



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS

VERÔNICA MARIA ARAÚJO DOS SANTOS

**O Enem e(m) representações sociais de alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma
cultura escolar local**

Vitória da Conquista – Bahia

2017

VERÔNICA MARIA ARAÚJO DOS SANTOS

O Enem e(m) representações sociais de alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma cultura escolar local

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários-DELL como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda de Castro Modl

Vitória da Conquista – Bahia

2017

S235e

Santos, Verônica Maria Araújo dos.

O Enem e(m) representações sociais de alunos da 3ª série do ensino médio de uma cultura escolar local. / Verônica Maria Araújo dos Santos, 2017.

224f. il. ; (algumas color.).

Orientador (a): Drª. Fernanda de Castro Modl.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Vitória da Conquista, 2017.

Inclui referência F. 155 – 165.

1. Representação social - Educação. 2. Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 3. Cultura escolar – Aspectos sociais. 4. Referenciação - Lingüística. I. Modl, Fernanda de Castro. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. T. III.

CDD: 370.1934

Catálogo na fonte: Cristiane Cardoso Sousa – CRB 5/1843

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Dissertação defendida publicamente no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens e avaliada pela seguinte Comissão Avaliadora:

Prof.^a Dr.^a Nadia Dolores Fernandes Biavati (UFSJ)

Prof.^a Dr.^a Ester Maria de Figueiredo Souza (UESB)

Prof.^a Dr.^a Fernanda de Castro Modl – Orientadora (UESB)

Vitória da Conquista – Bahia

2017

AGRADECIMENTOS

*“[...] E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca sozinho por mais que pense estar [...]”
(Caminhos do coração, Gozaguinha, 1982)*

Primeiramente, agradeço a Deus por iluminar, diariamente, o meu olhar e os meus passos durante essa jornada de investidas como ser humano e pesquisadora.

À professora e companheira Profa. Dra. Fernanda Modl, pessoa amável e dedicada, pelas energias positivas distribuídas em nossos encontros de orientação, que os tornaram sempre produtivos, pelas apostas depositadas neste estudo e pelas palavras de encorajamento tão importantes para o meu processo. Você brilha, companheira!

Às Professoras Doutoradas Nádia Dolores Fernandes Biavati e Ester de Figueiredo Souza, pela interlocução e contribuições sugeridas para refinamento do texto final.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Letras da UESB, por proporcionarem momentos de deslocamentos e (des)aprendizagens.

À Secretária do Programa, na pessoa de Clarice, pelas informações e esclarecimentos dados.

Aos alunos e aos professores do Colégio Estadual Anísio Teixeira, que colaboraram para que a pesquisa de campo fosse realizada. Muito obrigada!

Ao meu esposo, pessoa admirável, pela cumplicidade e apoio incondicional.

Ao meu querido filho, pela paciência e compreensão, pois tem entendido a divisão do meu tempo entre estudos e brincadeiras, assim como minhas ausências empíricas.

À minha mãe, pela força e entusiasmo.

Ao meu pai (*in memoriam*), pelos ensinamentos de luta e de fortaleza. A vitória será dividida com o senhor!

À minha sogra, por estar ao meu lado e, principalmente, por cuidar do meu filho e do nosso lar com muito amor e zelo.

Às minhas irmãs, meninas especiais na minha vida.

Aos/Às cunhados/cunhadas, pelas alegrias sempre compartilhadas.

Aos/Às primos/primas, tios/tias, que têm estado presentes nessa caminhada.

Aos/Às sobrinhos/sobrinhas queridos/queridas pelos gestos de carinho e de amor.

Aos colegas do mestrado, pela parceria acadêmica e por dividirem experiências de vida.

Às amigas Valdirene Alves, Ana Lima e Márcia Amaral, pelo companheirismo e pelas horas de alegrias e sorrisos que têm tornado a minha vida mais leve e doce.

À Família “Tribo”, por compartilhar na concretização desse sonho. Valeu, amigos e amigas!

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2004, p. 142).

RESUMO

Este trabalho se volta à investigação de representações sociais acerca do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), emergentes no e do cotidiano escolar de alunos de turmas da 3ª série do Ensino Médio, advindos de ambientes urbano e rural de um colégio estadual do interior baiano. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2001; MINAYO, 2012) ancorada em princípios que direcionaram o nosso olhar em campo durante o trabalho com os instrumentos agenciados na geração, como também na análise dos dados que compõem o *corpus*. Tais escolhas se devem à intenção de descrever e interpretar ações, expectativas e conhecimentos compartilhados entre os sujeitos pesquisados acerca de questões vinculadas à escola e ao estar na escola para o acesso e entendimento de representações sociais do grupo (sujeitos da pesquisa) relativas ao objeto de discurso Enem. Como instrumentos de pesquisa para o processo de geração de dados, elegemos: i) o questionário discursivo; e ii) a entrevista semiestruturada realizada pela técnica do grupo focal. Atentas às condições de (re)produção e circulação de representações sociais na interação, enquadrámos o trabalho no campo da Linguística Aplicada (MATENCIO, 2001, 2002, 2009; MORATO, 2005; CAJAL, 2001; APARÍCIO 2001; MOITA LOPES, 2001, 2002; MODL, 2015b). Diálogos teóricos são, assim, estabelecidos com: i) a Psicologia Social, no âmbito da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 1989; JOVCHELOVITCH, 1995; GUARESCHI, 1995, 1996; DUVEEN, 2015; MARKOVÁ, 2015; SÁ, 1995; OLIVEIRA; WERBA, 2013); ii) com os Estudos Culturais, em torno da noção de identidade (HALL, 2015; BAUMAN, 2005) em interface com a concepção de identidade no contexto escolar (CORACINI, 2000, 2003a, 2003b; MOITA LOPES, 1998, 2002, 2003; KLEIMAN, 1998; KLEIMAN; VIANNA; DE GRAND, 2013; ORLANDI, 1998; MODL, 2015b) e com iii) a noção de cultura escolar (BRUNER, 1996; TORRES, 2008; BARROSO, 2012; CANDAU, 2011; MORREIRA; CANDAU, 2003; FILHO; GONÇALVES; VIDAL; PAULILO, 2004; SANTOS; CASTRO, 2012; MODL, 2017). Já categorias de análise advindas da Análise do Discurso Francesa são mobilizadas para análise do *corpus*. Isso porque as informações advindas do trabalho com os dois instrumentos de pesquisa serão tratadas a partir da análise de dito, não-dito e pressuposição (DUCROT, 1984) e das categorias de análise léxico/item lexical (LEPSCHY, 1984), referência pessoal (SILVA; MATENCIO, 2005) e objeto de discurso (DUBOIS; MONDADA, 2003), sendo que, léxico/item lexical e referência pessoal subsidiaram significativamente o movimento de análise dos dados para acessarmos ditos, não-ditos e pressupostos acerca do objeto de discurso representações sociais sobre o Enem em referência. Apostamos que reflexões geradas pela pesquisa contribuirão para respostas a uma problemática tão necessária e crescente nas agendas de pesquisa na escola: a escuta, “de perto e de dentro” (MAGNANI, 2002, p. 17) para significados e sentidos co-construídos, a fim de dimensionar, a partir de uma cultura escolar local, o lugar e o impacto do Enem naquilo que justifica e orienta o ir à escola. Assim, as análises apontam que sujeitos da 3ª série de ambiente urbano e rural compartilham das mesmas representações sociais acerca do Enem. Esse é representado como meio de acesso ao nível superior, de transformação social e econômica e como parâmetro para direcionar ações vinculadas à escolarização em curso, ou seja, do próprio Ensino Médio. Além disso, os resultados da pesquisa mostram que fatores socioeconômicos e culturais influenciam as perspectivas de futuro quanto à continuação ou não dos estudos após a Educação Básica e que traços de identidades interacionais dos alunos revelam a natureza da participação (automotivada e alter motivada) desses sujeitos na interação com a pesquisadora.

Palavras-chave: Representações sociais. Enem. Cultura escolar. Léxico. Referência pessoal. Referência.

ABSTRACT

This paper aims to investigate social representation about Brazilian National High School Exam (ENEM, in Portuguese) in students' daily school of third grade classes in the High school from urban and rural environments of a State College in the interior of Bahia. This is a qualitative research (FLICK, 2001; MINAYO, 2012), which is anchored in principles that directed our focus in field during the work with the instruments used in generation as well as in the data analysis that composes the corpus. Such choices are justified by the intention to describe and interpret actions, shared expectation and knowledge among surveyed subjects about issues related to school and to be at school for access and understanding of the group's social representations (research subjects) for the Enem speech object. We selected for generating data process some researches tools: i) questionnaire discursive; and ii) semi-structured interview carried out by focus group technique; iii). According to the circulation and reproduction conditions of social representations in the interaction, we reinforce an investigation focused in the field of Applied Linguistics (MATENCIO, 2001, 2002, 2009; MORATO, 2005; CAJAL, 2001; APARÍCIO 2001; MOITA LOPES, 2001, 2002; MODL, 2015). Theoretical dialogues are established with: i) Social Psychology, in the scope of Social Representations Theory (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 1989; JOVCHELOVITCH, 1995; GUARESCHI, 1995, 1996; DUVEEN, 2015; MARKOVÁ, 2015; SÁ, 1995; OLIVEIRA; WERBA, 2013); ii) with Cultural Studies, around the concept of identity; (HALL, 2015; BAUMAN, 2005) in interface with conception of identity in the school context (CORACINI, 2000, 2003a, 2003b; MOITA LOPES, 1998, 2002, 2003; KLEIMAN, 1998; KLEIMAN; VIANNA; DE GRAND, 2013; ORLANDI, 1998; COELHO, 2011; MODL, 2015) and with iii) school culture concept (BRUNER, 1996; TORRES, 2008; BARROSO, 2012; POL et al, 2007; CANDAU, 2011; MORREIRA; CANDAU, 2003; FILHO; GONÇALVES; VIDAL; PAULILO, 2004; SANTOS; CASTRO, 2012; MODL, 2017). The analysis categories from French Discourse Analysis are mobilized to the corpus analysis. This is because the information resulting from this work with two research instruments will be considered on the basis of the principles of analysis said, unsaid and assumption (DUCROT, 1984) categories of analysis lexicon/lexical item (LEPSCHY, 1984), personal reference (MATENCIO; SILVA, 2005) and object of discourse (DUBOIS; MONDADA, 2003), and lexicon /lexical item and personal reference subsidized significantly the movement of data analysis to access the said, unsaid and assumptions about the object of discourse social representations about the Enem in referencing. We believe that reflection created by the research will contribute to responses needed and growing problems in the research agendas in school: to listen "insider and a close-up" (MAGNANI, 2002, p. 17) for meanings and senses built, from a local culture, the place and the impact of Enem in what justifies and directs the school. Thus, the analyzes show that subjects of the third series of urban and rural environment share the same social representations about the Enem. That is represented as a means of access to higher education, social and economic transformation and as a parameter to direct actions related to ongoing schooling, in other word, from the own high school. In addition, the survey results show that socioeconomic and cultural factors influence the future prospects regarding the continuation or not of the studies after basic education and that the traces of interactional identities of the students reveal the nature of participation (self-motivated and alter motivated) of those in the interaction with researcher.

Keywords: Social representation. Enem. School Culture. Lexical. Personal Reference. Referencing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Operações linguístico-discursivas basilares da interação didática.....	42
Quadro 2 – Sigla para localização do sujeito no <i>corpus</i> – coordenadas referenciais.....	59
Quadro 3A – Perfil dos alunos do Ensino Médio da escola campo de pesquisa que responderam ao questionário.....	60
Quadro 3B – Perfil dos sujeitos da pesquisa (alunos da 3ª série do Ensino Médio)	61
Quadro 3C – Perfil da amostragem dos sujeitos da pesquisa para grupo focal.....	61/62
Quadro 4 – Siglas para referenciar os sujeitos da pesquisa na amostragem.....	67
Quadro 5 – Composição da amostragem de sujeitos da pesquisa para entrevista semiestruturada com grupo focal.....	68/69
Quadro 6 – Ações realizadas na entrevista com grupo focal.....	70/71
Quadro 7 – Entradas temáticas para discussão no grupo focal.....	72
Quadro 8 – Normas de transcrição.....	73
Quadro 9 - Turmas participantes da pesquisa.....	84
Quadro 10 – Ações desenvolvidas para análise do <i>corpus</i>	84/85
Quadro 11 – Movimentos analíticos.....	85/86
Quadro 12 – Verbos no infinitivo e(m) entradas temáticas: posição-sujeito aluno.....	88/89/90
Quadro 13 – Adjetivos e(m) adjetivações de objetos de discurso: posição-sujeito aluno.....	90/91
Quadro 14 – Verbos e expressões modalizadores e(m) face da prescrição do agir: posição-sujeito aluno.....	92
Quadro 15 – Referência pessoal e(m) mostras de subjetivação: posição-sujeito aluno.....	92/93
Quadro 16 – Representações sociais acerca do Enem tematizadas via verbos no infinitivo..	98/99
Quadro 17 – Verbos no infinitivo e(m) entradas temáticas: posição-sujeito professor.....	111
Quadro 18 – Adjetivos e(m) adjetivações de objetos de discurso: posição-sujeito professor.....	111/112
Quadro 19 – Verbos e expressões modalizadores e(m) face da prescrição do agir: posição-sujeito professor	112
Quadro 20 – Referência pessoal e(m) mostras de subjetivação: posição-sujeito professor.....	113
Quadro 21 – Mapeando identidade enunciativa.....	122
Quadro 22 – Sujeito e(m) participação na interação	122/123
Quadro 23 – Referências pessoais modalizadas	123/124

Quadro 24 – Verbos modalizadores em referência	124/125
Quadro 25A – Escolha e tratamento de temáticas pelos sujeitos	141/142
Quadro 25B – Escolha e tratamento de temáticas no/do grupo	142/143
Quadro 25C – Temáticas que não foram escolhidas para tratamento	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Espaço de discursivização sobre o Enem.....	106
Gráfico 2 – Dados quantificados sobre a influência de fatores socioeconômicos e culturais nas aspirações de futuro	117
Gráfico 3 – Demonstração de interesse ou não para a continuação da escolarização.....	151

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triangulação dos dados advinda dos instrumentos de pesquisa.....	57
Figura 2 – Posição de cada participante durante o grupo focal....	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
CA	Construir argumentação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Compreender fenômenos
DL	Dominar linguagens
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Elaborar propostas
FD	Formação Discursiva
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPL	Pessoas Privadas de Liberdade
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
QA1	Questionário Aberto 01
QA2	Questionário Aberto 02
QC1	Questionário Complementar 01
SGE	Sistema de Gestão Escolar da Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SP	Enfrentar situações-problema
TRS	Teoria das Representações Sociais
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	17
CAPÍTULO 1 – O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) E(M) INTERFACE COM AS NOÇÕES DE CULTURA ESCOLAR, IDENTIDADES INTERACIONAIS E ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL.....	24
1.1 CULTURA NA ESCOLA E CULTURA ESCOLAR: FACES E INTERFACES PARA SE PENSAR UMA CULTURA ESCOLAR LOCAL (CULTURA DA/DE ESCOLA).....	25
1.2 ENEM: REPRESENTATIVIDADES DO EXAME NA/PARA POLÍTICA EDUCACIONAL DE ESTADO/CULTURA ESCOLAR BRASILEIRA	27
1.2.1 O PROFESSOR E O TRATAMENTO DO ENEM COMO EFEITO DE SENTIDO DE OBJETO DE ENSINO.....	31
1.3 O CONCEITO DE IDENTIDADE: CONTEMPORANEIDADE E ESCOLA.....	35
1.4 ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL.....	38
1.4.1 ESCOLA: ESPAÇO DE INTERAÇÃO SOCIAL	40
CAPÍTULO 2 - TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS) E(M) ATRAVESSAMENTOS	45
2.1 TRS: DESDOBRAMENTOS NA PSICOLOGIA SOCIAL.....	45
2.1.1 INTERAÇÃO SOCIAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	51
2.1.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM PRÁTICAS DISCURSIVAS	53
CAPÍTULO 3 – OS FIOS METODOLÓGICOS PARA GERAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS.....	55
3.1 PESQUISA QUALITATIVA: PRINCÍPIOS E PERSPECTIVAS.....	55
3.1.1 O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA: A ESCOLA CAMPO.....	58
3.1.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	59
3.2 CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA: INSTRUMENTOS AGENCIADOS	63
3.2.1 QUESTIONÁRIO DISCURSIVO	63
3.2.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GRUPO FOCAL.....	65
3.2.3 AGENCIAMENTO DE NOTAÇÕES PÓS-GRAVAÇÃO AUDIOVISUAL E NORMAS DE TRANSCRIÇÃO.....	72
3.3 ANÁLISE DO DISCURSO E APOSTAS NAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	73
3.3.1 DITO, NÃO-DITO E PRESSUPOSTO: OS (ENTRE)VISTOS NO DISCURSO.....	75
3.3.2 LÉXICO: INDICIADOR LINGUÍSTICO E DISCURSIVO.....	77

3.3.3 OBJETO DE DISCURSO: ELEMENTO DA REFERENCIAÇÃO.....	78
3.3.4 REFERÊNCIA PESSOAL: (RE)ENQUADRE DA POSIÇÃO-SUJEITO	80
3.3.5 INTER-RELAÇÕES: ANÁLISE DO DISCURSO E TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	81

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DISCURSIVA DO *CORPUS*: O ENEM E(M) REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

