

## **A ESCRITA COMO PRÁTICA HUMANA: DO EFEITO RETROATIVO AO EFEITO ENUNCIATIVO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DA REDAÇÃO ENEM NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA**

WRITING AS A HUMAN PRACTICE: FROM THE RETROACTIVE EFFECT TO THE ENUNCIATIVE EFFECT OF THE INTERVENTION PROPOSAL OF ENEM ESSAY IN THE TEACHING AND LEARNING OF WRITING

Giovane Fernandes Oliveira | [Lattes](#) | [gio.ufrgs@gmail.com](mailto:gio.ufrgs@gmail.com)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Carolina Knack | [Lattes](#) | [carolinaknack@gmail.com](mailto:carolinaknack@gmail.com)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Resumo:** Este trabalho, a partir do diálogo entre a Linguística Aplicada – mais precisamente os estudos sobre avaliação linguística – e a Linguística da Enunciação – mais precisamente a teorização enunciativa de Émile Benveniste –, busca responder às seguintes questões: 1<sup>a</sup>) *que efeito retroativo a Competência 5 avaliada na redação Enem pode ter sobre o ensino-aprendizagem da escrita na educação básica?* 2<sup>a</sup>) *que efeito enunciativo essa competência pode ter sobre a constituição, por parte do aluno, do texto como um espaço para a plena expressão de sua singularidade como sujeito de linguagem?* Para tanto, são analisados quatro recortes enunciativos advindos de textos que alcançaram nota mil nas edições de 2017 e 2018 do Enem. Os resultados da análise conduzem às seguintes respostas às questões formuladas: 1<sup>a</sup>) a Competência 5 avaliada na redação Enem pode ter, como efeito retroativo na educação básica, o ensino-aprendizagem de um modelo de texto rígido, caracterizado pela fixação de expressões e pela repetição de ideias atinentes a agentes, ações, meios e efeitos sociais das propostas de intervenção elaboradas nas produções textuais estudantis; 2<sup>a</sup>) essa competência pode ter ainda, como efeito enunciativo na escrita do aluno, a cristalização de relações significantes que geram uma reificação de seu texto, minando-o como espaço para a plena expressão de sua singularidade como sujeito de linguagem.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada. Linguística da Enunciação. Efeito retroativo. Efeito enunciativo. Redação Enem.

**Abstract:** This work, based on a dialogue between the Applied Linguistics - precisely the studies about linguistic assessment - and the Enunciation Linguistics - precisely the Émile Benveniste's enunciative theorization -, aims to answer the following questions: 1<sup>st</sup>) *which retroactive effect can the Competency 5 assessed in ENEM essay have about the teaching and learning of writing in high school?* 2<sup>nd</sup>) *which enunciative effect can this competency have about the constitution of the text as a space for full expression of student's singularity as a subject of language?* For this purpose, four enunciative excerpts extracted from texts that reached score 1000 in ENEM editions of 2017 and 2018 were analyzed. The results of the analysis conducted to the following answers: 1<sup>st</sup>) competency 5 assessed in ENEM essay can have, as a retroactive effect in high school education, the teaching and learning of a strict text model, characterized by memorization of expressions and repetition of ideas related to agents, actions, means, and social effects of intervention proposals developed in student textual productions; 2<sup>nd</sup>) this competency can still have, as an enunciative effect in the student's writing, the crystallization of significant relationships that generate a reification of the text, undermining it as a space for a full expression of student's singularity as a subject of language.

**Keywords:** Applied Linguistics. Enunciation Linguistics. Retroactive effect. Enunciative effect. ENEM essay.

## 1 De onde partimos

Sobre o ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil, já se escreveu um sem número de páginas. Nos círculos acadêmico-científicos, há livros, artigos, monografias, dissertações e teses. Nas instâncias político-administrativas, há documentos oficiais de educação destinados a levar para o chão da escola os conhecimentos produzidos dentro dos muros da universidade. Nesse contexto, muito já se problematizou sobre os limites de uma pedagogia da língua confinada em concepções obsoletas e práticas ultrapassadas, que pouco contribuem para que se atinja o objetivo maior atribuído à educação linguística: a formação de indivíduos que tenham condições de, por meio das práticas sociais de uso da língua, participar plenamente da vida política, profissional e cultural da sociedade brasileira.

Ainda que inscritos nessa esfera de produção e circulação de saberes sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no País, não é nosso propósito, aqui, reconstituir cenários já conhecidos e insistir em críticas já triviais. Cremos, a esse respeito, que o reca-

do está dado e que cabe a cada um de nós buscar fazer a diferença, seja na prática – no dia a dia da sala de aula, com todas as intempéries que nela se nos apresentam –, seja na incessante reflexão sobre a prática – na rotina não menos desafiadora da pesquisa vivenciada por aqueles que, como nós, do seu fazer científico não dissociam o seu fazer pedagógico.

A relação entre tais fazeres muito deve ao desenvolvimento da Linguística no século XX, sobretudo após o surgimento das teorias do texto, da enunciação e do discurso, que repercutiram tanto na pesquisa quanto no ensino-aprendizagem de línguas no exterior e no Brasil. A esse propósito, Barros (2016) sustenta que o avanço dos estudos da linguagem impactou a cena educacional brasileira com a institucionalização de políticas que modificaram tal cenário, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) e o *Exame Nacional de Ensino Médio* (Enem). É sobre o Enem que aqui nos debruçamos, notadamente sobre a Prova de Redação, que solicita ao candidato a produção de um texto dissertativo-argumentativo avaliado a partir de cinco competências, das quais nos interessa sobremaneira a Competência 5: “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos”<sup>1</sup>.

Essa competência vai ao encontro tanto dos Eixos Cognitivos III (“Enfrentar situações-problema”) e V (“Elaborar propostas”), presentes na Matriz de Referência do Enem, quanto da 9ª Competência Geral da Educação Básica (“Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação”) e da 2ª Competência Específica de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio (“Atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos”), postuladas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse diálogo entre a Competência 5 e as diretrizes governamentais fica nítido na descrição da competência disponibilizada no documento *A redação no Enem: Cartilha do Participante*, divulgado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Na versão de 2019, podemos ler o seguinte sobre a Competência 5: “Elaborar uma proposta de intervenção na prova de redação do Enem representa uma ocasião para que você demonstre seu preparo para o exercício da cidadania”, indicando “uma iniciativa que interfira no problema discutido em sua redação” (BRASIL, 2019, p. 23). Para construir uma proposta considerada “muito bem elaborada”, a *Cartilha do Participante* indica ao candidato:

---

<sup>1</sup> As demais competências são as seguintes (cf. BRASIL, 2019): Competência 1: “Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa”; Competência 2: “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa”; Competência 3: “Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”; Competência 4: “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”. Cada uma dessas competências é avaliada a partir de seis níveis de desempenho (0, 40, 80, 120, 160 e 200 pontos), dos quais o mais baixo recebe zero, e o mais elevado, 200 pontos. A nota máxima na redação Enem (mil) é a soma da nota máxima obtida nas cinco competências (200 pontos em cada uma).

