

## Relações discursivas e curriculares do/no ENEM 2021: a construção ideológica de seus itens avaliativos

Discursive and curricular relations of/in ENEM 2021:  
the ideological construction of its assessment items

**Mayara Duarte Dias**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Resumo:** Com este artigo, busco *discutir sobre as valorações evocadas pelas estruturas discursivas do Caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM 2021*. Assim, interpreto os diálogos estabelecidos entre a concepção de currículo (Silva, 2005; Apple, 2008, entre outros) e de avaliação (Barriga, 2008; Saviani, 2013, entre outros). Penso também a construção ideológica do ENEM segundo suas valorizações, entendendo sua orientação, dentro do sistema neoliberal, guiada por inúmeras forças heterodiscursivas (Bakhtin, 2015 [1975]). Observei, assim, que o Exame resulta de uma disputa ideológica, contrapondo forças centrípetas, mantenedoras do poder hegemônico, e centrífugas, viabilizadoras do uso do ENEM como instrumento de resistência.

**Palavras-chave:** ENEM; Discurso; Ideologia

**Abstract:** With this paper, I seek to *discuss about the appraisal evoked by the discursive structures of the ENEM 2021 test of Languages, Codes, and its Technologies*. Thus, I interpret the dialogues established between the conception of curriculum (Silva, 2005; Apple, 2008, among others) and assessment (Barriga, 2008; Saviani, 2013, among others). I also think about the ideological construction of ENEM according to its appraisal, understanding its orientation, within the neoliberal system, guided by numerous heterodiscursive forces (Bakhtin, 2015 [1975]). I observed that the Exam is the result of an ideological dispute, opposing centripetal forces, which maintain hegemonic power, and centrifugal forces, which enable the use of ENEM as an instrument of resistance.

**Keywords:** ENEM; Discourse; Ideology

## Introdução

A avaliação do ensino no mundo ocidental surgiu no século XVII e tornou-se, ao longo do tempo, principalmente no século XIX, indissociável do processo de ensino das massas. Desde então, cria hierarquias imbricadas em questões de profundo impacto social ao orientar a prática educacional em vários âmbitos, certificar profissionalmente e selecionar os considerados aptos

a partir desse sistema (Perrenoud, 1999). No que tange a uma prática avaliativa nos moldes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), valoriza-se uma perspectiva particular de ser e estar no mundo com base no projeto de sociedade que se pretende estruturar.

Situo-nos melhor a partir do objetivo principal de uma avaliação: guiar uma tomada de decisão. No contexto educacional, pode-se pensar em alternativas para o que não funciona e na manutenção de práticas que tiveram êxito dentro do processo de ensino aprendizagem segundo o que foi verificado na avaliação. Avaliar envolve olhar para um determinado processo para decidir sobre os próximos passos, isto é, identificar o que tem ou não êxito e optar por um caminho a seguir (Silva, 2003; Luckesi, 2013).

Quanto ao impacto do tipo de avaliação que caracteriza o ENEM, ou seja, no contexto macro da sociedade e dos sistemas educacionais, avaliar consiste na tomada de decisões que afetam muitas pessoas. Esse modelo avaliativo possui os seguintes efeitos sobre seus avaliados: primeiro, o estudante se prepara para a avaliação; após realizar o exame, recebe um *feedback* de seu desempenho através da nota; por fim, com os resultados, toma-se decisões que, no caso do ENEM, podem envolver o ingresso ou não em uma universidade (Silva, 2003).

Parte dessas decisões consiste na definição dos critérios e na delimitação dos saberes avaliados que permitem identificar as características determinadoras de quem está aprovado ou não. Essa prática desenvolvida no cenário educacional envolve essencialmente a aferição do quanto uma pessoa aprendeu sobre os conhecimentos trabalhados nos anos escolares. Nesse viés, tomo como norte os processos de seleção dos saberes, ou seja, a construção curricular e discursiva definidora dos objetivos e objetos de conhecimento a serem estudados na educação básica.

Olho para esses aspectos a partir da visão discursiva do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016 [1953]; 2015 [1975]; 2018[1975]; Medviédev, 2016 [1928]; Volóchinov, 2018 [1929]). Com isso, entendo o ENEM como um ato discursivo, materializado na prova. Ou seja, sua construção de sentido é orientada pelas valorações – julgamentos de valor – expressadas nas escolhas estilísticas de seus enunciadores. Busco, neste artigo, *discutir sobre as valorações evocadas no Caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM 2021*<sup>1</sup>, segundo as refrações<sup>2</sup> de seus itens avaliativos. Assim, interpreto o que é valorizado socio-culturalmente e linguisticamente para que os avaliados sejam ou não aprovados.

Ao me debruçar sobre o discurso desses itens, dediquei-me a entender e a problematizar como funcionam essas práticas discursivas quanto a suas valorações (Pennycook, 2006; Volóchinov, 2018 [1929]). Inicialmente, teço comentários conceituais sobre avaliação e currículo para situar tanto os itens, quanto a Matriz de referência do ENEM em processos de seleção de saberes e sujeitos. Em seguida, analiso os itens, historicizando cada um de acordo com: as situações-problema propostas

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte da minha dissertação. Apesar de ter concluído no primeiro semestre de 2024, iniciei-a em 2021. Desse modo, a edição mais atual quando analisei os itens foi a de 2021, sendo a que selecionei como material de análise.

<sup>2</sup> Na perspectiva bakhtiniana, as ideologias são expressadas discursivamente em movimentos de refração (Medviédev, 2016 [1928]).

e a habilidade mobilizada, comparando com os objetos de conhecimento e os descriptores das competências definidos para o Caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

## Valorações no ENEM: questões sobre currículo e discurso

O nosso contexto político-econômico neoliberal toma como horizonte para a formação dos sujeitos o conceito de capital humano, entendido como a formação de mão de obra para o mercado. A educação é tida como fonte disso. Nesse sentido, os currículos – processos de seleção de conhecimentos (Silva, 2005) – têm como concepções centrais a prática cidadã e o mundo do trabalho. Isso significa que os currículos são construídos em um contexto educacional que demanda a formação de cidadãos para ocupar seu espaço como trabalhadores no mundo, visando garantir o funcionamento dessa sociedade orientada para a produção e consumo de bens materiais.

O “saber didático-curricular” (Saviani, 2016) – central no trabalho educacional do modelo (neo)tecnicista liberal de ensino (Barriga, 2008; Saviani, 2013) – tem justamente como ponto de referência essa formação do cidadão para a seleção daquilo que comporá o programa. Isso é tomado como base também na projeção da Matriz de Referência do ENEM, que define os saberes a serem avaliados, considerando sua faceta de aferição dos resultados educacionais.

Enxergo na Matriz um *status* de documento curricular, visto que consiste em uma lista descritora dos saberes a serem identificados no sujeito formado pelo sistema. Segundo seu cronotopo<sup>3</sup>, constrói-se dentro de uma pedagogia do exame (Barriga, 2008) – pautada na definição da qualidade do ensino, em termos de efetividade e produtividade, a partir do alcance de resultados projetados no programa escolar e aferidos através de uma avaliaçãoposta no final do ciclo de estudos, como ocorre no ENEM. Dessa forma, os sujeitos são classificados e selecionados em uma lógica supostamente meritocrática de seleção.