83	83
4.1 (RE) CONHECENDO OS DADOS DO QUESTIONÁRIO DISCURSIVO (QA1 E QA2).....	84
4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA DE RECORTES DISCURSIVOS ADVINDOS DO QA1: POSIÇÃO-SUJEITO ALUNO.....	86
4.3 ANÁLISE QUALITATIVA DE RECORTES DISCURSIVOS ADVINDOS DO QA1: POSIÇÃO-SUJEITO ALUNO.....	93
4.3.1 ANÁLISE QUALITATIVA DE RECORTES DISCURSIVOS ADVINDOS DO QA1: POSIÇÃO-SUJEITO ALUNO DA 3ª SÉRIE.....	94
4.3.2 O TRATAMENTO DO ENEM COM EFEITO DE SENTIDO DE OBJETO DE ENSINO NA SALA DE AULA E TRAÇOS DA CULTURA ESCOLAR LOCAL: POSIÇÃO-SUJEITO ALUNO	106
4.4 ANÁLISE QUANTITATIVA DE RECORTES DISCURSIVOS ADVINDOS DO QA2: POSIÇÃO-SUJEITO PROFESSOR	109
4.4.1 ANÁLISE QUALITATIVA DE RECORTES DISCURSIVOS ADVINDOS DO QA2: POSIÇÃO-SUJEITO PROFESSOR	113
4.5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O OBJETO DE DISCURSO ENEM E(M) REFERENCIAÇÃO NA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GRUPO FOCAL.....	120
4.5.1 ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA DA ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL.....	121
4.5.1 ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA DAS MOSTRAS DE TEMÁTICAS RELACIONADAS AO ENEM E À CULTURA ESCOLAR NO GRUPO FOCAL	141
4.5.3 (ENTRE)VISTOS DA ABORDAGEM SOBRE CONTINUAÇÃO DOS ESTUDOS, CULTURA ESCOLAR E ENEM NO GRUPO FOCAL.....	149

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

APÊNDICE 1 – ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS DIZERES DA 1ª E 2ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO

APÊNDICE 2 – QUADRO DAS ENTRADAS TEMÁTICAS DO RECORRENTE E DO EPISÓDICO NOS DIZERES.....	180
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR 1 (QC1).....	190
APÊNDICE 4 – TEMÁTICAS ENTREGUES AOS ALUNOS NO GRUPO FOCAL	191
APÊNDICE 5 – TEXTO TRANSCRITO DO VÍDEO DA PROPAGANDA ENEM 2015	192
APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO ABERTO 1 (QA1)	193
APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO ABERTO 2 (QA2)	194
ANEXO 1 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GRUPO FOCAL.....	197
ANEXO 2 - MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM EIXOS COGNITIVOS	211
ANEXO 3 - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA CEP/UESB.....	220

PRIMEIRAS PALAVRAS

Muitos estudos têm abordado representações sociais relativas ao campo da educação como, por exemplo, as representações do professor na formação inicial (MODL, 2015a; OLIVEIRA, 2015; TOLENTINO; ROSSO, 2014), do ser professor (MIRANDA, 2013; REIS, 2011; MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009; CHAMON, 2014) e de professores na formação continuada (NASCIMENTO, 2008; ANTUNES, 2011; LOPES, 2014) e os fazem a partir do diálogo com diferentes quadros teórico-metodológicos.

No período de 2015, ao realizarmos um levantamento de teses, dissertações e até mesmo de publicações de artigos nos bancos de dados do Portal de domínio público e de Periódicos diversos vinculados ao Qualis CAPES, constatamos um número ainda insignificante de pesquisas direcionadas às representações sociais acerca de nosso objeto de estudo: o Exame Nacional de Ensino Médio, doravante Enem¹, uma das políticas públicas de grande evidência nas culturas midiática e escolar no país.

A partir daí, começamos a justificar a nossa escolha pelo objeto, em função de sua relevância, tanto no que respeita à dimensão educacional, no interior da cultura escolar brasileira, quanto à dimensão relativa às referências, ainda esparsas, do Enem em estudos acadêmico-científicos.

Nessa perspectiva, partimos do princípio de que investigações teóricas e metodológicas precisam de ser construídas para explorar, desvelar e gerar reflexões sobre o Enem como objeto de pesquisa/estudo. O objeto mostra-se não apenas atual, mas de significância relevante para a cultura escolar brasileira, dado o seu caráter, que historicamente vem se definindo como cada vez mais decisivo, no que tange ao acesso a vagas em universidades públicas e particulares.

Tendo, assim, efetivado sumariamente a defesa do Enem como objeto de estudo, esclarecemos que a pesquisa que esta dissertação publiciza, realizou-se em uma escola estadual do interior baiano e elege, como objetivo geral, mapear e analisar discursivamente representações sociais do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) discursivizadas por alunos da 3ª série do Ensino Médio advindos de ambientes urbano e rural e apreendidas por meio do trabalho com diferentes instrumentos de pesquisa. Em termos de uma justificativa mais afetiva

¹ Observamos que a sigla Enem é grafada de diferentes modos em mídias impressas e em documentos governamentais. Em nosso estudo, preferimos o emprego Enem (inicial maiúscula e as demais minúsculas) por ser uma sigla composta por mais de três letras e pronunciada como palavra, segundo prescrevem as normas gramaticais (ROCHA LIMA, 1999).

do objeto, registramos que a mestranda é professora da escola campo de pesquisa², e, nessa posição, inquietações sempre a provocaram a compreender motivos que levam uma boa parte de estudantes, naquela cultura escolar local, a não participarem do Enem no ano em que finalizam o Ensino Médio.

Motivos como esses também informam-nos acerca de representações diversas sobre o estar na escola, o ir à escola e o impacto de tudo isso para o futuro dos alunos fora da escola. A escola, portanto, é um lugar de experiências: “[é] experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 25-26). Dito de outro modo, almejamos desvelar representações sociais acerca do Enem e, conseqüentemente, sobre uma escola, através de um olhar crítico e reflexivo para discursivizações de representações acessadas na pesquisa de campo e registradas a partir do trabalho com os instrumentos de pesquisa.

Salientamos, também, a escolha pelos sujeitos da pesquisa, alunos da 3ª série do Ensino Médio regular, etapa que, na escola campo de pesquisa, é marcada, muitas vezes, por repetência e evasão. Acreditamos ainda que, dado o tempo de inserção na cultura escolar do Ensino Médio, os sujeitos da pesquisa podem apresentar representações sociais mais estabilizadas acerca do Enem e de outros objetos a ele relacionados.

Assim, com base no perfil sociológico dos sujeitos da escola campo, moradores de ambiente urbano e rural (alunos que apenas estudam e outros que exercem atividades remuneradas e ainda com distorção idade-série), percebemos a heterogeneidade de sujeitos que coabitam o espaço da escola campo de pesquisa. Em seus dizeres, discursivizam representações acerca do ser aluno do Ensino Médio, do ir à escola e do Enem que nos revelam um panorama de anseios e perspectivas de futuro, assim como desejo de mudança social e econômica, por meio do acesso ao nível superior e da profissionalização.

Atualizado o nosso objeto de estudo e tendo sinalizado os sujeitos da pesquisa, este trabalho ancora-se no diálogo com a Linguística Aplicada a respeito da interação no espaço escolar (MATENCIO, 2001, 2002, 2009; MORATO, 2005; CAJAL, 2001; APARÍCIO 2001; MOITA LOPES, 2001, 2002; MODL, 2015b), com a noção de cultura escolar (BRUNER, 1996; TORRES, 2008; BARROSO, 2012; CANDAU, 2011; MORREIRA; CANDAU, 2003; FILHO; GONÇALVES; VIDAL; PAULILO, 2004; SANTOS; CASTRO, 2012; MODL, 2017), com Estudos Culturais direcionados aos conceitos de identidade (HALL, 2015; BAUMAN,

² Aqui, situamos a pesquisadora no lugar de onde fala, ou seja, o *locus* de atuação de trabalho.

2005; CASTELLS, 1999) em interface com a concepção de identidade no contexto escolar (CORACINI, 2000, 2003a, 2003b; MOITA LOPES, 1998, 2002, 2003; KLEIMAN, 1998; KLEIMAN; VIANNA; DE GRAND, 2013; ORLANDI, 1998; MODL, 2015b) e com princípios da Psicologia Social, no âmbito da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 1989; JOVCHELOVITCH, 1995; GUARESCHI, 1995, 1996; DUVEEN, 2015; MARKOVÁ, 2015; SÁ, 1995; ARRUDA, 2002; OLIVEIRA; WERBA, 2013; BAUER, 1995; FARR, 1995; ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000; GALLI, 2014; FRANCO, 2004).

Escolhemos, ainda, princípios da Análise do Discurso advindos de teorizações acerca das noções de dito, não-dito³ e pressuposição (DUCROT, 1984) e das categorias de análise, léxico/item lexical (LEPSCHY, 1984; MARCUSCHI, 2004), referência pessoal (SILVA; MATENCIO, 2005) e objeto de discurso (DUBOIS; MONDADA, 2003), para lidar discursivamente com os dados que compõem o *corpus*. Assim, partimos do léxico/item lexical e referência pessoal no movimento de análise quantitativa e qualitativa para acessarmos sentidos e efeitos de sentido em dizeres acerca do objeto de discurso representações sociais sobre o Enem em referenciação.

Tendo em vista o quadro teórico formulado acima, lançamos como perguntas norteadoras da pesquisa: Que representações do Enem são discursivizadas pelos sujeitos da pesquisa (alunos da 3ª série do Ensino Médio da escola campo advindos de ambientes urbano e rural) e em que medida elas esclarecem e ou informam sobre representações sociais vinculadas ao ser aluno do Ensino Médio e às razões de se ir à escola? O que se poderia dizer acerca de identidades interacionais discentes do Ensino Médio – sujeitos da pesquisa?

Para lidarmos com essas perguntas, nosso estudo orientou-se pelos seguintes princípios de trabalho:

- i) O Enem possibilita o acesso ao nível superior e a programas governamentais vinculados à educação (BRASIL, 2015), o que corrobora para gestos de reformulação curricular do Ensino Médio;
- ii) Representações sociais (RS) são reelaboradas e compartilhadas por um grupo ou entre grupos e são/estão atreladas a um sistema ideológico e cultural e à condição social dos sujeitos num determinado contexto historicamente situado (JODELET, 1989; MOSCOVICI, 2015);

³ Embora o Novo Acordo Ortográfico tenha eliminado o hífen das palavras compostas pelo prefixo *não*, preferimos o uso (não-dito) já cristalizado por Ducrot.

iii) Identidades são fluidas, fragmentadas e inacabadas (CORACINI, 2003a; HALL, 2015; BAUMAN, 2005), as do sujeito-aluno são construídas e reconstruídas interacionalmente e discursivamente no cotidiano⁴ escolar (MOITA LOPES, 2002, 2003; CORACINI, 2003b);

iv) A escola como “entreposto cultural”, “laboratório de sínteses culturais” e também “agência de manifestação cultural” (TORRES, 2008), torna-se espaço de interação e de reconstrução da realidade subjetiva e social (MATENCIO, 2001). Por outro lado, corporifica sua cultura escolar local (BARROSO, 2012);

v) Em uma perspectiva discursiva, sentidos e efeitos de sentido não são dados (POSSENTI, 2009a), nem transparentes e neutros (FOUCAULT, 1999), mas emergem das e nas materialidades linguístico-discursivas e dos implícitos deixados no dizer.

Como objetivos, dedicamo-nos a:

Objetivo geral

Mapear e analisar discursivamente representações sociais do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) discursivizadas por alunos da 3ª série do Ensino Médio advindos de ambientes urbano e rural e apreendidas por meio do trabalho com diferentes instrumentos de pesquisa.

Objetivos específicos

- Indiciar representações sociais dos sujeitos da pesquisa relativas ao porquê se vai à escola em interface com fatores socioeconômicos e culturais por eles discursivizados;
- Descrever uma cultura escolar local, com uma dada ordem simbólica;
- Acessar traços relativos às identidades interacionais discentes, a partir da tematização do Enem como objeto de discurso;
- Identificar se há dissenções e congruências entre representações sociais dos alunos sobre o Enem, se subdividimos os sujeitos da pesquisa em moradores – grupo urbano e rural;
- Analisar, discursivamente, indícios de como os sujeitos da pesquisa representam objetos de discurso vinculados à tematização do Enem, via trabalho com as categorias de análise, léxico e referência pessoal.

Este estudo registra resultados de uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2004) e de seus princípios que direcionaram o nosso olhar durante o trabalho com os instrumentos de pesquisa em campo, como também na análise de dados que compõem o *corpus*. Tais escolhas se devem

⁴ Acenamos para o mesmo sentido utilizado por Michel de Certeau (1998). O termo está relacionado às práticas rotineiras de professores e alunos na escola, as quais compõem acontecimentos, dizeres e comportamentos que revelam e caracterizam a cultura escolar, mais especificamente, a cultura escolar local. Nessa perspectiva, o cotidiano escolar é marcado pelas artes de fazer, pelas invenções cotidianas desses sujeitos referentes à tematização e representação do Enem.

à intenção de descrever e interpretar práticas, interações, significados sociais e subjetivos dos sujeitos de uma mesma cultura escolar.

Como instrumentos de pesquisa para o processo de geração de dados, elegemos: i) questionário aberto e ii) entrevista semiestruturada realizada pela técnica do grupo focal. O *corpus* é constituído por:

a) respostas a um questionário aberto, aplicado ao início do ano letivo de 2016 e respondido pelos sujeitos da pesquisa:

aa) 5 (cinco) turmas da 3ª série do Ensino Médio⁵;

aaa) 14 (quatorze) professores do Ensino Médio para acessar aspectos relativos a possíveis efeitos do Enem na e para a prática didática dos docentes.

Informações advindas com o trabalho analítico das respostas dos sujeitos aos questionários discursivos 1 e 2 (QA1 e QA2), planejamos o roteiro da entrevista semiestruturada com grupo focal, chegando assim a:

b) transcrição da entrevista semiestruturada com grupo focal⁶ para análise de tematização dos objetos de discurso Enem, da continuação (ou não) dos estudos e de outras temáticas relacionadas a fatores socioeconômicos e culturais recorrentes na discursivização.

Os dados gerados pelos dois instrumentos de pesquisa são tratados e vertidos em recortes discursivos (dizeres) para análise realizada por meio de princípios da Análise do Discurso que se vinculam à análise de dito, não-dito e pressuposição (DUCROT, 1984) e às categorias de análise, léxico/item lexical (LEPSCHY, 1984, MARCUSCHI, 2004), referência pessoal (SILVA; MATENCIO, 2005) e objeto de discurso (DUBOIS; MONDADA, 2003) já anunciados.

Apostamos que, dessa forma, algumas reflexões geradas pela pesquisa podem dar respostas a uma problemática tão atual nas agendas educacionais, a escuta, “de perto e de dentro” (MAGNANI, 2002, p. 17) de significados e sentidos construídos pelos atores sociais de uma cultura escolar local acerca de um Exame de relevância nacional.

⁵ Esclarecemos que esse número corresponde ao total de turmas da 3ª série da escola campo, totalizando 160 sujeitos participantes. Além disso, 2 (duas) turmas da 1ª série e 2 (duas) turmas da 2ª série também responderam ao questionário discursivo 1 (QA1) para mapeamento do perfil dos alunos do Ensino Médio da Escola (cf. Análise no Apêndice 1, p. 166). Trabalhamos com afastamentos e aproximações entre representações sociais acerca do Enem discursivizadas pelos 309 (trezentos e nove) alunos nos diferentes estágios do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries).

⁶ A escolha dos dois instrumentos distintos (entrevista semiestruturada e grupo focal) se deve ao entendimento de que um roteiro previamente elaborado acrescido de outras informações/questões emergentes às circunstâncias da entrevista (MANZINI, 1990/1991) em grupo de foco, proporciona a geração de dados pelos sujeitos da pesquisa na interação (FLICK, 2004).

Desse modo, nosso trabalho está desenhado em 04 (quatro) capítulos que operacionalizam o tratamento dos objetivos delineados:

No *Capítulo 1*, registramos os diálogos traçados entre a Linguística Aplicada e outras áreas do conhecimento para resenharmos sobre: i) noção de cultura escolar em interface com cultura na escola e cultura escolar local, pois há o cultural da escola, a presença do cultural em sentido *lato* na escola e a cultura específica, própria de uma escola (cultura escolar local); ii) Enem e(m) suas representatividades na política educacional, dado o seu lugar na cultura escolar brasileira e, sobretudo, na cultura escolar local como efeito de sentido de objeto de ensino⁷; iii) noção de identidade no contexto da pós-modernidade, mais especificamente, de identidades de aluno (re)construídas no contexto escolar por meio da interação; e iv) escola como espaço social, interacional e lugar privilegiado para a convivência intersubjetiva.

No *Capítulo 2*, revisitamos postulados da Teoria das Representações Sociais para entendimento de representações sociais que são compartilhadas em grupos na interação, o que nos auxilia na e para a investigação de representações sociais acerca do objeto de discurso⁸ Enem construídas em referenciação.

No *Capítulo 3*, esclarecemos investidas metodológicas para geração, tratamento e análise de dados. Dada a natureza do objeto, apostamos: i) na pesquisa qualitativa para tratamento quali-quantitativamente dos dados legitimadores das interpretações de dizeres acerca do ir à escola, do ser aluno, do Ensino Médio, do Enem e da continuação dos estudos; ii) nos instrumentos mobilizados, questionário discursivo e entrevista semiestruturada com grupo focal, para acesso empírico de representações sociais acerca dos objetos de discurso em referenciação; e iii) nos princípios teóricos da Análise do Discurso que sustentam o processo de análise de dito, não-dito e pressuposição e as categorias de análise, léxico, referência pessoal e objeto de discurso para lidar discursivamente com os dados angariados em campo.