Ao elaborar sua proposta, procure responder às seguintes perguntas:

- 1) O que é possível apresentar como proposta de intervenção para o problema?
  - 2) Quem deve executá-la?
  - 3) Como viabilizar essa proposta?
  - 4) Qual efeito ela pode alcançar?
  - 5) Que outra informação pode ser acrescentada para detalhar a proposta?
- Resumindo:** seu texto será avaliado com base na composição e no detalhamento da proposta que você apresentar. (BRASIL, 2019, p. 24, grifo do original).

De um lado, a Competência 5 atesta um esforço em levar o candidato a formular discursivamente maneiras de atuar, com concretude, em distintas instâncias sociais. De outro lado, ao delimitar os elementos que espera que o candidato exponha em sua proposta de intervenção, tal competência pode conduzir – e nossa lida cotidiana com as produções estudantis tem demonstrado que, de fato, vem conduzindo – a uma homogeneização dos textos produzidos pelos participantes do processo seletivo e, por conseguinte, a um abafamento de suas vozes singulares.

É esse silenciamento da singularidade dos alunos enquanto autores de seus escritos que, no presente artigo, buscamos problematizar. Faremos isso a partir do exame de recortes de redações que obtiveram nota mil no Enem e que estão disponíveis nas *Cartilhas do Participante*. Procuramos responder, especificamente, a duas questões: 1<sup>a</sup>) *que efeito retroativo a Competência 5 avaliada na redação Enem pode ter sobre o ensino-aprendizagem da escrita na educação básica?* 2<sup>a</sup>) *que efeito enunciativo essa competência pode ter sobre a constituição, por parte do aluno, do texto como um espaço para a plena expressão de sua singularidade como sujeito de linguagem?* A tais interrogantes subjaz a hipótese – formulada com base em nossa prática de ensino e avaliação de textos dissertativo-argumentativos – de que a referida competência, se tem o mérito de valorizar o exercício da cidadania via linguagem, pode igualmente ser um convite à reprodução de “fórmulas textuais”.

Os termos *efeito retroativo* e *efeito enunciativo*, grifados em negrito nas perguntas acima, circunscrevem os campos aos quais nos filiamos, a saber: a Linguística Aplicada – mais precisamente os estudos sobre avaliação linguística – e a Linguística da Enunciação – mais precisamente a teorização enunciativa de Émile Benveniste. A partir do diálogo entre esses campos (cf. seção 2), procedemos à análise de recortes extraídos de redações que alcançaram nota mil no Enem (cf. seção 3).

## 2 Do diálogo entre a Linguística Aplicada e a Linguística da Enunciação

O ensino-aprendizagem de língua materna na educação básica e sua relação com o Enem, embora tema recorrente de pesquisas acadêmicas, configura-se como uma problemática à qual sempre se pode lançar novas luzes. Consideramos que tal problemática tem caráter social, de forma que, neste trabalho, colocamos em relação a Linguística Aplicada e a Linguística da Enunciação, campos que, em nosso entendimento, partilham do pressuposto de que linguagem e sociedade são constitutivamente enlaçadas.

Quanto à Linguística Aplicada, Moita Lopes (2006, p. 16, grifos do autor) explica que sua visada contemporânea busca “*criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central*”. Para dar conta de problemas com tal natureza junto à complexidade da linguagem nos distintos cenários, escolares ou não, o autor esclarece que se passou a defender a constituição de um referencial teórico múltiplo, fundamentado na articulação entre diferentes campos do saber a partir de determinado ponto de vista sem ser redutível a um deles, o que, de acordo com Moita Lopes (2006), configura a natureza *inter, trans* ou *indisciplinar* da Linguística Aplicada.

Podemos dizer que essa “vocação ao diálogo” – resguardadas as particularidades epistemológicas de cada campo – é também uma marca da Linguística da Enunciação, que é constituída por diferentes teorias enunciativas, dentre as quais nos interessa, aqui, aquela oriunda das reflexões de Émile Benveniste. Os distintos interlocutores (filósofos, psicólogos, sociólogos, linguistas) aos quais Benveniste se dirige e dedica seus textos, conforme atestam suas publicações em periódicos de diferentes áreas do saber, são definidores do modo como o linguista propõe, em cada pesquisa, o estudo da enunciação<sup>2</sup>. São comuns em seus artigos, por isso, variadas fontes tanto da Linguística quanto de áreas conexas aos estudos da linguagem, por meio das quais “o autor diz muito sobre fonologia, sintaxe, semântica, morfologia, pragmática e sobre outros tantos níveis da análise linguística e de sua relação com outras áreas” (FLORES, 2013, p. 22). O olhar atento a essa “relação com outras áreas” tem fomentado, no Brasil, um eixo de estudos acerca do pensamento de Benveniste que tem produzido “uma abertura para uma teoria da linguagem em diálogo com as ciências conexas” (FLORES, 2017, p. 77).

É justamente dessa capacidade de propor *relações* e *diálogos* entre áreas que nos valem para fundamentar nosso estudo acerca dos efeitos que a Competência 5 da prova de redação do Enem pode produzir no ensino-aprendizagem da escrita. Se, de um lado,

---

<sup>2</sup> O termo *enunciação*, no interior da obra de Benveniste, recebe diferentes definições, nem sempre explícitas. Para este trabalho, consideramos a enunciação como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82).

a perspectiva aplicada tem, na sua essência, a preocupação com questões educacionais – dentre outras, evidentemente –, o mesmo não se pode dizer da perspectiva enunciativa. Afinal, Benveniste não toca em questões de ensino-aprendizagem de línguas, sendo de total responsabilidade dos autores deste artigo “as tentativas de transitar com Benveniste para o âmbito do discurso socialmente situado” (TEIXEIRA, 2012, p. 62) em investigações no campo aplicado.