Isso define quem seguirá para o mercado de trabalho, em espaços subalternizados, e quem irá se profissionalizar e se especializar mais, ocupando espaços de liderança e poder. Desse modo, com base em seus resultados, observo o papel do ENEM na classificação e seleção de sujeitos, segundo a aferição das competências e habilidades selecionadas como fundamentais para a inserção de sujeitos na sociedade como cidadãos (Saviani, 2016).

Essa ótica considera que as escolhas dos saberes componentes do currículo serão acessadas homogeneamente por todos. Valoriza-se uma visão que invisibiliza a multiplicidade de contextos socioeconômicos-culturais, como se todos tivessem as mesmas oportunidades, culpabilizando o indivíduo por seus resultados. Contudo, esse posicionamento é disfuncional, pois desconsidera a pluralidade de contextos sócio-econômicos-culturais existentes no Brasil; além disso, não pensa a interferência da precarização do ensino por falta de investimento econômico na educação.

<sup>3</sup> Segundo a filosofia bakhtiniana, cronotopo consiste na localização espacotemporal de um discurso em uma perspectiva historicizada (Bakhtin, 2018 [1975]).

Com isso, o governo se exime da responsabilidade sobre a qualidade da educação, pondo-se apenas como regulador. Isso ocorre na estruturação dos currículos baseada no desenvolvimento de “competências” e de “habilidades” supostamente disponibilizadas em um padrão homogêneo para todos, responsabilizando o sujeito pela busca por desenvolvê-las. Para certificar o alcance desses objetivos, olha-se para os resultados de uma avaliação externa e padronizada, tal como é o ENEM. Nele, geram-se dados estatísticos que (des)valorizam tanto os modelos de ensino, quanto os avaliados, atribuindo valores de “êxito” e “fracasso” (Garcia *et al.*, 2021).

O êxito do cidadão é posto como meta e depende da realização do Exame. Este é orientado pela Matriz de Referência que manifesta por si só uma seleção específica de saberes, representados por “competências” e por “habilidades”, servem como parâmetros do que está sendo avaliado nos itens do ENEM (Brasil, 2010). Dessa forma, refratam uma lógica curricular cercada de questões de poder e de ideologias intrínsecas a essa instância educacional. Essas seleções curriculares são materializadas nos itens que, quando enunciados, carregam a expressão dos objetivos do evento avaliativo.

A partir disso, penso o ENEM como um ato discursivo. Segundo a teoria bakhtiniana, os enunciados concretos se estruturam em um tema – conteúdo temático –, um estilo e uma estrutura composicional – recursos linguísticos (Bakhtin, 2016 [1953]). Com base nisso, leio os itens avaliativos como enunciados que compõem a discursividade do exame. Conforme orientação do *Guia de elaboração de itens* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2010), o conteúdo temático de um item é definido pelo elaborador ao escolher dois elementos fundamentais: a Matriz de Referência – que contém habilidades e competências a serem selecionadas como parâmetro de avaliação dos participantes –; e a situação-problema – que contextualiza e norteia a abordagem desses parâmetros.

O conteúdo temático, dessa forma, molda as seleções do elaborador quanto à estrutura composicional – organizada em três (3) partes: texto-base, comando e alternativas de respostas – e ao estilo utilizados nos itens. Para materializar a situação-problema no caso do Caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, seleciona-se um texto-base extraído de alguma fonte externa disponível de forma pública como textos literários, reportagens etc., carregando o estilo de seu autor, bem como sua voz e seus posicionamentos valorativos. Trabalha-se esse texto no comando e nas alternativas de respostas para abordar uma competência e uma habilidade, demandando do elaborador um estilo mais técnico e impessoal.

Quando esses itens são enunciados, tornam-se signos, configurando-se como um material ideológico; algo que ocorre no momento em que os avaliados interagem com os elaboradores na realização da prova. Isso se dá no seguinte processo: um sujeito carrega suas visões particulares de mundo ao enunciar, sendo esse um movimento mobilizado por uma natureza social que o impele a expressar, pois ele é alguém inserido em uma coletividade organizada. Nessa dinâmica, produz-se sentidos que carregam posições ideológicas sobre o mundo em movimentos valorativos, orientados

por duas forças – centrípetas, que direcionam para o centro hegemonicamente, e centrífugas, que direcionam para as margens de modo contra hegemônico –, contrapostas heterodiscursivamente nos enunciados (Bakhtin, 2015 [1975]).

Nesse debate, olho para como os saberes selecionados na Matriz de Referência são escolhidos e trabalhados nos itens avaliativos de modo a entender as disputas ideológicas presentes no ENEM. Relembro que estamos diante de um material que seleciona saberes voltados para uma área específica de conhecimentos: a de Linguagens. O conhecimento delimitado por ele envolve um recorte específico que nos ajuda a pensar sobre como a escola deveria abordar as interações comunicacionais. Com base nisso, podemos entender como esses posicionamentos ideológicos foram apropriados pelos elaboradores/revisores do Exame, sendo expressados em seu material discursivo. Passo a seguir para uma breve explicação do percurso metodológico que trilhei.

## Percorso metodológico para análise dos itens avaliativos do Enem

Com base em uma análise do discurso em uma perspectiva bakhtiniana, estabeleci um caminho analítico dos itens enquanto material discursivo. Desse modo, tracei um movimento interpretativo com base nos pressupostos de Volóchinov (2018 [1929]). Ou seja, comprometi-me com um estudo olha para o evento discursivo concreto, considerando todos os elementos que o compõem e o integram no processo de construção de sentido. Entendo que esse material sempre estará em processo de significação ao ser (re)inserido em um determinado contexto comunicativo, (des)valorizando diferentes formas de ser e estar no mundo. Realizei, assim, uma interpretação dos movimentos de escolhas discursivas feitas na elaboração dos itens, relacionando os itens com as descrições da Matriz de Referências do ENEM.

O Caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM, possui um total de cinquenta (50) itens<sup>4</sup>. Sua função é avaliar oito (8) objetos de conhecimento e nove (9) competências – divididas em trinta (30) habilidades. Para a análise dos itens, descrevi cada aspecto apresentado pela Matriz e organizei os objetos de conhecimento em dois eixos (Quadro 1); relatei cada item com uma competência/habilidade e um objeto; então, interpretei-os considerando cada parte que o compõe. Observei, nesse processo, que os itens se conectam quanto às situações-problemas abordadas. Para tanto, fiz um levantamento de informações dos textos-bases, verificando as fontes presentes em cada item. Desse modo, abordo aqui textos que selecionam o papel da mulher e prática racista na sociedade<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Considero que o material possui cinquenta (50) itens ao invés de quarenta e cinco (45), porque somo os itens, inclusive os cinco (5) itens da opção tanto Inglês, quanto Espanhol.

