso interno de leitura, o discurso citado não é neutro: ele se torna um recurso estratégico de legitimação, pois o escrevente reinterpreta o que foi disponibilizado institucionalmente, transformando-o em argumento para sustentar seu ponto de vista.

Os sujeitos mobilizados neste trabalho são escreventes pré-universitários que treinam para o ENEM em uma plataforma de ensino online. Embora não se trate do exame oficial, o ambiente simula a experiência avaliativa ao fornecer redações com retorno de corretores, funcionando como instância avaliadora virtual. Nesse contexto, os participantes vivenciam a produção de textos em condições análogas ao ENEM, em que precisam alinhar suas escolhas linguísticas e argumentativas a padrões institucionais, ao mesmo tempo em que se posicionam como locutores diante de um “tu” avaliador projetado a partir das expectativas da prova. Essa simulação permite analisar como o escrevente articula sua voz com o regime enunciativo institucional, mobilizando memória discursiva, estratégias intertextuais e repertórios socioculturais para construir um texto que seja aceito como adequado dentro das normas pré-estabelecidas.

Por fim, esse cenário problematiza profundamente a concepção de avaliação da escrita em contextos pré-vestibulares. A centralidade do produto final, em detrimento do processo de produção textual, transforma a escrita em um bem de consumo educacional, passível de ser medido, classificado e comparado, como se refletisse estritamente o mérito individual do estudante. Nesse processo, a singularidade do sujeito é mediada por critérios normativos que priorizam a conformidade e a adequação aos modelos institucionais, reforçando a lógica meritocrática do exame. Ao analisar o ethos do enunciador nesse ambiente, buscamos compreender como os escreventes negociam sua posição discursiva, reconfiguram sentidos e

constroem legitimidade argumentativa, mesmo dentro das limitações impostas pelo regime enunciativo e pelo caráter utilitarista da avaliação.

4.2.2 A grade de correção do ENEM: as competências avaliativas

Quadro 2 - Grade de Correção do ENEM

Critério de Avaliação	Pontuação Máxima	Descrição
1. Competência I – Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.	200	Avalia o uso correto da gramática, ortografia, pontuação e vocabulário adequado.
2. Competência II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.	200	Avalia se o candidato entende o tema, mantém foco e responde de forma pertinente à proposta.
3. Competência III – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	200	Avalia a capacidade de argumentação, organização das ideias e coesão do texto.
4. Competência IV – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	200	Analisa o uso de conectores, sequência lógica das ideias e coerência entre parágrafos.
5. Competência V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	200	Avalia a clareza, detalhamento e adequação da proposta de solução apresentada pelo candidato.

Fonte: elaborada pela autora (2025).

As competências de correção da redação do ENEM foram concebidas para avaliar aquilo que se entende como essencial na formação do estudante ao longo do ensino médio. Elas funcionam como parâmetros que orientam o que a banca considera fundamental na produção escrita, estabelecendo níveis de desempenho que buscam tornar a avaliação mais objetiva e padronizada. Ao segmentar os critérios por competência, a avaliação busca medir de forma clara diferentes aspectos da escrita, desde a organização textual até o domínio da norma culta, conferindo transparência e consistência ao processo avaliativo.

Essa configuração implica uma relação discursiva particular entre o escrevente e o avaliador. Ao redigir, o escrevente projeta um leitor institucional, antecipando-se às expectativas de quem irá corrigir o texto. Esse gesto envolve a mobilização consciente de recursos linguísticos e argumentativos para adequar a produção às exigências formais, de modo que a redação não é apenas uma expressão pessoal, mas também uma tentativa de corresponder a padrões predefinidos. A escrita, por sua vez, torna-se simultaneamente uma performance de conhecimento e um cumprimento das orientações institucionais, evidenciando o regime enunciativo específico da prova.

No caso da Competência 1, o foco recai sobre o uso da língua escrita formal. O escrevente deve demonstrar controle da gramática, coerência sintática e clareza textual, garantindo que o texto seja compreensível e bem estruturado. A avaliação aqui não apenas observa a correção normativa, mas também legitima o estudante como competente dentro dos parâmetros institucionais. Nessa visão, escrever corretamente significa atender às expectativas de um padrão socialmente valorizado de linguagem, o que transforma a escrita em um instrumento de legitimação e reconhecimento perante a banca.

Esse modelo de avaliação, ao condicionar o sucesso à adesão a normas formais, levanta questões sobre a relação entre conhecimento, habilidade e agência do escrevente. A exigência de adequação à norma culta, embora coerente com o objetivo de selecionar candidatos, limita o reconhecimento do processo de escrita como prática pessoal e socialmente situada. O escrevente precisa negociar entre a sua experiência linguística e as regras institucionais, construindo um texto que ao mesmo tempo reflita sua posição enunciativa e cumpra os critérios normativos, evidenciando a tensão entre autonomia discursiva e padronização avaliativa.

Já a Competência 2 estabelece parâmetros claros para a forma como o escrevente deve organizar sua produção escrita, impondo a estrutura do texto dissertativo-argumentativo como condição para avaliação. Segundo a Cartilha do Participante (Brasil, 2024), apenas textos que sigam essa organização podem ser considerados aptos dentro dessa competência, de modo que qualquer desvio do modelo prescrito impede que o escrevente seja reconhecido como competente nesse critério. Tal delimitação evidencia que o exame não apenas avalia conteúdos ou argumentos, mas também a adesão a uma forma textual predeterminada, restringindo alternativas expressivas e modos próprios de significar. Resumindo: o ENEM é estruturante.

Além da forma, a Competência 2 enfatiza a compreensão e o desenvolvimento do tema proposto. Para ser considerado apto, o escrevente precisa demonstrar, por meio de sua

redação, a interpretação adequada da frase temática e dos textos motivadores fornecidos. Paralelamente, a construção do ponto de vista deve estar articulada ao tema de maneira coerente e consistente. A não conformidade com esse modelo implica que o escrevente será percebido como incapaz de interpretar a proposta de forma adequada, transferindo a responsabilidade do erro para sua compreensão e interpretação da temática, e não para seu processo criativo de produção textual.

Outro aspecto central dessa competência está relacionado à argumentação. Espera-se que o escrevente desenvolva um discurso convincente, apoiando-se em elementos de seu repertório sociocultural e mobilizando recursos que reforcem sua tese. O uso de termos como “consistente”, “produtivo” e “excelente” na Cartilha do Participante evidencia que a instituição avalia não apenas a coerência interna do argumento, mas também a capacidade de articular informações, dados e referências externas de maneira organizada e persuasiva. Essa expectativa reflete uma visão normativa do que constitui um texto argumentativo adequado, restringindo a produção a formas e estratégias reconhecidas institucionalmente.

A avaliação da Competência 2 também integra critérios que determinam a qualidade dos argumentos apresentados. Para a banca, a força persuasiva de um texto decorre do uso de exemplos concretos, dados estatísticos, citações de especialistas, pequenas narrativas ou comparações históricas e contextuais, todas formas de legitimar a posição defendida pelo escrevente. Essa orientação transforma a redação em um espaço de negociação entre a criatividade do escrevente e as exigências normativas do exame, evidenciando a tensão entre a mobilização de repertórios pessoais e sociais e o regime enunciativo que circunscreve e regula o que é considerado argumentação válida.

Considerando a dinâmica da prova de redação do ENEM, observa-se que os escreventes frequentemente recorrem a estratégias padronizadas como forma de atender às expectativas do avaliador. Essa lista de procedimentos acaba funcionando como um guia de verificação, permitindo ao escrevente organizar sua argumentação conforme os critérios esperados. Porém, esse recurso pode levar à repetição de ideias entre diferentes textos ou à inserção de referências que não dialogam de maneira coerente com o tema proposto. Nessas situações, a produção textual deixa de refletir uma identificação autêntica do escrevente com o que escreve, revelando uma distância entre o sujeito e sua própria escrita.

Tal fenômeno é potencializado pelo caráter avaliativo da prova, que direciona a produção para modelos preestabelecidos, em detrimento da expressão pessoal e da implicação do sujeito no texto. O processo se aproxima de uma lógica corporativa aplicada à educação, em que a avaliação é conduzida a partir de um conjunto de parâmetros rígidos e padronizados.

O que se observa é a criação de um verdadeiro checklist avaliativo, no qual os critérios de correção são homogeneizados e as justificativas para as notas se tornam previsíveis, gerando uma automatização do processo de avaliação.

Essa padronização, por sua vez, reduz o espaço para a intersubjetividade que naturalmente emerge na relação entre estudante e avaliador. O retorno sobre a produção escrita, em vez de constituir uma interlocução reflexiva, torna-se formal e impessoal, silenciando a dimensão educativa que poderia surgir do diálogo sobre os acertos e as deficiências do texto. O efeito desse procedimento é duplo: os textos que atendem plenamente às competências estipuladas recebem aprovação técnica, enquanto aqueles que não o fazem são tratados como inadequados, sem considerar o processo de construção de sentido que os originou.

A lógica de avaliação do ENEM, centrada em critérios externos e pré-determinados, evidencia uma tensão entre a exigência de conformidade com padrões institucionais e a possibilidade de expressão autêntica do escrevente. Esse modelo privilegia a adequação formal e a reprodução de repertórios socialmente validados, em detrimento da autoria efetiva e da relação crítica do escrevente com o conteúdo produzido. O resultado é uma escrita funcional à avaliação, mas muitas vezes dissociada do engajamento pessoal, refletindo a influência de uma racionalidade produtivista sobre o ensino da redação.

Em resposta a essa padronização e à repetição de fórmulas textuais, o INEP implementou medidas voltadas a desincentivar práticas como o uso de repertórios de bolso — ou seja, conjuntos de informações ou argumentos genéricos que podem ser aplicados a qualquer tema de redação — e começaram a penalizar a reprodução de modelos prontos de textos, comumente chamados de “modelos coringas”. Essas mudanças visam reduzir a homogeneização das produções e estimular que o estudante se engaje de forma mais autêntica com o tema proposto, buscando construir argumentações contextualizadas e pessoalmente articuladas. Nesse enfoque, a Cartilha do Participante de 2024 define que

“O ‘repertório de bolso’ é uma expressão usada para se referir a referências prontas, memorizadas e frequentemente utilizadas pelos(as) participantes, de forma genérica e pouco aprofundada, sem uma conexão genuína com o tema proposto. É como se fosse um repertório “guardado no bolso” para ser usado com qualquer tema, mesmo que não seja totalmente adequado ou pertinente”. (Brasil, 2024, p. 18)

Embora ainda seja um passo inicial, essa alteração representa uma tentativa de deslocar a avaliação da mera conformidade formal para um olhar que considere, ainda que de

maneira limitada, a subjetividade, a reflexão e a originalidade do sujeito em sua produção escrita. A Cartilha reafirma que se o(a) avaliador(a) notar que o uso desse repertório foi mecanizado, decorado, ele poderá ser avaliado como não produtivo e receber penalização na Competência 2.

Dando prosseguimento, a Competência 3 da redação do ENEM estabelece que o estudante deve ser capaz de selecionar, organizar e interpretar informações, argumentos e opiniões de maneira a sustentar uma posição sobre o tema proposto. A Cartilha do Participante orienta que o estudante articule não apenas o conteúdo dos textos motivadores e da frase-tema, mas também seus próprios conhecimentos prévios, compondo uma argumentação coerente que reflita uma tese clara. Então, a redação deixa de ser apenas um exercício de reprodução de ideias e passa a exigir do escrevente um gesto de integração entre diferentes fontes de informação e sua própria compreensão do tema.

Como já citamos, ainda que a instrução oficial recomende que não se copiem trechos diretamente dos textos de apoio, observa-se que os escreventes entendem a necessidade de dialogar com essas fontes. Esse comportamento evidencia a pressão institucional implícita presente na prova, que orienta o escrevente a buscar nos textos motivadores elementos que legitimem seus argumentos. Dessa forma, a escrita do escrevente se ajusta às expectativas da banca examinadora, configurando-se como uma estratégia discursiva que busca conciliar autoria própria e alinhamento às normas avaliativas do ENEM.

Outro aspecto central da Competência 3 é a coerência do texto, entendida como a articulação lógica e plausível das ideias apresentadas. A Cartilha enfatiza que a coerência depende de planejamento prévio e da capacidade do estudante de conectar informações de maneira que façam sentido dentro da argumentação desenvolvida. Nesse processo, a redação é avaliada não apenas pelo que é dito, mas pela forma como o texto permite ao avaliador compreender e interpretar a posição defendida pelo escrevente, evidenciando a relação intersubjetiva entre quem escreve e quem lê. Assim, essa competência reforça que a produção textual no ENEM não se limita à execução de um modelo formal, mas envolve uma negociação contínua entre a autoria do escrevente e as expectativas institucionais. O gesto de escrita é orientado pelo conhecimento dos critérios de avaliação e pela tentativa de antecipar a leitura do avaliador, o que transforma a redação em um espaço de mediação entre voz pessoal e conformidade com padrões normativos e argumentativos estabelecidos pela banca.

A Competência 4 concentra-se na análise da coesão textual, ou seja, na forma como os elementos linguísticos conectam ideias e parágrafos, produzindo sentido ao longo do texto. Conforme apresentado na Cartilha do Participante, a avaliação observa como o escrevente

articula nexos, conectivos e operadores argumentativos para garantir que a progressão temática e a relação entre informações estejam claras e coerentes. Por isso, o exame não se limita ao conteúdo argumentativo, mas também considera a organização formal das relações entre ideias, transformando a redação em um modelo que já antecipa o sentido esperado pelo avaliador.

Entretanto, essa exigência de um padrão de coesão pode gerar um efeito de rigidez na escrita do escrevente. Ao buscar atender estritamente aos critérios da competência, o escrevente tende a reproduzir fórmulas prontas ou seguir estratégias mecânicas de uso de conectivos e operadores, sem necessariamente compreender a função semântica desses elementos no texto (como “Em primeiro lugar” seguido de “Em segundo lugar”). Logo, a coerência e a argumentação passam a depender da adequação a um modelo pré-estabelecido, e não de escolhas discursivas espontâneas ou de um manejo efetivo da língua que reflita a autoria do escrevente.

Além disso, as instruções detalhadas sobre quais conectivos utilizar, como evitar repetições e como preencher determinadas posições do texto reforçam essa tendência de padronização. Muitos estudantes acreditam que o simples uso de certos operadores conclusivos ou a inserção sistemática de locuções no início de parágrafos garante a coerência do texto. Na prática, essa abordagem pode levar a distorções de sentido, demonstrando que o controle formal não é suficiente para assegurar a efetividade argumentativa da redação.

Essas observações evidenciam que a Competência 4 expõe a relação entre a experiência de escrita do escrevente e as demandas institucionais do exame. Quando o estudante não possui familiaridade consolidada com a produção textual, sua interação com as regras coesivas torna-se mecânica e limitada, dificultando a construção de sentido pleno. Em muitos casos, a dificuldade em atender aos padrões coesivos reflete trajetórias escolares que não privilegiaram o manejo da escrita como prática reflexiva, ou treinos voltados exclusivamente para fórmulas rígidas, que pouco contribuem para a compreensão do texto como um espaço de enunciação autônoma e criativa.

Por fim, a Competência 5 tem como foco a capacidade do estudante de apresentar uma proposta de intervenção relacionada ao problema discutido em sua redação (Brasil, 2024, p. 36). Trata-se de um diferencial do ENEM em relação aos vestibulares tradicionais, pois não se exige em outros modelos de redação a formulação explícita de uma ação de intervenção. No contexto do exame, a proposta deve seguir um padrão preestabelecido, contemplando elementos específicos que orientam sua elaboração: o agente responsável pela ação, o meio pelo qual será executada, o efeito esperado e, quando possível, detalhes sobre a execução da

intervenção (Brasil, 2024, p. 36). Diante disso, o estudante precisa articular conhecimentos de mundo e raciocínio argumentativo para atender às expectativas institucionais.

O modelo proposto pela Cartilha do Participante enfatiza que, para que a intervenção seja avaliada como completa e alcance a pontuação máxima, é necessário que o escrevente demonstre domínio sobre todos os elementos mencionados: ação, ator social, meio de execução, efeito e detalhamento. Esse esquema normativo reforça a ideia de que o desempenho do candidato não depende apenas da criatividade ou da pertinência de suas ideias, mas da capacidade de alinhar sua produção textual a um padrão de correção definido pela banca examinadora. Em outras palavras, o êxito na competência 05 depende de uma leitura cuidadosa do que a instituição espera e de um esforço do candidato para adequar sua escrita a essas exigências.

Sob a perspectiva do regime enunciativo, a Competência 5 contribui para a configuração de uma escrita fortemente normatizada. Ao produzir a proposta de intervenção, o escrevente não apenas articula argumentos em defesa de seu ponto de vista, mas também precisa submeter sua criatividade e iniciativa às regras formais impostas pela prova. Isso gera um efeito de engessamento, no qual a produção textual se conforma a um modelo previamente definido, limitando a expressão de trajetórias discursivas individuais ou de posicionamentos mais subjetivos do escrevente. Essa última competência exemplifica como a redação do ENEM funciona como um espaço de produção textual regido por coerções institucionais. A exigência de uma intervenção detalhada, completa e organizada revela a centralidade das normas da banca avaliadora na avaliação do texto, ao mesmo tempo em que reforça a tensão entre a necessidade de expressão do escrevente e o atendimento estrito aos critérios de correção. Dessa maneira, compreender essa competência é fundamental para analisar como o exame influencia a construção da escrita e orienta a estratégia argumentativa do escrevente dentro do regime enunciativo do ENEM.

Do ponto de vista desta pesquisa, percebemos que a redação do ENEM, enquanto ato enunciativo, não se limita a avaliar o texto produzido pelo estudante; ela funciona como um modelo estruturante que estabelece parâmetros de escrita a serem seguidos. Esse padrão esperado pelo exame e pelos avaliadores não apenas orienta a produção textual dentro da prova, mas também repercute no ensino da escrita na escola, uma vez que professores e alunos passam a organizar práticas pedagógicas e exercícios de redação tendo em vista atender às exigências formais e argumentativas do ENEM. A consequência é que a escola muitas vezes prioriza estratégias que garantam desempenho no exame, como a repetição de

estruturas textuais, o uso de fórmulas de argumentação e a adequação às competências definidas, em detrimento de um trabalho mais crítico e reflexivo sobre a escrita.

Entendemos que esse efeito estruturante do ENEM, embora organize a produção textual, pode limitar a experimentação e o desenvolvimento de habilidades de pensamento e expressão autênticas. Os alunos são incentivados a produzir textos que correspondam a um modelo predefinido, e não necessariamente a refletir sobre as questões temáticas de forma pessoal e criativa. Essa padronização influencia a forma como a escrita é ensinada e aprendida, transformando-a em um conjunto de técnicas a serem dominadas para alcançar sucesso na avaliação institucional.

É justamente nessa perspectiva que nossa pesquisa se torna relevante, pois busca compreender como os estudantes constroem sentido e mobilizam suas vozes em meio a essas regras e expectativas. Ao analisar a produção textual sob um olhar enunciativo e discursivo, é possível identificar como o sujeito se apropria da escrita, negocia com o modelo imposto e, ainda assim, consegue manifestar posicionamentos próprios.

Portanto, o estudo da redação do ENEM como prática enunciativa estruturante oferece reflexões importantes para o ensino e a avaliação da escrita em contexto pré-vestibular. As questões de pesquisa desta tese, que investigam como os escreventes constroem seu ethos, negociam com o avaliador institucional e se articulam às cenas de enunciação, estão diretamente relacionadas às competências de avaliação do exame, pois estas últimas orientam os critérios de produção textual e condicionam decisões linguísticas e argumentativas. Esse olhar permite pensar estratégias de ensino que vão além da mera adequação ao exame, incentivando o aluno a refletir, argumentar e criar por meio da escrita, sem perder de vista as normas exigidas pelo ENEM. Dessa forma, é possível conciliar a preparação para a avaliação com o desenvolvimento de habilidades cognitivas e discursivas mais profundas, promovendo uma escrita mais crítica e consciente.

4.2 Categorias e subcategorias de análise

4.2.1 O paradigma indiciário

Conforme proposto por Ginzburg (1989), o paradigma indiciário, abordagem metodológica desta tese, é voltada à detecção e interpretação de indícios sutis, que frequentemente passam despercebidos, mas que carregam significados relevantes sobre realidades históricas, sociais e culturais. Em sua proposta, Ginzburg sugere que pequenos

sinais presentes em documentos, textos ou obras podem funcionar como vestígios que permitem reconstruir situações, intenções e contextos, estabelecendo uma relação dialógica entre o pesquisador e os materiais analisados. No âmbito da investigação linguística

O método indiciário pode ainda fornecer uma dupla contribuição: a primeira é a de possibilitar a avaliação do próprio trabalho do leitor durante a leitura, já que por vezes ele se assemelha a um detetive, que a partir de pistas e saliências do texto, constrói hipóteses sobre o(s) sentido(s) possível (eis) do texto. A segunda contribuição, central neste trabalho, é a possibilidade de fornecer dados ao pesquisador, através de pistas deixadas pelo leitor/autor na sua escrita. (Pimentel, 1998, p. 46-47)

A aplicação dessa categoria à análise das redações do ENEM permite enxergar o texto como um conjunto de sinais e pistas deixadas pelo escrevente, que revelam sua posição argumentativa e seu ethos discursivo. Diferentemente de abordagens centradas apenas na superfície textual, o olhar indiciário busca compreender o que está implícito nas escolhas lexicais, sintáticas e discursivas, identificando padrões que indicam alinhamentos ideológicos, estratégias de persuasão e modos de se relacionar com o avaliador. É nesse movimento que o pesquisador atua de maneira similar a um detetive, articulando hipóteses a partir de indícios e inferindo significados que vão além do conteúdo explicitamente expresso.

O paradigma indiciário também oferece uma perspectiva dupla de análise. Por um lado, auxilia o próprio leitor, que ao interpretar o texto precisa captar sutilezas e estabelecer conexões entre diferentes elementos, desenvolvendo uma leitura crítica e reflexiva. Por outro lado, fornece ao pesquisador um instrumento para extrair informações a partir desses mesmos indícios, observando como o escrevente mobiliza conhecimentos prévios, referências externas e estratégias argumentativas para se adequar às expectativas institucionais do ENEM. Desse modo, cada escolha lexical, cada construção sintática ou referência cultural pode ser lida como uma pista que indica intenções, valores e grau de escolarização do estudante.

Na prática, a análise indiciária das redações envolve observar elementos discretos, mas significativos, que funcionam como indicadores do posicionamento do escrevente. Por exemplo, a utilização de adjetivos ou advérbios pode revelar juízos de valor implícitos, enquanto estruturas passivas ou modais podem indicar impessoalidade, precaução ou tentativa de alinhar-se a convenções formais da escrita. Tais elementos, ao serem sistematizados como índices, permitem ao pesquisador estabelecer categorias analíticas que relacionam sinais

textuais a dimensões mais amplas de compreensão, como o ethos do enunciador, a construção argumentativa e a interação com normas institucionais.

Além disso, a intertextualidade e as referências culturais constituem indicadores relevantes no paradigma indiciário. Menções a autores, obras ou figuras públicas não apenas demonstram repertório, mas indicam orientação intelectual, ideológica e educacional do escrevente. Citar Nelson Mandela, como exemplo, pode sinalizar adesão a perspectivas sociais, enquanto referências a mídias ou eventos contemporâneos podem revelar engajamento com a conjuntura social. Esses indícios são essenciais para compreender a relação entre o estudante, seu conhecimento de mundo e as exigências do exame, permitindo reconstruir o modo como ele articula suas ideias e valores em um texto normativamente esperado.

Quando falamos em “conhecimento de mundo”, não nos referimos apenas às experiências pessoais, mas, principalmente, à maneira como o indivíduo lê e interpreta o mundo ao seu redor. Segundo Duarte (1998), leitura e escrita são processos inseparáveis: a compreensão que o estudante tem do tema influencia diretamente como ele organizará e expressará suas ideias. Essa interpretação já incorpora suas vivências, valores e intenções, formando o que Duarte denomina “projeto de dizer”, que orienta simultaneamente a leitura e a produção textual, revelando que escrever é também um ato de interpretação. No vestibular, compreender um texto não é apenas uma atividade mental individual. Trata-se de um ato discursivo, que reflete o contexto social, histórico e ideológico do leitor. Isso significa que mesmo que todos enfrentem o mesmo tema e os mesmos materiais de apoio, cada escrevente lê de maneira distinta, revelando sua trajetória, suas experiências e os discursos com os quais está familiarizado.

Dessa leitura socialmente situada emerge a possibilidade de construir uma tese e sustentar um ponto de vista, que, por sua vez, dependem dessa leitura inicial, que já é, em si, um ato de interpretação social. Dessa forma, a escrita não pode ser entendida isoladamente: ela surge da interação contínua entre leitura e produção textual, constituindo o núcleo central da redação como gênero social. É nesse contexto que Brito (2014) introduz o conceito de “estatuto leitor”, que se refere ao papel que o escrevente pré-universitário assume enquanto leitor ao longo de sua formação. Ele envolve três dimensões: a maneira como o estudante se posiciona diante dos textos; a relação que estabelece com o discurso do outro; e a forma como interpreta e organiza seus conhecimentos para construir sentido. A expressão “pré-universitário” evidencia que o sujeito ainda não está inserido no ambiente acadêmico,

mas já participa de práticas de leitura e escrita que avaliam sua capacidade de se engajar em discursos acadêmicos, marcando um momento de transição discursiva.

Além disso, essa constituição do leitor ocorre dentro de condições específicas de produção, que englobam fatores históricos, institucionais, ideológicos e materiais. Entre essas condições imediatas estão o espaço da prova, o tempo disponível, os textos fornecidos, o edital e as regras definidas pela banca. Esse ambiente altamente regulado exige que o candidato se situe simultaneamente como leitor e escritor, negociando suas interpretações com as expectativas institucionais.