Assim, para responder às questões por nós propostas, recorreremos, primeiro, a alguns estudos sobre avaliação linguística, desenvolvidos com profundidade na área da Linguística Aplicada, com base nos quais apresentamos o conceito de *efeito retroativo*; em seguida, situamos alguns fundamentos das reflexões benvenistianas, para, à luz deles, propormos deslocamentos a fim de formular o conceito de *efeito enunciativo*<sup>3</sup>.

## **2.1 Dos exames aos seus impactos no contexto da educação básica: o efeito retroativo**

Os diversos estudos da área de avaliação não deixam dúvidas: há, comprovadamente, um fenômeno reconhecido como efeito retroativo dos exames ou testes avaliativos de alta relevância. Segundo Scaramucci (2004, p. 203), a expressão *efeito retroativo* diz respeito ao “impacto ou influência que exames ou testes e avaliação em geral exerce[m] potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem [...]”. Uma vista d’olhos sobre as pesquisas na área atesta uma consistente e progressiva teorização acerca dos múltiplos fatores implicados nesse fenômeno, cujos impactos podem ser tanto positivos quanto negativos, bem como comprovação empírica da existência de tal fenômeno e do poder que ele exerce na sociedade em geral.

Esse poder, no Brasil, é evidenciado pelo redirecionamento que os grandes exames acabam por imprimir ao percurso educacional que os antecede. Daí o termo *efeito retroativo* ser “utilizado para se referir ao modo como o teste afeta os materiais de ensino e a prática na sala de aula” (SCHLATTER et al., 2005, p. 25). No contexto da educação básica, são frequentes, por isso, estudos centrados no ensino, na figura do professor que maneja e/ou produz tais materiais em sua prática pedagógica, prática suscetível, portanto, a mudanças em decorrência de exigências dos exames. Menos comuns são os estudos que buscam verificar como o referido efeito atua sobre o aluno e seu percurso de aprendizagem.

<sup>3</sup> Cientes de que a sucinta contextualização acerca dos campos que colocamos em diálogo não dá conta da complexidade da configuração de cada um deles, alertamos o leitor – o qual julgamos conhecedor, mesmo que minimamente, das áreas aqui convocadas – de que a mesma brevidade será empregada nas subseções a seguir para a apresentação dos conceitos pertinentes a nosso estudo.



Nos últimos anos, devido à assunção do Enem como o principal exame de acesso ao ensino superior no Brasil, tal prova tem se tornado objeto privilegiado de investigação no campo dos estudos de avaliação em larga escala. Por exemplo, e em consonância com nosso propósito neste trabalho, destacamos os estudos de Vicentini (2015, 2019). Em sua dissertação de mestrado, a pesquisadora objetivou investigar se a prova de Redação do Enem produzia efeito retroativo no ensino de duas professoras de terceiro ano do ensino médio e, caso houvesse tal efeito, como ele se caracterizava. Para isso, a autora observou aulas em uma escola pública e em uma escola privada, entrevistou tanto docentes quanto coordenadores e alunos, bem como se valeu de diário de campo e análise documental. O conjunto de dados permitiu-lhe constatar que havia, sim, efeito retroativo da prova de Redação, embora não determinista, “nas percepções, atitudes e práticas da professora da escola privada; no contexto da escola pública, entretanto, esse efeito se dá apenas nas percepções e atitudes da professora, ou seja, em seu discurso, mas não em sua prática” (VICENTINI, 2015, p. vii). Desse modo, a autora concluiu que um mesmo teste pode afetar distintamente os participantes do processo, incluindo os alunos, cujas características pessoais tendem a influenciar a ocorrência de tal efeito. Assim, em recente publicação, Vicentini (2019) valeu-se dos dados de sua pesquisa anterior para, nesta, dar ênfase aos estudantes. Levando em conta que o efeito retroativo no aluno consiste em impactos das informações relativas aos testes, uma das condições para que isso aconteça, segundo a autora, está ligada à familiarização com o exame e ao conhecimento que o aluno tem acerca dele, o que pode dar-se por intermédio do professor.

Na esteira dessa discussão, situamos nosso trabalho. Considerando que há, de modo geral, efeito retroativo da prova de Redação do Enem em processos, participantes e produtos desse evento, nosso estudo objetiva explorar que efeito retroativo específico a Competência 5 avaliada na redação Enem pode gerar sobre o ensino-aprendizagem da escrita na educação básica. Embora cientes de que uma coleta empírica de dados em contexto escolar poderia fornecer-nos evidências pertinentes, acreditamos que “produtos” do Exame nos fornecem igualmente indícios relevantes que possibilitam inferir tais efeitos seja quanto aos processos, seja quanto aos participantes. Tais “produtos”, em nossa investigação, dizem respeito às *Cartilhas do Participante* (2018, 2019) e às redações nota mil nelas divulgadas. A isso voltaremos na seção 3.

## 2.2 Da subjetividade na linguagem aos seus sentidos no discurso: o efeito enunciativo

**Ao contrário do que ocorre com o conceito de efeito retroativo, o conceito de efeito enunciativo não é dado: esta expressão é por nós derivada da reflexão de Émile Benveniste acerca da subjetividade na linguagem.**

No artigo intitulado *Da subjetividade na linguagem*, Benveniste (2005, p. 86, grifo do autor) defende a relação constitutiva entre homem e linguagem e afirma que “[é] na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*”. Para o linguista, essa capacidade de o locutor propor-se como sujeito consiste na *subjetividade*, cuja “emergência no ser” está alicerçada no fato de “eu dizer *eu*”: “Encontramos aí o fundamento da ‘subjetividade’ que se determina pelo status linguístico da ‘pessoa’” (BENVENISTE, 2005, p. 286), categoria que reúne, sob a condição do diálogo, as formas linguísticas *eu* e *tu* e todas as demais a elas associadas (os dêiticos de pessoa, espaço e tempo<sup>4</sup>). Diante dessa consideração, Benveniste se pergunta se esse fundamento teria de ser linguístico e onde estariam, então, os elementos da linguagem que fundariam a subjetividade. Para ele, a linguagem é “profundamente **marcada pela expressão da subjetividade**” (BENVENISTE, 2005, p. 287, grifos nossos) – o emprego dos pronomes listados acima é só um dos exemplos dessa “expressão” –, de tal modo que conclui: “o fundamento da subjetividade está no exercício da língua” (BENVENISTE, 2005, p. 288).