<sup>5</sup> Como uma análise completa de cada item demandaria muito espaço físico neste artigo, optei por fazer um recorte temático. A seleção deste tema se deve aos seguintes critérios: 1. a recorrência do tema no Exame de 2021; e 2. o tema está presente em todos os eixos de análise, bem como apresenta uma variedade significativa de movimentos valorativos, sendo produtivo para a elaboração deste artigo; 3. são temáticas que já trazem uma carga crítica para os itens.

Quadro 1 – Eixos de análise

<i>Eixo de análise</i>	<i>Objetos de conhecimento</i>
<i>I</i>	<i>Estudo do texto; Estudo do texto argumentativo; Estudo das práticas corporais; Produção e recepção de textos artísticos; Estudo do texto literário; Estudo dos gêneros digitais.</i>
<i>II</i>	<i>Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa; Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Os eixos de análise foram definidos com base nos seguintes pontos: a abordagem linguística e sua relação com o estudo do texto, bem como com as diferentes perspectivas de organização dos textos. Essa divisão me permitiu relacionar os sentidos produzidos em cada “objeto de conhecimento” para observar as valorações nos itens. Isso funda-se em um estudo linguístico que considera duas dimensões: uma voltado para o material textual como um todo; e o outra direcionado para o uso dos recursos linguísticos.

As escolhas materializadas nos itens podem valorizar determinados posicionamentos, segundo aquilo que é projetado pela Matriz em relação à noção de linguagem privilegiada no Exame. Desse modo, podemos entender em qual projeto de sociedade esse evento discurso está inserido e como ele pode ser utilizado como mecanismo de resistência, tal como vemos a seguir.

## Valorações na seleção e a abordagem temática: os estudos de textos no ENEM 2021

Dos objetos de estudos que compõem o eixo I, selecionei os que foram avaliados em mais itens no ENEM 2021: o *Estudo do texto argumentativo* (quadro 3), avaliado pela sétima competência (Quadro 2), e a *Produção e recepção de textos artísticos* (quadro 5), avaliada pela quarta competência (Quadro 6). Observo o primeiro objeto em dez (10) dos cinquenta itens desse Caderno; o outro, por sua vez, está em oito (8) deles. Isso mostra que o Exame valoriza, em certo nível, o discurso técnico-argumentativo em detrimento do artístico-literário.

Quadro 2 – Sétima competência da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

<i>Competência de área</i>	<i>Descriptor</i>
07	<i>Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</i>

Fonte: (Brasil, [s./d.], p. 4)

Os termos “opiniões” e “pontos de vistas” enfocam a questão argumentativa em diferentes modos de expressão na sétima competência. O verbo regente indica que a ação mobilizada diante do texto argumentativo é de confrontamento. Isso indica valorativamente uma posição de que haverá mais de uma perspectiva de mundo a ser contraposta. Contudo, a estrutura objetiva da prova mostra uma concepção de argumentação filiada ao positivismo que presume a existência de apenas uma verdade única, indicando uma força valorativa centrípeta.

Quadro 3 – Objeto de conhecimento: Estudo do texto argumentativo

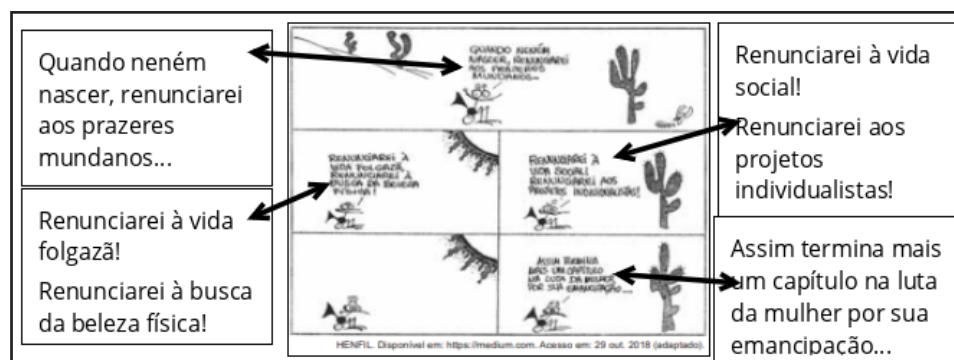
Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipos, gêneros e usos em língua portuguesa
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Formas de apresentação de diferentes pontos de vista;</i></li> <li>▪ <i>Organização e progressão textual;</i></li> <li>▪ <i>Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores;</i></li> <li>▪ <i>Relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.</i></li> </ul>

Fonte: (Brasil, [s./d.], p. 15)

No *Estudo do texto argumentativo*, vejo uma complementariedade com a competência sete (7), ao considerar a possibilidade de existência de variados pontos de vistas. Para seu estudo, elenco os seguintes pontos: os diversos modos de expressão de posicionamentos, os modos de organização, a função sociocomunicativa e o contexto enunciativo de um texto. Nota, assim, uma visão crítica da questão argumentativa, algo que pode ser contraposto com a visão positivista subjacente ao Exame.

Apesar de alguns itens avaliativos valorizarem a lógica positivista de objetividade que silencia os sujeitos no discurso, há outros que são potencialmente críticos por mais que reduzam seu debate a avaliação de uma habilidade. Esse é o caso do item 13 (Figuras 1 e 2), cujo texto base multimodal possui uma potência crítica que é eufemizada para cumprir a habilidade avaliada – a habilidade 21 (H21) (Quadro 4).

Figura 1 – Texto-base do item 13



Fonte: (Brasil, 2021, p. 9)

O texto foi produzido por Henfil, um cartunista muito relevante na luta política contra a ditadura militar, falecido um ano antes do fim do governo ditatorial<sup>6</sup>. Uma de suas personagens mais populares foi a Graúna, cuja temática explora uma crítica do modo como a seca do nordeste era tratada pelo governo da época<sup>7</sup>. No quadrinho, essa personagem reflete sozinha sobre sua condição como mulher, prestes a se tornar mãe, diante de tudo que terá que abrir mão após o nascimento de seu filho.

Figura 2 – Comando e alternativas de resposta do item 13

<p>Nessa tirinha, produzida na década de 1970, os recursos verbais e não verbais sinalizam a finalidade de</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>A</b> reforçar a luta por direitos civis.</li> <li><b>B</b> explicitar a autonomia feminina.</li> <li><b>C</b> ironizar as condições de igualdade.</li> <li><b>D</b> estimular a abdicação da vida social.</li> <li><b>E</b> criticar as obrigações da maternidade.</li> </ul>
---

Fonte: (Brasil, 2021, p. 9)

Quadro 4 – Sétima competência da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: H21

Habilidade	Descriptor
H21	<i>Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.</i>

Fonte: (Brasil, [s./d.], p. 4)

O comando apenas contextualiza o período de produção do texto – 1970 – para, em seguida, fazer o avaliando refletir sobre os objetivos expressivos da multimodalidade utilizada no texto. Ele é completado pelas alternativas de resposta, tendo como a correta a letra ‘E’ – “criticar as obrigações da mulher na maternidade”. Esse item se conecta, assim, com a habilidade 21 (H21) (Quadro 4), cujo descriptor orienta justamente para o uso de textos multimodais, ou seja, o uso de “recursos verbais e não-verbais” para (re)pensar práticas sociais quanto a “comportamentos” e “hábitos”.