No *Capítulo 4*, apresentamos os movimentos de análise discursiva do *corpus*. Assim, esboçamos da seguinte forma: i) análise quantitativa e qualitativa de recortes discursivos advindos de dois questionários discursivos e ii) análise quali-quantitativa da transcrição da entrevista semiestruturada com grupo focal, para mapeamento de representações sociais sobre o objeto de discurso Enem.

⁷ Matencio (2002, p. 3), define como “domínios propriamente pedagógicos”. Rojo (2007 p. 341), denomina de “(o que se ensina)”, que resulta “do processo histórico de disciplinarização de conhecimentos”.

⁸É considerado como referente. É objeto da discursivização na interação e, portanto, resultado da referenciação. (Ver Dubois e Mondada, 2003).

Nas *Considerações finais*, retomamos reflexões sobre questões provocativas que nos fizemos no decorrer da pesquisa, avaliamos nosso trabalho com uma calibragem dos objetivos e realizamos algumas prospecções do e para o estudo.

CAPÍTULO 1 – O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) E(M) INTERFACE COM AS NOÇÕES DE CULTURA ESCOLAR, IDENTIDADES INTERACIONAIS E ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL

é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Neste Capítulo, trazemos para discussão conceitos que contribuem para um (re)pensar acerca da atual conjectura educacional brasileira, no que concerne ao Enem como dispositivo regulador e classificador de ações e representações da/cultura escolar. Daí a nossa aposta na interface conceitual que o título registra.

Iniciamos a Seção 1.1, “Cultura na escola e cultura escolar: faces e interfaces para se pensar uma cultura escolar local”, explanando acerca do conceito de cultura escolar para, em seguida, fazermos um mapeamento da noção de cultura na escola e cultura escolar local (BRUNER, 1996; BARROSO, 2012; TORRES, 2008; MODL, 2017).

Na Seção 1.2, “Enem: representatividades do Exame na/para política educacional de Estado/cultura escolar brasileira”, ressaltamos, sobretudo, as implicações do Exame para a cultura escolar nacional, assim como elucidamos e justificamos o porquê da geração de representações sociais sobre o Enem no contexto da escola.

A seguir, na Subseção 1.2.1, “O Professor e o tratamento do Enem como efeito de sentido de objeto de ensino”, tecemos reflexões que situam o profissional em situações sensíveis na e da escola e que demandam agentividade, autonomia e criticidade para solucionar problemas corriqueiros e inéditos, dentre eles, o Enem como mais um dos possíveis parâmetros para tratamento dos objetos de ensino.

Postulações consagradas de Hall (2015) e Bauman (2005) acerca da temática identidade sustentam a Seção 1.3 “O conceito de identidade: contemporaneidade e escola”. Assim, a mobilização do diálogo traçado com a LA embasa a construção teórica para a abordagem de identidades no/do contexto escolar.

Por fim, na Seção 1.4, “Escola como instituição social”, a escola é concebida como espaço de interação social e de (re)construção de identidades de aluno, o que coloca em cena também a noção de alteridade.

1.1 Cultura na escola e cultura escolar: faces e interfaces para se pensar uma cultura escolar local (cultura da/de escola)

Ultimamente, a escola tem sido referenciada nas agendas dos pesquisadores em Linguística Aplicada (LA) como um espaço social e interacional (MATENCIO, 2001), situada historicamente e, sobretudo, como mais uma instituição cultural (MOREIRA, CANDAU, 2003). Além disso, metaforicamente, é assimilada a um *entrepasto cultural* e um *laboratório* de sínteses culturais (TORRES, 2008), por funcionar a partir de ações de sujeitos provenientes de cultura(s) que determina(m)/objetiva(m) suas práticas cognitivas e interacionais.

Sinalizada a importância do termo cultura escolar e ressaltando a presença da cultura na escola, Modl (2017), por exemplo, esclarece-nos a diferença entre a semântica lexical do que é cultural da escola e cultural na escola: “há o cultural **da** escola (característico e constitutivo dessa instituição social) e o cultural **na** escola (advindo da sociedade maior que ali se deixa entrever)” (MODL, 2017, p. 21, tradução nossa)⁹.

Numa visão antropológica, Bruner (1996) advoga que “[...] a escola é ela mesma uma cultura [...]” (1996, p. 134). Parte, assim, do princípio de que “a cultura molda a mente, que ela nos apetrecha com os instrumentos de que nos servimos para construir não só os nossos mundos, mas também as nossas reais concepções sobre nós próprios e sobre as nossas faculdades” (BRUNER, 1996, p. 10). Ou seja, cultura¹⁰ desponta como mola propulsora para atividades humanas corroborando para (re)construção de identidades e (re)criação de realidades.

Por essa abordagem, o universo escolar é um verdadeiro *locus* de mediação entre a cultura societal e a cultura organizacional da escola (TORRES, 2008). Nesse entremeio, coexistem diferentes culturas que se cruzam, dialogam-se e confrontam-se. Essa presença da diversidade cultural na escola não pode ser ocultada, silenciada e muito menos mascarada, uma vez que está impregnada nos sujeitos socioculturais e na objetivação de ações em suas práticas. Contudo, conforme Moreira e Candau (2003, p. 161), “[a] escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”.

⁹ O texto original de Modl (2017) é o que se segue: “there is the culture **of the** school (characteristic and constitutive of this social institution) and the culture within the school (resulting from the greater society that has there been allowed to be observed)” (MODL, 2017, p. 21).

¹⁰ Para Bruner (1996, p. 134), cultura “é um jogo de técnicas e de procedimentos para entender e manejar o mundo de cada um”.

Em trabalho mais recente, Candau (2011) realça essa problemática, apontando que, na didática, por exemplo, algumas reflexões sobre diferenças culturais ainda são pouco exploradas.

Há, por outro lado, a defesa da autora de que:

[...] a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas, “está no chão da escola”, como afirmou uma professora entrevistada em uma das pesquisas que desenvolvi (Candau, 2008a), e atualmente está cada vez mais presente na consciência dos educadores e educadoras e integra o núcleo fundamental de sua estruturação/desestruturação. Ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potenciar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas (CANDAU, 2011. p. 332).

Filiamos ao entendimento de que, perante à diversidade cultural¹¹, é papel da escola, enquanto instituição social, política e democrática, agenciar a convivência entre as culturas e promover, em suas práticas interacionais, ações significativas e promotoras para valorização de diversas manifestações culturais.

Nessa perspectiva, as culturas tornam-se elementos indispensáveis para a compreensão do cotidiano escolar, inclusive, para o desvelamento de sentidos e significados de comportamentos discursivos ali encenados e materializados.

De um modo geral, a cultura escolar abrange: i) o espaço físico, institucional e social; ii) os atores sociais em relações interacionais e intersubjetivas no cenário escolar; e, iii) o conjunto de normas, práticas, crenças, valores e comportamentos (POL et al., 2007; MODL, 2017; CANDAU, 2011; BARROSO, 2012).

Ressaltamos que, conforme Modl (2017), cultura escolar e cultura da escola são termos referencialmente equivalentes. Entretanto, para o estudioso português Barroso (2012), cultura de escola não faz referência a cultura escolar, mas, sim, sinônimo de cultura escolar local. Assim, ele assegura que “ela [cultura de escola] corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc” (BARROSO, 2012, p. 15). Em outras palavras, a cultura de escola refere-se a cultura específica de cada escola, suas peculiaridades, as formas organizacionais e as atividades sociais particulares que relativizam a cultura escolar e que corporificam uma identidade própria – a cultura escolar local.

Apostamos que, a partir da tematização do Enem como objeto de discurso, traços da cultura escolar local podem ser revelados nos dizeres dos alunos da escola campo, pois entendemos cultura de escola como uma válvula de escape ou “brecha” que possibilita aos

¹¹ Aqui, este conceito é trabalhado com o mesmo valor semântico de pluralidade, multiplicidade, variedade. Em suma, um conjunto de diferenças entre culturas.

atores dessa dinâmica escolar serem agentes autônomos para atender às demandas/realidades locais e típicas de uma determinada escola.

Nesse contexto, Torres (2008) sinaliza duas acepções de escola e explicita aquela mais significativa para atender a um modelo autônomo e democrático. Em seus construtos, a escola deve estar

[...]mais alicerçada nas especificidades reais do seu funcionamento, nas singularidades dos seus actores e nos espaços-tempo de construção simbólica e cultural. Detentora de uma *cultura organizacional escolar*, a instituição escola emerge neste cenário dotada de uma identidade historicamente sedimentada que integra no seu interior diversas formas de manifestação cultural” (TORRES, 2008, p. 75).

E, segundo Santos e Castro (2012), pesquisas que investigam cultura da escola

buscam dar visibilidade ao que denomina *ethos* cultural de um estabelecimento de ensino, sua marca ou identidade cultural, constituída por características ou traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados *pela e na* experiência vivida no cotidiano escolar (TORRES, 2012, p. 73, grifos dos autores).

As teorizações sobre cultura escolar (BRUNER, 1996; MODL, 2017; TORRES, 2008), cultura na escola (MOREIRA; CANDAU, 2003; CANDAU, 2011) e cultura escolar local (BARROSO, 2012) elucidam a nossa filiação teórica, uma vez que compreendemos a escola como mais uma instituição cultural que possui sua cultura escolar, potencializa a cultura em sentido *lato* e estrutura uma cultura escolar local (específica de cada escola).

É por esse enfoque que direcionamos o nosso trabalho. No intuito de descrever uma cultura escolar local, atentando-nos para suas características singulares (observando o espaço físico, social e institucional), objetivamos apreender representações sociais acerca de um Exame de grande evidência na nossa cultura escolar – o Enem, pulverizadas de sentidos em teias de significados (entre)vistos nos discursos (re)produzidos e (co)enunciados pelos sujeitos no dia a dia interacional da escola campo.

1.2 Enem: representatividades do Exame na/para política educacional de Estado/cultura escolar brasileira

A crescente globalização tem provocado mudanças de paradigmas em todos os setores da sociedade, inclusive, o campo da educação se alinha às exigências e às perspectivas veiculadas pelo pós-moderno acerca da preparação do sujeito para o enfrentamento dessa realidade. Frente a isso, as discussões concernentes às implementações nas políticas educacionais, direcionadas

à avaliação dos sistemas educacionais, ganham destaque nas agendas de pesquisa e nos estudos financiados pelo governo.

Diante da expressiva representatividade e do *status* ocupado nas políticas educacionais e na educação brasileira, o Enem está cada vez mais presente nas práticas escolares, visto que é uma das diretrizes que diretamente parametrizam o currículo do Ensino Médio. Embora tenha acontecido, num primeiro momento, de forma lenta nas escolas públicas (MARÇAL, 2015), essa interferência é induzida pelas competências e habilidades sincronizadas na Matriz de Referência das 4 (quatro) áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e suas tecnologias.

Criado em 1998 - com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) - o Enem é um dos elementos das políticas educacionais de grande evidência no país¹². Assim, para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC /INEP, 2016), o Enem não é visto apenas ou tão somente como ferramenta de avaliação do Ensino Médio (como se pretendia nas primeiras edições do Exame) e suporte elementar para a criação de novas políticas públicas na educação, mas também é base para reformulação curricular do Ensino Médio e, especialmente, para o acesso ao nível superior.

No quadro de pesquisas científicas, Broietti, Filho e Passos (2014) apresentaram um levantamento quantitativo de dissertações e teses que tiveram o Enem como objeto de estudo. O destaque das produções está relacionado às áreas de Educação e Ensino de Ciências e Matemática, correspondendo a 63 % dos trabalhos, cujas abordagens contemplam a relação do Enem com a disciplina, conteúdos, competências e habilidades exigidas no Exame. Esses dados nos revelam que o estudo sobre representações sociais do Enem ainda é marginal no cenário das discussões acadêmicas, o que corrobora para a justificativa de nossa investida teórico-metodológica.

O Enem traz como proposta a ênfase nas competências e habilidades. As questões são elaboradas, considerando, *a priori*, a interdisciplinaridade e a contextualização. Nesse enfoque, afasta-se da perspectiva conteudista e os 5 (cinco) eixos cognitivos, disponibilizados no portal

¹² Em uma visualização maior da importância atribuída ao Enem, podemos elencar os programas governamentais oferecidos (MEC/PORTAL BRASIL, 2014): o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) permite o ingresso em universidades públicas; o Programa Universidade para Todos (ProUni) concede bolsas de estudo integrais e parciais; o Programa de Financiamento Estudantil (Fies) financia a graduação na educação superior em universidades privadas; o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) oferece cursos de educação profissional e tecnológica; e, por fim, o Programa Ciência sem Fronteiras possibilita o intercâmbio de graduandos e pós-graduandos no exterior.

do Inep, comuns às áreas do conhecimento já aludidas, resumem e direcionam práticas e ações que devem ser contempladas no sistema escolar:

- I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (MEC/INEP, 2016).

Desde a sua criação, mediante portarias, o Enem passa por implementações, características constitutivas foram mantidas e outras alteradas. A título de exemplo, essas 5 (cinco) competências e as 21 (vinte e uma) habilidades foram ampliadas, surgindo a Matriz de Referência do Exame (cf. Anexo 2, p. 210): as competências anteriores transformaram-se em eixos cognitivos e aumentaram para 30 (trinta) competências específicas desdobradas em 120 (cento e vinte) habilidades. Assim, as reformulações realizadas intencionam cada vez mais eficácia com relação ao trabalho com a Matriz de Referência e a permanência do Enem, uma vez que o Exame já cristalizou uma identidade própria de/para referência nacional e internacional¹³.

No decorrer do século XXI, com o Novo Enem (instaurado em 2009), representatividades vinculadas aos benefícios do Exame na/para política educacional brasileira se solidificam, haja vistas aspectos como: possibilidade de certificação no nível de conclusão do Ensino Médio pelas escolas estaduais e federais¹⁴ até o ano de 2016; acesso a um quadro significativo de programas do governo; e, ingresso à educação superior com e a partir de resultados obtidos no Exame.

Adicionalmente, cabe pontuar que, a partir de 2010, através da Portaria MEC nº 807 de junho de 2010, reconhecidamente como “Enem PPL”, a aplicação do Enem também se estende

¹³ De 2014 a 2015, os dados avaliativos do Enem atravessam também o Atlântico. Mediadas por um acordo interinstitucionais com o Inep, as Instituições de Ensino Superior (IES) portuguesas aderem à nota do Exame, somando um total de onze centros superiores universitários e politécnicos que disponibilizam vagas a candidatos brasileiros, via Enem (MEC/INEP, 2016).

¹⁴ O certificado de conclusão de Ensino Médio era expedido pelas instituições habilitadas (Secretarias de Estado de Educação e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), a partir do resultado do desempenho do candidato no Enem (MEC/ INEP, 2016). A partir de 2017, esses resultados não podem ser utilizados para certificação.

às unidades prisionais, a fim de possibilitar acesso e inclusão de pessoas privadas de liberdade e jovens sob medida socioeducativa (MEC/INEP, 2016).

Considerada a segunda maior prova de acesso ao ensino superior do mundo, com um quantitativo de 7.746.118 (sete milhões e setecentos e quarenta e seis mil e cento e dezoito) participantes em 2015, o Enem está atrás somente do exame chinês *gaokao* que atingiu um número superior a 9 (nove) milhões de inscritos (MEC, 2015). Todavia, em 2016, o número de inscritos superou, significativamente, a edição anterior, com um registro de 9.276.328 (nove milhões e duzentos e setenta e seis mil e trezentos e vinte e oito) (MEC, 2016). Já em 2017, o número de inscrições totalizou 7.603.290 (sete milhões e seiscentos e três mil e duzentos e noventa) (MEC, 2017).

Cabe destacar uma novidade promovida pelo MEC. “A hora do Enem” é uma ferramenta *on-line* composta por simulados, videoaulas, plano de estudo, exercícios e questões comentadas por professores. No total, são 4 (quatro) simulados com características do Enem destinados a alunos com a finalidade de treinamento e familiarização com as questões do Exame e, ainda, o MEC pretende disponibilizar os resultados para diretores de escola para que esses acompanhem o desempenho de seus alunos.

Consolidada essa dimensão, o Enem ganha mais e mais notoriedade na imprensa nacional, nas escolas públicas e particulares. Torna-se um dos sustentáculos para acesso a programas do Governo Federal no âmbito educacional que, em face a essa realidade, a todo momento, defrontamos com dizeres¹⁵ oficiais e não oficiais acerca do Enem que parecem realçar o ingresso no nível superior de forma mais democrática.

Por outro lado, escolas são avaliadas, via alunos participantes no Exame. Embora haja a divulgação das notas por escola, a partir de 2012, o Inep não apresenta o *ranking* das escolas¹⁶, por entender que os dados avaliativos do Enem são insuficientes para tal categorização, podendo apontar uma classificação distorcida da realidade, pois há outros fatores que interferem na aferição, como particularidades e pluralidade das escolas.

Isso ilustra muito bem alguns porquês das ressonâncias do Enem nas escolas presentes no trabalho com habilidades e competências da Matriz de Referência do Enem e de questões do Exame, consubstanciados nas práticas pedagógicas, nos objetivos traçados em planos de aula, na seleção de conteúdos, nas atividades e nos modelos de avaliações (compiladas a partir das

¹⁵ Várias notícias trazem essa temática, por exemplo: Exame é forma democrática de acesso ao nível superior (MEC, 2013) e Enem e Sisu democratizaram acesso ao nível superior (PAIM, 2014).