A partir dessas formulações, Benveniste (2005, p. 290, grifos nossos) mostra que “a instalação da ‘subjetividade’ na linguagem” produz “**efeitos muito variados** sobre a própria estrutura das línguas, quer seja na organização das formas ou nas **relações de significação**”. Na sequência, o linguista ilustra “alguns **efeitos da mudança de perspectiva** que a ‘subjetividade’ pode introduzir” (BENVENISTE, p. 290, grifos nossos), observando verbos cujo sentido se modifica ao também se modificar a pessoa verbal empregada, mudança que acentua “a diferença entre a enunciação ‘subjetiva’ e a enunciação ‘não subjetiva’” (BENVENISTE, 2005, p. 292), esta última ligada à categoria de não pessoa, a clássica terceira pessoa do paradigma verbal. Como exemplo, o autor cita enunciados

---

<sup>4</sup> Benveniste explica que há pontos que revelam a subjetividade na linguagem, as já mencionadas formas dêiticas. Além dos pronomes pessoais, ligam-se a eles outros indicadores, como “demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do ‘sujeito’ tomado como ponto de referência: ‘isto, aqui, agora e suas numerosas correlações ‘isso, ontem, no ano passado, amanhã, etc.’” (BENVENISTE, 2005, p. 288). Além de situar os indicadores de pessoa e de espaço, recebem destaque os de tempo, como as flexões nos verbos, os advérbios e as variações lexicais: “a temporalidade humana com todo o seu aparato linguístico revela a subjetividade inerente ao próprio exercício da linguagem” (BENVENISTE, 2005, p. 289).



com os verbos *jurar*, *prometer*, *garantir*, que “são verbos que denotam pelo seu sentido um ato individual de alcance social” (BENVENISTE, 2005, p. 292). Enquanto “eu juro” é um ato de compromisso, “ele jura” é uma descrição. A partir disso, Benveniste (2005, p. 292) pontua: “A enunciação identifica-se com o próprio ato. Essa condição, porém, não se dá no sentido do verbo: é a ‘subjatividade’ do discurso que a torna possível”. Dito de modo mais simples: o efeito de sentido não é imanente à forma verbal, como se um valor sistêmico definido aprioristicamente ele fosse, mas sim condicionado pelo ato enunciativo, o qual faz brotar no discurso uma mais ou menos explícita subjatividade, expressa pela pessoa *eu* – que apresenta o ato de jurar ao mesmo tempo em que fundamenta como sujeito o locutor que jura – e apagada pela não pessoa *ele* – que somente descreve um ato imputável a outrem. Logo, ainda que os indicadores de dêixis sejam as formas mais aparentes da subjatividade languageira, por marcarem explicitamente a presença do locutor na sua locução, toda a língua – enquanto sistema virtual atualizado em discurso concreto pelo ato de enunciação – é atravessada por essa subjatividade.

De que modo essa reflexão sobre subjatividade se articula ao nosso objetivo no presente estudo? Compreendemos que tal manifestação ou expressão da subjatividade, ou seja, a expressão da capacidade de o locutor propor-se como sujeito de linguagem, produz o que nomeamos como *efeito enunciativo*. Em outras palavras, *o efeito enunciativo consiste nas relações de significação produzidas no discurso como evidência em maior ou menor grau da subjatividade languageira*. Sobre esse *efeito*, podemos discorrer a partir dos indícios linguísticos que atestam “mudanças de perspectiva” que “a instalação da subjatividade” pode produzir.

Se, como diz Benveniste, é da língua toda que o locutor se apropria ao enunciar, não apenas as clássicas categorias de pessoa, espaço e tempo são “indicador[es] de subjatividade” (BENVENISTE, 2005, p. 291), mas todo o arranjo de *forma* e *sentido* do discurso o é, sendo este um “índice global de subjatividade” (DESSONS, 2006, p. 71, tradução nossa). Assim, “as grandes funções sintáticas”, como a interrogação, a intimação, a asserção e também as modalidades formais – ligadas seja aos verbos, seja à fraseologia – testemunham o modo como cada indivíduo enuncia para falar *de algo* – “a operação da referência” no discurso (BENVENISTE, 2006, p. 101) –, constituindo-se como sujeito de linguagem.

O funcionamento subjetivo e referencial do discurso (BENVENISTE, 2006) tem, ainda, uma dimensão social que lhe é constitutiva, pois deflagra “a inclusão do falante em

seu discurso, [o que gera uma] consideração pragmática que coloca a **pessoa na sociedade enquanto participante** e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação” (BENVENISTE, 2006, p. 101, grifos nossos). A ênfase nesse “alcance social da enunciação” (KNACK, 2018) leva em conta uma noção de língua como *prática humana*, a qual revela, pelo seu uso, como “o homem se situa e se inclui em relação à sociedade” (BENVENISTE, 2006, p. 101).

Essa noção de *língua* está pressuposta, em nosso trabalho, na própria noção de *enunciação*. Deslocando esses fundamentos para nosso estudo a partir do postulado de que enunciar é converter a língua em discurso, seja falado, seja escrito, concebemos a redação do Enem como enunciado (aqui, tomado como sinônimo de texto/discurso) advindo de uma enunciação que aloca também a escrita como *prática humana*. Essa escrita, no caso do Enem, e especialmente quanto à proposta de intervenção a ser formulada pelo candidato – objeto de avaliação da Competência 5 –, acaba por receber um direcionamento em termos de funcionamento subjetivo e referencial. Diante disso, em nosso trabalho, propomo-nos a explorar que efeito enunciativo a Competência 5 pode ter sobre a constituição do texto pelo aluno como um espaço que lhe possibilita exprimir sua singularidade como sujeito de linguagem.

### 3 Do apagamento do escrevente na escrita

Nesta seção, analisaremos recortes extraídos de redações Enem a partir de três pares nocionais, um teórico e dois metodológicos. O par teórico inclui as noções de *efeito retroativo* e *efeito enunciativo* anteriormente problematizadas. Os pares metodológicos incluem, de um lado, as noções de *fato* e *recorte enunciativo* e, de outro, as noções de *movimentos discursivos* e *procedimentos acessórios*<sup>5</sup>.