O item, contudo, não se atém apenas a avaliar a habilidade, mas se posiciona criticamente sobre o que é abordado no texto, resumindo todo o desabafo de Graúna à expressão “obrigações da maternidade”. Essa síntese simplifica a questão da maternidade: ao invés de propor que essas obrigações representam meros “comportamentos” ou “hábitos” naturais de uma mulher, o elaborador poderia mostrar como isso é resultado de uma imposição histórica à mulher, sempre responsabilizada enquanto mãe inserida na sociedade patriarcal. Trata-se, assim, de uma visão determinista da

<sup>6</sup> Disponível em <https://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/henfil/>. Acesso em 11 mar. 2023.

<sup>7</sup> Disponível em <https://medium.com/quadrinhas/gra%C3%A3-na-uma-exclama%C3%A7%C3%A7o-contra-a-ditadura-c1c6e18d799c>. Acesso em 11 mar. 2023.

maternidade como algo intrínseco à natureza feminina. Dessa forma, é um item com uma abordagem multicultural – está em um cenário no qual se reconhece as significações produzidas pelos discursos de um grupo minoritário, mas o faz pela ótica dominante (Shohamy, 2006).

O ENEM, apesar do apagamento do conflito que traz a possibilidade de questionar perspectivas hegemônicas, dá uma importância chave para a prática argumentativa. Isso aparece na Matriz, na competência específica da prova de linguagens (competência sete [7]), mas é reduzido apenas ao reconhecimento da visão do outro e ao silenciamento da voz do estudante em uma prova objetiva. Isso ocorre, pois, os itens avaliativos de múltipla escolha limitam a expressividade do participante, fazendo a sua responsividade só ser observada na seleção da alternativa correta. Isso corrobora com a ideia de que há um posicionamento valorativo centrípeto no Exame.

Convergentemente, o Exame destaca o texto argumentativo, seja na Matriz de Linguagens, seja nos itens, seja na redação, em uma abordagem complexa e contraditória. Essa abordagem dá margem para explorar a argumentação em variados vieses a depender de quem elabora seus itens. Pode ser trabalhada recorrendo a uma pretensa neutralidade ou ser desenvolvida seguindo um olhar crítico com um confrontamento efetivo de posicionamentos e não com uma visão única de verdade a ser defendida.

Entendo que se trata de uma competência na qual há uma disputa heterodiscursiva de vozes. A escolha da abordagem a ser utilizada vai depender das opções estilísticas do elaborador, segundo sua intenção discursiva dentro do que ele valoriza ideologicamente para ser apropriado na avaliação. A exemplo disso, temos o item 13 que, apesar de trazer uma visão determinista sobre a maternidade, estimula o questionamento sobre o papel da mulher enquanto mãe na nossa sociedade, dando voz a forças centrífugas – descentralizadoras e contra hegemônicas – dentro do Exame. Ainda assim, observo itens silenciadores do debate sociopolítico, itens 18 (Figuras 3 e 5) e 42 (Figuras 4 e 6), privilegiando consistentemente forças centrípetas que buscam despoliticizar o discurso.

Figura 3 – Texto-base do item 18



MEIRELLES, V. *Moema*. Óleo sobre tela, 129 cm x 190 cm.  
Masp, São Paulo, 1866.  
Disponível em: [www.masp.art.br](http://www.masp.art.br). Acesso em: 13 ago. 2012 (adaptado).

Fonte: (Brasil, 2021, p. 11)

Figura 4 – Texto-base do item 42



Fonte: (Brasil, 2021, p. 19)

Majoritariamente, os textos bases selecionados para abordar essa situação-problema foram produzidos por homens<sup>8</sup>, refratando um outro cenário multicultural pelo qual os testes operam. Apesar de aparentemente ter um reconhecimento da existência do conhecimento e da cultura dominada, ele é feito diante de uma subordinação à cultura hegemônica, em uma política de assimilação (Shohamy, 2006).

O texto do item 18 é uma obra de arte retirada da página virtual do Museu de Arte de São Paulo (MASP), um espaço aberto à diversidade, à inclusão e à pluralidade artístico-cultural<sup>9</sup>. A obra em questão é *Moema*<sup>10</sup>, pintada em 1866 por Victor Meirelles, artista plástico brasileiro, responsável também pela obra *Primeira Missa no Brasil*, retrato histórico do movimento colonialista no Brasil<sup>11</sup>.

A obra, conforme anunciado também no comando, trata de uma releitura do poema épico *Caramuru*<sup>12</sup>, de José de Santa Rita Durão, um frei brasileiro do Barroco brasileiro. Contudo, sua poesia é uma tentativa de imitar a escrita épica de Luís de Camões. *Caramuru*, assim, traz uma leitura da terra brasileira, tendo como foco os habitantes nativos do Brasil (Bosi, 2015).

Na pintura, Meirelles retrata Moema, o interesse amoroso de Diogo Álvares, herói do poema épico de Santa Rita Durão, um português que naufraga na costa brasileira, sendo encontrado por indígenas que o nomeiam de Caramuru. A cena corresponde ao momento em que a heroína morre afogada na tentativa de seguir seu amado que estava prestes a retornar para Portugal.

O texto base do item 42 é uma reprodução da obra *Girl with a Ball*, disponibilizada pelo Museu de Arte Moderna de Nova Iorque<sup>13</sup>, criada em 1961 por Roy Lichtenstein, um importante artista plástico desta cidade e precursor do movimento de *Pop Art* nos Estados Unidos<sup>14</sup>. Nela, o autor retrata uma mulher com uma bola tal como descrito pelo nome da obra, sendo símbolo da representação estética feminina dos anos 1960.

<sup>8</sup> Vide o texto base do item 13.

<sup>9</sup> Disponível em <https://masp.org.br/sobre>. Acesso em 11 mar. 2023.

<sup>10</sup> Disponível em <https://masp.org.br/acervo/obra/moema>. Acesso em 11 mar. 2023.

<sup>11</sup> Disponível em <https://museuvictormeirelles.museus.gov.br/victor-meirelles/biografia/>. Acesso em 11 mar. 2023.

<sup>12</sup> Disponível em [http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/Livros\\_eletronicos/caramuru.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/caramuru.pdf). Acesso em 11 mar. 2023.

<sup>13</sup> Disponível em <https://www.moma.org/collection/works/79665>. Acesso em 06 abr. 2023.

<sup>14</sup> Disponível em <https://lichtensteinfoundation.org/biography/>. Acesso em 06 abr. 2023.

Figura 5 – Comando e alternativas de resposta do item 18

Nessa obra, que retrata uma cena de *Caramuru*, célebre poema épico brasileiro, a filiação à estética romântica manifesta-se na

- A exaltação do retrato fiel da beleza feminina.
- B tematização da fragilidade humana diante da morte.
- C ressignificação de obras do cânone literário nacional.
- D representação dramática e idealizada do corpo da índia.
- E oposição entre a condição humana e a natureza primitiva.