¹⁶ Sobre isso, o trabalho de Travitzki (2013) elucida que o Enem avalia somente 21% do trabalho da escola. Fatores socioeconômicos dos alunos e outras variáveis como cor da pele, religião e estado não são contemplados na avaliação.

edições dos anos anteriores), nos dizeres e comportamentos discursivizados por atores sociais, podendo também alterar elementos constitutivos da cultura escolar (BARROSO, 2012; MOREIRA; CANDAU, 2003).

Na escola campo, por exemplo, através dos instrumentos mobilizados, acessamos indícios da prática dessas atividades no contexto escolar. Os sujeitos, alunos e professores, revozeiam experiências e convivências com o Exame.

Decorrente da dimensionalidade progressiva do Exame, pesquisadores têm investido no Enem como objeto de estudo em várias vertentes. Dentre os quais, destacamos, Santos e Modl (2016), Travitzki (2013), Piunti e Oliveira (2012), Moraes (2003), Carneiro (2011), Paiva e Dutra (2014), Marçal (2015) e Sandes (2015).

Agora, registramos dois elementos basilares da cultura escolar brasileira, que nos parecem caros nas e para as agendas da formação inicial do professor: o tratamento do Enem como efeito de sentido de objeto de ensino e a preparação do professor para tal tarefa.

1.2.1 O professor e o tratamento do Enem como efeito de sentido de objeto de ensino

Nos últimos anos, presenciamos um avanço significativo de abordagens didático-pedagógicas do Enem e sua influência no contexto escolar. Em decorrência disso, visualizamos mudanças na rotina da escola e na vida dos estudantes, na repercussão no currículo e nas práticas pedagógicas do professor de Ensino Médio.

Acenamos para algumas pesquisas que objetivam entender a essencialidade desse Exame para o ensino. Vejamos: Marçal (2015, p. 341) assegura que “[a] área de ensino de Geografia [...] não pode se abster de intentar uma pesquisa para verificar de que maneira o Enem tem repercutido na forma de ensinar dos professores de Geografia para atender a essa demanda de ‘sucesso no Enem’”. Sandes (2015) investiga o impacto do Enem na avaliação da aprendizagem de Língua Inglesa segundo os Novos Letramentos. Já Pinto e Pacheco (2014) trazem seu texto intitulado “O Enem como referência para o ensino de História” evidenciando sobremaneira o teor de sua investigação. Paiva e Dutra (2014), por sua vez, analisam

a visão de Língua Portuguesa presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em confronto com questões do Enem acerca da Competência 8, que pretendem avaliar especificamente o conhecimento do aluno acerca da língua materna, a fim de depreender a importância do ensino de gramática e que conteúdos são relevantes, de acordo com a visão governamental para a formação de um cidadão letrado, crítico e com domínio de seu idioma (PAIVA; DUTRA, 2014, p. 42-43).

Outros estudiosos se dedicam, por exemplo, a compreender a perspectiva de professores de Ensino Médio sobre os impactos do Enem na prática profissional docente (SANTOS; MODL, 2016; PIUNTI; OLIVEIRA, 2012) e as implicações do Enem para as atuais políticas do Ensino Médio (FRANCO; BONAMINO, 1999; CARNEIRO, 2011). Nesse sentido, observamos que o Enem configura um instrumento indutor de mudanças no trabalho docente, sendo transformado em um parâmetro para escolha e tratamento de objetos de ensino da cultura escolar brasileira.

Em diálogo com a tomada de posição da Seção anterior, postulamos que o Enem fundamentado na contextualização dos conteúdos e informações, na leitura crítica do mundo e da realidade e na interdisciplinaridade, fomenta a reformulação dos currículos do Ensino Médio e sinaliza os objetos/conteúdos a serem ensinados, assim como acontecia com os Exames de vestibulares. Nessa perspectiva, Marçal relata que

A vantagem que o MEC está buscando com essas mudanças é a reformulação do currículo do ensino médio. Para o MEC, o vestibular tradicional produz efeitos insalubres sobre o currículo do ensino médio, que está cada vez mais voltado para o acúmulo excessivo de conteúdos. **A proposta é sinalizar para o ensino médio outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas** (MARÇAL, 2015, p. 349, grifos nossos).

Diante dessa exposição, defendemos, aqui, o Enem como importante política de tratamento do ensino e diretriz que direciona as escolhas dos objetos de ensino. Teoricamente, o Exame não é objeto de ensino, pois não é objeto de referência a ser ensinado ou aquilo que se ensina (ROJO, 2007). Entretanto, na escola campo, quer dizer, na prática da cultura escolar local, lemos, via instrumentos de pesquisa, na posição-sujeito aluno, sentidos que parecem nos informar o Enem como efeito de sentido de objeto de ensino, uma vez que os sujeitos da pesquisa discursivizam representações do Exame corporificadas no trabalho com questões da prova do Enem no evento aula, acentuando, de tal modo, um desejo de transformá-lo em objeto que pode ser ensinado¹⁷.

No entanto, ressaltamos que, na maioria das vezes, a posição-sujeito professor alude ao tratamento do Enem como diretriz que corrobora para as escolhas de objetos de

¹⁷ Esclarecemos a noção de objeto de ensino a partir dos estudos de Schneuwly e Dolz (2004). Como defensores dos gêneros escritos e orais como objeto de ensino em sala de aula, ressaltam a complexidade da elaboração do objeto de ensino quando não se referem àqueles tradicionalmente legitimados: “o conjunto do processo de elaboração do objeto de ensino pode parecer complexo. Entretanto, de certa maneira, é o que os professores fazem cada vez que ensinam *alguma coisa*, ocasião em que, conseqüentemente, *definiram* um objeto de ensino, de maneira bastante implícita e sem muitos problemas, desde que se trate de objetos ancorados na tradição (a gramática, por exemplo). O processo revela-se mais delicado para a produção de textos escritos e torna-se muito difícil para as práticas orais, cuja legitimidade não está absolutamente assegurada (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 151).

ensino/conteúdos através de competências e habilidades de cada área do conhecimento elencadas na Matriz de Referência do Exame (cf. Anexo 2, p. 210).

Ao mencionar o Enem como efeito de sentido de objeto de ensino, estamos nos reportando aos princípios da Análise do Discurso os quais consideram o sentido como produto da enunciação, ou seja, está atrelado ao campo do dizer, à realização discursiva (POSSENTI, 1997; 2009a), que gera também efeitos de sentido. Nesse entendimento, nas posições enunciadas pelos alunos, o efeito de sentido atribuído ao Enem parece nos informar acerca de um desejo de materialização/transformação do Exame em objeto de ensino¹⁸.

Esclarecida essa abordagem, entendemos que, mediante a Matriz de Referência, o professor poderá selecionar conteúdos que contemplem os eixos cognitivos, cujas competências e habilidades deverão ser desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Mas, todo esse processo não é tão simples assim. Antes disso, o professor percorre uma sequência de atividades pedagógicas as quais englobam planejamento e elaboração do plano de aula que resultam na construção do objeto de ensino.

No caso do Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia, no início de todo ano letivo, no momento da Jornada Pedagógica, os professores de cada área do conhecimento juntamente com a coordenação pedagógica constroem um Plano de Curso do Componente Curricular/ Disciplina (modelo encaminhado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia) para as quatro unidades, estruturado da seguinte forma: i) competências e habilidades, ii) conhecimento/conteúdo, iii) transversalidade/diálogos possíveis, iv) metodologias e v) processo avaliativo.

Assim, por esse procedimento, todos os objetos de ensino são previamente definidos e a escolha desses está submissa, primordialmente, às competências e habilidades. É nessa arena que a Matriz de Referência do Enem pode ser protagonizada, promovendo a reorientação e aperfeiçoamento da estrutura curricular do Ensino Médio.

Com essa implicação do Enem na cultura escolar local e brasileira, reportamos a uma das práticas tão rotineiras no campo da educação: a inserção de políticas prontas na escola, com propostas unidirecionadas e hegemônicas, elaboradas por intelectuais para serem executadas por professores sem adequá-las à realidade dos sujeitos e do contexto local.

Presenciamos, desse modo, o que é citado por Shön (1992) *apud* MAGALHÃES, FIDALGO (2001, p. 14): “uma regulação do centro para a periferia em que uma orientação

¹⁸ No Capítulo 4, trazemos os dizeres que reportam a isso.

política emanada de um governo central para uma periferia de instituições locais é reforçada através de um sistema de prêmios e punições”. Essa abordagem verticalizada do centro-periferia, do global-local, ajuda-nos a compreender como as políticas educacionais padronizadas adentram as escolas, ancoradas nos discursos hegemônicos, difundindo a ideia de que todos, pelo mérito pessoal e pela capacidade intelectual, têm a mesma oportunidade independente dos aspectos sociais, econômicos e culturais que perfazem a história de cada sujeito.

Monte Mór (2013) destaca a ausência do exercício de agência e engajamento por parte dos professores diante do trabalho com essas políticas:

[...] muitos professores e professoras na área focalizada não têm familiaridade com esse tema que é fundamental para planejamentos que levem em conta as necessidades de alunos, o contexto de ensino, numa visão que reinterpreta as sugestões ou orientações ‘globais’ ou nacionais de maneira a contemplar o que é local (MONTE MÓR, 2013, p. 221).

Quanto ao poder emanado do centro para as periferias, a pesquisadora Coracini (2003c) elabora críticas que realçam o controle do governo na educação mediado pela orientação política. Do ponto de vista da autora, ações como essas acontecem no Brasil, a partir de uma espécie de autoritarismo camuflado que impregna os sistemas educativos. Assim, “[...] as autoridades governamentais representadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) têm, nos últimos anos, cada vez mais interferido no conteúdo e no modo de ensinar” (CORACINI, 2003c, p. 314).

Essa cena educacional, de fato, está engessada nos documentos oficiais que subsidiam programas, cursos e projetos para professores, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM). Na verdade, esses documentos parametrizam todas as ações e práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas. Segundo Coracini (2003c, p. 314),

Embora afirmem textualmente que não têm o objetivo de receitar soluções, a imposição dos PCN (cf. Souza 1999) a todas as escolas oficiais de ensino – apesar da resistência por parte do professorado brasileiro – e a obrigatoriedade dos Exames Nacionais – Enem (exame nacional de ensino médio) e o Provão (exame de final de curso superior) – resultam de uma visão centralizadora, disciplinadora, nos moldes de que Foucault denominou *panopticum*, que acaba por provocar a manutenção do poder e consequente homogeneização e uniformização – já que não respeitam as diferenças contextuais: regionais, sociais, grupais, físicas etc.

Nos postulados de Coracini (2003c) e Miller (2013), a alternativa para subverter essa situação de subalternização do professor se encontra na abordagem reflexiva e crítica a qual considera todo um contexto sócio-político historicamente situado. Não obstante, Bohn (2013) vai mais além: no seu enfoque às rupturas do paradigma das interações na sala de aula, propõe

que professores e alunos “reconquistem, através do discurso, conforme sugerido por Foucault (2000 e 2003), não somente a capacidade de representar-se, mas de produzir os sujeitos da sala de aula, fugindo da formação de ‘corpos dóceis’ e de um coletivo disciplinado, alinhado com o poder” (BOHN, 2013, p. 91).

Podemos ler nas colocações teóricas, acima, que professores não devem se omitir à responsabilidade de atender aos planos e projetos emanados do governo central, tidos como universais no contexto nacional, mas, sim, que professor não aja como mero executor ou implementador de políticas prontas que chegam às escolas.

Desse modo, cabe ao professor, como agente do fazer autoral, crítico e reflexivo na busca de resolver os desafios da realidade local (MAGALHÃES, 2004; MAGALHÃES; FIDALGO, 2001) associados também às necessidades globais, pensar e agir observando as peculiaridades socioculturais de cada contexto, visto que o *locus* de enunciação onde se encontra é diferente daquele em que as políticas foram pensadas.

Portanto, para o novo perfil de sociedade que temos, urge ao professor um olhar reflexivo e crítico acerca das próprias práticas cotidianas e dos outros, sempre questionando, problematizando, libertando-se, dialogando e, principalmente, agindo e fazendo. Assim, tal atitude invoca deslocamentos, ressignificações e empoderamento do sujeito professor engajado e inserido, sobretudo, como um pedagogo e linguista crítico apontado por Rajagopalan (2003, p. 106):

o que torna a pedagogia crítica distinta é a vontade do pedagogo de servir de agente catalisador das mudanças sociais. O pedagogo crítico é, em outras palavras, um ativista, um militante, movido sobre um certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir de sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência.

Na próxima seção, discutimos conceito de identidade, um tema tão caro à LA e relevante no que diz respeito ao estudo do sujeito, em especial, do sujeito-aluno.

1.3 O conceito de identidade: contemporaneidade e escola

No nosso projeto de dizer, questões de identidade(s) compõem um dos objetivos específicos da pesquisa, pois se revelam nas tomadas de posição dos alunos sobre as tematizações do porquê se vai à escola, do objeto de discurso Enem e do ser aluno do Ensino Médio. Disso decorre a investida na noção de identidade no campo dos Estudos Culturais e da

Linguística Aplicada para compreendermos identidades interacionais discentes e representações sociais sobre o que a escola pode fazer pelo sujeito que habita o espaço escolar.

Nessa perspectiva, no contexto do mundo contemporâneo¹⁹, estudos culturais de Hall (2015) e do sociólogo Bauman (2005) trazem contribuições e provocações sobre o conceito de identidade. O primeiro centra a noção de identidades culturais na perspectiva da pós-modernidade, enquanto o segundo focaliza o conceito inserido no contexto da modernidade líquida. Porém, ambos abordam o deslocamento e o descentramento do sujeito frente à modelização e alteração de identidades.

Bauman (2005 p. 18-19) postula que “o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados”. Decorrente da globalização, essa liquidez da modernidade provoca também a fragilidade das identidades e as mudanças do mundo líquido-moderno acarretam transformações e deslocamentos identitários.

No que se refere a essa temática, Hall (2015) argumenta que o sujeito pós-moderno é constituído por identidades fragmentadas e que coexistem identidades contraditórias em um mesmo sujeito provocando a mutabilidade. Essa mobilização identitária, conforme o autor, está intrinsecamente associada às mudanças ocorridas e que ocorrem na pós-modernidade, denominada modernidade tardia.

Desse modo, ao estudar o sujeito, é impossível desvinculá-lo dessa realidade, por isso o situamos no contexto contemporâneo para compreendermos traços de identidades do sujeito aluno recorrentes na tematização do Enem como objeto de discurso. São sujeitos marcados por um contexto sócio-histórico e cultural maior do que o da escola, a referida sociedade globalizada que dissemina a ideia de que é necessário, por exemplo, formação acadêmica para uma melhor inserção no mercado de trabalho.

Nessa conjuntura, atentamos para o fator globalização. Nas palavras de Hall (2015, p. 43), globalização “é a compressão dos horizontes espaço-tempo e a criação de um mundo de instantaneidade e superficialidade”. Esse espaço global possibilita a aproximação das fronteiras e, enfim, as distâncias são reduzidas e se estabelece uma homogeneização cultural²⁰: “[...] as

¹⁹ Denominado também de modernidade recente, segunda modernidade, hipermodernidade, modernidade tardia (MOITA LOPES, 2013).

²⁰ “No interior do discurso do contato global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a *identidade*, ficam reduzidas a uma espécie de *língua franca* internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas”(HALL, 2015, p.43).

identificações ‘globais’ começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar as identidades nacionais” (HALL, 2015, p. 42).

Hall (2015) não descarta as peculiaridades locais e culturais. Na verdade, aposta em uma articulação entre o espaço global e local: “a globalização também é associada, de fato, a novas dinâmicas de *re*-localização. Trata-se da realização de um novo nexos global-local, novas e complexas relações entre o espaço global e o espaço local” (HALL, 2015, p. 44). Isso nos leva a refletir sobre a cultura escolar local que prioriza singularidades dos sujeitos e aspectos particulares, específicos de cada escola. Com isso, através da discursivização do Enem, indícios dessa cultura podem ser percebidos nos dizeres dos sujeitos da pesquisa.

Partindo do princípio de que a escola é uma instituição social, permeada por cultura(s) e lugar de/para (re)construção de identidades, em especial de aluno e professor, situamos a escola num cenário que engloba as metamorfoses socioculturais, as contradições, as incertezas, os conflitos e a dispersão, provocadas pela globalização, pela modernidade tardia e, conseqüentemente, pela crise de identidade. Coracini (2003a, p. 97) desenha o panorama desse momento:

Ora, estamos atravessando, nas últimas décadas, um momento de crise de identidade, marcada pela constatação de que algo que se supunha uno, fixo, coerente e estável se vê deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza (Mercier 1990, p. 4, apud Woodward 2000, p. 19), situação que é incentivada por um mundo cada vez mais fragmentado, dividido, disperso, apesar das pretensões globalizantes que assediam, de forma avassaladora e estonteante, tanto a economia quanto os setores educacionais, seja em nível mundial, seja em nível local.

A escola redimensionada nesse espaço-tempo, torna-se objeto de estudo, principalmente, no sentido de compreender como as identidades que povoam esse universo, são construídas e reconstruídas. Catells salienta que

Não é difícil concordar com o fato de que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para que isso acontece. A construção da identidade vale-se da matéria prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço (CASTELLS, 1999, p. 23).