Diante dessas condições reguladas, o exame pode ser compreendido como um verdadeiro evento de letramento, que avalia não apenas habilidades técnicas, mas também a forma como o aluno lê, interpreta e se posiciona diante dos textos. A instituição espera que o estudante demonstre pensamento crítico, coerência e articulação de ideias, e o texto produzido funciona como uma espécie de espelho da trajetória leitora do escrevente, mostrando quais discursos ele mobiliza e como organiza seus argumentos.

Essa função avaliativa do exame se expressa também nas orientações e instruções fornecidas aos estudantes, como as indicações de “mobilizar conhecimentos e opiniões” ou “argumentar com pertinência”, que refletem a ideologia do letramento escolar-acadêmico e estabelecem padrões para a produção textual. Essa normatização cria uma relação de poder entre a instituição e o estudante, convocando-o a se posicionar como alguém que domina certas formas de saber e linguagem. A escola, por sua vez, atua como um aparelho ideológico, ensinando os alunos a escrever segundo padrões aceitos, moldando tanto a forma como leem quanto como produzem textos. Em suma, a redação pré-universitária é um espaço de demonstração do estatuto leitor do escrevente, que revela sua história, suas leituras, sua interpretação do mundo e seu posicionamento discursivo, em diálogo constante com as exigências institucionais e sociais do exame.

É justamente a partir dessa manifestação do estatuto leitor que o paradigma indiciário se mostra útil para a análise da redação. Ao observar como o escrevente organiza a tese, articula os argumentos e propõe intervenções, podemos identificar sinais de sua trajetória formativa, do domínio do gênero e das estratégias discursivas utilizadas. Padrões como a predominância de raciocínios dedutivos, a utilização de conectivos para estabelecer relações de causa e efeito, ou a escolha de exemplos e dados intertextuais funcionam como indícios do grau de escolarização, do domínio do gênero dissertativo-argumentativo e da capacidade de persuasão do escrevente. Esses elementos, quando sistematicamente observados, permitem

identificar não apenas competências linguísticas, mas também estratégias discursivas e modos de se posicionar dentro do contexto enunciativo do ENEM.

Dessa maneira, a adoção do paradigma indiciário nesta pesquisa fornece um referencial metodológico capaz de captar nuances frequentemente negligenciadas, ampliando a compreensão sobre as práticas de leitura e escrita dos escreventes ao ENEM. Ao considerar cada sinal textual como um índice passível de interpretação, é possível reconstruir aspectos do ethos do escrevente, do seu posicionamento crítico e da interação com o avaliador, ao mesmo tempo em que se estabelece uma ponte entre escolhas individuais de linguagem e padrões coletivos de escrita escolar. Essa abordagem permite, então, analisar os textos não apenas como produtos, mas como fenômenos discursivos complexos, nos quais se entrelaçam conhecimento, subjetividade, normas institucionais e estratégias argumentativas.

4.2.2 As cenas de enunciação como percurso analítico

A redação do ENEM se insere em práticas de enunciação que estruturam expectativas e formas de dizer: a prova estabelece não apenas o tema e os textos motivadores, mas também um modelo de interação entre o “eu” estudante e o “tu” avaliador/leitor, que condiciona a interpretação e a produção do texto. Essa relação institui coerções discursivas que moldam decisões linguísticas, escolhas argumentativas e estratégias de persuasão, revelando tensões entre a exigência de conformidade ao modelo e a manifestação da subjetividade. Diante disso, estudar as cenas de enunciação permite compreender como o regime enunciativo do exame repercute tanto na escrita do escrevente quanto no ensino da redação, influenciando práticas pedagógicas e o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da escrita.

É nesse sentido que as cenas da enunciação são compreendidas como percursos analíticos fundamentais para a formulação das questões de pesquisa, pois permitem situar o estudo da escrita em diferentes níveis de complexidade discursiva. A cena englobante, em particular, corresponde ao nível mais amplo e relativamente estável da enunciação, associando-se ao tipo de discurso no qual o texto circula. No caso da redação do ENEM, essa cena refere-se ao contexto de um exame nacional que exige a produção de uma dissertação argumentativa em norma-padrão, dirigida a avaliadores e inserida em um cenário sociopolítico e cultural contemporâneo brasileiro. Essa instância de enunciação impõe não apenas normas formais de escrita, mas também pressupostos ideológicos e valores sociais, incluindo a exigência de respeito aos direitos humanos e à diversidade. Diante disso, a cena englobante configura um horizonte de expectativas para o escrevente e orienta a leitura do

avaliador, determinando o que é considerado apropriado, legítimo e persuasivo no contexto da avaliação

Porém, não basta que a redação esteja inserida em uma “cena englobante” para que sua prática discursiva — isto é, seu modo de escrever, argumentar e persuadir — seja reconhecida como legítima e eficaz. Para que o texto seja considerado válido dentro do contexto do ENEM, é necessário que ele também se insira em uma “cena genérica”, que observe as regras, estruturas e expectativas próprias do tipo de texto em questão: a redação dissertativo-argumentativa.

Sendo nosso segundo percurso analítico, a cena genérica funciona como um conjunto de normas que orienta tanto a produção quanto a recepção do texto, determinando o tom, os temas, o modo de tratamento da questão e as expectativas sobre a reação do leitor. Como argumenta Maingueneau (2015), os gêneros não são neutros: cada um deles carrega formas específicas de construir sentido e de organizar a interpretação do discurso. No caso do ENEM, a legitimidade e o sentido da redação emergem da articulação entre a cena englobante — o exame como situação comunicativa, com regras, propósitos avaliativos e expectativas institucionais sobre a escrita — e a cena genérica, que define o formato dissertativo-argumentativo, a linguagem formal, a defesa de um ponto de vista, a articulação coerente de argumentos e a elaboração de uma proposta de intervenção social. Essa combinação forma o quadro cênico-discursivo que estrutura e orienta a produção textual, condicionando tanto o ethos do escrevente quanto a leitura e avaliação do avaliador.

Ao delimitar a cena genérica como espaço normativo que regula a produção e a recepção do texto, identificamos o segundo percurso analítico como fundamental para compreender o funcionamento discursivo da redação do ENEM. É nessa cena que se estabelecem parâmetros de formalidade, estrutura argumentativa e exigência de uma proposta de intervenção, elementos que asseguram a inteligibilidade do texto dentro da situação de exame. No entanto, tais parâmetros não esgotam a análise, pois, se por um lado configuram a moldura que orienta o enunciador, por outro abrem espaço para uma instância em que o escrevente pode manejar essas normas e imprimir marcas de autoria. É nesse ponto de inflexão entre regra e liberdade que se insere o nosso terceiro e último percurso analítico: a cenografia, dimensão em que se observa como o sujeito mobiliza, repete e reconfigura os elementos do quadro cênico-discursivo para construir uma encenação singular de seu dizer.

Segundo Salgado e Delege (2018), a cenografia é o espaço da manobra do sujeito, onde ele pode afirmar ou ajustar sua posição diante das normas do quadro cênico. Nessa dimensão, distinguem-se dois movimentos: repetições, que confirmam a adesão ao gênero e

às expectativas do exame (estrutura em parágrafos, conectores, linguagem formal e proposta de intervenção), e singularidades, que permitem a expressão da autoria e criatividade do escrevente por meio da escolha de exemplos, organização original dos argumentos e precisão na fundamentação. Logo, a cenografia equilibra conformidade e originalidade, legitimando o texto como aderente ao gênero, mas também revelando a voz do enunciador.

No contexto do ENEM, produzir uma redação não se limita a seguir um modelo rígido: envolve também a criação de uma encenação singular, ou seja, uma cenografia própria (Maingueneau, 2015). Essa singularidade não implica invenção absoluta, mas a capacidade de reorganizar discursos já existentes, mobilizando memórias discursivas — históricas, sociais, culturais ou científicas — e contextualizando-os na atualidade do tema. O caráter singular da redação emerge do entrecruzamento entre a situação concreta de enunciação (o exame, o corretor, o gênero dissertativo-argumentativo) e a rearticulação criativa de discursos preexistentes, configurando um texto que é ao mesmo tempo reconhecível pelo avaliador e autoral.

Em suma, o quadro cênico corresponde ao que é relativamente estável na produção textual do ENEM — o conjunto de normas, expectativas e condições institucionais que delimitam o ato de escrever. Já a cenografia se refere ao modo como o escrevente mobiliza o tema dentro desse enquadramento, construindo um percurso discursivo próprio. Mesmo cercado pelas restrições impostas pela avaliação, é nesse espaço que o sujeito encontra possibilidades de autoria, sobretudo quando amplia o diálogo para além do texto motivador, convocando outras vozes e saberes. Dessa maneira, a redação do ENEM não se reduz à mera reprodução de regras, mas configura um movimento de negociação entre estabilidade e singularidade, no qual o escrevente consolida um ethos de sujeito crítico, responsável e capaz de atuar estrategicamente dentro dos limites institucionais.

4.2.3 O Dispositivo Argumentativo como subcategoria de análise

A cena genérica da redação do ENEM se organiza fundamentalmente em torno do modo de enunciação argumentativo, que atua como eixo estruturante do texto, conferindo coesão e unidade à argumentação. Mesmo que os estudantes recorram a diferentes gêneros discursivos — como reportagens, charges, gráficos, trechos literários ou legislações — para fundamentar suas ideias, o texto final mantém-se coerente dentro da estrutura exigida pelo exame. Essa orientação evidencia que o modo argumentativo não é apenas uma estratégia retórica, mas um dispositivo que articula a escrita do estudante ao leitor imaginado, neste

caso, o avaliador, moldando a produção textual em consonância com expectativas institucionais e pedagógicas.

Seguindo essa perspectiva, Charaudeau (1992) propõe que a argumentação se sustenta sobre três pilares fundamentais: a proposição sobre o mundo, o sujeito que argumenta e o destinatário do argumento. No contexto da redação do ENEM, esses elementos correspondem, respectivamente, ao tema da redação, ao estudante e ao avaliador. A proposição — ou proposta — apresenta uma ideia suscetível a debate ou contestação; o sujeito argumentador assume uma posição crítica frente a essa proposição; e o destinatário é o leitor que deve ser persuadido, sendo este o corretor, cuja interpretação e julgamento legitimam a eficácia do texto. Essa relação evidencia como a redação se configura não apenas como exercício de escrita, mas como uma interação discursiva intencional.

Como subcategoria de análise dentro da cena genérica, esse caminho permite examinar o texto em quatro dimensões centrais: proposta, tese, persuasão e concessão. A proposta constitui a base sobre a qual se funda a argumentação e, no ENEM, já está definida pelo tema fornecido. A tese representa o posicionamento do escrevente em relação a essa proposta, podendo concordar, modificar ou rejeitar parcialmente a ideia inicial. A persuasão refere-se ao conjunto de argumentos que justificam a tese, utilizando referências diversas — históricas, culturais, científicas ou filosóficas — para reforçar a credibilidade do enunciador e convencer o leitor. Finalmente, a concessão é o recurso que permite reconhecer temporariamente argumentos contrários, mas reorientando-os para reforçar a tese, sinalizando maturidade crítica e equilíbrio discursivo.

Para ilustrar de forma mais clara os elementos que compõem o dispositivo argumentativo de Charaudeau e como eles se manifestam na redação do ENEM, o Quadro 3 é apresentado a seguir. Nele, são sintetizados os quatro componentes fundamentais — proposta, tese, persuasão e concessão —, com suas definições, formas de aplicação no contexto do exame e exemplos estruturais ou estratégicos. Esse quadro permite compreender de maneira visual e organizada como cada elemento contribui para a construção do argumento, evidenciando o vínculo entre o posicionamento do escrevente, a fundamentação de suas ideias e a forma como lida com diferentes perspectivas no texto.

Quadro 3 - Dispositivo Argumentativo e sua aplicação no ENEM

Componente	Definição	Aplicação no ENEM	Exemplo estrutural
Proposta	Condição inicial da argumentação; existe	O tema do ENEM funciona como	Fórmulas típicas: “dizem que...”,

	independentemente do texto. Pode ser explícita ou implícita e ter como enunciador uma pessoa, figura pública ou coletividade.	proposta a ser discutida; o escrevente recebe uma afirmação ou situação a partir da qual deve argumentar.	“sabe-se que...”
Tese	Posição adotada pelo autor diante da proposta; é a conclusão em direção à qual o texto se organiza.	O escrevente apresenta seu posicionamento crítico em relação ao tema, que pode coincidir, variar ou rejeitar a proposta.	“É necessário...”; “É relevante...”; “Importa citar...”.
Persuasão	Conjunto de argumentos que liga a proposta à tese, dando legitimidade e credibilidade ao autor.	Argumentos devem ser sustentados por conhecimentos históricos, dados estatísticos, referências culturais, conceitos filosóficos, etc.	Fórmulas lógicas: “T porque A”, “A, portanto T”; demonstra fundamentação e convencimento.
Concessão	Reconhecimento estratégico de um argumento contrário, seguido de contestação para reforçar a tese.	Mostra maturidade crítica do escrevente, reconhecendo diferentes perspectivas antes de reafirmar seu ponto de vista.	Estrutura típica: “A, mas B”, onde A é o ponto contrário e B reforça a tese; pode não ser necessário se tese e proposta convergirem.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A partir dessa estrutura, é possível compreender que a redação do ENEM funciona como um espaço intersubjetivo de construção de sentido, no qual o estudante projeta o avaliador como leitor imaginado e organiza seu discurso de modo a persuadi-lo quanto à pertinência e consistência de seu ponto de vista. Cada argumento e cada exemplo não são apresentados de maneira aleatória, mas cuidadosamente planejados para sustentar a tese e demonstrar domínio sobre o gênero dissertativo-argumentativo. Dessa forma, a análise do modo argumentativo permite identificar como o escrevente constrói seu ethos, buscando transmitir confiabilidade, competência e engajamento crítico, mesmo dentro das restrições e exigências da avaliação.

4.3 Questões de pesquisa

A elaboração das questões de pesquisa desta tese nasce da necessidade de compreender a redação do ENEM como um ato enunciativo complexo, em que o escrevente

se posiciona discursivamente diante de um avaliador institucional e de um contexto normativo predeterminado. Nesse cenário, o ethos do enunciador se apresenta como uma dimensão central para entender como ele negocia sua posição, mobiliza recursos intertextuais e organiza sua argumentação. Compreender essas estratégias permite ir além da simples avaliação de produtos textuais, explorando como a prova influencia a construção da identidade discursiva do escrevente.

No Quadro 4, organizamos as questões de pesquisa em articulação com seus respectivos objetivos analíticos e os indícios discursivos observados. Essa sistematização tem por finalidade explicitar o direcionamento investigativo e os critérios de observação mobilizados, de modo a evidenciar como cada pergunta será operacionalizada ao longo da análise.

Quadro 4 - Questões de Pesquisa

Questões de Pesquisa	Objetivo / Foco da Análise	Indícios Observados
Como a inscrição do intertexto na produção textual reflete tanto a posição enunciativa quanto a construção identitária do escrevente?	Analisar a articulação entre textos motivadores, conhecimentos prévios e escolhas linguísticas, evidenciando estratégias discursivas e construção de identidade do enunciador.	Citação; referência direta; discurso relatado; participação; conectivos.
De que maneira o escrevente articula elementos linguísticos e discursivos para se situar dentro do regime enunciativo do ENEM e se relacionar com o tema e com o avaliador?	Analisar como o avaliador é interpelado pelas esferas institucionais e educacionais que configuram a redação do ENEM; como o enunciador precisa se mostrar legítimo; relação dialógica entre esfera escolar e conhecimento de mundo.	Pronome apassivador; pronomes em terceira pessoa; menções temáticas complementares.
De que maneira os elementos argumentativos contribuem para legitimar o enunciador como crítico e confiável?	Analisar a estrutura organizacional do discurso (Dispositivo Argumentativo).	Descrição de fenômenos; explicação causal; contextualização histórica; vocabulário técnico; recursos lexicais de mudança; conectivos.
Como o escrevente organiza e articula os elementos textuais para criar uma presença enunciativa participativa dentro da cenografia da redação?	Analisar repetições e singularidades, evidenciando a relação entre memória discursiva e atualidade.	Expressões coloquiais; interjeições; questionamentos implícitos; marcas de pessoalidade.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A construção do Quadro 4 decorre da necessidade de sistematizar as perguntas de pesquisa em diálogo com os objetivos específicos da investigação e com os indícios textuais a serem observados no corpus selecionado. A categorização realizada não se limita a uma simples disposição técnica; ao contrário, busca traduzir em termos operacionais a articulação

entre teoria e análise, evidenciando o percurso metodológico adotado. O quadro cumpre a função de ponte entre as formulações conceituais já discutidas — como ethos, cenas de enunciação e dispositivo argumentativo — e a aplicação efetiva desses conceitos na análise de redações do ENEM.

A organização das questões no quadro segue uma lógica progressiva: parte-se da compreensão das estratégias de intertextualidade e da construção identitária do escrevente, passando pela relação com o regime enunciativo do ENEM e com a figura do avaliador e do tema, até alcançar a legitimação do enunciador como crítico e confiável e, finalmente, a criação de uma presença participativa dentro da cenografia textual. Essa sequência reflete a dimensão processual da análise, que considera o movimento do discurso desde a seleção dos recursos linguísticos até a constituição de um quadro cênico e de uma cenografia que projetam determinada imagem do sujeito que escreve.

Outro aspecto relevante do Quadro 4 está no destaque dado aos indícios observáveis. Ao explicitar elementos linguísticos e discursivos, tais como citações, conectores, marcas de personalidade e recursos lexicais, a investigação estabelece critérios concretos para a leitura analítica. Esses indícios funcionam como marcas de superfície que remetem a camadas mais profundas do discurso, permitindo compreender como os escreventes constroem estratégias de legitimidade e persuasão. A presença desses indicadores confere objetividade à análise, sem perder de vista o caráter interpretativo e discursivo da abordagem.

Por fim, a elaboração do quadro reforça o alinhamento entre as perguntas de pesquisa e os objetivos da tese, garantindo coerência interna ao percurso metodológico. A clareza na exposição das categorias analíticas e dos indícios fortalece a credibilidade da investigação, ao mesmo tempo em que oferece um mapa de leitura das etapas de análise que serão desenvolvidas nos capítulos subsequentes. Diante disso, o Quadro 3 não se limita a um recurso organizacional, mas constitui um instrumento fundamental para a compreensão do olhar analítico que orienta esta pesquisa sobre a escrita no contexto pré-vestibular e, em especial, no exame do ENEM.

Todavia, a sistematização das questões e dos objetivos de pesquisa, bem como a definição dos indícios analíticos, não se encerra apenas na descrição do funcionamento discursivo da redação do ENEM. Ao contrário, esse percurso investigativo converge para uma indagação mais ampla, de caráter pedagógico, que orienta o horizonte maior desta tese: De que maneira a análise do ethos do enunciador nas redações para o ENEM pode subsidiar reflexões sobre as práticas de ensino e avaliação da escrita em contextos pré-vestibulares?

Para exemplificar o que será desenvolvido na seção seguinte, seguimos a progressão lógica e apresentamos uma prévia do corpus sobre a compreensão das estratégias de intertextualidade e da construção identitária do escrevente. Essa análise é feita sob os indícios que direcionam para a intertextualidade, aspecto que consideramos constituinte do próprio processo de escrita.

As redações do ENEM revelam que o posicionamento dos estudantes resulta de um processo de construção que vai além da simples leitura da coletânea proposta. Na elaboração do texto, o escrevente aciona diferentes repertórios formativos e culturais, que incluem conhecimentos escolares e experiências adquiridas em outros contextos sociais. Esse movimento de convocar referências externas — como obras literárias, eventos históricos, produções midiáticas ou manifestações artísticas — permite que o escrevente mostre sua trajetória de leitor e sua inserção no mundo. Ao articular tais elementos na argumentação, o estudante não apenas reforça a legitimidade de seu ponto de vista, mas também demonstra sua capacidade de transformar vivências e saberes em argumentos que dialogam com as exigências do exame. Essa convocação pode revelar a intertextualidade externa marcada por elementos de referência direta.

- (1) **No filme "Estrelas além do Tempo", de 2016, contar a história de três calculadoras humanas, que eram muito requisitadas por centros de pesquisa antes dos surgimentos das modernas calculadoras eletrônicas e dos computadores.** No longa-metragem, vemos a personagem Dorothy Vougham que ao saber que a Nasa tinha comprado um novo computador que fazia 24mil cálculos por segundo, o que colocava seu emprego em risco, Dorothy resolveu aprender a programar esse mesmo computador e ensinar suas companheiras.

No exemplo 1, nota-se que o escrevente não se dedica a interpretar a obra cinematográfica nem a discutir seus possíveis sentidos. Em vez disso, limita-se a produzir um resumo do enredo, vinculando-o de maneira imediata ao tema proposto - “trabalho e tecnologia”. Essa postura evidencia que o filme é reduzido a uma descrição superficial, baseada em perguntas elementares como “qual é o assunto?”, “quem são os personagens?” e “o que aconteceu?”. Trata-se de um exercício de memorização e repetição de conteúdo, típico das práticas escolares tradicionais, que privilegiam a reprodução em detrimento da reflexão crítica.

Esse modo de citar demonstra que a referência não nasce de uma elaboração própria, mas de uma tentativa de forçar o encaixe entre o repertório lembrado e a proposta de redação. O escrevente parece raciocinar de forma pragmática: “se o tema exige falar de trabalho e tecnologia, preciso recordar uma história que dialogue com essa questão”. Então, a obra

escolhida não cumpre a função de expandir a argumentação, mas apenas de sinalizar que o estudante reconhece uma relação temática mínima. Esse comportamento está diretamente ligado ao modo como a escola conduz a formação leitora.

Também é importante observar que muitas das obras citadas pelos estudantes pertencem às listas sugestivas dos vestibulares. Isso revela que a escolha não decorre, na maioria das vezes, de afinidade pessoal ou de uma reflexão crítica sobre a contribuição daquela obra para o debate proposto, mas de uma imposição institucional. O estudante seleciona tais referências porque elas são esperadas e valorizadas em contextos avaliativos, e não porque efetivamente as integra a sua formação como leitor.

O aluno cita obras da lista, organiza o texto segundo o modelo de dissertação exigido, e busca parecer erudito, atendendo ao que a escola e os vestibulares esperam. Esse conjunto de normas internalizadas — sobre o que dizer, como dizer e o que é valorizado — constitui a chamada “ordem discursiva escolarizada”, que influencia fortemente o modo como ele lê e escreve. Dessa forma, o recurso a obras literárias ou cinematográficas nas redações do ENEM não pode ser compreendido apenas como fruto de uma leitura individual. Ao contrário, ele é fortemente influenciado pelo contexto escolar que molda o aluno como leitor e produtor de textos. Apostilas, aulas, correções, simulados e o próprio vestibular constituem um conjunto de discursos que orienta a maneira como o estudante lê, interpreta e escreve. Nesse sentido, sua produção não é resultado exclusivo de escolhas pessoais, mas de uma rede de exigências institucionais que condicionam sua prática discursiva.

As construções de utilização do material observado evidencia justamente a orientação escolar que privilegia o enredo e os acontecimentos da narrativa. O ensino padroniza a leitura: todos os alunos acessam o texto de maneira semelhante, focando em memorizar e reproduzir o conteúdo, sem se preocupar com interpretações ou leituras mais criativas. O resultado é a formação de leitores conformistas, cuja compreensão se restringe a fatos e eventos, sem engajamento crítico ou reflexivo. A escola, por sua vez, não incentiva questionamentos sobre o texto nem a exploração de múltiplas camadas de sentido.

Além disso, a impressão inicial é que o estudante busca projetar uma imagem de leitor crítico, alguém capaz de interpretar a obra e demonstrar domínio sobre o que leu. Em outras palavras, ele tenta “parecer culto”, apresentando repertório e habilidade para citar filmes, ainda que de maneira superficial. Essa encenação de leitor crítico evidencia a preocupação em atender expectativas externas, mais do que com a elaboração de uma análise genuína..

Encaminhando para outro percurso analítico, a investigação do corpus também é direcionada para a relação do enunciador com o regime enunciativo do ENEM - sendo

considerado como o nível mais amplo e estável da enunciação -, com a figura do avaliador e com o tema. Esse nível mais amplo estabelece um conjunto de expectativas que orienta a atuação tanto do enunciador quanto do interlocutor do enunciado. No contexto da redação do ENEM, o estudante é solicitado a assumir uma postura formal, clara e objetiva, articulando argumentos de forma coerente e respeitando as normas da língua portuguesa. Por sua vez, o avaliador desempenha o papel de leitor crítico, preparado para identificar uma dissertação argumentativa completa, contendo tese, fundamentação e proposta de intervenção. Sob essa perspectiva, tanto quem escreve quanto quem avalia são implicados em um roteiro pré-determinado, em que cada um exerce funções específicas dentro da dinâmica discursiva esperada pelo exame.

- (2) **Sabe-se que a era da revolução técnico-científica-informacional** trouxe Profundas mudanças nos novos paradigmas sociais; **pode-se mencionar** a redução no número de ofertas de empregos e também a demanda por pessoas qualificadas para atenderem os novos postos de trabalhos, já que o mesmo está sendo operado por máquinas.

No que diz respeito à relação entre o escrevente e o avaliador, o corpus evidencia uma tendência marcante de distanciamento entre o enunciador e seu interlocutor, configurando um discurso predominantemente impessoal. Essa estratégia de afastamento é perceptível por meio de recursos linguísticos específicos, como o uso de construções na voz passiva sintética, especialmente o índice “se”, característica recorrente em textos dissertativos e acadêmicos. Tais escolhas estilísticas indicam a intenção do enunciador de projetar um enunciado neutro e formal, reforçando a objetividade e a conformidade do texto com as expectativas do gênero dissertativo-argumentativo exigido pelo ENEM.