Fonte: (Brasil, 2021, p. 11)

Figura 6 – Comando e alternativas de resposta do item 42

A obra, da década de 1960, pertencente ao movimento artístico *Pop Art*, explora a beleza e a sensualidade do corpo feminino em uma situação de divertimento. Historicamente, a sociedade inventou e continua reinventando o corpo como objeto de intervenções sociais, buscando atender aos valores e costumes de cada época. Na reprodução desses preceitos, a erotização do corpo feminino tem sido constituída pela

- A realização de exercícios físicos sistemáticos e excessivos.
- B utilização de medicamentos e produtos estéticos.
- C educação do gesto, da vontade e do comportamento.
- D construção de espaços para vivência de práticas corporais.
- E promoção de novas experiências de movimento humano no lazer.

Fonte: (Brasil, 2021, p. 19)

O comando do item 18 chama atenção para o contexto da obra e demanda que essa obra plástica seja relacionada à estética romântica. O do item 42, por sua vez, contextualiza a *Pop Art* dos anos 1960, indicando sua característica de exploração do corpo feminino no que se refere a suas questões estéticas. Nesse contexto, o item focaliza na forma como o corpo é visto socialmente ao longo da história, sendo objeto de diversas intervenções segundo os posicionamentos ideológicos predominantes de cada período histórico. Ele direciona o comando para a compreensão de qual processo caracteriza a construção do erotismo sob o corpo feminino no que se refere à expressão desses valores nas práticas artísticas, inserindo os itens na habilidade 13 (H13) (Quadro 5).

Quadro 5 – Quarta competência da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: H13

Habilidade	Descriptor
H13	<i>Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.</i>

Fonte: (Brasil, [s./d.], p. 3)

As alternativas de resposta corretas: a letra ‘D’ – “representação dramática e idealizada do corpo da índia” –, para o item 18, e a letra ‘C’ – “educação do gesto, da vontade e do comportamento”

–, para o item 42, mostram uma leitura ideológica sobre o corpo feminino. Desse modo, analisam padrões estéticos e sobre visões culturais em relação a mulher ao trazerem a questão do corpo feminino como situação-problema para abordar a noção de “padrão de beleza” e “preconceitos”, apresentando referências idealizadas e sexualizadas da visão de mulher para cumprir a habilidade. O primeiro remete à mulher indígena por meio do termo “índia”, destacando a característica romântica, sem um olhar crítico para isso; já no segundo, constata-se factualmente a construção erotizada do corpo feminino na *Pop Art* como reflexo de sua educação social, evitando um debate mais profundo sobre essa questão.

Com esses itens, vemos que o texto artístico-literário também é visibilizado na Matriz, como vemos na abordagem da competência quatro (4) (Quadro 6), que abarca diferentes linguagens artísticas. Alvarenga e Mazzotti (2018) argumentam que a vinculação entre os itens de artes a sua respectiva competência é questionável. Além disso, eles defendem que o modo como a Matriz é transposta para o item se mostra insuficiente para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades pelo avaliados, tal como observei nos itens 18 e 42.

#### Quadro 6 – Quarta competência da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

<i>Competência de área</i>	<i>Descriptor</i>
04	<i>Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.</i>

Fonte: (Brasil, [s./d.], p. 3)

Na competência quatro (4), o verbo “compreender” expressa uma demanda sobre a capacidade de criar inteligibilidade sobre um determinado aspecto, que aqui consiste no termo “arte”. Este visto sob uma ótica que a caracteriza e a reconhece como um “saber” definido como “cultural” e “estético”, integrando o modo de organização do mundo e de construção identitária dos sujeitos. Penso a noção de cultura em termos curriculares a partir de Apple (2008). Para o autor, os sistemas dominantes da vida cultural são bases fundamentais do modo como a sociedade processa toda a sua relação com bens materiais em termos de controle e organização.

Em vista disso, o processo de produção desses bens materiais e seus meios de construção de sentido são relevantes para a produção do mundo em que vivemos. Parte disso é constituído pela construção simbólica que fazemos para entender o mundo e como nos posicionamos nele. É nesse ponto em que a arte está inserida, bem como é esse tipo de compreensão que a competência quatro (4) demanda de seus participantes. O objeto de conhecimento *Produção e recepção de textos artísticos* (Quadro 7), assim, pode ser associada a tal competência.

#### Quadro 7 – Objeto de conhecimento: Produção e recepção de textos artísticos

*Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania*

- *Artes visuais: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade;*
- *Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação;*
- *Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação;*
- *Dança: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação;*
- *Conteúdos estruturantes das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), elaborados a partir de suas estruturas morfológicas e sintáticas;*
- *Inclusão, diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais.*

Fonte: (Brasil, [s./d.], p. 14)

O objeto de conhecimento *Produção e percepção de textos artísticos* vem associado ao movimento de “interpretação e representação do mundo”, sendo esse processo ligado à promoção da construção identitária e cidadã de um sujeito. Ao focalizar o termo “cidadania”, penso sobre o que se espera de quem irá realizar essa prova. Em uma sociedade neoliberal, um cidadão tem sua identidade formada ao reconhecer suas diferenças e entender, a partir disso, qual espaço ocupa no mundo social. Nessa ótica, o texto artístico surge como um meio pelo qual podemos alcançar essa compreensão.

Esse objeto explora diferentes modos de fazer artísticos – arte visual, teatro, música e dança. Sobre eles, são enumerados os seguintes aspectos: as características estruturais quanto à sua formação (“morfologia”) e sua organização (“sintaxe”), seus contextos de produção, e materiais que estão na base de sua construção, isto é, suas “fontes de criação”. Destaco ainda, no último tópico desse objeto, a questão da multiculturalidade. Isso significa que a Matriz marca explicitamente um compromisso com dar espaço para vozes comumente silenciadas na nossa sociedade, tal como defende ao demandar a “valorização da pluralidade” e nomear tanto “minorias sociais”, quanto “portadores de necessidades especiais educacionais”. Essa abordagem é coerente com a visão de que o sujeito deve ser plural, advinda da lógica da cidadania do nosso mundo.

Em virtude disso, os itens avaliadores dessa competência podem trazer discursos de resistência para essa prova, inserida em um sistema de exclusão. Mas, não significa necessariamente dar voz aos excluídos, ainda que seja um grande avanço visibilizar suas expressões artístico-literárias em um evento tão formal (Garcia; Valla, 1996). Esse movimento é o que ocorre com os itens que trazem uma análise do papel da mulher na sociedade, tal qual as duas obras artísticas avaliadas nos itens 18 e 42.

Conforme Alvarenga e Mazzotti (2018), a responsividade dos participantes nos itens avaliadores das competências quatro (4), assim como no caso texto argumentativo, é limitada pela estrutura objetiva da prova. A abordagem interpretativa de textos artístico-literários acaba sendo superficializada. Além disso, as seleções estilísticas dos elaboradores/revisores dos itens

indiciam novamente as disputas heterodiscursivas presentes no exame. Por mais que encontremos textos guiados por uma força centrífuga para o Exame, temos o pensamento dominante centrípeto refratado no posicionamento sexista do papel da mulher, como no item 13, e das perspectivas estéticas sobre o seu corpo, como nos itens 18 e 42.