Assim, apostamos no princípio de que o cenário escolar é marcado por sujeitos heterogêneos e plurais possuidores de múltiplas identidades não mais una, fixas, dadas e acabadas (CORACINI, 2003a; MOITA LOPES, 1998, 2002, 2003; BAUMAN, 2005; HALL, 2015), uma vez que são fragmentadas, contraditórias, fluidas, inacabadas e (re)construídas constantemente (CORACINI, 2003b; MOITA LOPES, 1998, 2002, 2003; KLEIMAN, 1998) no aqui e agora discursivos, nos e dos usos interacionais.

Ancorada nessas premissas, Kleiman (1998, p. 281) traz em sua argumentação a essencialidade da interação e da alteridade na construção dos significados que envolvem a convivência intersubjetiva e os processos identitários dos sujeitos. Segundo a linguista:

[...] identidades são construídas na produção conjunta de significados sociais e que há espaço, na interação, para a criação de novas significações, que podem levar à reprodução ou à transformação dos processos de identificação do outro e de reafirmação ou rejeição da identidade dos participantes, dentro dos limites que o caráter normativo das instituições permite.

Pelo viés da Análise do Discurso, Orlandi (1998, p. 205) defende com veemência o postulado de que a identidade “é um movimento na história”, porque não possui o caráter categórico e imóvel e ainda se transforma constantemente. Mais adiante nas suas discussões, a analista esclarece melhor: “Ora, para mim a questão do sujeito, na escola, é seu trabalho de identificação na relação com o conhecimento seja do mundo, seja da realidade natural ou da realidade social, onde ele mesmo se inclui” (ORLANDI, 1998, p. 207).

Desse modo, o Enem, enquanto Exame de grande representatividade na sociedade brasileira, altera comportamentos e práticas dos sujeitos. Assim, na interação, o sujeito aluno revela indícios de representações sociais diversas nas tomadas de posição acerca da tematização do Enem no trabalho com os dois instrumentos de pesquisa: análise das respostas do questionário aberto 1 e da transcrição da entrevista com grupo focal (cf. Capítulo 4).

1.4 Escola como instituição social

Enquadramos a escola na qualidade de espaço de interação social, de trocas simbólicas, de intersubjetividades, de (re)construção de identidades e de apresentação de conhecimentos historicamente acumulados (MATENCIO, 2001; CAJAL, 2001; KLEIMAN, 1998) e um lugar de cruzamento de culturas (TORRES, 2008).

Em se tratando de escola como instituição social, Durkheim considera que a fecundidade do trabalho educativo é com a formação do ser social. Ainda que a escola seja um subsistema do todo social, ela possui características próprias para atender às necessidades emergentes de uma sociedade moderna. Entretanto, coexistem, nesse espaço, forças de permanência e de mudança como em todo sistema social (DURKHEIM, 1995; FILLoux, 2010).

Filloux (2010) retoma algumas reflexões do projeto durkheimiano esclarecendo que nele se preconizava que os indivíduos devem ser estimulados para a constituição do ser social com a finalidade de viver em grupo, em coletividade e a respeitar os valores humanistas. E, para

viver em sociedade, são primordiais dois elementos contraditórios – disciplina e autonomia²¹, que podem ser desenvolvidos na escola²².

Entretanto, segundo esse estudioso, a essência do projeto durkheimiano está na pedagogia da vinculação ao grupo, do espírito coletivo. Assim, na escola, os futuros cidadãos aprendem que, agindo conjuntamente, podem atuar com eficácia em busca de mudanças na sociedade:

Mas é, sobretudo, no plano da pedagogia da “vinculação ao grupo” que descobrimos em Durkheim algo mais do que um aprendizado da submissão [...]. Um indivíduo isolado não poderia, sozinho, modificar o estado social: as forças coletivas são as únicas que podem se opor a forças coletivas (FILLOUX, 2010, p. 34).

Assim, Durkheim nos ensina que a educação está para atender aos anseios da sociedade de cada época, ou seja, o modelo de educação atenderá ao contexto sócio-histórico e aos propósitos de cada sociedade. Exemplifica o autor

A educação tem variado infinitamente, com o tempo e o meio. Nas cidades gregas e latinas, a educação conduzia o indivíduo a subordinar-se cegamente à coletividade, a tornar-se uma coisa da sociedade. Hoje, esforça-se em fazer dele personalidade autônoma. Em Atenas, procurava-se formar espíritos delicados, prudentes, sutis, embebidos de graça e harmonia, capazes de gozar o belo e os prazeres da pura especulação; em Roma, desejava-se especialmente que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes no que tocasse às letras e às artes. Na Idade Média, a educação era cristã, antes de tudo; na Renascença, toma caráter mais leigo, mais literário; nos dias de hoje, a ciência tende a ocupar o lugar que a arte outrora preenchia (DURKHEIM, 1955, p. 27).

Como o propósito da escola está vinculado aos interesses da sociedade em determinado período da história, bem explícito nas colocações de Durkheim, entendemos, pois, o lugar do Enem no contexto escolar. As vantagens oferecidas pelo Exame, a repercussão desse no país e até mesmo na avaliação das Unidades Escolares fazem com que o Enem seja objeto de discurso contribuindo para parametrizações não só da cultura escolar, mas também para as perspectivas de futuro dos sujeitos aluno.

Mais recentemente, dentro de um enfoque social, o pensar freiriano propõe uma educação libertadora, voltada à participação e baseada na ação dialógica, incitando, a consciência crítica. Empenhado na humanização e libertação dos sujeitos a serviço da transformação social, Freire

²¹ O primeiro refere-se ao gosto pela regularidade, procedimentos padronizados e obediência às regras. A autonomia, por sua vez, é relativa e está condicionada a um sistema social maior, a sociedade. Na esteira desse raciocínio, Filloux (2010, p. 33) resume: “A sociologia de Durkheim insiste, permanentemente, nos determinismos sociais, na necessária criação de um indivíduo socializado, no aprendizado da disciplina de grupo, mas também – o que pode parecer contraditório – nas ‘novas’ necessidades, próprias das sociedades modernas, necessidades que se inserem na concepção emergente dos direitos humanos, tanto no plano do sistema global como no subsistema educativo”.

²² Nas análises de Filloux (2010), embora o sistema escolar possua uma relativa autonomia para atender às novas demandas das sociedades modernas, ainda se evidencia a importância da vivência social e do ser-em-grupo assegurado pela disciplina, cuja importância maior é a organização do grupo e manutenção da ordem social.

(1980, 1987) aposta no engajamento de todos na conscientização da realidade social. Por esse olhar, conforme aponta o autor, assim como o sujeito é inacabado, a história com característica similar pode ser reconstruída a cada momento. Por isso, somos protagonistas desse fazer e a escola, fundamentalmente, possui este compromisso:

é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

O pensamento de Bruner (1996), a respeito do papel da escola perspectivada pelo processo de aprendizagem que lhe é designada, dialoga com a concepção de educação libertadora definida por Freire (1980). Segundo Bruner (1996), a escola deve desenvolver no aluno o espírito de ação, de reflexão, de colaboração, porque a cultura desempenha função importante nesse processo. Então, a construção do conhecimento decorre de uma ação compartilhada, de trocas intersubjetivas e a interação social potencializa o desenvolvimento das capacidades individuais e grupais nessa tarefa.

A importância atribuída à cultura no espaço escolar, claramente exposta em Bruner (1996), aproxima-se da perspectiva de Hall (2011), quando discursiviza a centralidade da cultura nos estudos contemporâneos para o entendimento da mediação da cultura em todas as ações sociais. Logo, entender ações/comportamentos e aprendizagens dos sujeitos no contexto escolar, requer pensar no sentido/significado da(s) cultura(s) na vida das pessoas. Alega o autor:

os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (HALL, 2011, p. 1).

Por fim, a escola passou por longas transformações atendendo aos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais de períodos históricos. Aqui, nossa intenção centra na compreensão de escola como lugar de ação de sujeitos preñes de cultura, com anseios e perspectivas diferentes e, ainda, caracterizados por várias identidades e representações sociais.

1.4.1 Escola: espaço de interação social

Na complexidade do espaço escolar, os sujeitos negociam ações e conflitos, participam da interação e compartilham convenções sociais e culturais. Então, sumariamente, a dinamicidade da instituição escola é desenhada “pela rotatividade de um número considerável de professores e pela permanência limitada dos alunos nos anos específicos de escolaridade, transforma a escola num *laboratório* de sínteses culturais, um *entreposto cultural* [...]” (TORRES, 2008, p. 64).

Corroboramos, também, com a assertiva de que o ser humano é por natureza social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997) e que “nossa natureza social simplesmente não permite que escape à interação” (MORATO, 2005, p. 313). De forma inevitável, essa atividade social é circunstanciada pela linguagem – constitutiva do homem (GERALDI, 2004) e um fenômeno social por excelência (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997).

Posto isso, admitimos que a linguagem é indissociável das práticas interacionais, intersubjetivas, mais precisamente, “[...] todo ato de linguagem é no fundo essencialmente interativo [...]” (MORATO, 2005, p. 322). Assim, os sujeitos, mobilizados pela linguagem, interagem com outros (relação interpessoal) consigo mesmo (relação intrapessoal), produzem sentidos, constroem e partilham conhecimento e representações em um contexto histórico e social dado. Na instituição escolar, professor e alunos, mediados por um processo sociointeracional, constroem conhecimentos, aprendizagens e significados que repercutem na cultura da escola (MOITA LOPES, 2001).

Matencio (2001) parte da premissa de que a interação verbal é simultaneamente um evento comunicativo gerador de sentidos e de construção de relações sociais, uma vez que possibilita a (re)construção da realidade subjetiva e social. Nas palavras da autora,

interação verbal é, ao mesmo tempo, um evento de comunicação – de construção de sentidos – e de construção de relações sociais, o que explica porque um evento de interação é o ponto de articulação entre o sujeito e o social, em outras palavras, o lugar de reconstrução da realidade subjetiva e social (MATENCIO, 2001, p. 78).

Quanto à natureza social da interação verbal, Bakhtin/Volochínov (1997, p. 125) salienta que o fenômeno social da interação verbal compõe a “realidade fundamental da língua”. A atividade social decorre da interação verbal realizada por meio de enunciados (orais e escritos) entre um “eu” e um “outro”.

Posto isso, consideramos a sala de aula como espaço de convivência intersubjetiva e “um contexto dialógico ímpar na vida daqueles que lá participam” e também pode ser metaforicamente representada como “[...] porta de entrada para o domínio público das relações humanas e lugar genuíno de construção de pelo menos uma identidade social: a de aluno” (MODL, 2015b, p. 122).

Nas colocações de Aparício (2001, p. 183), a sala de aula “é entendida como micro espaço social onde se reproduzem características de um macro espaço social, ou seja, da sociedade como um todo, em que os sujeitos envolvidos se encontram”.

Notamos que os sujeitos se relacionam entre si, ora de forma amistosa, ora de forma conflituosa na escola. Esses atores sociais “sofrem influência recíproca, daí negociarem ações e construírem significados dia a dia, momento a momento” (CAJAL, 2001, p. 127).

Marcado o lugar onde realizamos a nossa pesquisa, esclarecemos que a apreensão de relações interacionais advém de duas investidas metodológicas: i) por meio de dois questionários discursivos e ii) de recortes da interação pesquisador/alunos, aluno/aluno na entrevista semiestruturada com grupo focal para um enquadramento teórico (cf. Capítulo 4).

A partir de i e ii, compreendermos como o Enem, enquanto objeto de discurso, pode nos apontar traços da cultura escolar local. Isso significa dizer que identidades interacionais dos sujeitos da pesquisa também são visualizadas a partir da coatuação nas posições de falantes e ouvintes (MODL, 2015b), ou seja, o modo como os sujeitos sociais, alunos, atuam nessas posições psicofonatórias nas cenas de interação (ver Capítulo 4).

Desse modo, principalmente no grupo focal, a pesquisadora agencia a palavra, estimulando os alunos a participarem, construindo um turno de fala, para tematização do Enem e de outros objetos de discurso tangenciados.

Para tal, utilizamos como modelo, as operações linguístico-discursivas basilares da interação didática apresentadas por Modl (2015b), com intuito de entendermos como a palavra é agenciada pelos sujeitos, o que é importante para compreendermos como acontece o engajamento interacional durante a entrevista do grupo focal.

Quadro 1 - Operações linguístico-discursivas basilares da interação didática

Nome	Quem realiza?		Observações
	Posição social	Posição psicofonatória	
Endereçamento da palavra	Professor e aluno	Falante	Fundamenta e principia toda e qualquer interação.
Manutenção da palavra	Professor e alunos	Falante	Há a expectativa na cultura escolar de que a palavra seja mantida quantitativamente e qualitativamente com o professor.
Tomada da palavra	Professor e aluno	Falante	Um direito interacional do professor. Pode haver, no entanto, restrições culturais. No grupo brasileiro, alguns alunos tomam a palavra espontaneamente.
Cassação da palavra	Professor	Falante	Um direito interacional do professor que implica não distribuir a palavra e não permitir que ela seja tomada pelos alunos.
Distribuição da palavra	Professor	Falante	Há a expectativa na cultura escolar de que é o professor o único falante autorizado a distribuir a palavra.
Pedido da palavra	Aluno	Ouvinte	Indiciado, sobretudo, na cultura escolar ocidental com um levantar de mão ou dedo indicador. Há outros modos não verbais de demonstrar desejo de falar como meneios de cabeça, abertura da boca ou emissão de alguma vocalização.

Fonte: (MODL, 2015, p. 126).

Esse quadro elucidava o movimento do funcionamento da palavra na sala de aula marcado pela participação dos sujeitos, alunos e professor (ora no lugar de falante, ora de ouvinte). Nesse trabalho, nós o atualizamos na análise da transcrição da entrevista semiestruturada com grupo focal (cf. Capítulo 4) a fim de entendermos a natureza da participação dos alunos na interação, atendendo, assim, a um de nossos objetivos que aborda identidades interacionais discentes.

Ainda, como bem propõe Matencio (2001), partimos do princípio de que interações verbais orais consideram alguns fatores imprescindíveis no processo de interação, tais como: *status* dos interactantes, identidades representadas por imagem durante a interação decorrente da instituição onde acontece o evento, quantidade de participantes envolvidos, grau de conhecimento compartilhado, motivação e intenção dos interlocutores²³.

No que se refere ao sujeito aluno, a abordagem sociointeracionista, discursiva e dialógica esclarece que o aluno não pode ser visto com ideias pré-concebidas de uma cultura escolar instituída à época da modernidade. Com os desdobramentos e os efeitos da sociedade pós-moderna e contemporânea, o aluno é vislumbrado como um sujeito de conhecimento, histórico, imbuído de experiências, que comunica, socializa e, acima de tudo, interage na construção de sentidos e significados, inclusive, produzindo narrativas²⁴ cuja importância na construção de identidades, é validada nas palavras de Moita Lopes (1998, p. 327):

Neste processo, os alunos podem compreender como suas identidades são construídas socialmente. As narrativas podem ser um tipo útil de organização do discurso nesse sentido, devido ao propósito que estas servem no desenrolar do drama social, mostrando os personagens agindo em práticas discursivas e construindo o mundo a sua volta. Assim, as narrativas podem ser usadas como espaços onde as identidades são construídas nos embates discursivos de todo dia.

Com esse enquadre, na atividade interacional do grupo focal, os alunos deixam (entre)ver, na materialidade linguístico-discursiva, nos gestos e nos silêncios, traços de suas identidades interacionais, através do modo como se comportam a partir da distribuição da palavra e do agenciamento do dizer sobre o objeto de discurso em referência.

No âmbito dessa discussão, aspectos culturais, sociais e da cultura escolar local influenciam e assinalam a participação do sujeito na interação. Isso se percebe pelo número de

²³ Esses fatores foram atualizados no grupo focal realizado em uma das salas da escola campo: a pesquisadora se atentou para não inibir e nem interferir nos turnos de fala dos 13 (treze) sujeitos para que estes pudessem tematizar o objeto de discurso em referência.

²⁴ Bruner (1996) argumenta sobre a importância da produção da narrativa realizada pelo aluno. Com a prática da narrativa, torna-se possível a partilha de significados e conceitos.

turnos de fala, o que se diz e o modo de participação (auto e alter motivada)²⁵ dos alunos no grupo focal (cf. Quadro 20, Capítulo 4).

De um lado, a participação automotivada se caracteriza pela autosseleção, isto é, o falante se autocandidata para o próximo turno de fala e se engaja na interação, tendo em vista que, no grupo focal, alguns alunos demonstram possuir mais informação sobre a temática em discussão, o que parece impactar na iniciativa para participarem verbalmente. Por isso, se posicionam e agenciam projetos de dizer de modo a marcar a sua participação na interação.

Por outro lado, na participação alter motivada, o sujeito participa da interação quando é motivado por outro (nesse caso, pela pesquisadora) que faz o convite à participação e endereça a palavra àqueles alunos que não se voluntariaram à palavra.

Dessa forma, por meio do trabalho com o referido instrumento de pesquisa, esses sujeitos sinalizam que são formados por experiências vividas nos espaços sociais de que fazem parte, ou seja, deixam indícios do modo de sua participação na interação.

No próximo Capítulo, a abordagem adentra o campo da Teoria das Representações Sociais para entendimento do conceito representações sociais e seu lugar nas e para as referências do Enem construídas nas interações sociais e discursivas do universo escolar.

²⁵ Conforme Houaiss (2001), o prefixo auto é de origem grega e significa “por si próprio, de si mesmo” enquanto que o prefixo alter advém, etimologicamente, do latim e apresenta o sentido do outro – “outro ser ou outra pessoa, em relação a determinado indivíduo”.