No plano temático, o excerto mobiliza repertórios discursivos recorrentes no espaço escolar e midiático, sobretudo ao evocar a ideia de “revolução técnico-científica-informacional” como conceito amplo, de matriz acadêmica, que sintetiza transformações sociais e tecnológicas contemporâneas. A partir dessa noção, o escrevente associa efeitos econômicos e sociais, como a redução no número de ofertas de empregos, vinculando diretamente o avanço tecnológico ao desemprego estrutural. Além disso, aponta para uma consequência de ordem educacional e formativa, ao destacar a crescente demanda por pessoas qualificadas capazes de ocupar os novos postos de trabalho gerados nesse contexto. Por fim, menciona a substituição de atividades humanas por máquinas, referência explícita à automação e ao impacto da tecnologia no mundo laboral. Desse modo, o enunciado articula um conjunto de tópicos socialmente legitimados que, ao mesmo tempo em que

revelam a internalização de discursos circulantes no espaço escolar, alinham-se às expectativas institucionais do ENEM sobre a pertinência e a atualidade da argumentação apresentada pelo escrevente.

Essas observações iniciais sobre a relação entre o escrevente, o avaliador e o tema evidenciam a complexidade do regime enunciativo do ENEM e a necessidade de estratégias discursivas específicas por parte do estudante. Análises mais aprofundadas, pautadas pelas questões de pesquisa poderão ser realizadas por meio das categorias e subcategorias de análise propostas, permitindo compreender de maneira mais detalhada como o enunciador mobiliza recursos linguísticos, discursivos e argumentativos para se situar no discurso, interagir com o avaliador e construir uma presença enunciativa consistente e legítima no contexto da redação do exame.

Para dar prosseguimento, serão discutidos os critérios de seleção do corpus, bem como o contexto de sua coleta, realizado a partir do site UOL Educação, que disponibiliza simulações de redação do ENEM, permitindo analisar textos produzidos em condições próximas às do exame oficial.

4.4 Selecionando o corpus

A escolha do corpus desta pesquisa fundamenta-se na análise de 20 redações disponibilizadas pelo UOL Educação, plataforma online que oferece simulados de redação no formato do ENEM. Essa seleção é estratégica por diversos motivos. Primeiramente, ao utilizar textos produzidos por estudantes em um ambiente de avaliação simulado, preserva-se a autenticidade do ato enunciativo, permitindo uma observação mais fiel das estratégias discursivas adotadas pelos escreventes. Além disso, o feedback fornecido pela plataforma,⁷ que simula a correção da banca do ENEM, oferece uma perspectiva valiosa sobre a interação entre escrevente e avaliador, evidenciando as expectativas institucionais e as normas discursivas que orientam a produção textual no contexto do exame.

O tema "qualificação do emprego" foi escolhido por sua relevância social e educacional, especialmente no contexto pós-pandemia. A crise sanitária global trouxe à tona

⁷ Embora o feedback fornecido pela plataforma, que simula a correção da banca do ENEM, ofereça informações importantes sobre as expectativas institucionais e as normas discursivas do exame, o foco principal deste trabalho é analisar a escrita dos estudantes, e não a avaliação em si. Ainda assim, compreender o funcionamento dessas correções pode revelar padrões relevantes para outras questões de pesquisa, como estratégias de persuasão, construção de ethos e mobilização de intertextos, podendo ser retomado e aprofundado em estudos futuros sobre a relação entre produção textual e práticas avaliativas.

questões relacionadas ao mercado de trabalho, como a necessidade de adaptação às novas tecnologias, a valorização de habilidades específicas e a busca por formação profissional adequada. Para os vestibulandos, esse tema representa um desafio duplo: por um lado, é necessário demonstrar conhecimento sobre as transformações no mundo do trabalho; por outro, é preciso articular esse conhecimento de forma crítica e argumentativa, características exigidas pelo ENEM. A escolha da proposta temática visa proporcionar uma análise aprofundada de como os estudantes abordam questões contemporâneas e complexas, refletindo sobre suas perspectivas e propostas de intervenção.

A contemporaneidade impõe aos jovens desafios significativos no que tange à inserção no mercado de trabalho. A automação, a inteligência artificial e as mudanças nos modelos de negócios exigem uma constante atualização de competências. Nesse viés, a qualificação profissional torna-se um fator determinante para a empregabilidade. Para os estudantes que se preparam para o vestibular, compreender essas dinâmicas é essencial, não apenas para a construção de uma carreira sólida, mas também para a formação de uma cidadania crítica e consciente das transformações sociais e econômicas em curso. Por isso, a análise deste tema permite observar como os escreventes mobilizam conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação escolar e como articulam esses saberes na construção de seus argumentos.

Para os candidatos ao ensino superior, discutir a qualificação do emprego vai além de uma exigência acadêmica; trata-se de um exercício de reflexão sobre seu futuro profissional e sobre o papel que desempenharão na sociedade. Ao abordar esse tema nas redações do ENEM, os estudantes têm a oportunidade de demonstrar sua capacidade de análise crítica, de argumentação fundamentada e de proposição de soluções para problemas contemporâneos. Essas habilidades são valorizadas tanto pelos avaliadores do exame quanto pelas instituições de ensino superior, que buscam formar profissionais capazes de atuar de maneira ética e competente em um mundo em constante transformação. É por isso que a escolha deste tema visa incentivar nos estudantes uma postura ativa e reflexiva diante dos desafios sociais e profissionais que se apresentam.

No tocante ao suporte, o UOL Educação é uma plataforma de ensino online que oferece recursos para estudantes que se preparam para o ENEM e outros vestibulares. Entre suas ferramentas, destaca-se o Banco de Redações, que permitiu aos usuários submeterem suas produções textuais para correção simulada, baseada nos critérios utilizados pelas bancas avaliadoras. Essa funcionalidade proporcionou aos pré-candidatos uma visão clara sobre os pontos fortes e as áreas a serem aprimoradas em suas redações, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a escrita acadêmica. Além disso, o site

disponibiliza simulados de diversas disciplinas, permitindo aos estudantes testar seus conhecimentos e se familiarizar com o formato das provas.

Ao longo dos anos, o UOL Educação apresentou recursos atualizados e alinhados às exigências dos exames. A possibilidade de praticar e receber feedback imediato sobre suas redações é uma ferramenta que permite aos vestibulandos identificar suas dificuldades, ajustar suas estratégias de escrita e, conseqüentemente, melhorar seu desempenho nas avaliações. Diante disso, afirmamos que plataformas de ensino como essa proporcionam, na contemporaneidade, a tentativa de democratização do acesso à educação, oferecendo ferramentas acessíveis e eficazes para o preparo dos estudantes com acesso à internet.

Apesar do site UOL Educação não ter atualizações recentes, ele mantém disponível seu banco de redações, contendo as produções originais dos estudantes, os temas abordados e os feedbacks fornecidos pelos corretores. Esse acervo permanece acessível a qualquer interessado, oferecendo materiais para vestibulandos, uma vez que permite analisar textos produzidos dentro de um contexto de avaliação similar ao do ENEM, mantendo os critérios de correção. Portanto, mesmo sem funcionamento ativo, os alunos podem explorar as redações e comentários disponíveis para compreender as expectativas da banca, aprimorar suas próprias estratégias de escrita e adquirir conhecimentos sobre como estruturar textos dissertativo-argumentativos que atendam aos padrões exigidos na prova oficial.

Da mesma forma, o banco de redações do UOL Educação constitui um material possível para a investigação das práticas de escrita da redação do ENEM, como se propõe neste estudo. Esse acervo oferece uma variedade de temas contemporâneos e de relevância social, semelhantes àqueles sugeridos pelo ENEM, possibilitando análises sobre como os estudantes mobilizam conhecimentos, repertórios e estratégias discursivas ao elaborar suas redações. Conforme mencionado, entre os diversos temas disponíveis, esta pesquisa selecionou o tema “Qualificação e Futuro do Emprego” devido à sua relevância contemporânea e à estreita relação com questões sociopolíticas e educacionais que impactam os jovens em processo de preparação para o vestibular. Ademais, o tema permite simular, ainda que não de forma idêntica, a proposta temática que costuma ser apresentada na redação do ENEM, oferecendo um contexto próximo ao da prova oficial para análise das práticas de escrita dos estudantes. A seguir, o tema será apresentado na forma como está disponível na plataforma, servindo como ponto de partida para a análise detalhada das produções estudadas.

Figura 2 - Tema Uol Educação: Qualificação e Futuro do Emprego

PROPOSTA DE REDAÇÃO UOL EDUCAÇÃO

Qualificação e o futuro do emprego



Taxa de desemprego fecha o trimestre encerrado em novembro do ano passado em 11,2%, com cerca de 12 milhões de desempregados, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Imagem: Rovenia Rosa/Agência Brasil

O número de pessoas desempregadas no mundo deve aumentar este ano para 190,5 milhões, embora o subemprego afete mais do que o dobro de pessoas, de acordo com um relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) publicado no dia 20 de janeiro passado. O problema decorre do fato de a força de trabalho aumentar (proporcionalmente ao crescimento da população) e não estarem sendo criados empregos suficientes para absorver os recém-chegados ao mercado de trabalho. "Para milhões de pessoas comuns, é cada vez mais difícil construir uma vida melhor graças ao trabalho", disse o diretor-geral da OIT, Guy Ryder, na entrevista coletiva em que apresentou o relatório.

Não bastasse isso, o Fórum Econômico Mundial já havia divulgado um estudo que afirma que, em 2025, mais da metade das tarefas executadas em ambiente de trabalho serão feitas por equipamentos eletrônicos. Hoje, essas máquinas já fazem 29% de todas as tarefas desempenhadas nas empresas. Com o avanço da inteligência artificial, os seres humanos acabarão substituídos na maioria dos trabalhos existentes. Mesmo que novas profissões venham a surgir, nem todos conseguirão se reinventar e se qualificar para essas funções de caráter científico e tecnológico.

As vagas que surgirão são para profissionais com qualificação muito alta. As empresas vão demandar, cada vez mais, cientistas de dados, analistas de dados, desenvolvedores de softwares e aplicativos, além de especialistas em e-commerce e mídias sociais — funções totalmente ligadas à tecnologia. Yuval Noah Harari, professor da Universidade Hebraica de Jerusalém e autor do livro *Sapiens - Uma Breve História da Humanidade*, comenta sobre uma nova classe de pessoas que deve surgir até 2050: a dos inúteis. "São pessoas que não serão apenas desempregadas, mas que não serão empregáveis", diz o historiador.

A partir do cenário delineado por essas constatações, redija uma dissertação argumentativa sobre o tema

Qualificação e o futuro do emprego.

O ETHOS DO ENUNCIADOR: AS PRÁTICAS DISCURSIVAS NA PREPARAÇÃO PARA O ENEM

O presente capítulo propõe-se a analisar o ethos do enunciador nas práticas discursivas dos escreventes em preparação para o ENEM, buscando compreender como elementos linguísticos, argumentativos e intertextuais configuram a presença do sujeito que escreve. Partindo da observação das interações entre textos motivadores, referências externas e a produção do próprio escrevente, o capítulo examina como a intertextualidade — interna e externa — contribui para a construção de sentido e para a legitimação do discurso. Em seguida, são discutidas as manifestações do ethos do enunciador em diferentes instâncias do quadro cênico: a cena englobante, que estabelece as expectativas institucionais e normativas do exame, e a cena genérica, que organiza a argumentação de forma estruturada e persuasiva, revelando o engajamento do escrevente na defesa de uma tese, na mobilização de argumentos e na utilização de concessões. Por fim, observa-se como a cenografia permite a emergência de um ethos participativo, no qual o escrevente articula proximidade com o leitor, estabelece interlocução e projeta uma voz crítica, reflexiva e engajada, articulando singularidade e conformidade às normas do gênero dissertativo-argumentativo.

5.1 A intertextualidade interna e externa

Nosso primeiro percurso analítico busca responder à primeira questão de pesquisa: como a inscrição do intertexto na produção textual reflete tanto a posição enunciativa quanto a construção identitária do escrevente? Para tanto, voltamos o olhar para indícios que se relacionam a objetivos específicos, especialmente no que diz respeito à articulação entre textos motivadores, saberes prévios e escolhas linguísticas, de modo a evidenciar estratégias discursivas e processos de construção da identidade do escrevente.

Para compreender quais referências e citações são consideradas “adequadas” em uma redação, é preciso levar em conta os critérios que definem a validade dos textos, autores e ideias mobilizadas. Esses critérios não são neutros; eles estão profundamente ligados à posição enunciativa do estudante, ou seja, ao lugar institucional de onde ele fala, às expectativas da banca avaliadora e às exigências do contexto escolar. Dessa forma, a escolha de intertextos não é apenas uma questão de gosto ou interesse pessoal, mas sim uma resposta estratégica às normas e às expectativas do exame.

Ao selecionar e organizar os textos e vozes que integram sua redação, o estudante constrói uma espécie de hierarquia dos saberes que considera relevantes. Cada citação e cada referência funcionam como indicadores de seu posicionamento discursivo, revelando não apenas o que ele conhece, mas também o tipo de leitor que se apresenta. A redação transforma-se em um espaço de negociação entre conhecimento mobilizado e a imagem que o enunciador deseja projetar sobre si mesmo enquanto sujeito letrado.

A presença de determinados intertextos evidencia quais formas de conhecimento são valorizadas naquele contexto. A inclusão de autores consagrados ou referências culturalmente reconhecidas não apenas reforça a argumentação, mas também sinaliza um repertório legitimado, o que contribui para a percepção do escrevente como alguém culto e bem-informado. Essas escolhas, muitas vezes sutis, refletem uma estratégia discursiva que busca estabelecer autoridade e credibilidade perante o avaliador.

O tipo de intertexto selecionado funciona como um marcador de competência intelectual e de familiaridade com os códigos culturais exigidos. A redação não avalia somente a capacidade de organizar ideias e construir argumentos; ela também mede a habilidade do escrevente de se apresentar como leitor competente, capaz de dialogar com referências reconhecidas. Parafraseando, a legitimação do discurso do escrevente depende diretamente de sua “competência leitora” (Brito, 2014, p. 821), ou seja, da capacidade de mobilizar um repertório textual adequado e alinhado aos valores da instituição avaliadora.

5.1.1 A intertextualidade interna

O percurso interno de leitura refere-se à atividade de leitura que se desenrola a partir das condições imediatas de produção do texto, aos gestos interpretativos que surgem especificamente a partir da análise dos textos que compõem a coletânea da proposta. Essa dimensão da leitura concentra-se na forma como o escrevente interage com os materiais fornecidos, mobilizando-os para construir seu próprio argumento.

Ao examinarmos trechos em que os escreventes remetem às fontes da coletânea, percebemos que esses textos funcionam como uma memória discursiva interna, representando um repertório de enunciados que a própria instituição estabelece como base para a escrita. O encaixe do discurso direto no corpo do texto se dá muitas vezes por meio de verbos como “demonstrar” ou da preposição “segundo o”, que articulam a citação ao enunciado principal e conferem-lhe função complementar na argumentação.

Mesmo quando o escrevente reproduz literalmente informações de portais citados nos textos motivadores, como o Fórum Econômico Mundial ou o IBGE, observa-se que há um processo de seleção, enquadramento e releitura desses trechos. Conforme Maingueneau (2001), a interpretação de um discurso citado nunca é neutra, sendo sempre condicionada pela subjetividade do leitor. Mais importante do que o conteúdo citado é a forma como ele é incorporado: quais trechos são escolhidos, com que objetivo e com que efeito argumentativo. Dessa maneira, cada inserção direta reflete a posição enunciativa do escrevente, que reconfigura o discurso original para atender a um novo propósito dentro de seu texto.

A presença de intertextos da coletânea evidencia a postura discursiva assumida pelo escrevente. Mesmo que a citação seja literal, ela sofre uma transformação enunciativa: o fragmento selecionado é integrado ao ponto de vista do estudante e adquire uma função argumentativa específica. Logo, o discurso citado deixa de ser apenas um dado neutro, tornando-se um recurso estratégico na construção do projeto de dizer do escrevente, que busca, por meio dessa articulação, se legitimar dentro do contexto institucional da prova.

- (1) Além disto, a revolução tecnológica faz com que empresas necessitem buscar o aperfeiçoamento constante de seus empregados. **Um estudo do Fórum Econômico Mundial mostra que, em grandes empresas, quase metade dos funcionários precisa passar por treinamento todos os anos.**
- (2) **Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é importante destacar que o Brasil possuía uma taxa de desemprego de 11,2% no final de 2019, aproximadamente 12 milhões de pessoas.** Contudo, existem setores com muita disponibilidade de vagas, como os de tecnologia, os quais exigem uma qualificação do candidato, sendo esse requisito, um fator desclassificatório para muitas pessoas que não possuem uma formação superior
- (3) **De acordo com uma pesquisa mostrada na página virtual da UOL,** o setor com mais chance do fortalecimento do processo de automação é o de preparação de comida, com 64% de probabilidade.

No primeiro exemplo, a citação é mobilizada para sustentar a afirmação que a precede, que trata da necessidade de que as empresas capacitem continuamente seus colaboradores devido à tecnologia. Nesse contexto, a declaração inicial funciona como uma preparação argumentativa, abrindo espaço para que a citação legitime e fortaleça o ponto de vista do escrevente, oferecendo respaldo externo à sua proposição.

Já no exemplo 2, observa-se um procedimento distinto. A citação surge após a formulação do escrevente, assumindo um caráter adversativo com a utilização da conjunção “Contudo”. Aqui, o fragmento citado atua como contraponto, introduzindo uma tensão entre a argumentação do aluno e a informação externa. Esse recurso evidencia uma dupla competência: linguística, ao demonstrar domínio sobre a citação, e discursiva, ao inserir o contraponto de maneira estratégica na construção do argumento. Em resumo, o enunciador não apenas apresenta informações, mas organiza o texto de modo a evidenciar capacidade crítica e habilidade argumentativa.

No terceiro exemplo, a citação desempenha uma função predominantemente informativa, sendo utilizada para reforçar a ideia de que a automação impacta diferentes setores do mercado de trabalho. Ao recorrer à intertextualidade interna — no caso, a UOL —, o escrevente confere legitimidade empírica à discussão, mas sem necessariamente dialogar de modo crítico com o dado apresentado. O trecho citado cumpre um papel de ilustração ou exemplificação, funcionando como elemento de apoio à construção da coerência temática do texto, mas não como operador argumentativo que tensiona ou amplia a reflexão. Esse uso evidencia uma apropriação mais superficial da intertextualidade, voltada à comprovação de fatos, e não à problematização discursiva, revelando um modo de inserção ainda limitado do sujeito no discurso argumentativo.

De forma geral, a inserção de citações provenientes dos textos motivadores reforça a própria tese do escrevente e confere maior comprovação e credibilidade às informações utilizadas, funcionando como uma espécie de confirmação externa — como se dissesse: “Veja, fontes confiáveis sustentam meu ponto de vista!”. A escolha do trecho específico e sua posição relativa no texto — se antecede ou sucede a argumentação pessoal — indicam a interpretação sobre o material citado e a forma como ele o utiliza como instrumento estratégico de persuasão.

Além disso, o emprego de verbos como “mostrar” e de preposições de conformidade como “segundo o”, que explicitam o discurso de terceiros, revela simultaneamente a presença ativa do escrevente na construção do enunciado. Ele não apenas reproduz o que outros disseram, mas direciona e organiza o conteúdo alheio para atender ao seu projeto de dizer. Desse modo, a atuação do escrevente se manifesta tanto nas próprias palavras quanto na maneira como manipula e insere as vozes externas, consolidando sua postura discursiva e sua autoridade no texto.

Essa atuação evidencia que mesmo ao reproduzir ideias de terceiros, ele exerce controle interpretativo sobre o material citado, selecionando e posicionando trechos de forma

a reforçar seu argumento. Cada inserção intertextual funciona como um marcador do ethos do enunciador, revelando seu posicionamento, repertório e as estratégias de persuasão. Esse processo evidencia a dimensão reflexiva da escrita, na qual ele organiza vozes externas para construir sentido próprio. À luz disso, a análise da intertextualidade não marcada também permite compreender como essas escolhas sutis contribuem para legitimar o enunciador perante o contexto discursivo.

- (4) A Qualificação e o futuro do emprego estão cada vez mais preocupantes e eles são importantes para que nosso país saia dessa crise de desemprego, **Cerca de 12 milhões de pessoas atualmente estão desempregadas**, por isso que o futuro é tão preocupante para alguns.
- (5) Atualmente, **o desemprego atinge grande parte da população**, principalmente os jovens, que não possuem a qualificação exigida pelo mercado de trabalho. Com o avanço da tecnologia, a maioria das tarefas são executadas por equipamentos eletrônicos
- (6) Com isso, as empresas estão exigindo um número cada vez maior de especialistas ligados à tecnologia, **como desenvolvedores de softwares, cientistas e analistas de dados**, capazes de controlar os novos equipamentos.

Os enunciados acima evidenciam a presença do que se denomina discurso relatado, um tipo de enunciação em que o autor incorpora falas alheias em seu próprio texto. Nesse viés, Maingueneau (2006) propõe o conceito de *participação*, um neologismo que combina participação e citação. Nessa lógica, a citação funciona como um registro do que outro disse, enquanto a participação implica uma interação ativa com essa fala. A *participação* constitui uma forma híbrida, em que o escrevente não apenas reproduz o discurso de outrem, mas também se insere nele, criando um diálogo implícito entre sua própria voz e a do citado.

Na citação tradicional, apontada nos exemplos (1) e (2), a presença do outro é explicitamente marcada por elementos como aspas, verbos de elocução ou expressões de conformidade, como “segundo o” ou “mostra que”. Já na *participação*, essa demarcação se dissolve: não há aspas, menção direta à fonte ou interrupção da sintaxe do escrevente. O discurso alheio se funde ao do escrevente, tornando-se parte integrante de sua própria fala. Com isso, a *participação* cria uma enunciação fluida, na qual o escrevente se mescla ao discurso do outro, transformando-o em um instrumento para reforçar ou ampliar seu próprio argumento.

Essa prática pode ser compreendida como uma forma de co-enunciação, em que múltiplas vozes coexistem em um mesmo enunciado, mas com uma particularidade: a voz do

outro não aparece como distinta. Na *participação*, o que é de outrem se apresenta como extensão da voz do próprio escrevente, configurando um espaço discursivo híbrido que mistura autoria e eco de vozes externas. Então, ele manipula as vozes de forma estratégica, utilizando-as para construir autoridade, coerência e legitimidade institucional.

Ao adotar a *participação*, o escrevente não identifica explicitamente a fonte, confiando no conhecimento prévio do avaliador para reconhecer a citação. O leitor — no caso, o corretor — deve inferir que determinados trechos derivam do texto motivador ou de autores especialistas, sem que isso seja declarado. Reconhecer tais citações disfarçadas depende de pistas linguísticas, como escolhas lexicais, construções sintáticas e estilo, bem como de elementos extralinguísticos, como contexto social, perfil do autor e familiaridade com o tema. Isso pode ser evidenciado nos exemplos (3), (4) e (5) através de indícios dos vocabulários e dos conceitos presentes nos textos motivadores (“desenvolvedores de softwares, cientistas e analistas de dados”); de dados estatísticos fornecidos por eles (“12 milhões”) e por paráfrases (“o desemprego atinge grande parte da população”).

A identificação dessas marcas revela que o texto é atravessado por múltiplas vozes, evidenciando uma heterogeneidade que não é imediatamente visível. Sob esse viés, Authier-Revuz (2004) propõe que o discurso sustenta simultaneamente duas figuras: o “eu pleno”, que representa a coerência e o controle do sujeito sobre sua fala, e o “sujeito ele”, instância interna que introduz outras vozes e perspectivas. A interação entre essas dimensões cria tensão, mostrando que o domínio completo sobre a própria fala é ilusório, mas necessário para construir uma imagem de autoridade.

As formas de heterogeneidade, marcadas ou sutis, desempenham um papel central nessa construção. A heterogeneidade mostrada — por meio de citações, marcas gráficas ou referências explícitas — permite ao escrevente indicar a presença do outro, enquanto a heterogeneidade constitutiva, inerente à linguagem, evidencia que o discurso já nasce plural. Essas marcas não revelam toda a complexidade do diálogo interno do texto, mas demonstram a negociação entre controle e reconhecimento da presença do outro, funcionando de maneira semelhante à denegação: o sujeito admite parcialmente a multiplicidade sem abrir mão da imagem de autonomia.

O conceito de “*nós*”, definido por Brito (2014), ilustra esses entrelaçamentos: pontos em que a heterogeneidade mostrada se encontra com a constitutiva, criando tensões interpretativas que moldam o sentido do texto. É nesse espaço que o escrevente organiza seu discurso, delimitando até onde a voz alheia pode intervir e como seu próprio posicionamento

é projetado. A leitura se constrói nesse entrelaçamento, revelando um percurso cognitivo que não é linear nem neutro, mas permeado pela interação entre múltiplas vozes e interpretações.

Em última análise, o estudo da *participação* e das marcas de heterogeneidade permite compreender que o escrevente não é um autor isolado e totalmente autônomo. Suas escolhas linguísticas, citações e estratégias de enunciação refletem influências históricas, sociais e institucionais, bem como uma tentativa de construir um ethos reconhecível perante o leitor.