Alvarenga e Mazzotti (2018) indicam que a construção de itens em uma estrutura de alternativas fechadas é incoerente com a proposta de elaborar uma solução para uma determinada situação-problema. E, muitas das vezes, a sua estruturação leva o candidato ao erro na construção das distratoras, pois aqueles que dominam determinado tema parecem ser constantemente confundidos pelas alternativas plausíveis presentes nos itens. Além disso, a estrutura não permite que eles fundamentem e defendam seu posicionamento, algo que ajudaria a mostrar as múltiplas possibilidades de produção de sentidos tanto na argumentação, quanto na literatura.

Além dos estudos dos textos, a Matriz apresenta objetos que abordam os aspectos linguísticos. Ou seja, temos um grupo de competências, habilidades e itens avaliativos que tem como objetivo avaliar os conhecimentos linguísticos dos participantes do Exame.

## **Valorações na seleção e a abordagem temática: os estudos dos aspectos linguísticos no ENEM 2021**

Dos objetos de conhecimentos para o Estudo dos aspectos linguísticos (eixo II), elegi neste artigo aquele que volta sua abordagem para “diferentes textos” (Quadro 8), avaliado na competência seis (6) (Quadro 9). Dessa forma, seus itens caracterizam-se por explorar a construção de sentidos desses textos com base em seus recursos expressivos.

Quadro 8 – Objeto de conhecimento: Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos

<i>Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos</i>
--

- |   |
|---|
| ▪ <i>Organização da macroestrutura semântica e a articulação entre ideias e proposições (relações lógico-semânticas).</i> |
|---|

Fonte: (Brasil, [s./d.], p. 15)

A descrição do objeto relaciona as expressões “recursos expressivos” e “procedimentos de construção e recepção de textos”, bem como topicaliza a informação de “organização da macroestrutura semântica” e “articulação entre ideias e proposições”, que é denominado pelo documento como “relações lógico-semânticas”. Esse descritor aborda basicamente como as unidades da língua são selecionadas para fins de expressividade em um contexto comunicativo.

Se olharmos para a compreensão bakhtiniana dos gêneros do discurso, vejo uma conexão desse objeto com aquilo que Bakhtin (2016 [1953]) chama de estrutura composicional e estilo. Isso

ocorre, pois, esses conceitos consistem justamente nas escolhas lexicais realizadas e no seu modo de estruturação em um determinado enunciado. Contudo, não há nenhuma menção ao conteúdo temático e nem ao contexto extralingüístico em que tais enunciados circulam.

Propõe-se para avaliação, então, uma visão parcial de como os aspectos linguísticos operam dentro de um determinado material discursivo. Tal como defende Bakhtin (2016 [1953]), isso leva a uma leitura equivocada e limitada do processo de significação que se pretende analisar no texto. Como o objeto se atenta para a questão “semântica”, ou seja, o sentido construído nessas estruturas, interpreto que a abordagem do material provavelmente será superficial.

Dessa forma, os itens elaborados para aferir o desenvolvimento da competência seis (6) (Quadro 9) devem expressar uma abordagem temática dos materiais utilizados como texto-base. Ou seja, deverá tratar a construção das significações a partir dos recursos linguísticos selecionados no texto.

Quadro 9 – Sexta competência da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

<i>Competência de área</i>	<i>Descriptor</i>
06	<i>Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.</i>

Fonte: (Brasil, [s./d.], p. 3)

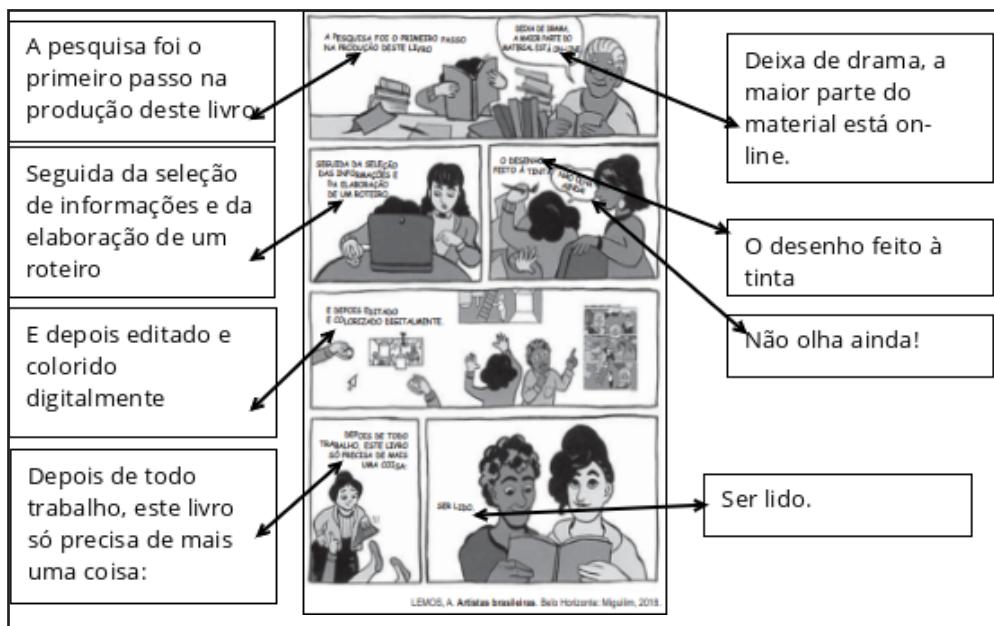
A competência seis (6) seleciona os verbos “compreender” e “usar”, que indicam a mobilização do que é chamado de “sistemas simbólicos das diferentes linguagens” para a prática de construção de sentidos. A ideia de “sistemas simbólicos”, por sua vez, abre a avaliação para outros modos comunicativos, como a linguagem visual, por exemplo, que não é listada especificamente como objeto de conhecimento na Matriz fora do estudo dos textos artísticos-literários. Com base nas estruturas nominais “constituição de significados” e “expressão”, vejo a avaliação dessa competência ligada ao objeto de conhecimento, pois aborda justamente a relação semântica presente nas informações apresentadas em um texto a partir de seus recursos expressivos.

Assim como os demais, os itens dessa competência podem ser divididos em dois grupos: um que aborda a situação-problema e a habilidade avaliada de forma pretensamente mais neutralizada, e outro que traz uma visão mais crítica do assunto abordado no item. É importante observar também, assim como Amorim e Silva (2021) defendem, que essa competência opera na análise do texto literário, visto que seus itens trazem essencialmente textos vinculáveis à literatura brasileira, seja ela canônica ou não.

Esses itens apresentam uma leitura superficial com fins de avaliar as habilidades, silenciando debates relevantes. Esse é o caso do item 33 (Figuras 7 e 8), que utiliza um texto potente para apenas

reconhecer o porquê se trata de seu prefácio, ou seja, com o intuito de avaliar a capacidade de associar a função da linguagem do texto ao elemento de comunicação correspondente.