CAPÍTULO 2 - TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS) E(M) ATRAVESSAMENTOS

O conhecimento social é o conhecimento em comunicação e o conhecimento em ação. Não pode haver conhecimento social a menos que seja formado, mantido, difundido e transformado dentro da sociedade, entre indivíduos ou entre indivíduos e grupos, subgrupos e culturas. O conhecimento social se refere às dinâmicas da estabilidade e das mudanças (MARKOVÁ, 2006, p. 27).

Neste Capítulo, as discussões circunscrevem-se no campo da Psicologia Social, especificamente no âmbito da Teoria das Representações Sociais, doravante TRS. Interessamos, assim, a referência ao conceito de representações como um dos fenômenos da realidade social gerado na e pela sociedade (MOSCOVICI, 2015). E, por essa visão paradigmática, o conhecimento é (re)construído e compartilhado socialmente por sujeitos ativos e criativos (ARRUDA, 2002).

Embasadas principalmente em Moscovici (2015) e Jodelet (1989), argumentamos que representações sociais são marcadas pela dinamicidade e pela historicidade, decorrentes das transformações da sociedade contemporânea. São (com)partilhadas pela interação e têm como objetivo a familiarização do não familiar, tornando conhecido o desconhecido. A Teoria das Representação Sociais valoriza o conhecimento do senso comum, o saber popular e postula que esses são importantes para compreensão e construção da realidade (MOSCOVICI, 2015).

Na Seção principal 2.1, “TRS: desdobramentos na Psicologia Social”, percorremos o conceito de representações sociais delineado, *a priori*, por Moscovici (2015) e os diálogos traçados entre vários estudiosos para o refinamento teórico-conceitual e metodológico da teoria. Articulações emanadas de estudos recentes comprovam a atualidade da TRS e o seu papel no e para o entendimento de questões sociais, políticas e culturais.

Como proposta de endossarmos a nossa investida na interação social, como modo de acesso a representações sociais, organizamos a Subseção 2.1.1 “Interação social e representações sociais” que visa interseccionar os conceitos.

Finalmente, na Subseção 2.1.2, “Representações sociais em práticas discursivas”, lançamos o olhar para as práticas discursivas, pois são nessas mediações que representações sociais são propagadas socialmente.

2.1 TRS: desdobramentos na Psicologia Social

A Teoria das Representações Sociais é um *status* epistemológico que tem como foco a perspectiva sociopsicológica, pois concebe o sujeito sempre envolvido nas interações sociais, (re)construindo e compartilhando de representações acerca do mundo, (res)significando-o e abstraindo dele sentidos. Representações sociais são tomadas como um sistema de valores e práticas com estruturas dinâmicas e heterogêneas (MOSCOVICI, 2015).

A noção de representações sociais foi cunhada cientificamente, em 1961, pelo psicólogo Serge Moscovici. Seus postulados foram alvo de muitas discussões, críticas e reformulações, como também objeto de investigação (GUARESCHI, 1996). Moscovici, com sua ousadia epistemológica, foi capaz de demonstrar que, com o empreendimento interdisciplinar entre conceitos psicológicos e sociológicos, seria possível tornar fenômenos sociais inteligíveis (DUVEEN, 2015). Assim, retroalimentava o conceito de representação na psicologia social do conhecimento, como também resgatava o valor do conhecimento do senso comum, socialmente construído e socialmente compartilhado (DUVEEN, 2015; GUARESCHI, 1996).

A conciliação entre os dois conceitos (psicológico e social) levou Moscovici a se aventurar por paradigmas teóricos²⁶ diferentes de Durkheim para atualização da noção de representação social. Durkheim, no esforço de solidificar a Sociologia, e transformá-la em uma ciência autônoma, elegeu como objeto de estudo as representações coletivas²⁷, cujo objetivo centrava na ideia de manutenção de uma sociedade coesa, conservadora e livre de qualquer ameaça que pudesse desintegrá-la (DUVEEN, 2015; MOSCOVICI, 2015).

Com um pensamento oposto, Moscovici parte da perspectiva de que mudança, descontinuidade e conservação coexistem na vida social. A divergência do enfoque teórico entre os dois é resumida por Duveen (2015, p. 15):

[...] enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações.

²⁶ Um de seus rompimentos foi preferir o uso representações sociais ao termo representações coletivas, por esse evocar heranças herdadas do passado e por sua natureza sociológica e psicológica clássica (DUVEEN, 2015).

²⁷ Representações coletivas impregnaram-se de conotações positivistas, assinaladas pela estabilidade. Elas eram caracterizadas como duradouras e dotadas de um poder coercitivo, podendo ser reproduzidas e transmitidas de geração a geração. Era um conceito propício para o modelo de sociedade da época, tradicional e praticamente estática (GUARESCHI, 1996). Por isso, as representações coletivas tinham como função “[...] obrigar ajuda a integrar e a conservar a sociedade” (DUVEEN, 2015, p. 14) exercendo uma ação coercitiva.

Em entrevista com Marková (2015), Moscovici explicita que os termos coletivo e social, na maioria das vezes, são postos como sinônimos. Entretanto, ele elege a palavra social, visto que “[...] se refere a uma noção clara, aquela da sociedade, a uma ideia de diferenciação, de redes de pessoas e suas interações” (MARKOVÁ, 2015, p. 348). Podemos entrever uma relação entre sociedade e cultura e o porquê de o social ser constitutivo de representações sociais. Além disso, o conceito de representações sociais abrange a dimensão cultural e cognitiva, a dimensão dos meios de comunicação e das mentes das pessoas e a dimensão objetiva e subjetiva (GUARESCHI, 1995, 1996).

Nesse panorama, a TRS aborda representações sociais como um fenômeno psicossocial que não é dado e nem fixo, mas como algo cambiante e dinâmico, passível de transformação. É por esse enquadre que situamos representações sociais relativas ao Enem. Elas passam por mudanças, alterando práticas e posições (enunciadas por meio de dizeres), inclusive, anseios e perspectivas dos sujeitos.

Almeida, Santos e Trindade (2000) constataam que na literatura da TRS é entrevista uma relação de interdependência entre representações sociais e práticas sociais. Conforme as autoras, essa relação de reciprocidade se deve ao fato de representações sociais determinarem práticas sociais. Por conseguinte, a natureza dialética da relação entre as duas, gera, justifica e legitima a outra.

Imersos no contexto de um determinado espaço-tempo, grupo(s) cria(m) símbolos, muda(m) de opiniões, pensamentos e ações dando origem a novas representações (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 1989) para (re)interpretar e (re)construir uma realidade. Na verdade, representações sociais apresentam versões do real, traduzem-nas. Por isso,

[...] não é mais adequado considerar as representações como uma réplica do mundo ou como um reflexo dele, não apenas porque essa concepção positivista é uma fonte de numerosas dificuldades, mas também porque as representações evocam igualmente o que está ausente desse mundo, elas o constituem mais do que simulam (MOSCOVICI, 2015, p. 212).

O questionamento de Moscovici (2015, p. 15) é quanto à atividade cognitiva: “de que modo pode o pensamento ser considerado como um ambiente (como atmosfera social e cultural)?”. A resposta do psicólogo surge de duas funções das representações: “[...] *convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram” (MOSCOVICI, 2015, p. 34) e “[...] são *prescritivas*, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível” (MOSCOVICI, 2015, p. 36) que, compartilhadas e impostas, influenciam a mente das pessoas, guiando práticas e comportamentos.

Como produtos das ações, representações sociais são criadas e se constituem realidade social, produzindo saberes na e pela vida cotidiana, sendo que algumas estão sujeitas a transformação, outras a conservação ou desaparecimento:

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da co-operação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (MOSCOVICI, 2015, p. 41).

No escopo dos estudos de Jodelet (1989), ela incita-nos a pensar sobre a relação entre fenômenos psicológicos e sociais, já apontada por Moscovici, para entendimento de representações sociais: “[...] elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm” (JODELET, 1989, p. 8).

Em análise de alguns estudos, Moscovici (2015) estrutura quatro princípios metodológicos básicos de pesquisas que tiveram como foco representações sociais:

obter o material de amostras de conversações normalmente usadas na sociedade; [...] considerar as representações sociais como meios re-criar a realidade; [...] que o caráter das representações sociais é revelado especialmente em tempos de crise e insurreição, quando um grupo, ou suas imagens, está passando por mudanças; [...] que as pessoas que elaboram tais representações sejam vistas como algo parecido a “professores” amadores e os grupos que formam como equivalentes modernos daquelas sociedades de professores amadores que existiam há mais ou menos um século (MOSCOVICI, 2015, p. 89-92).

No nosso estudo, dizeres de alunos da 3ª série de dois grupos (urbano e rural) trazem representações sociais acerca do objeto de discurso Enem (re)elaboradas e compartilhadas nas interações. Ainda, acessamos, via trabalho com instrumentos de pesquisa (cf. Capítulo 4), representações do ser aluno do Ensino Médio, do Ensino Médio e do porquê se vai à escola em interface com fatores socioeconômicos e culturais que justificariam e explicariam o surgimento delas. Isso porque representações sociais acerca do Enem podem esclarecer e informar sobre representações vinculadas ao próprio aluno, à etapa de escolarização e às razões de se ir e estar na escola, na etapa de escolarização Ensino Médio.

O foco do psicólogo social é a atenção dirigida ao universo consensual²⁸, espaço caracterizado pela conversação informal, do senso comum e onde normalmente reina representações sociais geradas por indivíduos ou grupos nas práticas sociais.

²⁸ O universo consensual é pertencente ao conhecimento popular e às experiências vividas que fundamentam e estruturam a episteme das representações sociais. Em contrapartida, há o universo reificado que corresponderia ao conhecimento científico ou às teorias abstratas, apropriado para os especialistas (MOSCOVICI, 2015). Para Moscovici (2015, p. 49-50), no universo consensual, “a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como

De acordo com Moscovici (2015), essa preocupação originou-se no campo da Sociologia, talvez, na tentativa de preencher uma lacuna deixada pela Psicologia Social, posto que o conhecimento científico e tecnológico é popularizado constantemente na sociedade, influenciando, conseqüentemente, o senso comum. O psicólogo explica:

por isso nos concentramos na emergência das representações sociais, provenham elas de *teorias científicas* – seguindo suas metamorfoses dentro de uma sociedade e a maneira como elas renovam o senso comum – ou originam-se de *acontecimentos correntes*, experiências e conhecimento ‘objetivo’, que um grupo tem de enfrentar a fim de construir e controlar seu próprio mundo (MOSCOVICI, 2015, p. 94-95, grifos do autor).

Assim, Moscovici legitima que representações sociais são todas formas de conhecimento, inclusive o científico, uma vez que orientam o comportamento do homem, como também moldam a realidade em que vive. Defende que o senso comum e a ciência não se reduzem um ao outro. Na verdade, é pioneiro na aposta da irredutibilidade do senso comum à ciência (MOSCOVICI, 2015).

Ainda que o senso comum sofra influências do saber científico, modificando o seu conteúdo e sua forma de raciocinar, “não é substituído pelas teorias científicas e pela lógica. Ele continua a descrever as relações comuns entre indivíduos, explica suas atividades e comportamento normal, molda seus intercâmbios no dia a dia” (MOSCOVICI, 2015, p. 199).

Com base nesses argumentos, acreditamos que representações sociais sobre o Enem advêm também do senso comum, das relações sociais e interacionais de e em grupos no universo consensual. Assim, vantagens oferecidas pelo Exame como ingresso ao nível superior, conclusão do Ensino Médio e acesso aos programas governamentais, logo após a sua criação, eram desconhecidas por alguns grupos sociais. Entretanto, depois que emergiram nas práticas cotidianas, tornaram-se familiares e passaram a orientar comportamentos e posições enunciadas pelos sujeitos em dizeres.

O trivial, no entanto, é que os homens utilizam o senso comum, as crenças, o conhecimento popular e cultural para compreender e dar sentido às suas próprias ações e às dos outros na vida ordinária e até mesmo na ciência. Nessa direção, representações sociais são compartilhadas entre grupos porque as pessoas fazem uso da linguagem, valores e memórias comuns, inseridas em contextos social, cultural e histórico (MOSCOVICI, 2015).

Em síntese, “representações sociais, como teorias científicas, religiões, mitologias, são representações de alguma coisa ou de alguém” (MOSCOVICI, 2015, p. 106) e, por serem

reagindo, como um ser humano”. No universo reificado, “a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade”.

criadas em um ambiente social complexo, através da linguagem, podem ser acessadas pela observação, pois elas são de natureza concreta e de domínio público, podendo ser explicadas e descritas teoricamente enquanto fenômenos sociais.

Por isso, investimos na investigação de representações sociais sobre o Enem discursivizadas pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio nas interações, já que, por meio das práticas discursivas (questionário e da entrevista semiestruturada com grupo focal), podemos acessá-las e analisá-las conforme o quadro teórico-metodológico mobilizado.

Moscovici (2015, p. 209-210) define representações sociais sob dois pontos de vista: o estático e o dinâmico. Segundo o autor,

[...] estaticamente, as representações se mostram semelhantes a teorias que ordenam ao redor de um tema [...] uma série de proposições que possibilita que coisas ou pessoas sejam classificadas, que seus caracteres sejam descritos, seus sentimentos e ações sejam explicados e assim por diante. [...] Na verdade, do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma 'rede' de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias.

Como teoria, representações podem ser explicadas por modelos recorrentes que seguem uma rigorosidade lógica e aceitável para a explicação dos comportamentos, valores e ação dos sujeitos. Sob o viés da dinamicidade, elas são armazenadas em nossa memória coletiva e as utilizamos conforme as necessidades de socialização. Desse modo, amparadas pelos dois pontos de vista (estável e dinâmico), representações sociais acerca do Enem compartilhadas pelos sujeitos da pesquisa (cf. discussão no Capítulo 4) podem explicar e justificar as tomadas de posição desses em dizeres.

Em resumo, várias conceptualizações são desdobradas em torno dos conceitos pulverizados sobre TRS dos textos fundantes de Moscovici. Jodelet define representação social como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (1989, p. 4). Ela parte do princípio de que a representação liga um sujeito a um objeto e que a representação social “é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito)” (JODELET, 1989, p. 9).

De acordo com Guareschi (1996, p. 16-17), o conceito de representações sociais é:

[...] dinâmico e explicativo, tanto da realidade social, como física e cultural, possui uma dimensão histórica e transformadora; junta aspectos culturais, cognitivos e valorativos, isto é, ideológicos; está presente nos meios e nas mentes, ele se constitui numa realidade presente nos objetos e nos sujeitos; é um conceito sempre relacional, e por isso mesmo social.

Oliveira e Werba (2013, p. 92) concebem que

as Representações Sociais são “teorias” sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicas, levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio, ações que, sem dúvida, modificam os dois.

No dizer de Bauer (1995, p. 235):

As RS são representações de alguma coisa sustentada por alguém. É essencial identificar o grupo que as veicula, situar seu conteúdo simbólico no espaço e no tempo, e relacioná-lo funcionalmente a um contexto intergrupar específico. Uma representação particular pode, contudo, mudar de grupo hospedeiro e vagar por entre grupos sociais, assumindo vida própria.

As conceituações filtram a abordagem central da TRS. A rigor, atualizam, mobilizam e situam a noção de representações sociais. O conceito de Jodelet abarca, por excelência, os elementos basilares – o que é e qual a função das representações sociais. Os outros estudiosos ampliam e esclarecem o conceito, especificando a dinamicidade, o que vem agregado a ele (aspectos culturais, cognitivos e valorativos). E, como teoria do conhecimento popular, (re)constróem e explicam a realidade. São representações (re)construídas num espaço-tempo e veiculadas no e entre grupos.

Assinalamos que o referencial teórico-metodológico da TRS tem sido articulado nos estudos da Linguística Aplicada para esclarecer fenômenos socioculturais vivenciados por sujeitos sociais e compreender representações que circulam nos contextos de âmbito educacional influenciando dizeres e comportamentos.

2.1.1 Interação social e representações sociais

A aposta de Moscovici, em trazer para o campo da Psicologia Social a abordagem sociológica, abriu novos horizontes de discussão acerca de representações sociais. Na sua teoria, não considera o sujeito apenas por um ponto de vista psicológico com seus processos psíquicos, mas também como um ser que, participa das relações sociais em contato com os outros (MOSCOVICI, 2015), interage através da língua e da linguagem, produz e compartilha conhecimento. Nesse sentido,

[...] o conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados. O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, onde os interesses humanos, necessidade e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração (MOSCOVICI, 2015, p. 9).

Salientamos que a comunicação intersubjetiva contempla a produção de sentido culturalmente e socialmente situados. Pois, “[...] é através dos intercâmbios comunicativos que

[representações sociais] são estruturadas e transformadas” (MOSCOVICI, 2015, p. 28). De modo genérico, representações sociais só podem ser analisadas e compreendidas pela linguagem, considerada como mediação privilegiada de conhecimento e interação social (MINAYO, 1995).

A assertiva de que “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações” (MOSCOVICI, 2015, p. 40), o que implica dizer que representações sociais surgem do domínio do coletivo. O indivíduo “é uma pessoa-relação, isto é, ele não se constitui, não se explica, não pode se desenvolver, nem se realiza plenamente por si só” (GUARESCHI, 1996, p. 30). Em sua totalidade, é um produto da sociedade (FARR, 2015).

A pressuposição teórica de que o conhecimento e as crenças significativas são decorrentes e originários da relação social mútua (MOSCOVICI, 2015) confirma-nos a essencialidade da interação para a formação do sujeito, enquanto ser que compartilha, simbolicamente, de ideias, crenças e realidades. Por esse pensar, “as interações têm como objetivo a constituição de mentalidades ou crenças que influenciam os comportamentos” (MOSCOVICI, 2015, p. 217).