5.1.2 A intertextualidade externa

Os pontos de vista apresentados pelos escreventes não surgem de forma isolada nem se limitam à simples leitura dos textos da coletânea. Ao produzirem suas redações, em busca de atender às expectativas da banca avaliadora, os estudantes mobilizam um conjunto diversificado de leituras e saberes — literário, histórico, sociológico, entre outros. Por meio dessa intertextualidade circulam referências que, em grande parte, derivam de práticas escolares. Ao recorrer a obras externas, sejam livros, filmes ou músicas, o aluno evidencia a bagagem de leitura que construiu ao longo de sua trajetória, trazendo para o texto experiências, conhecimentos e leituras que utiliza para reforçar e fundamentar suas opiniões.

As referências que o escrevente mobiliza no texto revelam modos de inscrição em uma rede intertextual, em que determinadas citações e exemplos são acionados conforme as condições de produção do exame — e não como demonstração de erudição individual. Esse manejo revela a capacidade do escrevente de integrar referências, mostrando compreensão sobre quando e como determinados textos ou obras podem contribuir para sustentar seu argumento.

- (1) **Em "Tempos modernos", Chaplin nos apresenta um trabalhador fabril que em seu repetitivo trabalho quase se funde a máquina.** Hoje quase um século após o filme as transformações no mundo do trabalho dispensam esse trabalhador que realiza funções de máquina.
- (2) **No filme "Tempos Modernos", de Charlie Chaplin, evidência uma perspectiva onde os operários tinham apenas uma função para desempenhar,** contudo, se surgisse uma tecnologia que substituísse essa mão de obra, como consequência os trabalhadores ficariam desempregados.

Nos exemplos (1) e (2) nota-se que a intertextualidade externa é aplicada de maneira estratégica para estruturar a argumentação do estudante. No exemplo (2), a obra antecede uma ideia defendida de que o trabalhador representado no filme — ambientado quase um século atrás — hoje seria substituído pela tecnologia. Mesmo sem o uso de marcadores adversativos explícitos, como “porém” ou “por outro lado”, a contraposição de ideias se manifesta pela seleção e posicionamento do intertexto, evidenciando a construção de um efeito argumentativo. Já no exemplo (3), a obra também é utilizada para introduzir uma contraposição, mas nesse caso há marcação explícita por meio do operador “contudo”. O intertexto não apenas precede a argumentação do estudante, como se articula com uma reflexão sobre mudanças no trabalho, indicando que, apesar de os operários do passado desempenharem funções específicas, atualmente poderiam ser dispensados devido à tecnologia.

É possível identificar, em outros enunciados, um funcionamento distinto da intertextualidade. Nos exemplos (3) e (4), o diálogo com textos de referência cede lugar a repertórios amplamente legitimados pelo discurso escolar e recorrentes na preparação para o ENEM. Aqui, a intertextualidade deixa de operar como um recurso de construção argumentativa singular para assumir um papel de validação institucional, revelando o quanto o escrevente se ancora em vozes estabilizadas socialmente para garantir a credibilidade de seu texto. Essa passagem evidencia um deslocamento do intertexto enquanto instrumento de argumentação para o intertexto enquanto marcador de adequação ao gênero e às expectativas avaliativas.

- (3) **Karl Marx e Fredrich Engels abordaram a temática dos meios de profissão, como exemplo, o capitalismo.** Foi perceptível para eles que existe uma classe que domina e outra que é dominada, desse modo, não tem igualdade de oportunidades para as pessoas.
- (4) **Promulgada pela ONU em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos** garante a todos os indivíduos o direito ao trabalho e ao bem-estar social.
- (5) Já o Ministério do Trabalho em parceria com as empresas deve fazer atualizações nos cursos já existentes de seus trabalhadores com o intuito de manter-los modernizados e presentes na utilização de novas tecnologias. **Pois só assim como dizia Nelson Mandela: "a educação é a maior arma que se pode usar para mudar o mundo".**

Nos enunciados (3), (4) e (5), a intertextualidade se ancora em repertórios amplamente legitimados pelo discurso educacional e recorrentes na preparação para o ENEM,

considerados “repertórios de bolso”. Ao mencionar Karl Marx e Friedrich Engels e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o escrevente mobiliza referências que já circulam como “lugares comuns” do discurso escolar, isto é, repertórios institucionalizados e reconhecidos socialmente como válidos para a argumentação em contextos avaliativos. Trata-se, nesse sentido, de uma “intertextualidade de bolso”, acionada não tanto por uma necessidade de diálogo efetivo com as ideias dos autores ou com o documento citado, mas pela busca de adequação às expectativas da banca e de legitimação do próprio texto dentro dos padrões do exame.

No enunciado (3), a menção a Marx e Engels revela uma tentativa de conferir densidade teórica à argumentação por meio de um discurso sobre desigualdade e dominação. No entanto, a referência é apresentada de modo genérico, sem articulação explícita com o tema proposto. Esse funcionamento intertextual evidencia um posicionamento discursivo marcado pela reprodução de repertórios legitimados, em vez da construção de uma voz mais singular. O escrevente se insere em uma rede de enunciados já estabilizados no espaço escolar, nos quais o ethos do aluno “bem preparado” se sobrepõe ao ethos do sujeito que reflete criticamente sobre o conteúdo mobilizado.

De modo semelhante, o enunciado (4), ao evocar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, recorre a um texto-fonte que apresenta alta legitimidade institucional e simbólica, funcionando como marcador de adesão ao discurso humanista promovido pelo próprio ENEM⁸. O intertexto opera aqui como selo de conformidade discursiva: sua função não é tensionar o tema, mas alinhar o enunciador às expectativas de correção e engajamento social que estruturam o gênero redação do exame. Dessa maneira, embora a intertextualidade conferida por tais repertórios garanta ao texto uma aparência de erudição e de engajamento ético, ela também revela os limites de uma autoria atravessada pela escolarização do discurso, na qual o sujeito se posiciona mais como reproduzidor de vozes legitimadas do que como produtor de um ponto de vista genuinamente singular.

No enunciado (5), a citação de Nelson Mandela reforça o funcionamento desse repertório genérico, expressão de uma intertextualidade previsível e amplamente legitimada no espaço escolar. Trata-se de uma referência que, embora clichê, é acionada pelo escrevente com o intuito de conferir autoridade moral e credibilidade argumentativa ao texto, em consonância com os valores hegemônicos do discurso educacional e com as expectativas

⁸ “A prova de redação do Enem sempre assinalou a necessidade de o(a) participante respeitar os direitos humanos, e essa determinação está na Matriz de Referência da redação do Enem. Conforme a matriz, as redações que apresentarem propostas de intervenção que desrespeitem os direitos humanos serão penalizadas na Competência V.” (Brasil, 2024, p. 29)

avaliativas do ENEM. Assim como nos exemplos anteriores, a intertextualidade não opera no sentido de tensionar o tema ou propor uma leitura original da relação entre educação e trabalho, mas antes de reafirmar um ethos institucionalmente desejável — o do sujeito engajado, ético e bem-intencionado.

Nesse contexto, a citação de Mandela atua como um marcador discursivo de adesão ao campo do consenso, legitimando o dizer do aluno dentro das normas do exame e evidenciando a influência da pedagogia da redação, que tende a privilegiar repertórios seguros e facilmente reconhecíveis em detrimento de uma construção autoral mais crítica ou inventiva. Entretanto, essa prática converge com o que discutimos na Subseção 4.2.2: a partir de 2024, observa-se uma reconfiguração nas orientações avaliativas do ENEM, nas quais o uso de repertórios genéricos e previsíveis — como citações amplamente difundidas ou alusões genéricas a figuras históricas — deixa de ser valorizado. Essa mudança implica uma inflexão importante na forma de conceber a intertextualidade no exame, deslocando o foco da mera reprodução de vozes legitimadas para a mobilização efetiva de referências contextualizadas e pertinentes ao argumento desenvolvido. Como consequência, o discurso escolar que, por anos, sustentou a validade de repertórios prontos tende a perder força, exigindo dos escreventes uma postura mais reflexiva e autoral, capaz de demonstrar não apenas domínio de conteúdos, mas também a habilidade de articulá-los de modo crítico e singular no tecido argumentativo do texto.

Avaliamos que os escreventes mobilizam recursos intertextuais em suas redações como estratégias de construção discursiva, combinando citações diretas, paráfrases e referências implícitas para articular suas ideias e posicionamentos frente ao tema proposto. Essa utilização não se limita à reprodução literal dos textos motivadores ou de obras literárias; ao contrário, evidencia um trabalho de seleção, enquadramento e reinterpretação do material alheio, que serve para fortalecer a argumentação e demonstrar domínio sobre o repertório cultural e acadêmico esperado pelo contexto avaliativo. Por meio dessas escolhas, o escrevente constrói sua identidade discursiva, projetando-se como um sujeito escolarizado, crítico e capaz de dialogar com vozes externas, mesmo que a leitura de tais vozes seja muitas vezes mediada por práticas escolares e normas institucionais.

Respondendo à nossa primeira questão, a posição enunciativa do estudante se manifesta na forma como ele organiza as citações, decide se concorda ou contrapõe ideias, e apresenta seu próprio ponto de vista, revelando simultaneamente consciência dos critérios avaliativos e do papel social da escrita. Concluindo, os recursos intertextuais funcionam como instrumentos de legitimação do discurso, permitindo ao escrevente negociar sua presença entre o Eu e o Outro, demonstrar competência leitora e argumentativa, e consolidar um ethos

que combina credibilidade, repertório e conformidade com as expectativas institucionais do ENEM.

Portanto, a análise das intertextualidades interna e externa na redação do ENEM permitiu observar como o escrevente mobiliza diferentes vozes e repertórios para construir sentidos, posicionar-se e negociar sua voz dentro das condições de produção do gênero. Ao recorrer a referências legitimadas, o escrevente não apenas articula argumentos, mas também manifesta modos de inserção no discurso escolar e avaliativo, evidenciando as formas pelas quais o exame molda a circulação dos saberes e as estratégias discursivas. Essa análise revelou que o funcionamento da intertextualidade ultrapassa a mera escolha de citações: trata-se de um processo atravessado por coerções institucionais, expectativas de legitimidade e tentativas de afirmação do sujeito no interior de um espaço discursivamente controlado.

Considerando essas observações, torna-se necessário avançar para a análise das cenas de enunciação, a fim de compreender como tais práticas intertextuais se articulam às condições mais amplas que estruturam o ato de escrever no contexto do ENEM. A redação, enquanto prática discursiva escolar e avaliativa, não se reduz a um exercício de argumentação isolado: ela se insere em um regime enunciativo que define papéis, regula formas de dizer e orienta a interação entre o “eu” candidato e o “tu” avaliador. Examinar as cenas de enunciação possibilita situar o estudo da escrita em diferentes níveis de complexidade — do mais institucional ao mais subjetivo —, permitindo compreender de que modo o sujeito negocia, na materialidade do texto, as tensões entre conformidade e autoria. Nos capítulos seguintes, essa perspectiva será aprofundada, integrando a análise da intertextualidade a outros indícios discursivos que revelam o modo como o escrevente constrói sua voz e seu ethos no contexto do exame.

5.2 O ethos do enunciador manifesto na cena englobante

A cena englobante, neste estudo, corresponde ao nível mais amplo e relativamente estável da enunciação, associando-se ao discurso escolar, entendido como o espaço institucional que define modos legítimos de dizer, escrever e avaliar. No caso da redação do ENEM, esse discurso escolar é ancorado e regulado pelo contexto do exame nacional, que institui normas, expectativas e valores específicos para a produção textual. Desse modo, a cena englobante delimita o horizonte de possibilidades discursivas do escrevente, determinando o que é reconhecido como adequado, legítimo e persuasivo dentro do regime enunciativo do ENEM.

Essa cena cria papéis e posturas específicas para ambos os participantes da enunciação. O escrevente deve adotar uma linguagem formal, objetiva e clara, organizar argumentos de forma coerente e apresentar soluções respeitosas, enquanto o corretor atua como leitor crítico, buscando na dissertação elementos que evidenciem a argumentação, a estrutura lógica e a aderência à norma-padrão. Ambos estão implicados em um roteiro institucional que define o que se espera de cada voz no processo comunicativo.

Os valores sociais e culturais subjacentes à cena englobante contribuem para a formação do ethos do enunciador, um sujeito discursivamente competente e culturalmente legítimo. O ENEM, ao exigir argumentação crítica e fundamentada, reforça a construção de uma imagem de cidadão consciente, ético, reflexivo e capaz de dialogar com a sociedade, legitimando a atuação do enunciador dentro de parâmetros reconhecidos institucionalmente.

O tom da redação, por sua vez, tende à formalidade e à impessoalidade, evitando elementos coloquiais ou marcas de oralidade. O texto deve ser lógico, coerente e sustentado em repertório sociocultural legitimado, articulando posições argumentativas com dados, conceitos e referências adequadas. Essa forma discursiva reforça o distanciamento do autor em relação ao leitor real, tratando o corretor como um destinatário institucionalizado e idealizado, e não como indivíduo empírico.

A análise da cena da enunciação no ENEM pode ser organizada a partir de três objetivos centrais. O primeiro é compreender como o avaliador é interpelado por normas e valores institucionais e educacionais, reconhecendo no escrevente um sujeito crítico, ético e propositivo, cujas respostas indicam sua adequação à expectativa social e discursiva do exame. O segundo objetivo é investigar como o enunciador constrói seu ethos, atuando de forma a se legitimar como participante competente e culturalmente alinhado às exigências do ENEM, articulando tom, repertório e estrutura argumentativa. O terceiro objetivo é examinar a interseção entre a esfera escolar e o conhecimento de mundo, revelando como saberes acadêmicos, experiências sociais e repertórios midiáticos são mobilizados para fundamentar argumentos e expressar singularidade ética e crítica.

A esfera de atividade social maior, representada pelo ENEM, é composta por múltiplos elementos interligados: normas e estruturas formais do discurso escolar, expectativas ideológico-culturais sobre o perfil do estudante, mecanismos de normalização de práticas discursivas inclusivas e democráticas, e articulações com outras esferas de conhecimento, como cultura, ciência, política e sociedade. Essa complexidade evidencia que o espaço institucional não é monolítico, mas heterogêneo, envolvendo tensões entre padrões formais, valores sociais e diversidade de experiências individuais.

Dessa forma, a redação do ENEM representa uma produção discursiva que, embora subordinada às normas institucionais, dialoga com repertórios sociais, culturais e contemporâneos, permitindo ao enunciador manifestar sua singularidade e construir seu ethos. O texto funciona como um espaço em que se articulam o conhecimento de mundo, as referências escolares e a expressão ética e crítica do escrevente, mostrando que o enunciador não atua isoladamente, mas em constante interação com múltiplas vozes e expectativas sociais.

Do ponto de vista do estilo, as redações analisadas revelam, em sua maioria, um tom formal e impessoal, característico do gênero dissertativo-argumentativo, o que reforça o distanciamento entre o escrevente e o avaliador. Diferentemente de textos marcados por interações diretas, típicas da linguagem coloquial — como comandos, apelos ou expressões de proximidade afetiva —, essas produções priorizam objetividade e neutralidade na exposição das ideias. Nesse sentido, observamos o uso recorrente do pronome apassivador “se”, que configura a voz passiva sintética: nesse tipo de construção, o sujeito paciente ocupa a posição de sujeito gramatical, enquanto o agente da ação é omitido ou considerado irrelevante, contribuindo para “apagar” o responsável pela ação e enfatizar o enunciado em si.

- (1) Portanto, **observa-se que o mercado** de trabalho ficou cada vez mais exigentes e novos postos de trabalho requerem boas qualificações para admissão, assim elevando o desemprego.
- (2) **Faz-se mister, ainda salientar** a necessidade de promover melhorias no sistema de educação inclusiva do país. Nesse âmbito, as transformações no mercado de trabalho vem ocorrendo com mais velocidade graças ao rápido desenvolvimento tecnológico e científico
- (3) **Espera-se que profissionais se adequem** às novas tendências do mercado.
- (4) Por incomensuráveis vezes **pode-se abordar impactos** da substituição da mão de obra em nossa sociedade e em seus ramos de serviços
- (5) No que se refere aos avanços tecnológicos no Brasil, **nota-se que, atingiu** diretamente à população em seu meio social, na qual, trouxe diversos benefícios e malefícios para os usuários.

Nos fragmentos apresentados, revela-se o emprego recorrente do pronome apassivador “se”, recurso que promove impessoalidade e desloca o foco da ação para o enunciado, apagando o agente responsável. No exemplo (1), a construção “observa-se” cria a sensação de que a constatação sobre o mercado de trabalho decorre de uma percepção objetiva e neutra,

sem marca de autoria. No trecho (2), a forma “faz-se mister” assume valor de obrigação social, sugerindo um consenso generalizado, e não a opinião individual do escrevente. Em (3), “espera-se” encobre quem efetivamente projeta essa expectativa, atribuindo ao discurso um tom normativo e impessoal, como se fosse uma exigência natural do mercado. O exemplo (4) utiliza “pode-se abordar” para relativizar a enunciação: a possibilidade de discussão é aberta, mas sem a presença de um sujeito que assuma a responsabilidade pela análise. Por fim, em (5), a formulação “nota-se que” transfere a observação para um sujeito indefinido, como se fosse uma percepção evidente e compartilhada, e não construída pelo próprio escrevente. Em todos os casos, o uso do pronome apassivador reforça a tentativa de objetividade e neutralidade, alinhando-se às expectativas do Exame e ao mesmo tempo distanciando o escrevente de seu texto, já que o tema é tratado como dado externo, e não como reflexão singular do autor.

Esse uso reiterado de construções apassivadoras pode ser compreendido também como reflexo do discurso escolar e avaliativo que orienta a produção da redação do ENEM. Ancorado pelas expectativas institucionais do exame, esse discurso valoriza a modalidade formal da língua portuguesa, associando-a a uma escrita legítima, objetiva e socialmente prestigiada. É nesse âmbito que o escrevente, ao adotar formas impessoais e estruturas sintáticas mais elaboradas, procura alinhar-se a esse ideal de erudição e competência linguística, demonstrando domínio das convenções valorizadas pela escola e pela banca avaliadora. Mais do que uma simples estratégia de distanciamento enunciativo, o emprego dessas formas revela uma tentativa de adequação ao ethos esperado do “bom candidato” — aquele que escreve de modo formal, coeso e aparentemente neutro, conforme os critérios de correção e as normas que regulam o exame.

Em contrapartida, algumas redações evidenciam esforços do escrevente para criar uma aproximação maior com o leitor, por meio de expressões que remetem a experiências ou realidades compartilhadas, com o objetivo de persuadir e envolver o destinatário. Mesmo assim, mantém-se a formalidade e o distanciamento típicos das redações avaliadas em exames, conforme esperado pelo Exame. Isso, pois os textos evitam recursos coloquiais ou excessivamente pessoais, como o uso de pronomes de segunda pessoa (“você”), termos afetivos ou diminutivos, preservando o tom impessoal e institucional que caracteriza a redação do ENEM.

- (6) Analisando de forma crítica **podemos imaginar** um futuro nada otimista para algumas profissões que certamente serão substituídas pelo trabalho inteligente das últimas invenções modernas.
- (7) Portanto, **podemos concluir** que uma qualificação é muito importante nos dias atuais, e a questão do emprego, deveriam criar mais empregos para suportar o numero de população de desempregados e não substituir los por maquinas.
- (8) No longa-metragem, **vemos a personagem** Dorothy Vougham que ao saber que a Nasa tinha comprado um novo computador que fazia 24mil cálculos por segundo, o que colocava seu emprego em risco [...]
- (9) **A maneira como lidaremos com essa questão** será crucial para o desenvolvimento humano, mesmo que esse processo não seja homogêneo em todo o planeta

Nos exemplos selecionados, nota-se que a primeira pessoa do plural é utilizada como estratégia discursiva para suavizar a marca individual da autoria, criando a sensação de uma voz coletiva e, diante disso, atenuando a pessoalidade. No enunciado (7), a construção “podemos imaginar” convida o leitor a compartilhar da mesma projeção pessimista apresentada, sugerindo um raciocínio conjunto, mas ainda preservando a formalidade esperada pelo Exame. Em (8), o uso de “podemos concluir” procura legitimar a afirmação como resultado de um raciocínio compartilhado, ainda que o argumento revele fragilidades na coesão; o efeito buscado é o de transformar a conclusão em algo consensual, e não restrito ao autor. Já em (9), a forma “vemos” aproxima narrador e leitor na observação do filme, instaurando uma experiência supostamente comum, mas mantendo certo tom analítico que o contexto da redação exige. Por último, em (10), o verbo no futuro “lidaremos” instaura uma responsabilidade coletiva diante do problema, apagando a figura do escrevente individual e atribuindo ao grupo social um papel de protagonista. Em todos os casos, ainda que a primeira pessoa do plural não alcance a impessoalidade absoluta do pronome apassivador, ela desempenha função semelhante: desloca a responsabilidade para um “nós” e cria a impressão de que o discurso emana de uma voz coletiva, preservando a objetividade esperada na redação do ENEM, mas com maior abertura à interação com o leitor.

Do ponto de vista temático, o tratamento do tema “Qualidade e Futuro do Emprego”, proposto pela banca, se conecta a outros tópicos complementares, compondo um verdadeiro “sistema de restrições” inerente à redação. Isso significa que a produção textual está condicionada por um conjunto de normas e limites relacionados ao espaço social do escrevente, às instituições envolvidas (como escola e exame) e ao contexto cultural em que o

texto é elaborado. Nem todos os enfoques ou as maneiras de abordar o tema são considerados(as) adequados(as) ou esperados(as). Há um filtro — explícito ou implícito — que orienta quais temas, abordagens e construções argumentativas são aceitáveis e fazem sentido dentro do discurso escolar e da situação institucional do exame.

- (10) Estamos no século **da tecnologia e inovação** onde cada vez mais máquinas ocupam o lugar de alguém, não só por falta de qualificação, mas também pela substituição de pessoas por máquinas.
- (11) À medida que a humanidade se torna mais consciente em relação às novas mudanças provocadas em larga escala **pelo desenvolvimento de novas tecnologias** faz-se necessário que outras **formas de reinvenção** do trabalho sejam discutidas.
- (12) Em contrapartida atividades voltadas para o **desenvolvimento e aperfeiçoamento de softwares**, bem como as que exigem o uso da criatividade humana, serão mais requisitadas, tendo em vista que os computadores apenas aprendem soluções [...]
- (13) **Com o avanço da tecnologia**, a maioria das tarefas são executadas por equipamentos eletrônicos. Assim, os postos de trabalho estão sendo substituídos por máquinas.
- (14) Logo, o profissional do futuro terá que **aperfeiçoar** seus conhecimentos, assim como saber **manejar as novas tecnologias**.
- (15) Com **o advento das novas tecnologias**, muitas expectativas acerca de como o seu uso poderá afetar a nossa sociedade foram criadas, sejam elas de aspecto positivo, seja elas preocupantes.

Identificamos nos enunciados a presença de marcas discursivas que conectam diretamente a redação ao tema proposto, em consonância com os filtros temáticos esperados pelo ENEM. No enunciado (11), a referência à “substituição de pessoas por máquinas” revela um dos eixos recorrentes na abordagem do tema, o da automação, bastante frequente nas práticas escolares na contemporaneidade. Em (12), a menção à necessidade de “reinvenção do trabalho” diante das transformações tecnológicas indica um movimento típico do solicitado na proposta de redação: reconhecer o problema e sugerir a urgência de discussão ou solução, mantendo a impessoalidade pela forma verbal impessoal (“faz-se necessário”). Já no fragmento (13), a contraposição entre atividades criativas e funções mecanizadas reforça um argumento comum em redações sobre futuro do trabalho: a valorização daquilo que as máquinas não podem substituir, retomando discursos cristalizados sobre criatividade humana como diferencial. Esses indícios comprovam a tematização vinculada não apenas ao

enunciado da proposta, mas também ao repertório escolar e social do qual os estudantes dispõem, revelando a adequação ao “sistema de restrições” do exame.

Do mesmo modo, os fragmentos seguintes reforçam estratégias de tematização que dialogam com expectativas institucionais. Em (14), a constatação de que “os postos de trabalho estão sendo substituídos por máquinas” retoma, de forma direta, a problemática da automação, evidenciando uma formulação quase estereotipada e amplamente difundida em materiais didáticos atuais. No exemplo (15), a construção “o profissional do futuro terá que aperfeiçoar seus conhecimentos” introduz o tom prescritivo, bastante valorizado pelo modelo do ENEM, no qual a apresentação de soluções concretas é vista como competência central. Já em (16), o escrevente amplia o foco para os efeitos sociais das tecnologias, oscilando entre “aspecto positivo” e “preocupante”, estratégia que garante a aparência de imparcialidade e de olhar crítico, também condizente com a expectativa avaliativa.

De modo geral, a abordagem temática segue caminhos já legitimados pela escola e pelo exame, evidenciando como os estudantes recorrem a tópicos complementares — automação, qualificação profissional, impacto social — para responder ao tema central e, ao mesmo tempo, alinhar-se às estereotipias de objetividade, lógica e relevância social que moldam a proposta da prova discursiva, respeitando o “sistema de restrições” da situação do exame, assim como repertórios e questões recorrentes no espaço escolar sobre profissões e futuro do trabalho. Por fim, a escolha da linguagem e a construção dos argumentos evidenciam um discurso alinhado às normas e aos valores institucionalizados pela banca, que espera textos claros, coerentes e socialmente engajados, capazes de demonstrar preparo crítico diante das transformações do mercado de trabalho.