Figura 7 – Texto-base do item 33



Fonte: (Brasil, 2021, p. 16)

O texto-base consiste em um quadrinho que é parte da obra *Artistas Brasileiras* (2018)<sup>15</sup>, da quadrinista Aline Lemos, uma artista não-binária<sup>16</sup>. Nessa obra, ela tece uma leitura sobre a vida de trinta personalidades mulheres de todas as crenças que viveram até 1930. O quadrinho explora visualmente um grupo de mulheres, de várias etnias e crenças, dialogando sobre seu processo criativo e esclarece verbalmente como se deu o processo de elaboração da obra: primeiro com pesquisa, depois com o roteiro, seguido do desenho à tinta e de sua digitalização; por fim, o final do processo de trabalho, segundo o quadrinho, é a sua leitura.

Figura 8 – Comando e alternativas de resposta do item 33

- O que assegura o reconhecimento desse texto em quadrinhos como prefácio é o(a)
- A função de apresentação do livro.
  - B apelo emocional apoiado nas imagens.
  - C descrição do processo criativo da autora.
  - D referência à mescla dos trabalhos manual e digital.
  - E uso de elementos gráficos voltados para o público-alvo.

Fonte: (Brasil, 2021, p. 16)

<sup>15</sup> Disponível em <https://alinelemos.company.site/Livro-Artistas-Brasileiras-p223863057>. Acesso em 03 abr. 2023.

<sup>16</sup> A autora atende pelos pronomes ela/elu e aceita tratamento na marcação de gênero feminino, conforme informado em seu Instagram (Disponível em [https://www.instagram.com/a\\_linelemos/](https://www.instagram.com/a_linelemos/)). Acesso em 03 abr. 2023).

## Quadro 9 – Sexta competência da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: H19

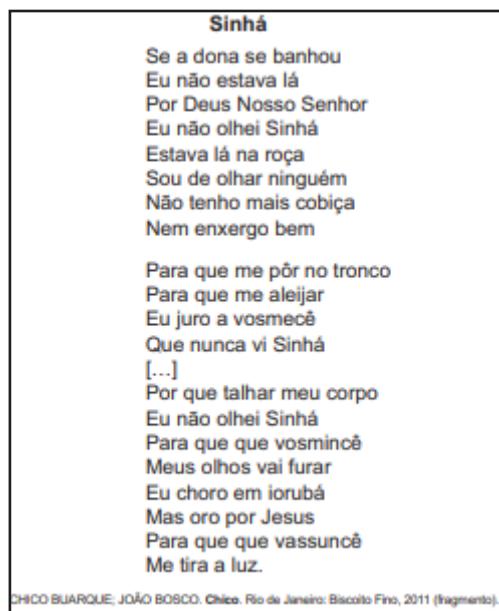
Habilidade	Descriptor
H19	<i>Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.</i>

Fonte: (Brasil, [s./d.], p. 3)

A partir do comando, temos a informação de que o quadrinho selecionado é o prefácio da obra, demandando a identificação nas alternativas daquilo que permite reconhecer esse fato. A alternativa correta: letra ‘A’ – “função de apresentação da obra” – mostra que o item trabalha a habilidade 19 (H19) ao avaliar apenas a capacidade de apreender os objetivos comunicativos com base no conceito de “funções da linguagem”. Dessa forma, não pensa a estruturação do texto de forma crítica. Apesar da visibilidade dada à diversidade na seleção de autores, como nesse item, seu discurso é apagado e reduzido apenas a uma aferição a habilidade proposta.

No item 11 (Figuras 9 e 10), por outro lado, observo um posicionamento mais crítico do conteúdo temático selecionado. Ele traz a questão da memória nacional no patrimônio linguístico e identitário para pensar em como os povos escravizados eram tratados na época colonial, tal como vemos a seguir.

Figura 9 – Texto-base do item 11



Fonte: (Brasil, 2021, p. 8)

O texto é um trecho de uma composição<sup>17</sup>, assinada por Chico Buarque em parceria com João Bosco, sendo a última faixa do álbum *Chico* (2011)<sup>18</sup>. Ambos são músicos e escritores, representantes

<sup>17</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=T4CP6aCXq9I&ab\\_channel=Ecl%C3%A9gioChaves](https://www.youtube.com/watch?v=T4CP6aCXq9I&ab_channel=Ecl%C3%A9gioChaves). Acesso em 11 mar. 2023.

<sup>18</sup> Disponível em <https://www.biscoitofino.com.br/cd/cd-chico-buarque-chico>. Acesso em 11 mar. 2023.

da Música Popular Brasileira (MPB), cujas carreiras foram marcadas pela vivência e pela expressão em oposição à ditadura militar enfrentada pelo Brasil entre os anos de 1964 e de 1985 (Bosi, 2015, p. 466). O fragmento traz a perspectiva de um escravo, como podemos perceber a partir dos recursos linguísticos mobilizados no texto, que é acusado e castigado por algo que ele não fez: observar a “sinhá” tomar banho, como observo naquilo que é relatado pela voz do texto. Nele, o homem implora para não ser punido de forma tão cruel, pois não havia feito isso.

Figura 10 – Comando e alternativas de resposta do item 11

<b>No fragmento da letra da canção, o vocabulário empregado e a situação retratada são relevantes para o patrimônio linguístico e identitário do país, na medida em que</b>
<b>A</b> remetem à violência física e simbólica contra os povos escravizados.
<b>B</b> valorizam as influências da cultura africana sobre a música nacional.
<b>C</b> relativizam o sincretismo constitutivo das práticas religiosas brasileiras.
<b>D</b> narram os infortúnios da relação amorosa entre membros de classes sociais diferentes.
<b>E</b> problematizam as diferentes visões de mundo na sociedade durante o período colonial.

Fonte: (Brasil, 2021, p. 8)

Quadro 10 – Sexta competência da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: H20

Habilidade	Descriptor
H20	<i>Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.</i>

Fonte: (Brasil, [s./d.], p. 3)

O comando do item se atenta para a questão do vocabulário da obra e da temática exposta na composição, inserindo-as no patrimônio linguístico e identitário brasileiro, de modo que o avaliando deve identificar qual aspecto do texto que permite tal inserção. Tal como a habilidade 20 (H20), o item aborda aquilo que é denominado como “patrimônio linguístico” com fins de “preservação da memória e da identidade nacional”. Com a alternativa correta: letra ‘A’ – “remetem à violência física e simbólica contra os povos escravizados” –, é possível notar que se trata de um item no qual o texto cuja voz poética é atribuída a um escravizado, carregando sua expressão linguística, apesar de ter sido produzido por um homem branco.