Jovchelovitch (1995), embasada em Mead (1934), elucida a importância do social, espaço onde ocorre a alteridade. O encontro do Eu com o Outro – da internalização, é que se dá o desenvolvimento do Eu. A estudiosa vai mais além na sua argumentação: “é através da ação de sujeitos sociais agindo no espaço que é comum a todos, que a esfera pública aparece como lugar em que comunidade pode desenvolver e sustentar saberes sobre si própria – ou seja, representações sociais” (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 71).

Entendemos que é na e através da interação que representações sociais emergem e tornam-se mediação entre sujeitos e mundo (SANTOS; MODL, 2016). Os sujeitos configuram e animam representações sociais, dando-lhes vida própria. Além disso, Moscovici (2015, p. 175) afirma que “devemos recordar que quase tudo o que uma pessoa sabe, ela o aprendeu de outra, seja através de suas narrativas, ou através da linguagem que é adquirida, ou dos objetos que são empregados”. Nesse excerto, o psicólogo coloca em evidência outro tema caro ao processo de construção do conhecimento, a coparticipação do outro na atividade de aprendizagem já confirmada na teoria socioconstrutivista de Vygotsky.

Nessa perspectiva, investimo-nos na pesquisa qualitativa. Adentramos o universo escolar com a intenção de investigar representações sociais acerca do Enem tematizadas pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio na interação. Através do instrumento de pesquisa – entrevista semiestruturada com grupo focal (cf. Capítulo 3), observamos e registramos interações discentes dinamizadas no grupo.

2.1.2 Representações sociais em práticas discursivas

Através da atividade discursiva, pessoas e grupos orientam e direcionam as suas práticas sociais. Por isso, ressaltamos as condições de produção e circulação de discursos que impregnam representações sociais.

Nessa perspectiva, Franco (2004, p. 170) explica que

[...] para estudá-las [as representações sociais], em primeiro lugar é indispensável conhecer as condições de contexto em que os indivíduos estão inseridos mediante a realização de uma cuidadosa “análise contextual”. Isso porque entendemos que as representações sociais são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens, e que se refletem nos diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais.

Desse modo, Franco (2004) endossa a importância da condição contextual na análise de representações sociais. Porque elas são (re)criadas em circunstâncias sócio-históricas e vinculadas a determinado(s) grupo(s) que, nas práticas sociais, projeta(m) discursos imbuídos de sentidos – reveladores de ações, comportamentos, pensamentos, valores, etc.

Na análise operacional do discurso, o psicólogo centra em duas distinções, “entre aqueles que operam cognitivamente através da expressão na própria linguagem e aqueles que identificam artefatos de comunicação (tipos de situações, a presença ou ausência do outro, etc.)” (MOSCOVICI, 2015, p. 248). Então, a atenção volta-se à tematização lexical e às operações sintáticas e semânticas do enunciado.

Com essa abertura à interlocução, no Capítulo 3, “Os fios metodológicos para geração e tratamento dos dados”, Seção “Análise do discurso e apostas nas categorias de análise”, realizamos uma intersecção com as noções de dito, não-dito e pressuposto (DUCROT, 1984) e, as categorias de análise, léxico (LEPSCHY, 1984; MARSCUSCHI, 2004), objeto de discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003) e referência pessoal (SILVA; MATENCIO, 2005) para compreensão dos temas lexicais indexicalizados nas representações sociais.

Ainda, no Capítulo supracitado, trazemos dois gêneros textuais que materializam as práticas discursivas – questionário e entrevista semiestruturada com grupo focal – das quais os sujeitos participam e tomam posições em dizeres acerca dos objetos de discurso em referência.

Assumimos, aqui, a noção de prática discursiva ou atividade discursiva como o meio pelo qual os sujeitos enunciam, posicionam-se e interagem no e com o mundo por e na enunciação. Ou seja, pelas práticas discursivas, os sujeitos fazem uso da linguagem para interagir com o(s) outro(s).

Nesse sentido, teorizamos a partir de dois estudos: um no terreno da Psicologia Social e o outro no campo da Análise do Discurso. Com relação ao primeiro, Spink (2010, p. 27), com uma abordagem da linguagem em uso nas interações sociais, define práticas discursivas como “as maneiras pelas quais as pessoas, por meio da linguagem, produzem sentidos e posicionam-se em relações sociais cotidianas”. No tocante ao segundo estudo, Foucault (2005, p. 133) enfoca práticas discursivas como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”.

Sabendo que todo conhecimento e representações são gerados na interação social, num contexto historicamente situado e que mecanismos cognitivos são mobilizados a cada prática discursiva, mediada pela linguagem e, entendendo que sentidos são atualizados e representações são traduzidas, interpretadas e negociadas (MOSCOVICI, 2015), compactuamos, nesse sentido, com os postulados de que

não há representações sociais sem linguagem, do mesmo modo que sem elas não há sociedade. O lugar do linguístico na análise das representações sociais não pode, por conseguinte, ser evitado: as palavras não são a tradução direta das ideias, do mesmo modo que os discursos não são nunca as reflexões imediatas das posições sociais (MOSCOVICI, 2015, p. 219).

Portanto, a nossa tarefa, enquanto estudiosas da linguagem e, mais especificamente, do discurso, não está somente em enveredar na materialidade linguística, mas também em compreender, cuidadosamente, a materialidade discursiva que registra, sintetiza e expõe, de modo menos ou mais explícito, representações sociais do Enem e de outros objetos de discurso ligados ao Exame.

Neste estudo, importa-nos como esses sentidos e efeitos de sentido, agenciados por processos sociocognitivos, são construídos e acordados pelos sujeitos em interação social de um determinado tempo e lugar – alunos concluintes do Ensino Médio, advindos de ambientes urbano e rural de uma escola do interior baiano.

Com essa atualização teórica, notamos que representações sociais são condições para explicar e justificar todo e qualquer agir. À vista disso, neste trabalho, através da análise de representações sociais acerca do Exame, buscamos referenciar o lugar dimensionado ao Enem no contexto da cultura escolar local, bem como no contexto da cultura escolar brasileira.

A seguir, no próximo Capítulo, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos de geração e análise dos dados.

CAPÍTULO 3 – OS FIOS METODOLÓGICOS PARA GERAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. À trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora (MINAYO, 2012, p. 622).

Este Capítulo busca legitimar a nossa pesquisa, uma vez que prevê uma descrição em densidade metodológica suficiente para demonstrações do tratamento do *corpus*, tanto no processo de geração de dados, quanto nos procedimentos de análise. Assim, é esboçado conforme o itinerário metodológico empreendido.

Na Seção 3.1, “Pesquisas qualitativa: princípios e perspectivas”, revisitamos alguns postulados que sustentam a pesquisa qualitativa. As Subseções 3.1.1 “O *locus* da pesquisa: a escola campo” e 3.1.2 “Os sujeitos da pesquisa” levam o leitor a visualizar o lugar, os sujeitos e os modos como esses participaram do nosso estudo.

Na Seção 3.2, “Construção do *corpus* da pesquisa: instrumentos agenciados” – composta das Subseções 3.2.1 “Questionário discursivo”, 3.2.2 “Entrevista semiestruturada com grupo focal”, 3.2.3 “Entradas temáticas para a entrevista semiestruturada com grupo focal” e 3.2.4 “Agenciamento de notações pós-gravação audiovisual e normas de transcrição” – explicitamos movimentos de geração e análise dos dados.

Em seguida, na Seção 3.3, “Análise do discurso e apostas nas categorias de análise” e suas Subseções (3.3.1 “Dito, não-dito e pressuposto: os (entre)vistos no discurso”, 3.3.2 “Léxico: indiciador linguístico e discursivo”, 3.3.3 “Objeto de discurso: elemento da referenciação”, 3.3.4 “Referência pessoal: (re)enquadre da posição-sujeito” e 3.3.5 Inter-relações: Análise do Discurso e Teoria das Representações Sociais) esclarecemos como lidamos com os dizeres dos sujeitos participantes da pesquisa.

3.1 Pesquisa qualitativa: princípios e perspectivas

Tendo em vista a natureza do objeto da pesquisa, percebemos a necessidade de desenvolver uma pesquisa qualitativa, já que essa “estuda o conhecimento e a prática dos participantes” e “considera que pontos de vista e práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas subjetivas e ambientes sociais a eles relacionados” (FLICK, 2004, p. 22).

Sob essa ótica, ao intencionarmos investigar representações sociais do Enem de dois grupos (alunos advindos dos meios rural e urbano), é imprescindível a interpretação de práticas, interações, significados sociais e subjetivos dos integrantes de uma cultura escolar local.

A partir da pesquisa qualitativa, categorizada como paradigma emergente (SANTOS, 2003), é necessário, enquanto pesquisadoras reflexivas (FLICK, 2004; 2009), trabalhar com teorias, compartilhar de uma variedade de abordagens metodológicas e técnicas que atendam à demanda do objeto (MINAYO, 2012; FLICK, 2009), traçando caminhos que levam às respostas e à produção de conhecimentos, por ora, imprevisíveis ao estudo que se pretende.

Nesse movimento, Minayo (2012, p. 623) acrescenta que “[...] é também crucial estar atento e tão aberto às novidades do campo que, caso seja preciso, o investigador abra mão de suas certezas a favor dos influxos da realidade”.

A pesquisa qualitativa tem como material empírico de análise e interpretação os textos provenientes de dados verbais e dados visuais. Aqueles são angariados em entrevistas semiestruturadas, narrativas ou grupos focais e os dados visuais resultantes de diversos métodos observacionais: observação participante e não participante de cunho etnográfico e análise fotográficas e fílmicas (FLICK, 2004). Conforme a escolha metodológica do pesquisador, os dados verbais e não verbais substanciam em textos através da documentação e transcrição (FLICK, 2004).

Mesmo com o caminho metodológico definido, a legitimidade desse tipo de pesquisa é sempre questionada. Flick (2004, p. 231) centra sua discussão na confiabilidade e na validade em relação aos procedimentos da pesquisa qualitativa. Nas palavras do autor,

a confiabilidade ganha importância enquanto critério de avaliação da pesquisa qualitativa somente em contraste com o pano de fundo de uma teoria que trate especificamente do assunto em estudo e que aborde o uso de métodos (1986, p. 50). Porém, os pesquisadores podem tomar caminhos diferentes para aumentar a confiabilidade dos dados e das interpretações.

Ainda, segundo esse autor, a validação da pesquisa qualitativa “[...] consiste em descobrir como especificar o elo entre as relações que são estudadas e a versão que o pesquisador fornece destas” (FLICK, 2004, p. 233). Com esse mesmo raciocínio, Minayo (2012, p. 625) alega que, ao final da análise qualitativa, o pesquisador “deve apresentar um texto capaz de transmitir informações concisas, coerentes e, o mais possível, fidedignas”.

No tratamento dos dados desse tipo de pesquisa, a triangulação é um recurso significativo empregado para análise de dados de diferentes métodos, grupo de estudos e perspectivas teóricas e para um maior grau de validade da pesquisa (FLICK, 2004; MINAYO, 2012).

Flick (2004), citando Denzin (1989), apresenta quatro tipos de triangulação: a triangulação dos dados centra-se no uso de diferentes fontes de dados; a triangulação do investigador está atrelada à participação de diferentes observadores ou entrevistadores para que se evite resultados tendenciosos; a triangulação teórica no tratamento dos dados aborda várias abordagens teóricas com uma fundamentação mais precisa para a produção de conhecimento; e, por último, a triangulação metodológica estruturada em dois subtipos: a triangulação dentro do método e a triangulação entre um método e outro. Flick (2004, p. 238) assegura que:

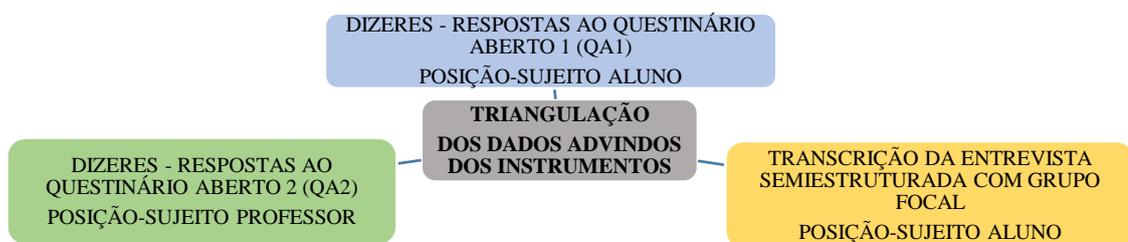
a triangulação pode ser aproveitada como uma abordagem para embasar ainda mais o conhecimento adquirido através dos métodos qualitativos. O embasamento aqui não significa avaliar os resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento. A triangulação representa mais uma alternativa para a validação (cf. Denzin e Lincoln 2000b; Flick 1992a; 2002a) – que amplia o escopo, a profundidade e a consistência nas condutas metodológicas – do que uma estratégia para validar resultados e procedimentos.

Por essa compreensão, a nossa pesquisa, considerada de natureza qualitativa, utiliza da triangulação metodológica com a finalidade de gerar consistência e validação aos achados empíricos e à construção de conhecimentos no que tange às representações sociais sobre o Enem compartilhadas pelos sujeitos de uma cultura escolar local.

Para tal prática, na geração de dados, valemo-nos do questionário aberto, da entrevista semiestruturada com a técnica do grupo focal e, na análise, mobilizamos princípios da Análise do Discurso e suas categorias de análise (veremos nas próximas Seções).

À guisa de ilustração, mostramos a triangulação dos dados proveniente dos instrumentos agenciados para geração dos dados da pesquisa²⁹.

Figura 1 – Triangulação dos dados advinda dos instrumentos de pesquisa



Fonte: elaborada pelas autoras.

²⁹ Como já indiciado, na geração de dados, mobilizamos dois instrumentos de pesquisa (questionário aberto e entrevista semiestruturada com grupo focal).

Antes de passarmos à próxima Subseção, enfatizamos que, na análise dos dados, integramos um olhar quantitativo à pesquisa qualitativa com o objetivo de nos apoiar na quantificação da frequência do recorrente e do episódico nas respostas dos sujeitos da pesquisa, como também na categorização dos dados gerados de forma pragmática e reflexiva (FLICK, 2004).

3.1.1 O *locus* da pesquisa: a escola campo

A escola campo é a única³⁰ do município que oferece o Ensino Médio e atende a um pouco mais de 900 alunos³¹. Considerada de porte médio, a modalidade de ensino funciona em seus três turnos (matutino, vespertino e noturno). Normalmente, no matutino, predomina um quantitativo maior de aluno de ambiente urbano, no vespertino, a maioria dos alunos é advinda do meio rural e depende do transporte escolar público e, no noturno, alunos dos dois grupos habitam esse espaço escolar.

Em específico, reconhecemos a sala de aula como um lugar genuíno de interação social, de convivência intersubjetiva e de construção de conhecimentos e de identidades. Esse espaço é, resumidamente, “um contexto dialógico ímpar na vida daqueles que lá participam” (MODL, 2015b, p. 122). Todavia, na nossa pesquisa, esse *locus* não é tomado como espaço de interação didática prototípica da sala de aula, mas como espaço físico de interação social para a realização de duas atividades. A par disso, a inserção nesse universo se dá, primeiramente, com aplicação do questionário aberto respondido pelos alunos e, no segundo momento, com realização da entrevista semiestruturada com grupo focal constituído a partir de uma amostragem de sujeitos, objetivando favorecer a interação face a face entre os alunos dos dois grupos (urbano e rural).

Conforme já anunciado, o objetivo principal centra-se em mapear e analisar discursivamente representações sociais do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) discursivizadas por alunos da 3ª série do Ensino Médio advindos de ambientes urbano e rural e apreendidas por meio do trabalho com diferentes instrumentos de pesquisa.

³⁰ Registramos que não há escola de rede privada com essa modalidade de ensino no município de Palmas de Monte Alto-Bahia.

³¹ O número de alunos corresponde ao total, inclusive dos dois anexos não participantes da pesquisa (um no distrito de Espiraiado, com um número de 112 alunos matriculados e outro, no anexo da sede, que oferece o EJA – Tempo Formativo III com 113 alunos). Na sede, o Colégio central do Ensino Médio regular (escola campo de pesquisa) com 711 alunos dos quais surgiram os sujeitos participantes da nossa pesquisa.

Para acompanharmos a análise dos dizeres dos sujeitos da escola campo, realizada, no próximo Capítulo, arquitetamos uma composição de sigla estruturada com série escolar, nome da turma diferenciada na escola campo, turno de estudo, proveniência, número do sujeito da pesquisa e sua localização no *corpus*, para facilitar a localização dos dizeres de cada aluno dessa etapa de escolarização. O processo ficou, assim, esboçado:

Quadro 2 – Sigla para localização do sujeito no *corpus* – coordenadas referenciais

Marcação	1, 2 ou 3	A ou B	M, V ou N	R ou U	S	Nº	EXEMPLOS
Significado	Série escolar	Nome da turma referenciada na escola campo	Turno de estudo: Matutino, Vespertino ou Noturno	Proveniência Rural ou Urbana	Sujeito da pesquisa numerado conforme localização no <i>corpus</i>	Localização no <i>corpus</i> da pesquisa	1BVUS7 2ANUS15 3AMRS3

O movimento de análise dos dizeres não se revela uma tarefa fácil, uma vez que se trata de buscar indícios de posições, daí a complexidade da pesquisa qualitativa, pois, temos, de um lado, a forma como representações sociais acerca do Enem são discursivizadas pelos atores sociais e, por outro, como são apreendidas e interpretadas pelo investigador.