Respondendo à nossa segunda pergunta de pesquisa, o escrevente articula elementos linguísticos e discursivos de forma estratégica para se situar dentro do regime enunciativo do ENEM, combinando formalidade, impessoalidade e estrutura argumentativa coerente com as expectativas do exame, que é interpelado pelo discurso escolar. Por meio da seleção de vocabulário formal e da inclusão de referências intertextuais pertinentes, o enunciador constrói um posicionamento que revela sua competência como leitor e escritor escolarizado. Ao mesmo tempo, a escolha de temas complementares e a apresentação de soluções viáveis demonstram sensibilidade às expectativas institucionais e ao contexto sociocultural do exame, permitindo que o texto dialogue simultaneamente com o tema e com o avaliador. Portanto, cada decisão linguística — da voz passiva à integração de repertórios — contribui para projetar um ethos de credibilidade, domínio e engajamento crítico, assegurando que o

escrevente se apresente como participante legítimo e competente dentro do espaço discursivo escolar e, finalmente, do ENEM.

5.3 O ethos engajado do enunciador manifesto na cena genérica

É necessário, para além da cena englobante, considerar a inserção do texto em uma cena genérica, isto é, o conjunto de condições que o legitimam dentro de um gênero discursivo específico. No caso da redação do ENEM, essa cena é circunscrita pela tipologia dissertativo-argumentativa, que delimita o modo de organização do texto e orienta as relações entre enunciador e destinatário. Com isso, é a cena genérica que valida o dizer do escrevente, conferindo-lhe pertencimento a um domínio discursivo reconhecido institucionalmente — o da “redação do ENEM”. Nessa perspectiva, como observa Maingueneau (2015), os gêneros não são estruturas neutras, mas práticas discursivas que instituem formas de produção e interpretação do sentido, determinando o que pode ou não ser dito em determinado contexto.

A complexidade da cena genérica é destacada por Maingueneau (2015), que associa o conceito de tipo de discurso à noção de esfera de atividade, derivada do Círculo de Bakhtin. Isso evidencia que o discurso da redação não é uma instância fechada ou homogênea, mas sim um espaço heterogêneo e multifacetado, permeado por múltiplas vozes, valores e práticas. O gênero dissertativo-argumentativo se insere em uma esfera maior de atividade social e discursiva, marcada por tensões e cruzamentos com outras esferas, como a escolar, a cultural e a política.

A legitimação e o sentido da redação do ENEM se estruturam no quadro cênico discursivo, que combina a cena englobante — o exame como situação comunicativa, com regras, finalidades avaliativas e expectativas sobre a escrita — e a cena genérica — o formato do texto dissertativo-argumentativo, que exige linguagem formal, defesa consistente de um ponto de vista, encadeamento lógico de argumentos e proposição de soluções. É relevante destacar que o corretor não acessa diretamente a cena englobante: ele interage com a cena genérica, o que se concretiza no texto. Isso inclui a estrutura formal do gênero, a organização dos parágrafos, a clareza na exposição do ponto de vista e a apresentação de propostas de intervenção coerentes.

Cada gênero discursivo estabelece uma cena genérica própria, com elementos bem definidos: 1) papéis claros para quem fala e para quem lê; 2) condições específicas de tempo e espaço; 3) suporte material; 4) formas de circulação; e 5) uma finalidade comunicativa

explícita, seja informar, persuadir ou orientar. Nesse caso, a redação pode dialogar com diversos gêneros — literários, midiáticos, infográficos, legislativos etc. — e, embora essa multiplicidade pudesse indicar dispersão, ela precisa ser organizada de maneira coerente, mantendo a unidade do gênero dissertativo-argumentativo.

O que assegura a coesão e a unidade de uma redação do ENEM é a adesão ao gênero dissertativo-argumentativo. Mesmo que textos motivadores e escreventes tragam diferentes tipos de gêneros discursivos como base, o que caracteriza o estudante é a construção de um discurso voltado para a defesa de um ponto de vista sobre um problema social, articulando argumentos de forma lógica, coerente e fundamentada. Esse modo de enunciar busca convencer o leitor — neste caso, o corretor — por meio de raciocínio estruturado e linguagem formal, conforme orientações do exame.

Em resumo, a cena genérica da redação do ENEM se apoia no modo de enunciação argumentativo, garantindo coesão e unidade ao texto. Mesmo que o estudante incorpore diferentes gêneros discursivos — como reportagens, charges, gráficos, trechos literários e dispositivos legais —, todos os elementos devem ser integrados de maneira a sustentar a argumentação central, consolidando a prática textual esperada pelo exame e conferindo legitimidade à produção do escrevente.

Charaudeau (1992) afirma que a argumentação se sustenta em três elementos fundamentais: 1) a proposta sobre o mundo, que consiste em uma ideia ou afirmação capaz de gerar questionamentos e controvérsias; 2) o sujeito argumentador, que é quem toma posição em relação à proposta, defendendo-a ou contestando-a; e 3) o sujeito-alvo, destinatário do argumento, cuja concordância ou discordância é buscada pelo argumentador. No contexto do ENEM, esses elementos correspondem, respectivamente, ao tema da redação, ao escrevente e ao corretor, que atua como leitor-alvo da argumentação.

Na redação do ENEM, a organização linguística não se limita a estruturar ideias; ela também visa consolidar a credibilidade do escrevente perante a banca corretora. Ao apresentar argumentos consistentes e dados fundamentados, o escrevente não apenas informa, mas procura persuadir o corretor, sugerindo soluções ou ações que demonstrem pertinência e relevância. Dessa maneira, os atos discursivos presentes no texto buscam influenciar a avaliação, evidenciando clareza, consistência e capacidade de propor medidas concretas, cumprindo a função persuasiva do gênero dissertativo-argumentativo.

É sob essa perspectiva que surge nossa subcategoria de análise da cena genérica. Charaudeau (1992) propõe o Dispositivo Argumentativo como método para analisar a estrutura do discurso, composto por quatro elementos centrais: proposta, tese, persuasão e

concessão. A proposta estabelece a base da argumentação e, no ENEM, corresponde ao tema fornecido, podendo ser explícita ou implícita e formulada por um enunciador individual, coletivo ou institucional, expresso em fórmulas como “dizem que” ou “sabe-se que”. A tese representa a posição adotada pelo escrevente diante da proposta, servindo como conclusão orientadora do texto; ela pode coincidir, divergir parcialmente ou rejeitar totalmente a proposta inicial.

A persuasão constitui o conjunto de argumentos que conecta a proposta à tese, funcionando como meio de legitimar o ponto de vista do escrevente. No ENEM, esses argumentos se apoiam em conhecimentos diversos — históricos, estatísticos, culturais, filosóficos — e seguem a lógica de “T porque A” ou “A, portanto T”, demonstrando a capacidade do enunciador de fundamentar seu ponto de vista e convencer o corretor quanto à relevância de sua posição. Já a concessão é o recurso pelo qual o escrevente reconhece, de forma estratégica, a validade de um argumento contrário à sua tese, apresentando em seguida uma restrição que reforça sua posição. No exame, esse mecanismo evidencia maturidade crítica e equilíbrio, embora nem sempre seja necessário quando há plena concordância entre proposta e tese.

Esses elementos evidenciam que a cena genérica da redação do ENEM se organiza em torno do modo de enunciação argumentativo, no qual o estudante projeta o corretor como leitor imaginado. O texto não se limita à transmissão de informações, mas busca persuadir, articulando a tese de maneira clara, estruturada e fundamentada. Com isso, consideramos que a redação configura uma relação discursiva intersubjetiva, em que cada argumento e exemplo orienta a interpretação do avaliador e induz a reação desejada: o reconhecimento da coerência, pertinência e consistência do texto.

Na redação preparatória para o ENEM, isso se manifesta na forma como o estudante organiza seus argumentos e projeta o avaliador, buscando se apresentar como consciente, crítico e competente (ethos engajado) ao formular a proposta, sustentar a tese, selecionar estratégias de persuasão e recorrer à concessão quando pertinente.

Portanto, ao construir seu discurso, o escrevente não apenas se apresenta como confiável, mas também demonstra engajamento ativo com as exigências do gênero dissertativo-argumentativo — respeitando estrutura, encadeamento lógico e argumentação; as regras e expectativas do exame — garantindo coerência, clareza, pertinência e respeito aos direitos humanos; e o tema proposto — manifestando reflexão crítica e compromisso com a discussão. Esse ethos combina competência, responsabilidade e engajamento crítico,

evidenciando ao avaliador que o escrevente se posiciona de maneira consciente, estratégica e persuasiva.

5.3.1 Proposta e tese

- (1) Anos após anos uma vaga de emprego demandar cada vez mais **qualificações do empregado**, que na maioria das vezes concluíram o curso superior e são **incapazes de trabalhar nesse ramo** e optam por um **emprego informal**. Esse fenômeno ocorre porque o mercado de trabalho se modifica constantemente de maneira que algumas **profissões são extintas** pois são **ocupadas por máquina**.
- (2) As constantes **mudanças tecnológicas** que ocorrem no mundo surgem das **necessidades organizacionais** em **maximizar a produção e reduzir recursos**, a partir dessa demanda o surgimento de profissões que requerem conhecimentos básicos em tecnologia e o desaparecimento de outras é **inevitável**.
- (3) Sabe-se que a era da **revolução técnico-científica-informacional** trouxe Profundas mudanças nos novos paradigmas sociais; pode-se mencionar a redução no número de ofertas de empregos e também a demanda por pessoas qualificadas para atenderem os **novos postos de trabalhos**, já que o mesmo está sendo operado por **máquinas**. **Portanto**, observa-se que o mercado de trabalho ficou cada vez mais **exigentes** e novos postos de trabalho requerem boas qualificações para admissão, assim elevando o desemprego.

Os enunciados apresentados foram selecionados de forma aleatória no corpus para exemplificar como a proposta e a tese são articuladas já no primeiro parágrafo de cada redação, evidenciando o tom do escrevente e sua intenção ao estruturar o discurso. Essa organização é orientada pelo próprio exame, que guia o escrevente na apresentação de uma argumentação consistente, mobilizando elementos que sustentam um ponto de vista desde o início do texto, conforme o projeto de redação previsto para o ENEM. Conforme descrito nas orientações oficiais do exame:

“[...] 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 você deve ter desenvolvido durante os anos de escolaridade. 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, 2024, p. 7).

Nos três enunciados analisados, a proposta é apresentada de maneira analítica e persuasiva, combinando a descrição de fenômenos, a explicação causal e a contextualização histórica, sempre com o objetivo de conduzir o avaliador à compreensão da lógica das mudanças no mercado de trabalho e de suas consequências. Em todos os casos, é possível identificar uma tese implícita, que sustenta a ideia de que o aumento das exigências do mercado provoca exclusão e precarização para trabalhadores que não se adaptam, posição reforçada pelo vocabulário crítico e pelos exemplos selecionados.

No primeiro enunciado, observa-se a descrição de um fenômeno concreto: o aumento das qualificações exigidas pelo mercado e a dificuldade de alguns trabalhadores em atender a essas demandas, optando por empregos informais. A tese se manifesta em expressões como “incapazes de trabalhar nesse ramo” e “profissões extintas”, que subentendem a exclusão causada pela evolução tecnológica, configurando um tom problematizador que evidencia a tensão entre as demandas do mercado e a capacidade de adaptação dos trabalhadores.

No segundo enunciado, a proposta é aprofundada em uma explicação causal, mostrando que as mudanças tecnológicas derivam de necessidades organizacionais e que o surgimento e desaparecimento de profissões é inevitável. A tese se evidencia na inevitabilidade da adaptação exigida dos trabalhadores, reforçada por termos como “inevitável” e “profissões que requerem conhecimentos básicos em tecnologia”. Além disso, o vocabulário técnico, como “necessidades organizacionais”, confere precisão e autoridade ao argumento, mantendo um tom crítico e engajado.

O terceiro enunciado adota uma abordagem histórico-social, situando as transformações no contexto da revolução técnico-científica-informacional e destacando seus efeitos sobre desemprego e exigência de qualificações. A tese se torna explícita em expressões como “mercado de trabalho ficou cada vez mais exigente” e “elevando o desemprego”, mostrando que a adaptação profissional é imperativa e que a exclusão é uma consequência natural das mudanças. O tom mantém-se crítico e contemporâneo, mas também evidencia um alerta: a necessidade de preparo profissional diante da inevitabilidade das transformações, buscando convencer o avaliador da seriedade do fenômeno.

De maneira geral, os enunciados mantêm um tom coerente de análise crítica e persuasiva, articulando recursos lexicais que enfatizam mudanças, desafios e consequências, sugerindo subentendidos sobre exclusão e adaptação. A proposta e a tese são integradas de forma a levar o corretor a compreender e refletir sobre os impactos das transformações tecnológicas no mercado de trabalho. Sintaticamente, predominam períodos longos com relações de causa e efeito, estabelecidas por conectivos como “porque”, “portanto” e “a partir

dessa demanda”, sustentando a argumentação e reforçando que, sem atualização profissional e tecnológica, os trabalhadores correm risco de exclusão.

A análise desses enunciados revela que a construção da proposta e da tese permite ao escrevente explorar amplamente as transformações do mercado de trabalho como espaço para argumentação. O escrevente busca persuadir o avaliador quanto à necessidade de qualificação e adaptação frente às mudanças tecnológicas, construindo um ponto de vista crítico e reflexivo que dialoga com experiências de indivíduos inseridos no contexto educacional e laboral da classe média, demonstrando consciência sobre exigências de formação tecnológica frente ao mercado.

Ao destacar exclusão, aumento de exigências e inevitabilidade de novas profissões, as redações argumentativas engajam o corretor na compreensão das consequências sociais e econômicas dessas mudanças, reforçando a legitimidade do argumento e a autoridade do escrevente diante do tema. Essa estratégia produz um tom crítico e engajado, alinhado às exigências do exame, embora possíveis falhas de clareza, coesão ou organização sintática possam comprometer a consistência e a solidez da argumentação.

5.3.2 Persuasão

- (4) **No filme "Estrelas além do Tempo", de 2016, contar a história de três calculadoras humanas, que eram muito requisitadas por centros de pesquisa antes dos surgimentos das modernas calculadoras eletrônicas e dos computadores.** No longa-metragem, vemos a personagem Dorothy Vougham que ao saber que a Nasa tinha comprado um novo computador que fazia 24mil cálculos por segundo, o que colocava seu emprego em risco, Dorothy resolveu aprender a programar esse mesmo computador e ensinar suas companheiras.
- (5) **Em "Tempos modernos", Chaplin nos apresenta um trabalhador fabril que em seu repetitivo trabalho quase se funde a máquina.** Hoje quase um século após o filme as transformações no mundo do trabalho dispensam esse trabalhador que realiza funções de máquina.
- (6) **No filme "Tempos Modernos", de Charlie Chaplin, evidência uma perspectiva onde os operários tinham apenas uma função para desempenhar,** contudo, se surgisse uma tecnologia que substituísse essa mão de obra, como consequência os trabalhadores ficariam desempregados.

Para compreender os argumentos mobilizados pelos escreventes, é necessário voltar o olhar para a intertextualidade, considerando que o uso de textos externos aos motivadores do

exame busca conferir legitimidade ao discurso e reforçar a credibilidade do aluno por meio de referências de autoridade. Considerando isso, analisa-se o percurso de leitura que o escrevente realiza fora do material fornecido, mostrando como ele mobiliza saberes e experiências prévias para sustentar sua argumentação.

A presença de obras literárias nas redações evidencia o modo como os alunos foram ensinados a ler durante a formação escolar. Essas referências não surgem de maneira espontânea: refletem práticas pedagógicas que priorizam a memorização e a categorização do conteúdo. Em muitos casos, a literatura não é mobilizada para enriquecer o texto com interpretações ou reflexões, mas para reproduzir de forma mecânica o que foi aprendido em sala de aula. Essas práticas revelam que a escola prioriza uma leitura objetiva, focada em respostas diretas a perguntas como “sobre o que fala o texto?” ou “quais são as ideias centrais?”, relegando aspectos de forma, linguagem, contexto e subjetividade a segundo plano (Brito, 2014, p. 825). Consequentemente, muitos alunos apresentam citações literárias encaixadas de maneira mecânica, pouco articuladas a uma reflexão crítica mais profunda.

O mesmo padrão pode ser observado na utilização de outros tipos de repertório, como filmes, séries e músicas. Frequentemente, essas referências aparecem nas redações sem análise interpretativa, funcionando apenas como suporte superficial ao tema proposto. Ou seja, muitas vezes, os intertextos podem ser incorporados de forma simbólica ou ilustrativa, sem reforçar diretamente um argumento ou posicionamento do estudante. No corpus analisado, encontram-se diversos exemplos que corroboram essa tendência, evidenciando que a prática escolar ainda privilegia a memorização de conteúdos e a reprodução de informações, em detrimento do engajamento crítico e reflexivo.

No exemplo (4), analisamos que o escrevente não problematiza nem interpreta a obra cinematográfica. Ele limita-se a resumir o filme e relacioná-lo ao tema proposto (trabalho e tecnologia). A obra não é analisada em sua relevância nem é extraído qualquer insight crítico; o que se evidencia é apenas a capacidade do aluno de reproduzir informações básicas, como “Qual é o tema da história?”, “Quem são os personagens?” e “O que aconteceu?”. Tal abordagem não estimula um pensamento crítico, funcionando apenas como uma repetição do conteúdo aprendido, prática comum no contexto escolar. Desse modo, o escrevente encaixa a obra de maneira mecânica no tema, sem que isso emergja de uma reflexão profunda. O filme funciona apenas como uma lembrança conveniente — uma resposta automática à necessidade de abordar trabalho e tecnologia: “preciso tratar deste tema, então recordo uma história que se encaixa”.

No contexto escolar, observa-se que os estudantes são frequentemente orientados a se ater apenas à sequência de acontecimentos de uma obra, privilegiando a lembrança e a reprodução de fatos em vez da reflexão aprofundada. Esse modelo de ensino padroniza a leitura, fazendo com que todos abordem o texto de maneira similar, sem espaço para interpretações pessoais ou exploração criativa do conteúdo. Como resultado, os alunos desenvolvem uma postura passiva diante do material, reproduzindo informações de maneira mecânica e superficial, em vez de questionar, relacionar ou problematizar o que leem.

Por outro lado, em algumas produções, nota-se uma tentativa clara de projetar a imagem de um leitor atento e reflexivo. Ao citar filmes ou outros repertórios culturais, o estudante busca sinalizar erudição e familiaridade com o tema, construindo a impressão de criticidade. Entretanto, essa postura muitas vezes se limita à superfície: embora indique consciência sobre a importância de integrar referências externas, o envolvimento efetivo com a obra e a reflexão aprofundada ainda são incipientes, revelando que a intenção principal é atender às expectativas avaliativas e demonstrar domínio de intertextos. Dessa maneira, o uso de obras literárias ou cinematográficas pelo aluno não se origina apenas de leituras pessoais; ele é moldado pelo contexto escolar, incluindo vestibulares, aulas, apostilas e avaliações. O estudante escreve a partir de um conjunto de discursos e normas escolares que orientam como ler e produzir texto, mostrando que sua escrita não ocorre de maneira isolada.

Na seção dedicada à intertextualidade marcada, observamos que os alunos utilizam referências externas não apenas como ilustração, mas como instrumentos de argumentatividade, em consonância com o que Charaudeau descreve sobre a persuasão. Nos exemplos (5) e (6), o recurso intertextual funciona para criar uma ponte entre o passado retratado na obra e a situação atual do mercado de trabalho, estabelecendo contraste e promovendo inferências lógicas. Em ambos os casos, a persuasão ocorre por meio de três elementos principais: a escolha do intertexto (uma obra reconhecível), a construção do contraste temporal e a articulação linguística (conectivos ou posicionamento do intertexto), que juntos orientam o leitor a concordar com a avaliação crítica do escrevente. Com isso, a intertextualidade marcada não apenas organiza o texto, mas atua como mecanismo estratégico de convencimento, alinhando conteúdo e forma para produzir efeito persuasivo.

Como outra estratégia argumentativa há o emprego de alusões históricas como recurso de intertextualidade voltado à persuasão. Ao recorrer a fatos e processos já consolidados no imaginário social, os escreventes buscam reforçar a credibilidade de seus argumentos, demonstrando repertório cultural e domínio de conteúdos que ultrapassam o texto motivador. Essa estratégia, além de criar uma base de autoridade para a argumentação, é grandemente

valorizada nos vestibulares e, em especial, no Enem, pois evidencia maturidade crítica e capacidade de relacionar diferentes áreas do conhecimento ao tema proposto.

- (7) Além disso, convém lembrar que ao longo dos processos de Revolução do Trabalho, considera-se o mais eficiente, **o Toyotismo, cujo a principal característica foi moldar a produção à demanda.**
- (8) De acordo com uma pesquisa feita pela empresa de consultoria empresarial americana, McKinsey, países com o domínio tecnológico advindo junto com o impactante processo de globalização, **marcado pela Revolução Técnico-Científico-Informacional**, serão mais afetados pelo processo de automação do que os países com menos acesso a esse recurso, visto que mais setores serão afetados pelo avanço tecnológico.
- (9) No decorrer dos séculos XVIII e XX, o mundo passou por três revoluções industriais, e atualmente, no século XXI, **a quarta revolução industrial já acontece.**

No enunciado (7), o escrevente recorre a uma alusão histórica ao Toyotismo, modelo produtivo que sucedeu o Fordismo e representou um marco nas transformações do mundo do trabalho. A menção a esse sistema de produção, caracterizado pela flexibilização e pela adaptação da oferta à demanda, confere ao texto uma dimensão de autoridade, pois mostra que o aluno domina conceitos históricos e técnicos da área. O uso dessa referência histórica funciona como estratégia de persuasão: o leitor é levado a reconhecer a validade do argumento, já que ele se apoia em um conhecimento consolidado e socialmente legitimado. Esse tipo de inserção é altamente valorizado nos vestibulares, sobretudo no Enem, porque revela repertório sociocultural produtivo, requisito fundamental para atingir as maiores faixas da competência 2

No enunciado (8), a persuasão ocorre por meio da articulação entre uma alusão histórica à Revolução Técnico-Científico-Informacional e uma referência de autoridade (a pesquisa da consultoria McKinsey). O estudante utiliza a lembrança de um processo histórico que marcou a intensificação da globalização e o avanço das tecnologias de informação como ponto de apoio para sustentar sua análise sobre os impactos da automação. A relação entre passado e presente fortalece o argumento, já que a Revolução Técnico-Científica é apresentada como causa estrutural de fenômenos atuais, reforçando o raciocínio lógico. Essa estratégia mostra que o escrevente não apenas cita a história, mas a conecta de forma pertinente ao tema, o que, em avaliações como o Enem, é considerado um diferencial de maturidade crítica e pode elevar significativamente a nota.

Já no enunciado (9), a alusão às quatro revoluções industriais cumpre a função de situar o leitor em uma linha do tempo histórica, estabelecendo uma progressão lógica entre transformações passadas e presentes. Ao enumerar os séculos XVIII, XIX, XX e XXI, o estudante demonstra domínio de conteúdo factual, mas, sobretudo, utiliza esse conhecimento como recurso de persuasão, pois sugere que o avanço tecnológico é inevitável e contínuo. Esse tipo de referência histórica confere solidez ao texto e mostra erudição, algo que os corretores dos vestibulares e do Enem valorizam em determinadas competências de avaliação. Afinal, o exame premia justamente o estudante que consegue transitar entre repertórios distintos — históricos, científicos, culturais — e articulá-los de maneira funcional à argumentação

5.3.3 Concessão

- (10) As modalidades de trabalho visam atualmente cada vez mais aderir à tecnologia automatizada, **embora em grande parte não seja completamente**, pois ainda se exige a presença de profissionais operando de forma parcial dividindo assim a força de trabalho, **embora já existam** "empresas 100% tecnológicas".
- (11) A educação é o fator principal no desenvolvimento de um país. **No entanto, apesar de ocupar** a nona posição na economia mundial, o Brasil possui um sistema de ensino público ineficiente
- (12) O mercado de trabalho está sofrendo mudanças, **e apesar de investimento em educação**, não estão sendo elaboradas estratégias pra adaptar profissionais nesse novo cenário
- (13) **Em oposição a isso**, vários empregos surgiram, como **e-commerce, marketing online e e-business**, porém esses serviços não conseguem abranger a demanda de indivíduos descapacitados, pois as premissas principais desses ramos são a criatividade e capacitação para o uso da tecnologia.

O enunciado (10) evidencia o uso de duas concessões marcadas pela conjunção subordinativa concessiva “embora”. No primeiro caso, “embora” reconhece uma limitação no processo de automatização — “não seja completamente” — e, em seguida, a conjunção coordenativa explicativa “pois” retoma a justificativa dessa limitação, indicando que “ainda se exige a presença de profissionais”. O segundo “embora” aparece dentro da própria justificativa: mesmo em empresas totalmente automatizadas, a regra geral ainda é a divisão entre humano e máquina. Entretanto, a sobreposição de conectores (“embora... pois...

embora”) torna a coesão redundante e dificulta a leitura. Nesse movimento o escrevente oscila entre reconhecer o contra-argumento (automatização completa) e reafirmar sua tese (necessidade de força de trabalho humana), sem atingir total clareza estrutural.

O estudante busca demonstrar uma postura crítica e equilibrada, mostrando maturidade argumentativa ao reconhecer limites do avanço tecnológico e, simultaneamente, reafirmar a presença necessária do trabalho humano. A intenção é transmitir ponderação, considerando visões divergentes antes de consolidar a própria tese. Contudo, a sobreposição de conectores compromete a fluidez e a clareza, podendo gerar a percepção de que o escrevente, embora tente parecer sofisticado, ainda não domina plenamente a técnica de organizar concessões de maneira eficiente. Logo, o modo de enunciação revela esforço em construir um ethos crítico e maduro, mas também sugere insegurança na manipulação discursiva.

No enunciado (11), observa-se uma sequência bem estruturada de tese seguida de concessão. A primeira frase apresenta uma afirmação universal — a centralidade da educação no desenvolvimento — e o conector “No entanto” introduz a concessão: apesar da força econômica do Brasil, o sistema educacional permanece deficitário. O uso adicional de “apesar de” reforça o contraste entre potencial econômico e realidade educacional. Nesse caso, a coesão é mais equilibrada e fluida do que no enunciado anterior, pois os conectores estão distribuídos de maneira organizada, garantindo clareza na progressão argumentativa.