Por *fato enunciativo*, compreendemos o enunciado resultante de um ato de enunciação que, como tal, é um processo instanciado em espaço e tempo únicos e irrepetíveis, de modo que a ele só temos acesso pelo produto que traz ao mundo: o enunciado. Os fatos enunciativos que integram nosso *corpus* são os textos que obtiveram nota mil nas edições

---

<sup>5</sup> Cabe ressaltar que Benveniste não tratou dessas noções metodológicas como aqui as estamos tratando. Embora encontremos, em alguns textos do linguista, reflexões acerca das noções de *procedimentos acessórios* e *fato* (com variações terminológicas como *fato linguístico*, *fato de língua*, *fato de linguagem*), nada há neles a respeito das noções de *movimentos discursivos* e *recorte enunciativo*. Essas últimas são proposições de investigadores que, a partir dos postulados teóricos benvenistianos, procuram avançar no tratamento metodológico de diferentes produções languageiras.

do Enem de 2017 e 2018 e que foram divulgados como redações-exemplo nas Cartilhas do Participante de 2018 e 2019<sup>6</sup>. Entretanto, nossa unidade analítica não é o fato, mas o *recorte enunciativo* enquanto fragmento menor extraído de um fato enunciativo maior para que a análise seja, assim, operacionalizada. Devido ao exíguo espaço que aqui temos, não analisaremos um recorte de cada um dos dezesseis textos que integram o nosso *corpus* (nove, da cartilha de 2018; sete, da de 2019). Para otimizarmos a análise, escolhemos quatro recortes, dois de cada ano, correspondentes a parágrafos finais de redações nota mil, visto ser na conclusão do texto que tende a ser elaborada a proposta de intervenção social. Cremos que os quatro recortes selecionados são representativos do duplo efeito que tematizamos ao longo desta reflexão.

O segundo par metodológico ao qual recorreremos para efetuar a análise comporta as noções de *procedimentos acessórios* e *movimentos discursivos*. Na esteira de Knack, Silva e Oliveira (2019) e Oliveira e Chittolina (2019), dois estudos enunciativos benvenistianos que operam com essas noções, relacionamo-las à descrição e à explicação linguísticas. Ao passo que os procedimentos acessórios (dimensão descritiva da análise) envolvem a *sintagmatização* enquanto conjunto de “procedimentos pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram” (BENVENISTE, 2006, p. 83), os movimentos discursivos (dimensão explicativa da análise) implicam a *semantização* enquanto conjunto de efeitos de sentido desencadeados pelo agenciamento sintagmático.

Passemos, pois, aos recortes.

### **Recorte enunciativo 1** (BRASIL, 2018, p. 29)

*Destarte, para que as pessoas com deficiência na audição consigam o acesso pleno ao sistema educacional, é preciso que o Ministério da Educação, em parceria com as instituições de ensino, promova cursos de Libras para os professores, por meio de oficinas de especialização à noite – horário livre para a maioria dos profissionais – de maneira a garantir que as escolas e universidades possam ter turmas para surdos, facilitando o acesso desse grupo ao estudo. Em adição, o Estado deve divulgar propagandas institucionais ratificando a importância do respeito aos deficientes auditivos, com postagens nas redes sociais, para que a discriminação dessa minoria seja reduzida, levando à maior inclusão.*

---

<sup>6</sup> A Cartilha do Participante sempre divulga textos do ano anterior, daí a não coincidência entre os anos de produção (2017 e 2018) e os anos de divulgação das redações aqui analisadas (2018 e 2019). O critério de seleção desses anos justifica-se pela mudança, a partir da edição de 2017, da prova de Redação do exame, cuja Competência 5 passou a exigir pontualmente os elementos que, hoje, caracterizam uma proposta de intervenção como a esperada nos textos dos candidatos: ação (*o quê?*), agente (*quem?*), meio (*como?*), efeito (*para quê?*) e detalhamento (*o que mais?*).



**Recorte enunciativo 2** (BRASIL, 2018, p. 45-46)

*Urge, pois, a fim de tornar atitudes intolerantes restritas à história de Esparta, que o Estado construa mais escolas para deficientes auditivos em municípios mais afastados de grandes centros e promova cursos de Libras a professores da rede pública – por meio da ampliação de verbas destinadas ao Ministério da Educação e da realização de palestras com especialistas na educação de surdos –, em prol de tornar a formação educacional deles mais fácil e mais inclusiva. Outrossim, é mister que instituições formadoras de opinião – como escolas, universidades e famílias socialmente engajadas – promovam debates amplos e constantes acerca da importância de garantir o respeito e a igualdade de oportunidades a essa parcela social, a partir de diálogos nos lares, de seminários e de feiras culturais em ambientes educacionais. Assim, reduzir-se-ão os empecilhos existentes hoje em relação à educação de surdos na Nação e formar-se-ão cidadãos mais aptos a compreender a necessidade de respeito a eles, afinal, segundo o filósofo Immanuel Kant: “O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”.*

**Recorte enunciativo 3** (BRASIL, 2019, p. 31)

*Portanto, são necessárias medidas capazes de mitigar essa problemática. Para tanto, as instituições escolares são responsáveis pela educação digital e emancipação de seus alunos, com o intuito de deixá-los cientes dos mecanismos utilizados pelas novas tecnologias de comunicação e informação e torná-los mais críticos. Isso pode ser feito pela abordagem da temática, desde o ensino fundamental – uma vez que as gerações estão, cada vez mais cedo, imersas na realidade das novas tecnologias –, de maneira lúdica e adaptada à faixa etária, contando com a capacitação prévia dos professores acerca dos novos meios comunicativos. Por meio, também, de palestras com profissionais das áreas da informática que expliquem como os alunos poderão ampliar seu meio de informações e demonstrem como lidar com tais seletividades, haverá um caminho traçado para uma sociedade emancipada.*

**Recorte enunciativo 4** (BRASIL, 2019, p. 43)

*Assim, faz-se necessária a atuação do Ministério da Educação, em parceria com a mídia, na educação da população — especialmente dos jovens, público mais atingido pela influência digital — acerca da necessidade do posicionamento crítico quanto ao conteúdo exposto e sugerido na internet. Isso deve ocorrer por meio da promoção de palestras, que, ao serem ministradas em escolas e universidades, orientem os brasileiros no sentido de buscar informação em fontes variadas, possibilitando a construção de senso crítico. Além disso, cabe às entidades em governamentais a elaboração de medidas que minimizem os efeitos das propagandas que visam incentivar o consumismo. Dessa forma, será possível tornar o meio virtual um ambiente mais seguro e democrático para a população brasileira.*