A ideia de “patrimônio” está ligada a um conjunto de coisas pertencentes a algo ou a alguém que goza de uma valorização extrema, devendo ser protegido. Quando esse substantivo é modificado por “linguístico”, isso mostra que essas coisas se referem a um conjunto de estruturas de uma determinada língua tidas como características e fundamentais para uma determinada comunidade

de fala. Essa importância, no descritor, é associada às ideias de “memória” e de “identidade”, ambas qualificadas como “nacionais”, ou seja, ligadas ao que constitui historicamente o “ser brasileiro”. Dessa forma, o item associa a expressão comunicativa daqueles que foram escravizados e que sofrem com o silenciamento de suas vozes com o patrimônio linguístico do país.

Os itens da competência seis (6) seguem novamente a tendência do Exame de trazer essa fusão de vozes em um movimento ora centrífugo, ora centrípeto. Quando aborda apenas a avaliação da habilidade sem refletir sobre as significações sociopolíticas inseridas em um quadrinho, produzido por uma pessoa não-binária, apresenta-se uma ideologia guiada por uma perspectiva hegemônica. Ao trazer, por sua vez, a voz de povos postos em posição de subalternidade, defende sua potência como patrimônio linguístico e identitário do Brasil. Embora o faça a partir de um texto de um músico canônico e que não pertence a esse grupo, refrata-se uma ideologia orientada pela visão daqueles que são marginalizados na sociedade.

## Considerações Finais

Neste artigo, busquei *discutir sobre as valorações evocadas no Caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM 2021*. Com essa análise, notei uma diversidade de posicionamentos ideológicos nos itens avaliativos do Exame, enunciando itens que: demandam leituras críticas; e avaliam a habilidade, neutralizando discussões potentes. Ou seja, o evento discurso no qual o ENEM é produzido caracteriza-se como campo de disputas ideológicas cercado por movimentos centrípetos e centrífugos em relação às perspectivas culturais e linguísticas abordadas no material que compôs o Exame.

Percebo isso a partir de cada item analisado. O item 13 apresenta um texto com um forte potencial de leitura crítica; mas, no comando e nas alternativas de resposta, isso é reduzido a posições centrípetas e deterministas sobre o papel da mulher na sociedade. Isso, contudo, poderia ser solucionado se a intenção de seu autor fosse expor as imposições sociais sobre a maternidade. Os itens 18 e 42 mostram uma valoração de uma perspectiva sexista sobre a representação da mulher na arte, tanto na seleção de obras de autoria masculina, quanto no como são interpretadas no comando e nas alternativas.

O item 33, assim como o 13, traz um texto com um grande potencial para debate sobre a importância das figuras femininas que representam resistência em nossa sociedade, mas resume o item a habilidade avaliada. Por outro lado, o item 11 aborda não só no texto-base, mas também no comando e nas alternativas de resposta uma denúncia da violência que os escravizados sofriam, tendo uma posição centrífuga. A partir disso, observo escolhas estilísticas na seleção não só do conteúdo temático, mas também dos recursos que o expressam, sendo vozes vindas de diferentes direções sociais: tanto hegemônicas com posicionamentos sexistas, quanto contra hegemônico com a escolha de textos que visibilizam posicionamentos críticos.

Contudo, considerando o cronotopo do Exame, essas vozes constantemente são subjugadas a seu contexto dominante, visto que ele opera classificações e seleções sociais dentro do mundo capitalista. Essa problemática pode ser identificada inclusive diante da estrutura composicional de um item múltipla escolha que não permite outras leituras acerca dos que é questionado no comando do item, privando o avaliando de responder ativamente no Exame. Como esse debate demanda uma discussão mais aprofundada sobre uma possível reformulação do ENEM, deixo essa lacuna para que futuros textos surjam para discutir essa questão.

Há, então, o uso de textos que comumente circulam em esferas sociopolíticas diversas, refratando forças que conduzem seus interlocutores para posicionamentos ideológicos distintos. Os participantes, para quem o ENEM é endereçado, ao se posicionarem em seu cronotopo de realização do Exame e ao (inter)agirem na enunciação dos itens, expõem-se a essa troca, sendo impelidos a respondê-la em um movimento responsivo. Assim, tornam-se também voz enunciativa desse discurso, relacionando-se não só com o item, mas com todas as vozes discursivas ecoadas neles por seus elaboradores/revisores. Ou seja, dialogam com as expectativas sociais atribuídas pelo projeto social do sistema no qual estão inseridos ao mesmo tempo que serve como espaço de valorização de grupos minoritários, sendo instrumento de resistência.

## Referências

ALVARENGA, Claudia H. A.; MAZZOTTI, Tarso B. Ensino de artes e literatura transposto para os itens do ENEM. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. e230085, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230085>. Acesso em: 11 jan. 2023.

AMORIM, Marcel Á. de; SILVA, Tiago C. da. Letramentos em disputa: o embate entre tradição e práticas literárias de reexistência no Exame Nacional do Ensino Médio. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n 60.3, p. 718-734, set./dez., 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0103181311067511520211024>. Acesso em: 11 jan. 2023.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1953].

BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do Romance I: A estilística**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1975].

BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do Romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018 [1975].

BARRIGA, Ângela D. Um problema em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 6<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 43-65, 2008.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 50<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame Nacional do Ensino Médio – Prova de Linguagens, Códigos e sua suas tecnologias**. Caderno 1 (Azul), 1º dia. [s/l]: Inep, p. 2-20, 21 nov. 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/ENEM/provas\\_e\\_gabaritos/2021\\_PV\\_impresso\\_D1\\_CD1.pdf](https://download.inep.gov.br/ENEM/provas_e_gabaritos/2021_PV_impresso_D1_CD1.pdf). Acesso em 22 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Guia de Elaboração e Revisão de Itens**. Brasília, DF: abril, 2010. Disponível em [http://darnassus.if.ufrj.br/~marta/ENEM/docs\\_ENEM/guia\\_elaboracao\\_revisao\\_itens\\_2012.pdf](http://darnassus.if.ufrj.br/~marta/ENEM/docs_ENEM/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf). Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matriz de Referência ENEM**. Brasília, DF: INEP, [s/d]. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/ENEM/matriz\\_referencia.pdf](https://download.inep.gov.br/download/ENEM/matriz_referencia.pdf). Acesso em: 18 fev. 2022.

GARCIA, Fabiane M. et al. O ENEM como política de avaliação e as contradições ao processo de democratização educacional. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 39, n. 3, jul./set., p. 01-21, 2021. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/68157/47560>. Acesso em: 25 jan. 2023.

GARCIA, Regina L.; VALLA, Victor V. A fala dos excluídos. **Cadernos CEDES – Centro de Estudos Educação e Saúde**, Campinas, n. 38, p. 9-17, 1996.

LUCKESI, Carlos. **C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MEDVIÉDEV, Pável N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Contexto, 2016/1928.

PENNYCOOK, Alistair. Uma Linguística Aplicada transgressiva In: Moita Lopes, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 67-84, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, ano 3, v. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Coleção memória da educação. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHOHAMY, Elana. **Language Policy: Hidden agendas and new approaches**. New York: Routledge, 2006.

SILVA, Marta Cristina da. A interface entre ensino e avaliação da leitura. **the ESP**, São Paulo, vol. 23, nº 2, p. 179-193, 2003. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9406/6974>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. 9º reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].