Já no enunciado (12), o escrevente recorre à construção concessiva “apesar de”, mas sua integração à oração principal não é plena. O trecho “e apesar de investimento em educação” funciona quase como um apêndice deslocado, quebrando levemente a coesão. Idealmente, a frase seria estruturada como “Apesar do investimento em educação, não estão sendo elaboradas estratégias...”. Ainda assim, a concessão mantém força argumentativa, ao reconhecer um aspecto positivo (investimento em educação) e, simultaneamente, negá-lo diante da ausência de planejamento estratégico. Todavia, a relação entre “mudanças no mercado” e “investimento em educação” não é articulada de maneira orgânica, enfraquecendo a progressão temática e a percepção de rigor argumentativo.

Nessa direção, o escrevente pretende construir uma imagem analítica e crítica, apontando uma contradição social: há investimento em educação, mas ele não gera os resultados esperados. Ele busca transmitir a ideia de alguém atento às falhas estruturais, capaz de reconhecer aspectos positivos sem perder de vista problemas, adotando um tom objetivo e ponderado. Porém, a integração imperfeita da concessão fragiliza a coesão e pode levar o avaliador a perceber o estudante como alguém com intuição reflexiva, mas com dificuldades

de organização sintática. A relação pouco clara entre elementos do discurso compromete parcialmente a percepção de rigor e consistência na argumentação.

Por fim, no enunciado (13), o estudante emprega a técnica de concessão ao introduzir a oração com o conector “Em oposição a isso”, sinalizando contraste em relação à ideia anterior. Nesse movimento argumentativo, reconhece-se a existência de novas formas de trabalho impulsionadas pela tecnologia — como e-commerce, marketing online e e-business —, mas esse reconhecimento serve apenas como etapa intermediária, já que o escrevente relativiza seu alcance, afirmando que tais serviços não conseguem contemplar indivíduos “descapacitados”. A concessão, dessa maneira, funciona como estratégia de ponderação: admite-se um avanço positivo (novas oportunidades profissionais), mas imediatamente esse avanço é limitado pelas exigências de criatividade e domínio tecnológico. A escolha dos termos técnicos reforça a tentativa de conferir autoridade e precisão ao texto, demonstrando familiaridade com o vocabulário próprio do universo digital. Contudo, a formulação ainda evidencia certa rigidez argumentativa, já que o recurso concessivo aparece mais como oposição direta do que como integração equilibrada das perspectivas em jogo.

Diante da análise dos enunciados e do uso de estratégias argumentativas, percebe-se que os elementos do discurso — como tese clara, argumentação fundamentada, concessões e intertextualidade — funcionam como recursos para legitimar o escrevente como um sujeito crítico e confiável. Ao estruturar a tese de forma consistente e sustentá-la com argumentos baseados em dados, fatos históricos, referências culturais ou exemplos concretos, o escrevente projeta conhecimento e domínio do tema, transmitindo autoridade ao corretor, mesmo que com falhas pontuais. As concessões, quando bem articuladas, demonstram capacidade de reconhecer perspectivas divergentes e ponderar contradições, reforçando a imagem de maturidade e equilíbrio crítico. A intertextualidade externa, ainda que nem sempre totalmente explorada, busca dar legitimidade ao discurso por meio de referências reconhecidas, mostrando repertório e familiaridade com debates sociais, culturais ou científicos. Assim, a articulação desses elementos não apenas organiza a argumentação, mas também constrói o ethos do enunciador: um participante engajado, consciente das exigências do gênero e apto a dialogar de forma crítica e responsável com o avaliador.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que a análise da cena genérica evidencia que o ethos engajado do escrevente não se constitui apenas como uma estratégia retórica individual, mas como um efeito discursivo produzido no interior de condições históricas, ideológicas e institucionais específicas. Ao assumir o modo de enunciação argumentativo exigido pelo gênero dissertativo-argumentativo, o estudante se inscreve em uma

posição-sujeito historicamente legitimada: a de um futuro participante capaz de refletir criticamente sobre problemas sociais contemporâneos, articular argumentos racionais e propor soluções alinhadas aos valores institucionalmente sancionados. Esse ethos não emerge de uma escolha livre ou espontânea, mas resulta da interpelação ideológica que define quais formas de dizer, quais repertórios e quais posicionamentos são reconhecidos como válidos no espaço discursivo do ENEM.

Nesse sentido, observa-se que o ethos engajado materializa a ideologia dominante ao naturalizar determinados sentidos como evidentes e desejáveis. Quando o escrevente mobiliza discursos sobre qualificação profissional, avanço tecnológico, desemprego ou educação, ele se ancora em formações discursivas historicamente constituídas, nas quais o progresso, a adaptação e a meritocracia figuram como valores centrais. Assim, a construção de uma imagem de sujeito crítico, consciente e responsável mascara, sob a aparente transparência da linguagem, o caráter material e ideológico desses sentidos, produzindo o efeito de que “todo mundo sabe” quais são os problemas sociais e quais seriam suas soluções legítimas. O engajamento, nesse caso, não se opõe à ideologia, mas opera como uma de suas formas de manifestação.

A articulação entre proposta, tese, persuasão e concessão revela que o ethos engajado se constrói também pela capacidade de o escrevente administrar vozes, reconhecer posições divergentes e hierarquizar argumentos, projetando o corretor como leitor-alvo de um discurso racional e equilibrado. Esse movimento evidencia que a redação do ENEM se configura como um espaço de negociação discursiva, no qual o estudante precisa demonstrar domínio não apenas da língua, mas dos valores e expectativas que atravessam o exame. As concessões, a intertextualidade e as alusões históricas funcionam, dessa forma, como marcas de um sujeito que se pretende reflexivo e maduro, ainda que essas estratégias, em muitos casos, revelem tensões, automatismos e limitações decorrentes das práticas escolares de leitura e escrita centradas na reprodução e na memorização.

Portanto, o ethos engajado identificado nas redações analisadas deve ser compreendido como um ponto de intersecção entre linguagem, historicidade e ideologia. Ele evidencia como o sujeito-escrevente se historiciza no discurso ao mobilizar formas de dizer socialmente legitimadas, construindo uma imagem de si ajustada às exigências do gênero e às expectativas institucionais do ENEM. Ao mesmo tempo, esse ethos revela os limites da criticidade possível nesse espaço, uma vez que o engajamento se dá dentro de um quadro ideológico que orienta o que pode ser problematizado, como deve ser dito e quais posições são reconhecidas como legítimas. Logo, a análise do ethos implica compreender não apenas como o estudante

argumenta, mas como ele é discursivamente constituído como sujeito em uma prática social atravessada por valores históricos e ideológicos.

5.4 O ethos participativo manifesto na cenografia

Até o momento, discutiu-se o conceito de “quadro cênico”, que remete à expectativa prévia que o avaliador possui ao abrir uma redação do ENEM. Antes mesmo de analisar o conteúdo, o corretor projeta um molde do texto que espera encontrar: prosa organizada em introdução, desenvolvimento e conclusão, escrita com impessoalidade, estruturada por argumentos consistentes e conectores que assegurem coerência e coesão. Esse quadro cênico funciona como referência para o estudante, orientando a produção de acordo com o gênero exigido — a redação dissertativo-argumentativa com proposta de intervenção — e vinculando o modo de escrita às normas e expectativas institucionais.

No caso do ENEM, o quadro cênico envolve dois aspectos essenciais que guiam tanto o estilo do texto quanto a imagem que ele projeta: o “modo de ser” e o “modo de dizer”. O modo de ser diz respeito à persona discursiva construída pelo escrevente: espera-se um sujeito analítico, cidadão crítico, consciente socialmente e capaz de propor soluções responsáveis para o problema apresentado. Já o modo de dizer refere-se à materialização desse discurso: linguagem formal, objetiva e impessoal, articulada por recursos coesivos e lógica argumentativa que assegurem clareza e consistência.

A cenografia, por sua vez, corresponde à concretização prática da escrita, mostrando como o enunciador efetivamente realiza o texto. Diferente do quadro cênico, que representa expectativas e normas prévias, a cenografia revela se essas expectativas são confirmadas ou transgredidas. Quando o escrevente produz um texto coerente com o gênero e com as expectativas avaliativas — formal, argumentativo, com proposta de intervenção —, ele reforça a imagem de um sujeito crítico e engajado; quando apresenta atualizações, como coloquialismos ou falta de estrutura, a cenografia contradiz o quadro cênico, fragilizando a expectativa exigida pelo exame.

- (1) Hoje em dia a taxa de desemprego esta muito alta, **isso é fato, mas não acho que seja realmente por falta de oportunidades**, mas sim por falta de qualificação, existem muitos desempregados hoje, **imagina futuramente!**
- (2) **Também acho importante destacar** que isso não so por deixar uma pessoa desempregada mas também faz com que á empresa economise dinheiro e tempo, sendo assim possa produzir mais.

Nos enunciados (1) e (2), notamos um contraste interessante entre o quadro cênico esperado pelo gênero da redação do ENEM e a cenografia efetivamente produzida pelo escrevente. O quadro cênico do ENEM pressupõe uma redação formal, impessoal e crítica, em que o escrevente desenvolve argumentos de maneira organizada e objetiva. Espera-se que o texto articule causas, consequências e justificativas de forma clara, utilizando conectores adequados e evitando marcas excessivamente subjetivas ou coloquiais.

Contudo, a cenografia dos enunciados revela singularidades que se afastam desse padrão institucional. No primeiro enunciado, expressões como “isso é fato”, “não acho” e a interjeição final “imagina futuramente!” evidenciam oralidade e subjetividade marcantes, aproximando o texto de um comentário espontâneo ou de uma conversa informal. No segundo enunciado, o uso de “acho importante destacar” e de conectores mais coloquiais como “sendo assim” reforça esse efeito, mostrando que a argumentação é construída a partir de uma perspectiva pessoal, mais próxima da fala cotidiana do que do registro formal esperado.

Podemos nomear esse ethos de participativo, pois nos enunciados analisados o escrevente não apenas apresenta informações ou opiniões, mas se dirige ao leitor de forma direta e próxima, como em uma conversa. Ele utiliza expressões coloquiais, interjeições e questionamentos implícitos (“imagina futuramente!”), criando a sensação de interação entre quem escreve e quem lê. Ademais, há um esforço de mediar o tema — desemprego e qualificação — tornando o discurso acessível e situado no cotidiano do leitor. Esse modo de enunciação evidencia que o autor constrói sua autoridade não apenas pelo conhecimento formal, mas pelo engajamento comunicativo, aproximando-se do leitor e convidando-o a refletir junto, característica central do ethos participativo.

(3) **Vivemos em um estágio crítico** onde a mão de obra humana está ameaçada por suas próprias invenções, **o que alguns especialistas chamam** de revolução tecnológica.

(4) **A maneira como lidaremos** com essa questão será crucial para o desenvolvimento humano, mesmo que esse processo não seja homogêneo em todo o planeta.

Em outros casos, como nos enunciados (3) e (4), os escreventes adotam a primeira pessoa do plural (“vivemos”, “lideramos”), construindo uma comunidade imaginária em que o leitor se inclui junto à coletividade — a humanidade — que enfrenta desafios compartilhados. A cenografia aqui se configura como um espaço global e simbólico: o palco é o planeta, e a ação ocorre no tempo presente, marcada pelas tensões entre tecnologia e trabalho humano.

O primeiro enunciado cria um clima de alerta e preocupação, sugerindo que todos estamos observando e vivenciando a ameaça tecnológica. O segundo amplia essa perspectiva, projetando um futuro coletivo em que as decisões humanas definirão caminhos distintos de desenvolvimento, ainda que desiguais. É por essa razão que afirmamos que a cenografia não é física, mas simbólica, envolvendo o leitor como participante de uma comunidade que sente, observa e age diante das transformações tecnológicas.

Considerando que o ethos participativo diz respeito à forma como o escrevente se posiciona, estabelecendo uma relação de interlocução, confiança ou autoridade compartilhada, o escrevente constrói um ethos reflexivo e inclusivo. Ao utilizar os verbos em primeira pessoa do plural, ele se inclui na comunidade que enfrenta a revolução tecnológica, tentando aproximar-se do avaliador, mesmo que com barreiras, e tornando o discurso coletivo em vez de absolutamente distante.

A expressão “alguns especialistas chamam” introduz uma autoridade externa de forma mediada e fundamenta a reflexão: não há imposição, mas compartilhamento de perspectivas, convidando o leitor a considerar a opinião de terceiros. O conjunto do texto projeta um ethos ponderado, reconhecendo a complexidade do problema e promovendo a reflexão conjunta sobre o papel da humanidade frente à tecnologia. O ethos participativo nos enunciados analisados é inclusivo e equilibrado, combinando proximidade com o leitor e autoridade referenciada, estabelecendo um diálogo indireto que envolve o interlocutor na análise crítica e reflexiva da questão tecnológica.

O escrevente organiza e articula os elementos textuais para construir uma presença enunciativa participativa por meio de escolhas de voz, tempo verbal, conectivos e referências externas. Através da seleção verbal ele se inclui na coletividade que enfrenta os desafios abordados, criando proximidade com o leitor e transformando-o em parceiro na reflexão sobre o tema. A utilização de expressões que indicam autoridade mediada permite que o escrevente compartilhe informações confiáveis sem impor, fortalecendo a persuasão e mantendo a interlocução. Ainda, a progressão lógica entre causa, efeito e consequência, combinada com conectores que articulam ideias e exemplos contextualizados, organiza o discurso de forma clara, permitindo que o leitor acompanhe o raciocínio e se sinta incluído no debate. Portanto, o escrevente integra linguagem inclusiva, referências externas e estrutura argumentativa coerente, evidenciando no discurso um ethos participativo, no qual a enunciação assume caráter coletivo, reflexivo e engajado.

Apesar dessas singularidades, ambos os enunciados mantêm repetições e esforços argumentativos que remetem ao gênero e ao discurso avaliativo do Exame. Eles explicam a

relação entre desemprego, qualificação profissional e produtividade empresarial, caracterizando um movimento de reconhecimento de causa e efeito típico de textos argumentativos. Essas repetições se misturam à voz própria do autor, marcada pela espontaneidade e subjetividade. Com isso, o escrevente busca demonstrar criticidade e domínio sobre o tema, reconhecendo causas e consequências, mas a enunciação produz a imagem de um falante opinativo e coloquial, mais próximo de um comentarista informal do que de um autor crítico dentro do gênero escolar.

Sob essa perspectiva, embora os enunciados revelem marcas de oralidade, repetições e construções informais, essas escolhas não configuram propriamente uma transgressão ao quadro cênico do ENEM. Ao contrário, elas indicam rupturas localizadas no fio discursivo que evidenciam a tentativa do escrevente de confirmar as expectativas que regulam a escrita do exame. Expressões como “isso é fato”, “acho importante destacar” e “sendo assim” demonstram o esforço de argumentar e de estabelecer uma relação lógica entre as ideias, ainda que por meio de recursos coloquiais. Há, dessa maneira, um movimento de busca por adequação, em que o escrevente tenta corresponder à imagem de autor crítico e engajado — ethos esperado pelas cenas englobante e genérica —, mesmo que as escolhas linguísticas revelem tensionamentos entre espontaneidade e formalidade.

Diante disso, o que poderia ser lido como “falha” se converte em um sintoma do desejo de conformidade ao modelo institucional. O escrevente adota expressões opinativas e se dirige ao leitor de modo mais direto, como em “imagina futuramente!”, mas esse gesto não rompe com o ethos previsto pela cena de enunciação; ao contrário, reforça-o ao mostrar envolvimento, preocupação e tentativa de mediação com o interlocutor. É por isso que a presença de marcas subjetivas não desestabiliza o quadro cênico, e sim o humaniza, revelando o esforço do escrevente em equilibrar o discurso escolar, que exige impessoalidade e objetividade, com o posicionamento crítico e reflexivo que o exame também valoriza.

Nos enunciados que recorrem à primeira pessoa do plural — “vivemos”, “lidaremos” —, essa confirmação torna-se ainda mais evidente. O escrevente assume uma postura participativa e solidária, incluindo-se no coletivo que enfrenta as transformações tecnológicas e reforçando o ethos do cidadão crítico e consciente, prefigurado pelo quadro cênico do ENEM - analisado na cena englobante. Mesmo quando o texto apresenta brechas na estrutura argumentativa ou repetições, o movimento discursivo aponta para a consolidação dessa imagem: um sujeito engajado, que busca fundamentar-se em vozes legitimadas (“alguns especialistas chamam”) e que partilha com o leitor a responsabilidade pela reflexão. Portanto, as rupturas observadas não desconstróem o ethos esperado, mas antes o reafirmam e o

complementam por meio da sua participação, evidenciando o modo como o escrevente, em sua prática, procura corresponder às normas e aos valores do discurso escolar e avaliativo.

Nesse âmbito, na análise da cenografia é possível observar que determinados elementos do quadro cênico do ENEM se mantêm relativamente rígidos, funcionando como pilares do reconhecimento genérico do texto. Entre eles, destacam-se a orientação argumentativa, a tematização de um problema socialmente relevante, a busca por relações de causa e consequência e a projeção de um sujeito que se apresenta como cidadão crítico e responsável. Mesmo quando há marcas de oralidade ou subjetividade, os enunciados analisados não abandonam a lógica explicativa nem a tentativa de justificar posições, o que indica a permanência de um compromisso com o discurso avaliativo. Essa rigidez não se manifesta apenas na estrutura formal do texto, mas sobretudo na necessidade de produzir efeitos de sentido associados à criticidade, à racionalidade e ao engajamento social, valores centrais do ethos esperado pela cena englobante do exame.

Por outro lado, é na cenografia que se tornam visíveis as flexibilizações e os deslocamentos em relação a esse modelo institucional. As marcas de primeira pessoa, as expressões opinativas, os traços de oralidade e os gestos de interpelação do leitor configuram uma enunciação menos distanciada e mais próxima da experiência cotidiana. Esses recursos não rompem frontalmente com o quadro cênico, mas reconfiguram o modo de dizer, introduzindo uma dimensão interacional que não é explicitamente prevista pelo modelo normativo. É nesse ponto que o ethos participativo se manifesta: o escrevente não se posiciona como um sujeito neutro e impessoal, mas como alguém que compartilha preocupações, constrói sentidos em conjunto com o leitor e busca legitimar sua argumentação pela proximidade e pela mediação, e não apenas pela autoridade formal.

Concluindo, a cenografia se configura como o espaço privilegiado de negociação entre rigidez e participação, no qual o escrevente tenta simultaneamente confirmar as expectativas institucionais e inscrever sua presença discursiva. O que se rompe não é o pertencimento ao gênero nem a adesão aos valores do exame, mas a ilusão de uma escrita totalmente objetiva e despersonalizada. O que se mantém é a orientação para a avaliação, a tematização social e o gesto argumentativo. Ao nomear esse ethos como participativo, reconhece-se que a escrita do ENEM não é apenas reprodução de um modelo rígido, mas um acontecimento discursivo no qual o sujeito ajusta, tensiona e atualiza o quadro cênico por meio da cenografia. Desse modo, a participação não se opõe à norma; ela opera dentro dela, revelando que o ethos esperado pelo exame só se concretiza plenamente quando atravessado pela enunciação singular do escrevente.

5.5 Mapeamento das estratégias discursivas

Para compreender o modo como os estudantes estruturam suas redações no ENEM, torna-se possível reunir os índices observados em uma tabela, permitindo identificar a incidência de determinados elementos linguísticos, discursivos e temáticos. A frequência de ocorrência foi categorizada em quatro níveis: muito alta, alta, média e baixa. Essa classificação se baseia em um rigor metodológico quantitativo-descritivo aplicado ao corpus composto por 20 redações produzidas no contexto pré-vestibular. Cada texto foi analisado individualmente, e os elementos recorrentes foram contabilizados considerando todas as ocorrências possíveis — ou seja, um mesmo elemento poderia aparecer mais de uma vez em uma mesma redação.

Com isso, a categorização das frequências foi estabelecida a partir da ocorrência absoluta dos elementos linguísticos no conjunto de 20 redações que compõem o corpus. Considerando que o objetivo não era mensurar a escrita em termos estatísticos, mas identificar regularidades discursivas, adotou-se uma classificação simples, porém funcional, que permitisse observar a expressividade relativa de cada indício linguístico dentro do total de ocorrências. Os elementos foram classificados como:

- **Frequência muito alta:** mais de 20 ocorrências no total do corpus (ou seja, pelo menos uma presença média superior a 1 ocorrência por redação, o que indica um traço recorrente e fortemente representativo do grupo).
- **Frequência alta:** entre 10 e 19 ocorrências (aproximadamente de 0,5 a 1 ocorrência por texto, sugerindo uma tendência significativa, ainda que menos constante);
- **Frequência média:** entre 6 e 9 ocorrências (registrada em cerca de um terço das redações, apontando uma marca discursiva relevante, mas não generalizada);
- **Frequência baixa:** até 5 ocorrências (presença esporádica, associada a casos pontuais ou a estratégias individuais de escrita)

Esses intervalos foram definidos com base na proporção média de incidência por texto — isto é, o número total de ocorrências dividido pelo número de redações (20) —, de modo a permitir a leitura conjunta entre a dimensão qualitativa (as cenas enunciativas e suas condições de produção) e a dimensão quantitativa (a recorrência dos indícios linguísticos).

Tabela 1 - Incidência dos índices discursivos nas redações do corpus

Índices	Frequência	Exemplos observados
Citação	Alta (11 menções)	Filmes (<i>Estrelas Além do Tempo</i> ; <i>Tempos Modernos</i>); textos motivadores (IBGE); autores (Nelson Mandela); IBGE, pesquisas, dados, especialistas, estatísticas de desemprego.
Participação	Média (7 menções)	“É importante destacar”, “Podemos concluir”
Contextualização histórica	Média (9 menções)	Revolução Industrial; Quarta Revolução Industrial; revolução tecnológica; Toyotismo, séculos IX, XXI.
Conectivos	Muito alta (+ de 40 menções).	pois, portanto, embora, no entanto, ademais, além disso, sendo assim
Pronome apassivador	Alta (14 menções)	observa-se; faz-se; espera-se; pode-se; sabe-se; etc
Menção à terceira pessoa	Muito alta (+ de 50 menções)	trabalhadores; profissionais; empresas; jovens; população; sociedade
Menções a temáticas complementares	Muito alta (+ de 70 menções)	desemprego, automação, tecnologia, educação
Descrição de fenômenos	Alta (18 menções)	substituição de postos de trabalho, crescimento populacional / de desemprego / de automação
Vocabulário técnico	Alta (13 menções)	IA; inteligência artificial; automação; programação; software; coaches; <i>e-commerce</i> , <i>marketing online</i> e <i>e-business</i>
Recursos lexicais de mudança	Muito alta (29 menções)	adaptando, reinventar, reverter, adequar, inovar
Expressões coloquiais	Baixa (1 menção)	“Agora vamos falar”
Interjeições	Baixa (1 menção)	“imagina futuramente!”
Questionamentos implícitos	Baixa (3 menções)	“Até que ponto...”, “Como valorizar o humano na era da IA?”
Marcas de personalidade	Alta (10 menções)	“espero”; “acho”; “podemos”; “devemos”

Fonte: elaborada pela autora (2025).

A análise do corpus permite sistematizar os índices apresentados na Tabela 1, evidenciando a incidência de diferentes elementos linguísticos, discursivos e temáticos nas redações. Mais do que meramente contabilizar ocorrências, essa organização revela de que maneira os escreventes negociam as demandas do ENEM, equilibrando a conformidade ao gênero com a expressão de sua subjetividade.

A utilização de referências diretas a fontes externas, como filmes, dados concretos e alusões históricas apresenta frequência alta e média. Os escreventes recorrem, por exemplo, ao Toyotismo, modelo produtivo que marcou o século XX, à Revolução Técnico-Científico-Informacional, fundamental para compreender a globalização contemporânea, e à quarta revolução industrial, que estrutura a narrativa histórica sobre o avanço tecnológico. Esses elementos históricos, quando mobilizados no texto, cumprem a função de ancorar a argumentação em marcos reconhecidos pela memória coletiva e pelo ensino formal, além de atender às expectativas avaliativas dos vestibulares, sobretudo, do Enem. Tal prática demonstra não apenas repertório cultural legitimado, mas também a capacidade de relacionar processos históricos a questões atuais, produzindo efeito persuasivo por meio da credibilidade e da autoridade que o recurso histórico confere. Em suma, tal recurso não apenas fundamenta a argumentação, mas também demonstra compreensão acerca da relevância de inserir referências reconhecíveis, em consonância com as expectativas institucionais do exame.

Analogamente, a incorporação de dados estatísticos ou informações concretas é recorrente, como observado nas redações 12 e 19, que fazem referência a estatísticas do IBGE sobre desemprego. A presença desses elementos evidencia a exigência do ENEM por fundamentação objetiva, indicando como o gênero orienta a escolha de recursos e restringe a manifestação de opiniões sem respaldo.

Sob esse ponto de vista, a análise dos elementos como citação e contextualização histórica evidencia que as redações do corpus são atravessadas por uma expressiva heterogeneidade enunciativa, marcada pela incorporação de múltiplas vozes e discursos de diferentes esferas — científica, midiática, histórica e pedagógica. As referências a teorias, dados e eventos passados não apenas funcionam como estratégias de legitimação argumentativa, mas revelam o modo como o escrevente se posiciona em relação a um repertório já institucionalizado pelo discurso escolar e avaliativo. O diálogo com essas vozes externas — como o Toyotismo, a Revolução Técnico-Científico-Informacional ou a quarta revolução industrial — evidencia um ethos de alinhamento às expectativas do exame, mas

também uma tentativa de apropriação discursiva, na medida em que o escrevente reorganiza tais saberes para sustentar seu ponto de vista. Desse modo, os elementos destacados confirmam que a presença de citações e contextualizações históricas não se limita à demonstração de erudição ou domínio temático: ela expressa o entrecruzamento de vozes que constitui a própria cena enunciativa da redação do ENEM, onde o dizer do estudante se constrói na fronteira entre a voz individual e os discursos legitimados pela instituição escolar.