Enquanto o primeiro e o segundo recortes (R1 e R2) pertencem a textos produzidos no Enem 2017, cujo tema de redação foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, o terceiro e o quarto recortes (R3 e R4) foram retirados de redações escritas no Enem 2018, a partir da temática “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”. Nos quatro recortes, notamos a presença de formas linguísticas que caracterizam o parágrafo conclusivo da produção textual no Enem, no qual os candidatos formulam sua proposta de intervenção, como: unidades lexicais demarcadoras do agente social – “é preciso que o **Ministério da Educação**” (R1), “em parceria com as **instituições de ensino**” (R1), “**o Estado** deve divulgar” (R2), “Urge [...] que **o Estado** construa” (R2), “é mister que **instituições** formadoras de opinião – como **escolas, universidades e famílias** socialmente engajadas” (R2), “as **instituições escolares** são responsáveis” (R3), “faz-se necessária a atuação do **Ministério da Educação**, em parceria com a **mídia**” (R4); unidades lexicais demarcadoras da ação proposta – “**promova cursos de Libras** para os **professores**” (R1), “**promova cursos de Libras a professores** da rede pública” (R2), “**promovam** debates amplos e constantes” (R2), “**capacitação prévia dos professores** acerca dos novos meios comunicativos” (R3), “**palestras** com profissionais das áreas da informática” (R3), “**promoção de palestras**, que, ao serem ministradas em escolas e universidades, orientem os brasileiros a buscarem informação em fontes variadas” (R4); unidades lexicais demarcadoras do meio de execução da ação – “**por meio de** oficinas de especialização à noite” (R1), “**por meio da** ampliação de verbas destinadas ao Ministério da Educação” (R2), “**a partir de** diálogos nos lares” (R2), “Isso pode ser feito **pela** abordagem da temática” (R3), “**Por meio**, também, de palestras” (R3), “Isso deve ocorrer **por meio** da promoção de palestras” (R4); unidades lexicais demarcadoras do efeito da ação – “**para que** as pessoas com deficiência na audição consigam o acesso pleno ao sistema educacional” (R1), “**de maneira a** garantir que as escolas e universidades possam ter turmas garantidas para surdos” (R1), “**para que** a discriminação dessa minoria seja reduzida” (R1), “**a fim de** tornar atitudes intolerantes restritas à história de Esparta” (R2), “**em prol de** tornar a formação educacional deles mais fácil e mais inclusiva” (R2), “**Para tanto**” (R3), “**com o intuito de** deixá-los cientes” (R3), “**Dessa forma**, será possível” (R4).



Além do emprego desses lexemas característicos dos elementos avaliados pela Competência 5 (agente, ação, meio, efeito), os recortes 1, 2, 3 e 4 utilizam também modalizadores de necessidade tanto verbais – “o Estado **deve** divulgar” (R1), “**Urge** [...] que o Estado construa mais escolas” (R2), “Isso **deve** ocorrer” (R4) – quanto fraseológicos – “é preciso que o Ministério da Educação” (R1), “é mister que instituições formadoras de opinião” (R2), “**são necessárias** medidas” (R3), “**faz-se necessária** a atuação” (R4).

Se, no âmbito da expressão, tais recortes demonstram o uso de itens léxicos e estruturas modais frequentes em textos dissertativo-argumentativos do Enem, no âmbito do conteúdo, eles igualmente ilustram o recurso a chavões recorrentes em redações do exame. É o caso, por exemplo, de lugares-comuns associados a citações interdisciplinares – “segundo o filósofo Immanuel Kant, ‘o homem não é nada além daquilo que a educação faz dele’” (R2) – e de lugares-comuns vinculados ao chamado politicamente correto – “para que a discriminação dessa minoria seja reduzida, levando à maior inclusão” (R1), “formar-se-ão cidadãos mais aptos a compreender a necessidade de respeito a eles [aos surdos]” (R2), “as instituições escolares são responsáveis pela [...] emancipação de seus alunos” (R3), “haverá um caminho traçado para uma sociedade emancipada” (R3), “será possível tornar o meio virtual um ambiente mais seguro e democrático” (R4).

Esse levantamento descritivo dá a ver dois movimentos discursivos, cada qual realizado linguisticamente por procedimentos acessórios particulares: um movimento de acionamento de unidades lexicais e fraseológicas prototípicas dos elementos previstos para a proposta de intervenção na redação Enem, movimento este cujos procedimentos consistem no emprego, de um lado, de lexemas demarcadores de agente, ação, meio e efeito e, de outro, de verbos e frases indicadores de necessidade; um movimento de incorporação de lugares-comuns recorrentes em textos dissertativo-argumentativos do exame, movimento este cujos procedimentos consistem na reprodução de clichês relacionados, de uma parte, a citações interdisciplinares e, de outra, ao politicamente correto.

Ambos os movimentos dão testemunho de um engajamento dos candidatos não somente como sujeitos em seus discursos escritos, mas também como participantes da sociedade brasileira. Esse duplo engajamento – subjetivo e social – (BENVENISTE, 2006) revela-se na tessitura mesma dos recortes enunciativos, que correspondem às expectativas da banca examinadora do Enem quanto à conclusão da redação (BRASIL, 2018, 2019), pois se trata de trechos bem redigidos do ponto de vista tanto léxico-gramatical (Competências 1 e 4) quanto temático-informacional (Competências 2 e 3), além, é claro, de contemplarem todos os componentes esperados para a medida interventiva ensinada no texto (Competência 5).

O que, então, há de *problemático* nesses recortes? Para encaminharmos uma resposta a essa pergunta, precisamos retomar as definições de *efeito retroativo* e *efeito enunciativo* apresentadas nas subseções anteriores. Por efeito retroativo, entendemos o impacto exercido por exames de larga escala nos processos educacionais, em termos tanto de ensino quanto de aprendizagem (SCARAMUCCI, 2004). Por efeito enunciativo, compreendemos as relações de significação produzidas no discurso como evidência em maior ou menor grau da subjetividade linguageira, definição esta à qual chegamos a partir das ideias benvenistianas sobre as formas de presença do homem na língua (BENVENISTE, 2005, 2006).

Quanto ao efeito retroativo, a partir dos recortes aqui analisados e tomados como produtos de um processo educacional (o ensino-aprendizagem da escrita na educação básica) influenciado por um exame de larga escala (o Enem), julgamos não ser ilícita a hipótese de um efeito retroativo da Competência 5 da redação Enem ligado à reprodução, nesta, de “fórmulas textuais” como os lexemas e os frasemas reiterados nos recortes enunciativos 1, 2, 3 e 4. Se é verdade que tais recortes são em número limitado, é também verdade que eles são representativos de um “modelo de texto” que se tem consagrado na última década, com a ascensão do Enem como a mais importante chancela cultural e política para a instituição universitária no Brasil. Embora não seja nossa ambição comprovar esse efeito retroativo (o que demandaria uma pesquisa empírica e quantitativa não compatível com o objetivo que aqui perseguimos), nossa experiência – quer como professores que ensinam e avaliam produções textuais nos moldes da redação Enem, quer como leitores das *Cartilhas do Participante* pelo Inep divulgadas – fortalece a hipótese desse possível efeito retroativo. Afinal, vale recordar que as redações nota mil publicadas nessas cartilhas são de autoria de candidatos oriundos das cinco regiões do país, o que pensamos ser mais um argumento em favor da referida hipótese. Ainda quanto às cartilhas, cabe pontuar que, enquanto documentos oficiais emitidos pela própria instituição responsável pelo Enem, esses referenciais assumem o estatuto de balizas institucionais que regulam tanto o ensino quanto a aprendizagem escolar da escrita.

A regulação do ensino não raro “implica ensinar algo que não é compatível com os valores ou objetivos dos professores” (SCHLATTER et al., 2005, p. 29). Em outros termos, a influência exercida pelo teste externo é tanta que o docente – ao menos aquele que se informa e busca preparar os alunos para a vida no além-muros da escola – vê-se obrigado a ensinar, muitas vezes, conteúdos e técnicas que não condizem com suas concepções de linguagem e de ensino de língua. São exemplos disso a receita de recursos coesivos “a decorar”, porque sinalizadores dos elementos constitutivos da proposta de intervenção

na redação Enem (como os nexos oracionais *por meio de* para sinalizar o meio de execução da ação e *a fim de* para sinalizar o efeito desta), ou, então, a prescrição de atores sociais responsáveis pela realização da ação (como os “criativos” agentes *governo, escola e mídia*, instâncias sinalizadas, inclusive, na própria explicação dada à Competência 5 pela *Cartilha do Participante*).

Já a regulação da aprendizagem diz respeito ao fato de que o efeito retroativo junto ao discente depende do quão informado ele está relativamente ao exame em questão. Acerca disso, o aluno pode obter informações sobre a prova por parte do professor enquanto “mediador do efeito retroativo” (VICENTINI, 2019, p. 107), mas também por conta própria, ao consultar materiais como as *Cartilhas do Participante*. As instruções destas sobre as habilidades aferidas em cada competência da redação Enem – como as perguntas norteadoras da elaboração da medida interventiva (*quem?, o quê?, como?, para quê?*) – e os exemplos de redações nota mil presentes em tais documentos acedem, frequentemente, à condição de “modelos a copiar”.

Quanto ao efeito enunciativo, este parece ser uma consequência do provável efeito retroativo da prova de Redação do Enem na educação linguística, consequência esta que incide diretamente na escrita dos alunos. Enquanto o efeito retroativo consiste no ensino e na aprendizagem de “fôrmas redacionais”, o efeito enunciativo consiste numa homogeneização dos textos estudantis, de modo que os arranjos de forma e sentido que estruturam esses enunciados se cristalizam em relações de significação da ordem da repetibilidade. Se o discurso é um índice global de subjetividade (DESSONS, 2006), não se trata de, analiticamente, buscar identificar os índices mais aparentes da expressão da subjetividade, mas seria de se esperar um agenciamento sintagmático que promovesse uma semantização singular nas produções dos candidatos. Porém, o que percebemos nestas é um semelhante funcionamento tanto subjetivo quanto referencial do discurso, o que leva a uma completa homogeneização das redações dos discentes, as quais passam a figurar – sobretudo a olhos especializados como os dos docentes e dos examinadores – como produtos industriais de uma produção em série, o que reduz a qualidade escritural a um preenchimento de linhas com expressões fixas e ideias repetitivas. Disso dão mostras todos e cada um dos quatro recortes enunciativos aqui eleitos para análise, os quais não são senão alguns dentre inúmeros parágrafos que parecem ter sido redigidos por um mesmo e só indivíduo, tamanha a uniformidade que os recobre.

Obviamente, esse efeito enunciativo homogeneizante não anula a subjetividade linguageira do estudante, que, ao escrever a redação Enem, enuncia, realizando a conversão da língua em discurso e a passagem de locutor a sujeito (BENVENISTE, 2005, 2006). O que queremos dizer é que há, sempre e incondicionalmente, um sujeito de linguagem que irrompe do escrito, independentemente da configuração discursiva que assume esse sujeito, se da ordem do repetível ou do inusitado. Isso porque, na visão benvenistiana, é de uma “subjetividade irreduzível” (BENVENISTE, 2005, p. 281) a qualquer ordem de fatos que se fala: o sujeito é um pressuposto. Não há, pois, como pensar a subjetividade a partir de Benveniste condicionando-a a qualquer coisa similar a uma escala qualitativa. Se algo pode ser pensado em termos de qualidade, trata-se da singularidade do discurso, aqui concebida como uma face mais aparente da subjetividade linguageira, face esta propícia à emergência do novo, à expressão do imprevisível, à manifestação do incomum, enfim, características aparentemente ausentes em textos dissertativo-argumentativos como a maioria dos produzidos a partir das propostas de redação do Enem.

Mas a que se deve semelhante ausência? Sem termos pretensões de aqui oferecer uma resposta fundamentada a essa questão – o que, por si só, já renderia outro estudo –, acreditamos poder sustentar, como ponto de chegada de nossa análise, uma inferência por esta autorizada. Tal inferência é a seguinte: se, por um lado, os “tema[s] de ordem social, científica, cultural ou política” (BRASIL, 2019, p. 5) que caracterizam a redação Enem cumprem uma relevante função formativa ao privilegiarem os *letramentos críticos e protagonistas* (ROJO, 2014), contribuindo com a preparação dos alunos para o exercício do protagonismo cidadão, da participação social e do respeito às diferenças, por outro lado, essas temáticas podem lançar as produções textuais dos estudantes à vala do senso comum e da perpetuação do mesmo.