A intervenção do escrevente, ainda que pouco frequente, ocorre de forma estratégica, por meio de expressões como “é importante destacar” ou “podemos concluir”. Na Redação 17, o enunciador posiciona-se sobre políticas públicas para o ensino técnico, evidenciando que, mesmo em um gênero formal, há espaço para manifestação de subjetividade.

Ademais, os conectivos apresentam incidência elevada em praticamente todas as redações, com expressões como “portanto”, “além disso” e “no entanto”. Tal recorrência evidencia o esforço do escrevente em construir coesão e sequenciamento lógico, atendendo às expectativas institucionais de clareza e organização textual, ao mesmo tempo em que transmite sua voz crítica e argumentativa. Nesse sentido, os conectivos não apenas articulam segmentos do texto, mas também validam o modo de enunciação próprio do gênero dissertativo-argumentativo, configurando-se como marcas linguísticas que garantem a progressão do raciocínio e a formalidade exigida pelo exame. Dessa forma, o uso sistemático desses elementos reforça a adequação ao quadro cênico do ENEM, demonstrando que a coesão não é apenas um recurso técnico, mas uma forma de confirmar a inserção do escrevente nas convenções discursivas legitimadas pela instituição escolar e avaliativa.

Quanto ao emprego do pronome apassivador, verifica-se uma presença significativa em grande parte das redações analisadas. Essa recorrência demonstra o esforço do escrevente em produzir um discurso impessoal, típico do gênero escolar, ao mesmo tempo em que permite a presença indireta de posicionamento crítico por meio da escolha temática. De maneira semelhante, a utilização da terceira pessoa do plural, como “trabalhadores”, “profissionais” e “empresas”, é frequente. Na Redação 20, tal estratégia permite abordar coletivamente o mercado de trabalho e suas transformações sociais, mostrando que o distanciamento do sujeito gramatical coaduna com o ethos esperado pelo ENEM, sem impedir a inserção de análise crítica do autor.

Quanto às menções temáticas complementares, termos como desemprego, automação e educação apresentam recorrência significativa. Na Redação 15, por exemplo, o autor relaciona motoristas de aplicativos ao contexto de transformação do mercado de trabalho. Essa frequência indica que os estudantes buscam reforçar seus argumentos e demonstrar

conhecimento do tema, articulando realidade social e exigências formais. No plano argumentativo, a descrição de fenômenos sociais ou econômicos é utilizada para explicitar relações de causa e efeito. Como exemplo, na Redação 6, o escrevente detalha a presença de coachings nas empresas, articulando impactos humanos e organizacionais. Esse recurso evidencia o uso estratégico do gênero para legitimar a análise, equilibrando conformidade formal e expressão de conhecimento.

O vocabulário técnico, incluindo termos como “IA”, “inteligência artificial”, “automação” e “software”, apresenta presença significativa nas redações 10, 14 e 17. Isso evidencia a necessidade de demonstrar domínio conceitual, atendendo às expectativas institucionais, ao mesmo tempo em que sinaliza a construção de uma voz própria, capaz de dialogar sobre questões contemporâneas complexas. Em contrapartida, elementos de pessoalidade e expressões coloquiais, embora pouco frequentes, aparecem de maneira estratégica. Na Redação 2, termos como “acho” ou “imagina futuramente” introduzem subjetividade controlada, indicando que o escrevente busca inserir-se no discurso e posicionar-se perante o leitor, mesmo sob regras rígidas.

Consideramos que as menções à terceira pessoa, às temáticas complementares, à descrição de fenômenos e o emprego de vocabulário técnico ou de recursos lexicais de mudança revelam a forte relação entre o léxico e o tema proposto, isto é, como o tema imposto pelo exame condiciona as escolhas vocabulares do escrevente. Essa relação evidencia que o escrevente, situado no quadro cênico, mobiliza um repertório lexical legitimado, adequado ao discurso de autoridade e racionalidade exigido pela redação do ENEM. A descrição de fenômenos, como a substituição de postos de trabalho pela automação ou o crescimento do desemprego e da população economicamente ativa, reforça a tentativa de explicitar causas e consequências, ancorando o argumento em construções de aparência objetiva e analítica. Do mesmo modo, o uso de recursos lexicais de mudança — como “adaptando”, “reinventar”, “reverter”, “adequar” e “inovar” — traduz um esforço de construir uma visão prospectiva e crítica, típica tanto do discurso escolar interpelado pela avaliação do exame quanto do gênero dissertativo-argumentativo, que valoriza a racionalização e a capacidade de propor soluções. Desse modo, o vocabulário empregado não apenas se articula ao tema, mas também se insere nas coerções discursivas do exame, em que a demonstração de erudição e domínio conceitual valida o dizer do escrevente dentro da cena enunciativa escolar e avaliativa.

Concluimos que as estratégias discursivas mapeadas evidenciam o modo como os escreventes se movimentam dentro das coerções impostas pela cena enunciativa do ENEM,

articulando conformidade e autoria em suas produções. A recorrência de determinados elementos — como citações, conectivos, pronomes apassivadores, vocabulário técnico e referências históricas — revela que o discurso escolar e avaliativo não apenas orienta, mas também delimita as possibilidades de dizer, configurando um espaço de enunciação em que o sujeito escreve sob normas formais e expectativas institucionais específicas. Entretanto, mesmo nesse contexto regulado, é possível observar marcas de singularização discursiva, sobretudo nas escolhas lexicais e na mobilização de repertórios socioculturais que conferem densidade argumentativa ao texto. Portanto, o corpus analisado demonstra que a escrita no ENEM se constitui em um processo de negociação entre o cumprimento das regras do gênero dissertativo-argumentativo e a tentativa de inscrever uma voz própria, revelando o entrelaçamento entre as dimensões linguística, discursiva e ideológica que estruturam o acontecimento da escrita em contextos pré-vestibular.

O QUE O ETHOS DO ENUNCIADOR REVELA SOBRE O ENSINO E A AVALIAÇÃO DA ESCRITA UNIVERSITÁRIA?

Tendo atravessado o conjunto de reflexões teóricas, metodológicas e analíticas que estruturam esta tese, chega-se ao momento de retomar a questão que orientou nossa pesquisa: de que maneira a análise do ethos do enunciador na redação do ENEM pode subsidiar estratégias pedagógicas e avaliativas para o ensino da escrita crítica em contextos pré-vestibulares?

A análise das redações do ENEM evidenciou que a escrita, nesse âmbito, é muito mais do que um exercício técnico de formulação textual: trata-se de um gesto discursivo regulado por um regime avaliativo que define não apenas o que deve ser dito, mas também como se deve dizer. A investigação do ethos revelou que o escrevente, ao compor seu texto, negocia constantemente entre a adesão às normas institucionais e a tentativa de afirmar sua voz própria, configurando-se como sujeito atravessado por coerções, mas também produtor de sentidos. Essa constatação recoloca a questão do ensino da escrita em outros termos — não como mero treinamento para o cumprimento de competências, mas como prática de construção identitária e discursiva.

Ao longo do percurso analítico, compreendeu-se que o ethos é um operador essencial tanto do processo de ensino quanto do processo avaliativo da escrita. No plano do ensino, ele evidencia que formar bons escritores não é apenas ensinar regras, mas favorecer a consciência discursiva sobre o próprio ato de dizer. No plano da avaliação, o ethos permite observar como as competências do ENEM funcionam como dispositivos de regulação da linguagem e do sujeito, orientando o modo como o escrevente se apresenta e se legitima no texto. Logo, o ethos torna-se o ponto de convergência entre ensino e avaliação, pois é nele que se inscreve a tensão entre conformidade e autoria, entre o sujeito pedagógico e o sujeito avaliado.

Essa leitura crítica das competências avaliativas do ENEM, à luz do ethos e das cenas de enunciação, permite compreender o exame como um instrumento estruturante do ensino da escrita no Brasil. O modelo de avaliação proposto, ao priorizar critérios como clareza, coesão, domínio da norma culta e estrutura dissertativo-argumentativa, institui padrões que são rapidamente incorporados pelas práticas pedagógicas. O resultado é um ensino que tende à padronização, à reprodução de fórmulas e à valorização de desempenhos mensuráveis, em detrimento da reflexão e da autoria. Desse modo, o exame deixa de ser apenas um dispositivo de mensuração e passa a exercer uma função normativa, determinando o que deve ser aprendido, ensinado e valorizado no campo da linguagem.

É nesse contexto que problematizamos abordagens pedagógicas que privilegiam a reprodução e a memorização de determinados modelos textuais, como também a comercialização de materiais didáticos que promovem "modelos coringa para qualquer tema", amplamente difundidos no mercado editorial digital⁹. Tal crítica fundamenta-se na concepção que adotamos da escrita, não como uma representação fixa e previsível, mas sim como um processo dinâmico, no qual a forma textual carrega consigo os significados e a fluidez das relações sociais e do mundo.

Ao mesmo tempo, essa normatização revela a dimensão política da escrita escolar. O ethos do enunciador, ao emergir em meio às regras do ENEM, mostra como os estudantes lidam com as coerções institucionais e constroem sua imagem discursiva em diálogo com o avaliador — esse leitor implícito, dotado de autoridade e legitimidade social. A escrita, nessa perspectiva, não é apenas o produto de um ensino voltado para a prova, mas o espaço de negociação entre o sujeito e o dispositivo avaliativo que o interpela. Esse gesto de negociação, ainda que limitado, evidencia formas de resistência discursiva: o estudante adapta, interpreta, ironiza, enfatiza e reorganiza sentidos, reinscrevendo-se como sujeito do próprio dizer.

Retomar a problematização inicial de nossa pesquisa — o papel do ENEM como política pública de avaliação e como instância produtora de sentidos sobre o que é “ter educação” — permite compreender a amplitude dos resultados alcançados. A análise do ethos nas redações preparatórias para o ENEM (ethos socialmente engajado; ethos participativo; ethos crítico; mostrou que o exame, embora se apresente como instrumento democrático de acesso ao ensino superior, opera sob uma lógica meritocrática e produtivista, que associa o sucesso escolar à capacidade de adequação a modelos pré-definidos. Tal lógica repercute diretamente nas práticas pedagógicas, que passam a priorizar a eficácia e a mensurabilidade, reforçando o caráter utilitarista da escrita. O ensino, dessa forma, se reorganiza para atender à avaliação, reproduzindo o ciclo de tecnificação da linguagem e esvaziando sua dimensão social e crítica.

Ao tensionar essa lógica, esta investigação propõe uma reinterpretação da escrita como prática discursiva. A análise enunciativo-discursiva das redações permitiu identificar que, mesmo em um cenário altamente regulado, há espaço para a inscrição do sujeito e para o

⁹ Dentre os diversos materiais comercializados digitalmente, destaca-se o e-book *"Redação para quem tem pressa"*, que disponibiliza mais de 60 modelos de redação previamente elaborados, denominados “modelos coringa” (disponível em <https://hotmart.com/pt-br/marketplace/produtos/kit-e-books-redacao-para-enem-modelos-prontos>). Além disso, encontra-se à disposição o material *"Apostila +900 em 30 minutos"*, que promete ao estudante alcançar 900 pontos na redação em um período de sete dias (disponível em <https://repositorioenem.com.br/loja/apostila-redacao/>).

exercício da autoria. A presença de marcas de posicionamento, escolhas lexicais específicas, mobilização de repertórios socioculturais e estratégias de engajamento com o leitor.

Desse modo, os resultados obtidos apontam para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e avaliativas da escrita pré-universitária. No ensino, é fundamental que o trabalho com o texto seja compreendido como um espaço de reflexão sobre o dizer, estimulando o estudante a reconhecer o papel do ethos e a perceber a redação não como exercício mecânico, mas como produção de sentido e posicionamento social. Na avaliação, é necessário avançar para modelos que considerem a pluralidade das vozes e a complexidade dos processos discursivos, valorizando o gesto autoral e o engajamento crítico. Com isso, avaliar não é apenas medir o desempenho, mas compreender como o sujeito se constrói e se representa na linguagem.

Ademais, a tese reafirma que o ethos do enunciador é um observatório privilegiado das relações entre ensino, avaliação e política educacional. Ele revela as tensões entre o desejo de formar sujeitos críticos e a necessidade de responder a padrões institucionalizados de desempenho. Ao iluminar essas tensões, o presente estudo contribui para o debate sobre o ensino da escrita no Brasil, apontando que é possível conciliar a preparação para o ENEM com a formação cidadã, desde que se reconheça o ato de escrever como prática discursiva, ou seja, um acontecimento. Portanto, compreender o ethos nas redações do ENEM é compreender o próprio lugar do sujeito na educação contemporânea: um sujeito que, mesmo regulado, insiste em significar — e, ao fazê-lo, reinscreve a escrita como espaço de liberdade, reflexão e construção de sentido.

É nesse sentido que a leitura discursiva das redações do ENEM permite problematizar aquilo que, nesta tese, pode ser compreendido como um discurso catastrofista da escrita: a concepção de que escrever bem significa aderir a um modelo fixo, previsível e previamente legitimado. Esse discurso, amplamente difundido nas práticas escolares e nos materiais preparatórios, constrói a escrita como um produto acabado, reduzido a esquemas rígidos, fórmulas argumentativas e estruturas universais aplicáveis a qualquer tema. Tal perspectiva não apenas empobrece o ensino da escrita, como também apaga a dimensão histórica, ideológica e enunciativa do texto, produzindo a ilusão de transparência da linguagem e reforçando a ideia de que há um “jeito certo” e neutro de dizer. Ao privilegiar a reprodução de modelos, esse discurso contribui para a naturalização de sentidos e para o silenciamento do sujeito, deslocando a escrita de sua condição de prática social para a de mera técnica avaliável.

Diante desse cenário, os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que desestabilizem a lógica do modelo pronto e reposicionem a escrita como processo discursivo. Pensar a redação como processo implica deslocar o foco exclusivo do texto final para as condições de produção, para as escolhas linguísticas e para os efeitos de sentido que se constroem ao longo da escrita. Estratégias como a análise coletiva de redações reais — não para identificar “erros” ou “acertos”, mas para discutir posições de sujeito, modos de argumentar e imagens de leitor projetadas — permitem que o estudante compreenda que todo texto é resultado de decisões discursivas situadas historicamente. Do mesmo modo, a reescrita orientada, acompanhada de comentários que problematizem o dizer (“por que você escolheu esse argumento?”, “que leitor você projeta aqui?”), contribui para desenvolver uma consciência discursiva que vai além da correção normativa.

Outra estratégia pedagógica coerente com essa abordagem consiste em trabalhar explicitamente com a noção de ethos no ensino da redação. Ao invés de ensinar apenas “como estruturar” uma introdução ou um desenvolvimento, o professor pode propor atividades que levem o estudante a refletir sobre a imagem de si que constrói no texto, sobre o tom adotado, sobre as vozes mobilizadas e sobre os valores que atravessam sua argumentação. Esse deslocamento permite compreender que escrever não é preencher um molde, mas ocupar uma posição discursiva diante de um problema social. Além disso, o trabalho com intertextualidade pode deixar de ser uma exigência instrumental (“cite um filme, um livro ou um dado”) para se tornar um exercício interpretativo, no qual o aluno é incentivado a estabelecer relações críticas entre diferentes discursos, reconhecendo que todo repertório é historicamente situado e ideologicamente marcado.

Por fim, romper com o discurso catastrofista da escrita implica também repensar a avaliação como prática formativa e não apenas classificatória. Avaliar a redação como processo significa considerar o percurso de escrita do estudante, suas reformulações, seus deslocamentos argumentativos e sua capacidade de se inscrever discursivamente no texto, mesmo em um contexto regulado como o ENEM. Nesse sentido, as práticas pedagógicas propostas não ignoram as exigências do exame, mas as ressignificam: preparar para o ENEM não é treinar para o modelo, e sim formar sujeitos capazes de compreender as regras do jogo discursivo e agir estrategicamente dentro dele. Ao assumir a escrita como prática discursiva, histórica e ideológica, o ensino da redação pode deixar de operar sob o signo da catástrofe — do medo de errar, da fórmula salvadora, do texto ideal — e passar a se constituir como espaço de reflexão, autoria e produção de sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 19, p. 25-42, 1990.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V. N.) Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). Tradução para uso didático da versão inglesa de 1976: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, s.d.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1 jun. 1998. Seção 1, p. 5.

BRASIL. A redação do Enem 2024: cartilha do participante. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2024_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 5 nov. 2024.

BRITO, Luiz André Neves de. Investigando a relação leitura/escrita: uma análise do estatuto leitor do escrevente pré-universitário. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 816–829, maio/ago. 2014.

_____. O discurso da mulher esclarecida na produção jornalística de Clarice Lispector: o caso Feira de Utilidades. 2006. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hacette, 1992.

CORRÊA, M.L.G. O modo heterogêneo de constituição da escrita. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. *Filologia e lingüística portuguesa*, v. 9, p. 201-211, 2007.

_____. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356, 2ª parte, 2011.

_____. Os estudos dos gêneros do discurso: leituras e efeitos da abordagem bakhtiniana. In: EMEDIATO, Wanderson; MACHADO, Ítala Lopes; MENEZES, Wanda (Orgs.). *Análise do Discurso: gêneros, comunicação e sociedade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 215-226.

_____. *A Análise do Discurso e a Prática de Ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356, 2ª parte, 2011.

_____. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

COURTINE, JJ. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: Edufscar, 2014.

DI FANTI, M. G. C. Identidade, alteridade e cultura regional: a construção do ethos milongueiro gaúcho. *Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online)*, v. 53, p. 149-166, 2009.

DISCINI, N. *O estilo nos textos*. São Paulo: Contexto, 2003.

DUARTE, C. *Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, revisão de Ligia Vassalo. Petrópolis: Vozes, Lisboa : Centro do Livro Brasileiro, 1972. 260p. [Edição original publicada em 1969].

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODY, J. *Entre l'oralité et l'écriture*. 1987. Tradução de Denise Paulme, Revisão de Pascal Ferroli. Paris: PUF, 1993.

GREGOLIN, M. R. Linguagem e história: relações entre a linguística e a análise do discurso. In: BOSCO, J. B. C. (org.) Sujeito e subjetividade: discursividade contemporâneas. Uberlândia: EDUFU, 2009, p.43-72.

HILDYARD, A; OLSON, D. R. Literacy and the comprehension of written and oral language. Harvard Educational Review, v. 48, n. 1, p. 101-122, 1978.

KLEIMAN, A. B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 15-64.

MAINGUENEAU, D. Análise dos textos de comunicação. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). Imagens de si no discurso: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005a.

_____. Gênese dos discursos. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar edições, 2005b.

_____. Cenas da Enunciação. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a.

_____. Problemas de ethos. In: _____. Cenas da enunciação. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva e tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2006b. p. 52-71.

_____. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. Ethos discursivo. Trad. Luciana Salgado. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Ethos e a apresentação de si nos sites de relacionamento. Tradução de Luciana Salgado. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; POSSENTI, S. (Orgs.). Doze conceitos em Análise do Discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 79-98.

_____. Discurso e análise do discurso. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. Variações sobre o ethos. São Paulo: Parábola, 2020.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

ORLANDI, E. P. Eu, tu, ele: discurso e real da história. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2017.

PÊCHEUX, M. Les vérités de La Palice. Paris: Maspéro, 1975.

_____. Problemas de redação. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 61-162.

_____. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi [et al]. 3ª ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Estrutura e acontecimento. 3ª ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

_____. A leitura e memória: projeto de pesquisa. In: _____. Análise do discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2011. p. 141-150.

_____. Análise do discurso: uma introdução. Tradução de Maria da Graça Goulart. 2. ed. São Paulo: Edições 34, 2009.

PIMENTEL, E. Sujeitos leitores, sujeitos autores: indícios de histórias de leituras na produção de textos escolares. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SALGADO, Luciana Salazar; DELEGE, Marina. Mundo ético e mídiun: uma cenografia paulistana para a ciência brasileira. *Letras de Hoje*, [S. l.], v. 53, n. 3, p. 374–385, 2018. DOI: 10.15448/1984-7726.2018.3.30956. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/30956>. Acesso em: 12 set. 2025.

STREET, B. Dimensões “Escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

_____. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.

ANEXO - CORPUS DA PESQUISA

Redação 1

Qualificações para o mercado de trabalho

Anos após anos uma vaga de emprego demandar cada vez mais qualificações do empregado, que na maioria das vezes concluíram o curso superior e são incapazes de trabalhar nesse ramo e optam por um emprego informal. Esse fenômeno ocorre porque o mercado de trabalho se modifica constantemente de maneira que algumas profissões são extintas pois são ocupadas por máquinas.

No filme "Estrelas além do Tempo", de 2016, contar a história de três calculadoras humanas, que eram muito requisitadas por centros de pesquisa antes dos surgimentos das modernas calculadoras eletrônicas e dos computadores. No longa-metragem, vemos a personagem Dorothy Vougham que ao saber que a Nasa tinha comprado um novo computador que fazia 24mil cálculos por segundo, o que colocava seu emprego em risco, Dorothy resolveu aprender a programar esse mesmo computador e ensinar suas companheiras.

No mercado de trabalho é necessário está sempre se adaptando pois ele é instável fazendo com que algumas profissões sumam enquanto novas apareçam como gestores de mídias sociais.

Redação 2

Qualificação será o futuro do emprego

Hoje em dia a taxa de desemprego esta muito alta, isso é fato, mas não acho que seja realmente por falta de oportunidades, mas sim por falta de qualificação, existem muitos desempregados hoje, imagina futuramente! Parte da população hoje não possui ensino superior, o que já é bem exigido, entre pessoas que tem ensino superior e pessoas que tem uma pós graduação, provavelmente vai contratar a pessoa que tem uma pós graduação.

Agora vamos falar do futuro que nós espera. Estamos no século da tecnologia e inovação onde cada vez mais máquinas ocupam o lugar de alguém, não só por falta de qualificação,

mas também pela substituição de pessoas por máquinas. Também acho importante destacar que isso não só por deixar uma pessoa desempregada mas também faz com que a empresa economize dinheiro e tempo, sendo assim possa produzir mais.

Para finalizar acho importante dizer então que futuramente sem qualificação, o desemprego tenha uma taxa bem mais elevada que atualmente. Espero que as pessoas dê mais valor para os estudos, já que atualmente a taxa de jovens sem estudos é bem alta.

Redação 3

O futuro dos desempregados no Brasil

Muito se discute o crescimento desenfreado do desemprego no Brasil, decorrência do aumento da força de trabalho e a preocupante substituição do serviço humano por máquinas.

Registros apontam que o crescimento populacional afeta na criação de empregos para os recém chegados ao mercado de trabalho, fazendo com que essas pessoas procurem uma maneira mais fácil de ganhar na vida, buscando suprir suas necessidades no crime.

Ademais, a procura por emprego se torna ainda mais difícil por conta da crescente substituição do trabalho humano por máquinas e inovações tecnológicas. Futuramente as vagas só surgirão para quem tem uma alta qualificação, gerando um grande número de trabalhadores incapazes.

Tendo em vista os argumentos apresentados, fica claro que essa situação não evidencia uma solução de curto prazo. Cabe às instituições de ensino investir, de fato, em uma boa formação, inserindo pessoas qualificadas ao mercado de trabalho. E por fim, cabe à sociedade dar as mesmas oportunidades para todos e cuidar para que esse erro não se repita no futuro.

Redação 4

Nações unidas contra o desemprego

O mercado de trabalho está sofrendo mudanças, e apesar de investimento em educação, não estão sendo elaboradas estratégias pra adaptar profissionais nesse novo cenário. Os jovens

quase não tem noções sobre o novo mercado de trabalho voltado para setores tecnológicos deixando muitos a margem de uma boa qualidade de vida.

Tal fato causa também decadência no índice de desenvolvimento dos países, como o Brasil que é tecnologicamente atrasado. Devido à extinção de profissões na troca da mão de obra humana pela máquina, é preciso buscar capacitação nos empregos que estão surgindo.

No Brasil são ensinadas nas escolas apenas as disciplinas essenciais de forma arcaica, sem esclarecimento sobre o perfil profissional através e professores pouco competentes. Isso acontece principalmente nas regiões mais carentes, o que leva os indivíduos entre outros fatores, não obterem boa formação escolar, recorrerem a sub empregos e não buscar qualificação.

É necessário que os países, principalmente os menos desenvolvidos elaborem projetos de reestruturação em seus sistemas de educação, desenvolvendo ideias mutuamente entre seus aliados e associações de nações como o BRICS, investindo em pesquisa e intercâmbio de conhecimento para capacitar os jovens nas vagas mais demandadas, diminuindo o número de desempregados efetivamente.

Redação 5

A era da reinvenção profissional

À medida que a humanidade se torna mais consciente em relação às novas mudanças provocadas em larga escala pelo desenvolvimento de novas tecnologias faz-se necessário que outras formas de reinvenção do trabalho sejam discutidas. Vivemos em um estágio crítico onde a mão de obra humana está ameaçada por suas próprias invenções, o que alguns especialistas chamam de revolução tecnológica.

Dados oficiais sobre o número de desempregados no Brasil aponta um cenário alarmante, cerca de 12 milhões de desempregados. As modalidades de trabalho visam atualmente cada vez mais aderir à tecnologia automatizada, embora em grande parte não seja completamente,

pois ainda se exige a presença de profissionais operando de forma parcial dividindo assim a força de trabalho, embora já existam "empresas 100% tecnológicas".

Analisando de forma crítica podemos imaginar um futuro nada otimista para algumas profissões que certamente serão substituídas pelo trabalho inteligente das últimas invenções modernas. Espera-se que profissionais se adequem às novas tendências do mercado.

No entanto, ainda é possível segundo especialistas que estudam o mercado reverter esse quadro com uma atitude simples, reinventar a educação. Para isso alguns passos podem ser adotados, como exemplo estudar novas formas de negócios voltados para o futuro digital, se adequar à novas tecnologias de educação profissional, visando estar atualizado(a) e/ou capacitado(a) para um futuro no qual o mercado de trabalho será cada vez mais seletivo.

Redação 6

Peão também é gente

Desde a quarta Revolução Industrial, o mundo vem se curvando para uma perspectiva distópica em que as máquinas substituirão o trabalho dos homens e mulheres. Entretanto, o que acontece na contemporaneidade, é a atenção para as necessidades humanas no trabalho.

Um dos marcos do meio trabalhista no século XXI, é o surgimento dos *coachings*.

Inicialmente, uma área da psicologia que visa o treinamento do controle emocional do ser humano que atua como profissional. A presença desses psicólogos em empresas se tornou mais frequente, pois, é imprescindível que para que se atinja um nível qualificado de um serviço ou produto, é preciso enxergar o trabalhador como gente, contrariando o mesmo como sendo uma máquina de força bruta.

Além disso, convém lembrar que ao longo dos processos de Revolução do Trabalho, considera-se o mais eficiente, o Toyotismo, cujo a principal característica foi moldar a produção à demanda. Considerando isso como um modelo, o futuro do trabalho precisa modificar suas ocupações e legislações, para os diferentes perfis de profissionais dentro e fora do mercado.

Pensando nisso, o governo, deve por meio do Ministério do Trabalho, criar políticas que atendam às urgências dos trabalhadores, que serão identificadas pelos psicólogos presentes, e

posta em prática pelas autoridades responsáveis do meio. Deve também, finalizando, criar incentivos de pesquisa para que se tenha um futuro promissor e harmonioso em todos os ambientes de trabalho.

Redação 7

Tempos de IA

Em "Tempos modernos", Chaplin nos apresenta um trabalhador fabril que em seu repetitivo trabalho quase se funde a máquina. Hoje quase um século após o filme as transformações no mundo do trabalho dispensam esse trabalhador que realiza funções de máquina. Estamos agora diante da quarta revolução industrial marcada pela presença da IA (inteligência artificial) essa agora de máquinas cumprindo papéis humanos. Esse momento novo em nossa história nos coloca frente à questão: como valorizar o humano na era da inteligência artificial?

Observar como está a saúde do mercado de trabalho é um bom ponto de partida para analisar o nosso momento social uma vez que a sociedade e o mundo do trabalho estão fortemente ligados. Neste sentido o que observarmos é uma redução cada vez maior dos postos de trabalho e no âmbito social um aumento populacional enorme tornando portanto o mercado mais competitivo onde muitos lutam por poucas vagas. Cada vez mais o mercado busca pelo trabalho especializado que exigem graduação isso já no presente momento, a tendência com a implementação da inteligência artificial é uma exigência ainda maior em um mundo que já passou a há muito a casa dos 7 bilhões de habitantes.

Os países em desenvolvimento e os subdesenvolvidos que não dispõem de uma população qualificada devem ser os maiores atingidos e podem ver no longo prazo uma precarização do trabalho e um empobrecimento geral. Em países desenvolvidos como a Alemanha por exemplo a indústria automobilística já automatizou todas as suas montadoras, o trabalho humano no setor produtivo não é mais necessário restando apenas as funções gerências e administrativas que no futuro com a implantação da IA também farão a mão-de-obra humana dispensável em muitos casos.

É necessário pensar o futuro, preparar a sociedade para as mudanças. É fundamental investir pesado em educação da base a pesquisa nossos governantes devem entender que educação não é um gasto é um investimento para o futuro. Nenhuma grande potência nasceu sem investimento em educação. Uma nova distribuição da riqueza também deve ser pensada pois já observamos o crescimento do número de pessoas acima de sessenta anos além disso a o fato de que mesmo no melhor cenário econômico será impossível empregar a todos no futuro. Nesse cenário a concentração de renda pode aumentar sendo necessário mecanismos que redistribuam a riqueza. Muito ainda será pensado e dito sobre a revolução da IA a única certeza é a necessidade de valorizar sobre tudo a vida humana e que está não seja descartável como as máquinas que consideramos ultrapassadas.

Redação 8

Evolução ou regressão humana?

Com o advento das novas tecnologias, muitas expectativas acerca de como o seu uso poderá afetar a nossa sociedade foram criadas, sejam elas de aspecto positivo, seja elas preocupantes. Nos ofícios, por exemplo, a automação do trabalho antes realizado incontestavelmente por humanos começa a ser mais discutido e gera um ambiente duvidoso e preocupante acerca de sua mão de obra.

Por incomensuráveis vezes pode-se abordar impactos da substituição da mão de obra em nossa sociedade e em seus ramos de serviços. De acordo com uma pesquisa mostrada na página virtual da UOL, o setor com mais chance do fortalecimento do processo de automação é o de preparação de comida, com 64% de probabilidade. O fato é que a qualificação da mão de obra será cada vez mais exigida e o uso das tecnologias será inevitável.

A maneira como lidaremos com essa questão será crucial para o desenvolvimento humano, mesmo que esse processo não seja homogêneo em todo o planeta. De acordo com uma pesquisa feita pela empresa de consultoria empresarial americana, McKinsey, países com o domínio tecnológico advindo junto com o impactante processo de globalização, marcado pela Revolução Técnico-Científico-Informacional, serão mais afetados pelo processo de automação do que os países com menos acesso a esse recurso, visto que mais setores serão

afetados pelo avanço tecnológico. Vale ressaltar que boa parte desses países apresenta a taxa de crescimento vegetativo negativa, ou seja, possui mais indivíduos morrendo do que nascendo, sendo um dos fatos que faz com que a questão da empregabilidade não seja tão afetada quanto em países emergentes, por exemplo.

Principalmente nos países que não estão preparados completamente para essa situação, o futuro será duvidoso e a adaptação ao surgimento das novas tecnologias é essencial para o estabelecimento de soluções para a subtração da ocorrência do desemprego. A preparação para a população para o surgimento de novos empregos é uma dessas medidas para contribuir com o progresso social.

Plataformas sócio-virtuais que estabeleçam a comunicação com a população acerca do desenvolvimento de empregos e ofereçam novos postos de trabalhos devem ser mais efetivadas ao decorrer do tempo. A adaptação é uma construção social.

Redação 9

Qualificação e o futuro do emprego

Emprego é o que estrutura os cidadãos de uma sociedade, fornecendo um meio de sobrevivência. Porém com o aumento da qualificação profissional e a chegada da tecnologia no mercado de trabalho, a curto prazo terá um efeito negativo para os indivíduos da conjuntura social. Uma vez que, não há igualdade de oportunidades para todas as pessoas, ocasionado o desemprego.

No filme "Tempos Modernos", de Charlie Chaplin, evidência uma perspectiva onde os operários tinham apenas uma função para desempenhar, contudo, se surgisse uma tecnologia que substituísse essa mão de obra, como consequência os trabalhadores ficariam desempregados. E com os avanços tecnológicos, o mercado de trabalho requisita uma maior capacitação profissional, logo, aqueles considerados menos qualificados ficam de fora dessa seleção, não existindo para eles uma estrutura social adequada que assegure que serão preparados para ter mais capacidade na profissão.

Karl Marx e Fredrich Engels abordaram a temática dos meios de profissão, como exemplo, o capitalismo. Foi perceptível para eles que existe uma classe que domina e outra que é dominada, desse modo, não tem igualdade de oportunidades para as pessoas. Visto que, são classificados de acordo com a riqueza que possuem, dessa maneira, existe um abismo social, pois há aqueles que tem mais suporte para alcançar mais qualificação, enquanto, os pobres desprovidos disso encontram dificuldades para entrar nessa área competitiva que é o mercado de trabalho.

Fatores como esses revelam a necessidade de melhorias sociais que se realizadas corretamente promoverá a longo prazo uma diminuição do desemprego, com qualidade e segurança. Portanto, deve haver mobilização de instituições privadas para financiar o investimento na construção de centros de qualificação profissional aos indivíduos que precisam dessa melhoria, assim, o Estado em conjunto com os componentes dele devem direcionar a geração de emprego para a sociedade, realizando concursos públicos que garantam estabilidade para o cidadão.

Redação 10

Aumento do desemprego no mundo tecnológico

O avanço da tecnologia e sua aplicação nas empresas em conjunto com as exigências de alta qualificação profissional no mercado de trabalho, têm resultado em um grande número de desempregados, o qual cresce a cada dia.

Segundo os especialistas, o número de desempregados tende a aumentar progressivamente, podendo surgir em até 2050 uma nova classe de pessoas, a dos "inúteis" ou "não empregáveis". Um dos motivos dessa ocorrência é o desenvolvimento acelerado de robôs de inteligência artificial, que substituem milhares de trabalhadores. Diversas tarefas que antes eram realizadas por pessoas, hoje são feitas por equipamentos tecnológicos, os quais são mais lucrativos aos proprietários por sua eficiência e precisão.

Com isso, as empresas estão exigindo um número cada vez maior de especialistas ligados à tecnologia, como desenvolvedores de softwares, cientistas e analistas de dados, capazes de controlar os novos equipamentos. O problema é que esse tipo de trabalho exige alta qualificação profissional, excluindo os trabalhadores simples, sem estudo completo e os

recém-formados, sem experiência, que não conseguem oportunidades em um mercado saturado.

É necessário que o governo invista na educação, para que as pessoas aprimorem seus estudos de forma a atender às novas exigências do mercado de trabalho e que a população também fique atenta à informação e procure se especializar no que está em alta. Por outro lado, cabe às empresas promoverem programas que visam o ingresso dos recém-formados e cursos de especialização para os funcionários interessados em continuar trabalhando, a fim de ajudar a conter o desemprego.

Redação 11

Futuro da crise do desemprego

A Qualificação e o futuro do emprego estão cada vez mais preocupantes e eles são importantes para que nosso país saia dessa crise de desemprego, Cerca de 12 milhões de pessoas atualmente estão desempregadas, por isso que o futuro é tão preocupante para alguns.

Por tanto é importante ressaltar que uma qualificação em alguma área e o ensino medio completo é essencial para que a pessoa consiga um emprego, muitas vezes as empresas deixam de contratar o funcionário por conta de seu currículo não ter nenhuma qualificação.

Atualmente a tecnologia é uma das ferramentas mais usadas, hoje em dia conseguimos fazer praticamente tudo com ela, porém o excesso dela pode ocasionar muitos problemas, um deles é a falta de emprego por conta de ser algo mais robotico e agil.

Infelizmente em outros países esse método já foi adotado nos mercados e industrias, substituindo o funcionário por algo mais moderno que para o empregador daria menos gastos, esse avanço da tecnologia ainda está em andamento em nosso país.

Portanto, podemos concluir que uma qualificação é muito importante nos dias atuais, e a questão do emprego, deveriam criar mais empregos para suportar o numero de população de desempregados e não substituir los por maquinas.

Redação 12

O progresso da tecnologia

No decorrer dos séculos XVIII e XX, o mundo passou por três revoluções industriais, e atualmente, no século XXI, a quarta revolução industrial já acontece. As inovações tecnológicas proporcionadas por esse fenômeno impactam diversos setores como, saúde e agricultura, e a tendência é o mercado de trabalho aderir às novas tecnologias que estão sendo desenvolvidas. Entretanto, se os trabalhadores não acompanharem as modernizações, as oportunidades de emprego poderão se tornar escassas.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é importante destacar que o Brasil possuía uma taxa de desemprego de 11,2% no final de 2019, aproximadamente 12 milhões de pessoas. Contudo, existem setores com muita disponibilidade de vagas, como os de tecnologia, os quais exigem uma qualificação do candidato, sendo esse requisito, um fator desclassificatório para muitas pessoas que não possuem uma formação superior.

Com o desenvolvimento da Inteligência Artificial (IA), muitas tarefas padronizadas que eram realizadas por serem humanos foram e estão sendo substituídas pelas máquinas inteligentes. Em oposição a isso, vários empregos surgiram, como *e-commerce*, *marketing online* e *e-business*, porém esses serviços não conseguem abranger a demanda de indivíduos descapacitados, pois as premissas principais desses ramos são a criatividade e capacitação para o uso da tecnologia. Sendo assim, as pessoas excluídas acabam recorrendo aos subempregos ou não conseguem trabalhar.

Portanto, é primordial que o Estado faça adesão de medidas para amenizar a realidade atual. A fim de que os jovens possam ter conhecimento das transformações tecnológicas, é necessário que as escolas realizem trabalhos, palestras e projetos de vida relacionados às profissões atuais. Em adição, a presença do Ministério da Educação e Cultura (MEC) é importante, para a implantação de disciplinas obrigatórias no componente curricular das escolas, como informática ou robótica, para que a juventude possa se integrar mais facilmente no mercado tecnológico. Já para a população adulta, o Governo deve garantir a existência de cursos gratuitos para a sociedade. Com essas ações, os trabalhadores poderão acompanhar as inovações da era e conquistar uma vaga de emprego.

Redação 13

O advento tecnológico

As constantes mudanças tecnológicas que ocorrem no mundo surgem das necessidades organizacionais em maximizar a produção e reduzir recursos, a partir dessa demanda o surgimento de profissões que requerem conhecimentos básicos em tecnologia e o desaparecimento de outras é inevitável.

Cabe salientar que na última década o vocábulo (digital) ganhou novos significados, se antes era sinônimo de TI, Tecnologia da Informação, na atualidade está relacionada com várias áreas, por esse motivo trabalhadores cada vez mais familiarizados com a tecnologia sobressaem dentre os outros. É a constante informatização e automatização de empresas exigem profissionais cada vez mais capacitados e com formação específica.

Por outro lado, pessoas que não foram educadas tecnologicamente, ou seja, não sabe usar um computador ou outros componentes básicos da era digital, ficarão para trás. Ascensorista era uma profissão que existia na primeira metade do século 20, operava elevadores os quais eram manuais, com o aparecimento dos primeiros elevadores automáticos em 1930 a profissão desapareceu.

O investimento em educação e capacitação é uma boa estratégia para se manter no mercado de trabalho. A educação digital é primordial para vivermos em uma sociedade que se transforma a todo momento.

Redação 14

Transformações laborais

A noção de emprego, com remuneração e direitos, foi moldada a partir da Revolução Industrial inglesa. Boa parte das mudanças, inerentes a esse período histórico, deveram-se à criação das primeiras máquinas que substituíram milhares de trabalhadores, fazendo-os ficar sem empregos ou a trabalharem de forma insalubre e mal remunerada.

Atualmente o mundo passa pela quarta Revolução Industrial, responsável por mudar as relações humanas profundamente, por meio da alta tecnologia. Porém ainda são poucos países que conseguem conciliar as mudanças causadas pela inconstante era cibernética.

Existem no Brasil, mais de 11 milhões de desempregados, que veem seus postos de emprego serem preenchidos por robôs - mais baratos e eficientes para as empresas. Esse cenário tende a piorar, e em algumas profissões poderão tornar-se obsoletas devido à escassez de demanda por meio das empresas. Em contrapartida atividades voltadas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de softwares, bem como as que exigem o uso da criatividade humana, serão mais requisitadas, tendo em vista que os computadores apenas aprendem soluções, não sendo capazes de criar novas.

Portanto, cabe ao MEC implementar nas escolas metodologias em que os estudantes ganham cada vez mais conhecimento acerca do funcionamento do mundo tecnológico e laboral. Aperfeiçoando o ensino, tornando-o cada vez mais moderno, instrutivo e instigante aos interessados. Então o Brasil terá profissionais capacitados, preparados desde cedo para os diversos cenários que o futuro possa vir a apresentar.

Redação 15

O emprego do futuro

Atualmente, o desemprego atinge grande parte da população, principalmente os jovens, que não possuem a qualificação exigida pelo mercado de trabalho. Com o avanço da tecnologia, a maioria das tarefas são executadas por equipamentos eletrônicos. Assim, os postos de trabalho estão sendo substituídos por máquinas.

As vagas disponíveis exigem qualificação profissional altíssima, qualificação que na maioria das vezes o jovem que acabou de sair do ensino médio não possui. Seja pela falta de oportunidade, seja pela falta de condições financeiras.

Não obstante, em um mundo onde as mudanças estão cada vez mais rápidas, é essencial que a sociedade crie e aceite as novas dinâmicas de trabalho e fomente o desenvolvimento de outras habilidades.

Um exemplo dessa nova dinâmica de trabalho são os motoristas e entregadores de aplicativo que vem ganhando cada vez mais adeptos e mais força.

Assim, para seguir e manter a empregabilidade é necessário que as empresas em conjunto com a sociedade e o Estado quebrem paradigmas e ampliem opções de trabalho, desenvolvendo novas competências e habilidades.

Nesse sentido, é necessário haver um incentivo por parte tanto do Estado quanto das grandes empresas em ensino, educação de jovens e adultos, desenvolvimento de habilidades, competências, modernização dos postos de trabalho, modernização das legislações trabalhistas a fim de que as vagas de emprego do futuro sejam preenchidas e o desemprego caia significativamente.

Redação 16

Avanços tecnológicos

No que se refere aos avanços tecnológicos no Brasil, nota-se que, atingiu diretamente à população em seu meio social, na qual, trouxe diversos benefícios e malefícios para os usuários. Em contrapartida, essa realidade impôs novos desafios para a sociedade contemporânea.

Nesse contexto, é conveniente destacar, que muitos indivíduos até mesmo crianças, estão sujeitas a manipulações, que pode ser inadequadas. Infelizmente, como há pessoas de má conduta que utiliza a internet para atraí pessoas fragilizados, é de fundamental importância o acompanhamento familiar.

Cabe ainda ressaltar, que tal meio se transforma em uma forma de lazer para todos os indivíduos, e com os avanços tecnológicos, irá conduzir mais ainda os telespectadores através dos seus gostos.

Redação 17

Procura-se futuro

Em meio à chamada revolução tecnológica, os novos empregos que surgem requerem qualificação e especialização cada vez maiores. Isto denota uma preocupação tanto por parte dos estudantes, que não se sentem devidamente preparados para o mercado de trabalho, quanto de empresas as quais têm dificuldade para encontrar candidatos aptos a ocuparem cargos exigentes.

Pois ainda que as escolas abordem diversos assuntos, o sistema de ensino tradicional é incapaz de acompanhar as recentes exigências frente à automação do modo de produção, uma vez que o mercado de trabalho está à procura de conhecimento prático e técnico. Segundo dados do Manpower Group, os empregadores reportam dificuldade em selecionar pessoas adequadas a vagas abertas. Enquanto isso, o sistema de ensino tradicional resiste em substituir o aprendizado generalizado pela iniciação técnica que dará o devido preparo ao estudante.

Além disto, a revolução tecnológica faz com que empresas necessitem buscar o aperfeiçoamento constante de seus empregados. Um estudo do Fórum Econômico Mundial mostra que, em grandes empresas, quase metade dos funcionários precisa passar por treinamento todos os anos. O desafio de manter uma produtividade cada vez maior exerce pressão sob uma população que já não sabe mais como se reinventar, sobrando para políticas públicas solucionar a defasagem, seja das instituições educacionais ou de mão de obra especializada.

Com isso, concluímos que o ensino de caráter técnico-científico é fundamental para se criar indivíduos qualificados em meio ao futuro tecnológico e automatizado. Desse modo, o Governo deve dar início a políticas públicas que busquem revisar o preparo ofertado por instituições educacionais, aprovando medidas as quais configuram o ensino técnico como obrigatório no currículo escolar, enquanto medidas econômicas são aplicadas a fim de incitar o aumento da oferta e da procura por cursos técnicos

Redação 18

Os impasses do desemprego aliado às mudanças sociais

Sabe-se que a era da revolução técnico-científica-informacional trouxe Profundas mudanças nos novos paradigmas sociais; pode-se mencionar a redução no numero de ofertas de empregos e também a demanda por pessoas qualificadas para atenderem os novos postos de trabalhos, já que o mesmo está sendo operado por máquinas. Portanto, observa-se que o mercado de trabalho ficou cada vez mais exigentes e novos postos de trabalho requerem boas qualificações para admissão, assim elevando o desemprego.

Por conseguinte, se constata uns percentuais números de pessoas que estão desempregadas ou em situações de subempregos, isso se deve há múltiplos fatores, o baixo nível escolar, desqualificação profissional e etc. Todavia, tais requisitos tendem resultarem no desencadeamento do desemprego, e por não atenderem as exigências postas no mercado de trabalhos se acentuaram os problemas de caráter sociais resultante do desempregos exacerbado.

Assim, cabe ressaltar que o desemprego foi surgindo na medida em que se acentuou uma gama de pessoas nas cidades, movido pelas melhorias nas condições de vidas que as zona urbana poderia proporcionar e também pela repulsão dos agricultores que não conseguiram se manter a sua sustentabilidade no rural, se obrigou a sair para buscarem melhores condições de vida, isso aliado às questões agrárias que foram importantíssimas para intensificar êxodo rural.

Contudo, os diversos são os fatores que podem desenvolver os desempregos, mas cabem às autoridades intervierem em tais problemas, tentando solucionar ou sanar. Portanto é relevante que os governantes do país priorizarem as políticas públicas para que tentar-se atenuarem o desemprego demasiado, investir mais na educação, impulsionar a economia do país para hajam novos postos de trabalhos e assim facilitarem o emprego a todos, sem exclusão.

Redação 19

A qualificação profissional no Brasil

Promulgada pela ONU em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos garante a todos os indivíduos o direito ao trabalho e ao bem-estar social. Conquanto, a o nível de qualificação profissional exigido atualmente impossibilita que essa parcela da população desfrute desse direito universal na prática. Nesse sentido, convém analisarmos as principais consequências de tal postura negligente para nossa sociedade.

A educação é o fator principal no desenvolvimento de um país. No entanto, apesar de ocupar a nona posição na economia mundial, o Brasil possui um sistema de ensino público ineficiente, e o resultado desse contraste é claramente refletido na falta de qualificação profissional do povo brasileiro. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 41,3% dos trabalhadores brasileiros são informais. Diante do exposto, fica evidente a exclusão social vivenciada pelos profissionais com baixa qualificação, visto que a seleção de perfis será mais criteriosa e baseada no conhecimento técnico, aumentando assim a concorrência no mercado de trabalho.

Faz-se mister, ainda salientar a necessidade de promover melhorias no sistema de educação inclusiva do país. Nesse âmbito, as transformações no mercado de trabalho vem ocorrendo com mais velocidade graças ao rápido desenvolvimento tecnológico e científico. Logo, o profissional do futuro terá que aperfeiçoar seus conhecimentos, assim como saber manejar as novas tecnologias.

Portanto, indubitavelmente, medidas são necessárias para resolver esse problema. O MEC deve investir em cursos profissionalizantes para pessoas desempregadas com o objetivo de auxiliar na inserção dessas no mercado de trabalho. Já o Ministério do Trabalho em parceria com as empresas deve fazer atualizações nos cursos já existentes de seus trabalhadores com o intuito de manter-los modernizados e presentes na utilização de novas tecnologias. Pois só assim como dizia Nelson Mandela: "a educação é a maior arma que se pode usar para mudar o mundo".

Redação 20

Qualificação coerente

O cenário do desemprego tem gerado desconforto e insegurança na rotina daqueles que fazem parte dessa estatística negativa, o indivíduo que se encontra nessa situação busca fazer o que pode, no intuito de se tornar qualificado, para que o mercado de trabalho o valorize. Porém, até que ponto é possível compreender os avanços que o mercado de serviço tem carregado com os tempos vindouros e continuar se qualificando de acordo com as exigências propostas?

Através dos diversos meios de comunicação não fica perceptível apenas o alto índice de desemprego, mas também a importância que os inativos tem atribuído a qualificação. Em uma das edições do Jornal Nacional da Rede Globo, foi apresentado no universo do desemprego o alto número de pessoas desqualificadas buscando completar os seus estudos do Ensino Fundamental e Médio, a conclusão do Ensino Superior e aqueles já certificados nesse último se projetando para o início de uma especialização.

Qualificar-se significa aprimorar para exercer melhor uma determinada função, esse é um papel que vem sendo muito bem desenvolvido com o avanço da tecnologia e gerando aprimoramentos em máquinas, isso faz com que o trabalho exercido por seres humanos perca informação e atualização, dessa forma a pessoa desempregada fica presa a recursos arcaicos que o mercado de trabalho tem desprezado, que aplica soluções inovadoras, mas sem informar como o indivíduo pode adquirir espaço dentro desse novo ambiente profissional.

O cidadão busca a qualificação, procura se atualizar, mas fica inseguro por não compreender este novo universo que vem sofrendo avanços cada vez mais rápido e superiores aos tempos passados. Não é necessário uma análise profunda para perceber o alto grau de importância que o avanço da tecnologia gerou no mundo, mas também é inegável que se criou um desconforto para aqueles que não compreendem esse avanço e apesar de desqualificados pelo mercado de trabalho precisam sobreviver e mais do que isso, viver dignamente. Existe um erro que é distanciar o indivíduo do avanço e da tecnologia enquanto esses deveriam se complementarem. O mercado de trabalho atualizando a sociedade com relação aos novos avanços e apontando um norte mais viável para as novas adequações, o indivíduo desempregado, pode optar por uma qualificação mais exata e não precisa ficar limitado por não entender as mudanças que o mercado sofre.