#### 4 Aonde chegamos

Neste trabalho, situado na interface entre dois campos dos estudos da linguagem – a Linguística Aplicada e a Linguística da Enunciação – que não ignoram a indissociabilidade entre as práticas sociais e linguageiras, procedemos a uma reflexão que pudesse nos fornecer condições de responder às seguintes questões: 1<sup>a</sup>) *que efeito retroativo a Competência 5 avaliada na redação Enem pode ter sobre o ensino-aprendizagem da escrita na educação básica?* 2<sup>a</sup>) *que efeito enunciativo essa competência pode ter sobre a constituição, por parte do aluno, do texto como um espaço para a plena expressão de sua singularidade como sujeito de linguagem?*

A essas perguntas subjaz uma hipótese que é também uma problemática: se a Competência 5 avaliada na prova de Redação do Enem – “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” – tem o mérito de valorizar o exercício da cidadania via linguagem, pode igualmente ser um convite à reprodução de “fórmulas textuais”. Essa problemática, no cerne da qual reside a língua em funcionamento no discurso através da enunciação, adquire, assim, “relevância social suficiente para [exigir] respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes” (ROJO, 2006, p. 258). Nessa direção, o caminho que percorremos nos oportuniza o delineamento de *respostas teóricas* e o encaminhamento de *ganhos* à prática social aqui em pauta – a produção do texto dissertativo-argumentativo solicitado pelo Enem – e a seus participantes – professores e alunos da educação básica.

Em relação às respostas teóricas, podemos responder às duas questões acima retomadas da seguinte maneira: 1<sup>a</sup>) a Competência 5 avaliada na redação Enem pode ter, como **efeito retroativo** na educação básica, o ensino-aprendizagem de um modelo de texto rígido, caracterizado pela fixação de expressões e pela repetição de ideias atinentes a agentes, ações, meios e efeitos sociais das propostas de intervenção elaboradas nas produções textuais estudantis; 2<sup>a</sup>) essa competência pode ter ainda, como **efeito enunciativo** na escrita do aluno, a cristalização de relações significantes que geram uma reificação de seu texto, minando-o como espaço para a plena expressão de sua singularidade como sujeito de linguagem. Esse duplo efeito – retroativo e enunciativo – consiste num *efeito de engessamento* análogo ao decorrente da redução do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa ao tratamento da norma padrão: “coloca-se o gesso para então dizer ao aluno que caminhe. Ele até poderá fazê-lo, mas pouco confiante, arrastando-se, pesado e rígido, texto afora” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 77).

Em relação aos ganhos trazidos por tais respostas teóricas à prática social de produção da redação Enem e aos seus participantes, não podemos senão prospectá-los aqui. A partir do trajeto teórico-analítico que realizamos e dos resultados aos quais chegamos, cremos que o presente trabalho tem duas principais contribuições. A primeira concerne ao campo dos estudos avaliativos, os quais ainda carecem de investigações que objetivem verificar como o efeito retroativo atua sobre o aluno e seu percurso de aprendizagem. Se esta pesquisa não proporciona uma verificação dessa natureza em termos empíricos e quantitativos, ela certamente fornece uma análise interpretativista e qualitativa de indícios de um possível efeito retroativo (o da Competência 5 da prova de Redação do Enem) num processo educacional específico (o ensino-aprendizagem da escrita na educação bá-



sica). A segunda contribuição é ao fazer do professor de língua materna no ensino médio, o qual nem sempre pode furtar-se a ensinar conteúdos que, embora não condizentes com suas concepções teóricas, representam demandas da vida tecnoprodutiva, como a preparação para a redação Enem. Contudo, se essas demandas não podem deixar de ser atendidas, tampouco a elas a educação linguística deve limitar-se, de forma que cabe ao docente auxiliar o discente a descobrir modos de enunciar por escrito que lhe sejam próprios, a fim de que possa reconhecer a escrita como prática humana e fazer do texto um espaço para a expressão de sua singularidade enunciativa, mesmo em contextos em que a repetibilidade tem força de lei.

### Referências

- BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral II*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Redação no Enem 2018: Cartilha do Participante*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação no Enem 2019: Cartilha do Participante*. Brasília, 2019.
- DESSONS, G. *Émile Benveniste, l'invention du discours*. Paris: Éditions in Press, 2006.
- FLORES, V. N. *Introdução à teoria enunciativa de Émile Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.
- FLORES, V. N. *Saussure e Benveniste no Brasil: quatro aulas na École Normale Supérieure*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- KNACK, C. A língua como prática humana: desdobramentos das relações entre língua e sociedade. *Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 14, n. 3, p. 394-403, set./dez. 2018.
- KNACK, C.; SILVA, C. L. da C.; OLIVEIRA, G. F. A potencialidade da teoria da linguagem benvenistiana para o estudo da relação língua-indivíduo-sociedade: o caso dos estrangeirismos no português brasileiro contemporâneo. *Calidoscópio*, v. 17, p. 513-527, 2019.
- MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- [OLIVEIRA, G. E.](#); CHITTOLINA, R. M. M. Do redigir ao revisar: uma reflexão enunciativa sobre a revisão textual e seus efeitos na escrita. In: LAU, H. D.; MICHALKIEWICZ, Z. A. (Orgs.). *Pesquisar em tempos de resistência: a balbúrdia de quem faz Linguística Aplicada*. 1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 246-290.

RIO GRANDE DO SUL. Secretária da Educação. Departamento Pedagógico. Referencial Curricular: *Lições do Rio Grande*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, v. 1, Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. .

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 43 (2), p. 203-226, Jul./Dez. 2004.

SCHLATTER, M. et al. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: FLORES, V. N. et al. *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

TEIXEIRA, M. Um olhar enunciativo sobre o discurso. In: DI FANTI, M. G. C.; BARBISAN, L. B. *Enunciação e discurso: tramas de sentido*. São Paulo: Contexto, 2012.

VICENTINI, M. P. *A redação no ENEM e a redação no 3º ano do ensino médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita*. Orientadora: Matilde V.R. Scaramucci. 2015. 264 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2015.

VICENTINI, M. P. Efeito retroativo da prova de redação do Enem nas percepções e atitudes de alunos do terceiro ano do ensino médio. *Em aberto*, Brasília, v.32, n.104, p. 103-115, jan./abr. 2019.



Submetido em: 05/02/2020

Aceito em: 19/03/2020