Portanto, a escola torna-se um cenário *sui generis* para discursivização sobre o Enem por e para alunos e professores no nosso estudo.

3.1.2 Os sujeitos da pesquisa

Como elementos indispensáveis à pesquisa qualitativa, os sujeitos da pesquisa, nas suas atividades interativas e discursivas, revelam traços de suas culturas, de suas vidas, do lugar onde vivem, do seu conhecimento e de sua subjetividade.

No nosso trabalho, esses sujeitos, estudantes do Ensino Médio regular, estão na faixa etária dos 13 (treze) aos 42 (quarenta e dois) anos e são advindos dos contextos urbano e rural. Conforme dados do SGE³², a escola campo da pesquisa (o Colégio central) conta com um total de 711 (setecentos e onze) alunos matriculados, sendo que, destes, 333 (trezentos e trinta e três) são de ambiente urbano e 378 (trezentos e setenta e oito) de ambiente rural.

³² Sistema de Gestão Escolar da Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

Com perfis bem heterogêneos, há alunos que só estudam e aqueles que, além de estudar, já trabalham e são responsáveis pelo sustento da família. A seguir, apresentamos um Quadro com o perfil dos sujeitos da pesquisa (incluindo alunos da 1ª e 2ª séries)³³, composto pela idade, gênero, proveniência e quantos desenvolvem atividade remunerada, elaborado a partir das informações reveladas no QA1.

Quadro 3A – Perfil dos alunos do Ensino Médio da escola campo de pesquisa que responderam ao questionário –

Número total de sujeitos 1ª, 2ª e 3ª séries	Idade	Gênero	Proveniência	Trabalha(m)
309	13 a 16 anos	Feminino: 112	Rural: 82	02
		Masculino: 51	Urbano: 81	05
	17 a 20 anos	Feminino: 67	Rural: 51	16
		Masculino: 48	Urbano: 64	22
	21 a 24 anos	Feminino: 10	Rural: 14	05
		Masculino: 9	Urbano: 05	04
	25 a 28 anos	Feminino: 03	Rural: 02	-
		Masculino: 01	Urbano: 02	-
	29 a 32 anos	Feminino: 03	Rural: 03	01
		Masculino: 01	Urbano: 01	-
	33 a 36 anos	Feminino: -	Rural: -	-
		Masculino: -	Urbano: -	-
	37 a 40 anos	Feminino: -	Rural: -	-
		Masculino: -	Urbano: -	-
	41 a 44 anos	Feminino: 01	Rural: 01	-
		Masculino: -	Urbano: -	-
Sem especificar a idade: 03	Feminino: 01	Rural: 02	-	
	Masculino: 02	Urbano: 01	-	

Essas informações dos dois grupos (rural e urbano) mostram que o quantitativo feminino é significativamente superior em relação ao masculino. Notamos que o destaque numérico de sujeitos concentra-se nas faixas etárias de 13 a 16 e 17 a 20 anos e que, nessa segunda faixa etária, encontra-se o maior número de alunos que trabalham.

Com o propósito de atender ao nosso objetivo geral, organizamos o Quadro 3B para esboço do perfil dos sujeitos da pesquisa da 3ª série do Ensino Médio.

Quadro 3B – Perfil dos sujeitos da pesquisa (alunos da 3ª série do Ensino Médio)

³³ A participação desses sujeitos se deve à intenção de traçarmos o perfil dos estudantes da escola campo, contemplando, assim, todas as três séries do Ensino Médio (cf. Apêndice 1).

Número total de sujeitos da pesquisa da 3ª série	Número de sujeitos em cada turma	Idade/ Quantidade de alunos por faixa etária de idade	Gênero	Proveniência	Trabalha(m)
160	3AM S1 a 37S	13 a 16 anos = 16 17 a 20 anos = 21	Feminino: 17 Masculino: 20	Urbano: 33	08
				Rural: 04	00
	3AV S1 a 30S	13 a 16 anos = 09 17 a 20 anos = 21	Feminino: 21 Masculino: 09	Urbano: 06	01
				Rural: 24	04
	3BV S1 a 27S	13 a 16 anos = 02 17 a 20 anos = 10 21 a 24 anos = 08 25 a 28 anos = 03 29 a 32 anos = 04 41 a 44 anos = 01	Feminino: 21 Masculino: 07	Urbano: 07	03
				Rural: 21	04
	3AN S1 a 33S	13 a 16 anos = 03 17 a 20 anos = 30	Feminino: 22 Masculino: 11	Urbano: 15	10
				Rural: 18	08
	3BN S1 a 33S	17 a 20 anos = 18 21 a 24 anos = 11 25 a 28 anos = 01 Sem especificar: 03	Feminino: 18 Masculino: 15	Urbano: 15	07
				Rural: 18	08

Verificamos que predominam alunos mais jovens nas três turmas (3AM, 3AV, 3AN) e que, nas duas turmas (3BV E 3BN), há um público mais heterogêneo em termos de idade. O quantitativo do grupo urbano está no matutino e do grupo rural está no vespertino e há representatividade dos dois grupos, no noturno. O público feminino é bem maior que o masculino e em todos os turnos há a presença de estudantes que trabalham (com destaque para a faixa dos 17 a 20 anos).

Dentre esses sujeitos, para a entrevista semiestruturada com grupo focal, elegemos 7 (sete) sujeitos de ambiente urbano e 7 (sete) sujeitos de ambiente rural. Desses, 5 (cinco) estudam no turno matutino, 5 (cinco) no turno vespertino e 4 (quatro) no turno noturno. Atentamo-nos também para a faixa etária que corresponde a: 16 a 19, 17 a 20, 21 a 24, 25 a 28 e 29 a 32 anos. Nesse grupo, 6 (seis) trabalham e 8 (oito) não trabalham. Buscamos, nesse sentido, a seleção de sujeitos dentro dessas variáveis.

Logo adiante, construímos o quadro 3C com o perfil da amostragem dos sujeitos da pesquisa provenientes das turmas da 3ª série para participação da entrevista com grupo focal.

Quadro 3C – Perfil da amostragem dos sujeitos da pesquisa para grupo focal

Número total de sujeitos	Turma / Turno	Sujeitos escolhidos para grupo focal	Idade/ Quantidade de alunos	Gênero	Proveniência	Trabalha(m)
--------------------------	---------------	--------------------------------------	-----------------------------	--------	--------------	-------------

14	3AM	S21, S23,	13 a 16 anos = 02	Feminino: 01 Masculino: 01	Urbano:02 Rural: -	Sim: - Não: 02
		S13, S26 e S35	17 a 20 anos = 03	Feminino: - Masculino: 03	Urbano:02 Rural: 01	Sim: 02 Não: -
	3AV	S10 e S20	17 a 20 anos = 02	Feminino: 01 Masculino: 01	Urbano: - Rural: 02	Sim: - Não: 02
	3BV	S27	13 a 16 anos = 01	Feminino: 01 Masculino: -	Urbano: 01 Rural: -	Sim: 01 Não: -
		S25	25 a 28 anos = 01	Feminino: 01 Masculino: -	Urbano: 01 Rural: -	Sim: - Não:01
		S29	29 a 32 anos = 01	Feminino: 01 Masculino: -	Urbano: - Rural: 01	Sim: 01 Não: -
	3AN	S6 e S22	17a 20 anos = 02	Feminino: 01 Masculino: 01	Urbano: 01 Rural: 01	Sim: 02 Não: -
	3BN	S6	17 a 20 anos = 01	Feminino: 01 Masculino: -	Urbano: - Rural: 01	Sim: - Não:01
S13		21 a 24 anos = 01	Feminino: 01 Masculino: -	Urbano: - Rural: 01	Sim: - Não:01	

Em um primeiro contato interlocutivo, via questionário aberto (QA1), os alunos vozeiam posições que revelam responsabilidade, compromisso, dedicação e interesse como componentes essenciais ao aluno do Ensino Médio. Embora caracterizem as atividades e os conteúdos referindo sempre à complexidade e à dificuldade relacionada à aprendizagem das matérias, avaliam essa modalidade de ensino como boa, gratificante e prazerosa. Além disso, uma parcela possui perspectivas de futuro, no que se refere à continuidade dos estudos, pois anseiam pelo saber e por uma vida melhor (pessoal, profissional e social), outros, porém, aspiram apenas a conclusão do Ensino Médio.

Do ponto de vista dos professores³⁴, as características desses sujeitos são similares ao descrito. Contudo, ressaltam a desmotivação e a dificuldade de alguns alunos em compreender os conteúdos, bem como a capacidade crítica e reflexiva essencial à série, de outros.

As descrições mencionadas serão aprofundadas no Capítulo seguinte. Trouxemos essa breve exposição para que o leitor visualize, minimamente, o sujeito da nossa pesquisa e para que possa compreender o porquê da nossa aposta nesses dois grupos (urbano e rural) justificada nas primeiras palavras deste trabalho: a investigação de motivos que levam um número significativo de alunos de uma cultura escolar local a não participar do Enem no ano em que concluem o Ensino Médio. A partir disso, considerando que a escola campo é permeada por estudantes advindos desses dois ambientes, essa variável (proveniência urbana ou rural) torna-

³⁴ Acessados a partir dos (entre)vistos nos dizeres do questionário aberto 2 (QA2).

se ponto de partida/referência para estudo e análise de representações sociais sobre o Enem enunciadas em dizeres por esses sujeitos.

3.2 Construção do *corpus* da pesquisa: instrumentos agenciados

Para acessar representações sociais dos alunos da 3ª série do Ensino Médio do Colégio campo de pesquisa, elegemos, conforme já dissemos, os seguintes instrumentos de pesquisa agenciados para o processo de geração de dados: i) questionário aberto e ii) entrevista semiestruturada realizada pela técnica do grupo focal.

O *corpus*, portanto, será constituído por:

a) resposta a um mesmo questionário aberto, aplicado ao início do ano letivo de 2016, a ser respondido por aa) 2 (duas) turmas da primeira série, 2 (duas) turmas da segunda série e 5 (cinco) turmas da terceira série do Ensino Médio da escola campo de pesquisa, a fim de mapear o perfil dos alunos do Ensino Médio da Escola, bem como afastamentos e aproximações entre representações sociais acerca do Enem dos alunos nos diferentes estágios dessa modalidade de ensino e por aaa) professores do Ensino Médio da escola campo de pesquisa para acessar efeitos do Enem na prática didática dos docentes;

b) transcrição da entrevista semiestruturada com grupo focal que contempla a tematização do Enem e a continuação dos estudos como objetos de discurso e outras temáticas relacionadas a fatores socioeconômicos e culturais.

As informações advindas do trabalho com esses dois instrumentos de pesquisa são analisadas como recortes discursivos, ou seja, dizeres, a partir dos princípios da Análise do Discurso acerca das noções de dito, não-dito e pressuposição (DUCROT, 1984) e das categorias de análise, léxico/item lexical (LEPSCHY, 1984; MARCUSCHI, 2004), referência pessoal (SILVA; MATENCIO, 2005) e objeto de discurso (DUBOIS; MONDADA, 2003).

3.2.1 Questionário discursivo

O questionário discursivo é um instrumento de trabalho-filtro na coleta de dados para a pesquisa qualitativa (COELHO, 2011). Segundo essa autora, essa técnica possibilita o acesso a posições individuais de vários sujeitos em um mesmo espaço de tempo.

Com base nessas colocações, como construção do *corpus* para acesso empírico de representações sociais acerca do Enem e de outros objetos de discurso tangenciados, agenciamos o questionário para exercício da primeira prática discursiva com os sujeitos alunos (Questionário Aberto 1- QA1).

Dessa prática discursiva, fizemos análise de dizeres por meio dos postulados da Análise do Discurso e de suas categorias de análise (cf. Capítulo 4) e, angariamos, pela análise de natureza qualitativa em parceria com alguns dados quantitativos, informações das respostas discursivas que, mais tarde, orientaram a atividade da entrevista semiestruturada com grupo focal, permitindo a construção das seguintes atividades: i) amostragem do grupo de sujeitos; ii) seleção de temáticas relacionadas a fatores socioeconômicos e culturais e à cultura escolar local vinculadas ao Enem para discussão; e iii) mapeamento de representações sociais acerca do Enem para discursivização.

No tocante à elaboração dos dois questionários (além do questionário para aluno – QA1, construímos outro para professor – QA2), perseguimos os objetivos geral e específicos orientadores da pesquisa. Disso, organizamos o questionário aberto 1 (QA1) para ser respondido pelos estudantes das 3 (três) séries do Ensino Médio, sendo que, a cada questão traçamos um objetivo delineado. Os sujeitos responderam às perguntas que intencionavam a tematização de objetos de discurso, ser aluno do Ensino Médio, etapa de escolarização – Ensino Médio, ir à escola e Enem, em um tempo de 30 (trinta) a 40 (quarenta) minutos de 1 (uma) aula.

QUESTIONÁRIO ABERTO 1 (QA1)

QUESTÃO	OBJETIVOS DELINEADOS
a) Como é ser aluno(a) do Ensino Médio? Algo mudou desde o Ensino Fundamental? Explique.	Acessar informações acerca de identidades discentes co-construídas no contexto escolar, recorrendo a possíveis alterações de comportamentos discursivizadas entre as etapas de Ensino Fundamental e Médio.
b) Por que você vem à escola? Explique.	Localizar, nas posições enunciadas pelos sujeitos, indicativos do valor social atribuído à escola, bem como perspectivar o futuro almejado com a carreira de aluno. Rastrear indícios que apontem para aspectos que podem comprometer a continuidade dos estudos, especialmente, para o acesso ao nível superior pelos alunos do Ensino Médio.
c) Qual(is) o(s) sentido(s) que você atribui ao Enem? Explique.	Mapear e acessar algumas representações sociais sobre o objeto de discurso Enem apontadas pelos dois grupos: alunos de ambientes rural e ambiente urbano.
d) Ao longo do ano passado e neste ano, você ouviu falar do Enem? Em caso positivo, onde e com que frequência?	Verificar o impacto do Enem como objeto de discurso na sala de aula e em outros espaços interacionais.

e) A escola – direção, coordenação pedagógica e professorado – incentiva você a participar da gestão, reuniões, conselhos de classe, dentre outros temas que possam ser de seu interesse?	Perceber se a escola incentiva os alunos a participarem de discussões relacionadas à cultura escolar local e, principalmente, ao Enem.
---	--

Com o propósito de acessarmos efeitos do Enem nas práticas de ensino, elaboramos outro questionário aberto 2 (QA2) respondido pelos professores da Unidade Escolar que lecionam nas turmas regulares do Ensino Médio. Os professores responderam ao questionário dentro de um espaço de tempo de 15 (quinze) dias sem a presença da pesquisadora. Estipulamos esse tempo para o não comprometimento de outras atividades programadas pelo professor.

QUESTIONÁRIO ABERTO 2 (QA2)

Como professor(a) do Ensino Médio de escola pública, e considerando a sua experiência com a docência, perguntamos:	
QUESTÃO	OBJETIVO DELINEADO
a) Qual é, a seu ver, o lugar do Enem no contexto escolar? Explique.	Mapear e analisar algumas representações sociais do grupo professor do Ensino Médio da escola campo sobre o objeto de discurso Enem.
b) O Enem tem, em alguma medida, dimensionado suas atividades de ensino em sala de aula? Justifique.	Acessar indícios, através da discursivização (planejamento – prática em sala de aula), se o Enem influencia as práticas de ensino do professor, procurando aspectos vinculados tanto ao planejamento, quanto à sua tematização em sala de aula. A partir disso, podemos acessar aspectos da cultura escolar local relacionadas ao Enem.
c) O Projeto Político Pedagógico (PPP) contempla alguma abordagem do/sobre Enem? Explique.	Perceber o conhecimento (ou não) da presença ou ausência do Enem, em documento, na/da cultura escolar local.
d) A seu ver, a representatividade do Enem, no contexto da sociedade contemporânea brasileira, afeta a cultura da escola? Explique.	Acessar, via grupo, a representatividade do Enem intra e extraescolar, bem como expectativas de como o Exame pode afetar a cultura escolar.
e) Como caracterizaria/descreveria os alunos do Ensino Médio da escola? Justifique, por favor, a resposta.	Acessar traços/informações de identidades discentes representadas socialmente no contexto escolar pela perspectiva/imaginário do professor.
f) Você acredita que fatores como socioeconômicos e culturais podem influenciar as aspirações de futuro e de carreira de alunos? Explique.	Rastrear indícios que apontem para representações de aspectos que podem comprometer a continuidade dos estudos, especialmente, para o acesso ao nível superior pelos alunos do Ensino Médio.
g) Você poderia me dizer, pela sua experiência com alunos de ambientes urbano e rural, qual seria a importância ou o lugar do Enem para os dois grupos? Haveria alguma diferença?	Mapear e identificar se, na perspectiva dos professores, há dissensões e congruências entre o que eles imaginam ser representações sociais dos alunos sobre o Enem, se subdividimos os sujeitos da pesquisa em moradores – grupo urbano e rural.

3.2.2 Entrevista semiestruturada com grupo focal

Pesquisadores têm investido na entrevista semiestruturada com grupo focal para coleta de dados. Em alguns momentos, mobilizado como principal instrumento de pesquisa, em outros, como uma das técnicas de investigação (GATTI, 2005). Na perspectiva de Flick (2004, p. 89), isso deve-se

[...] à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.

Nas demonstrações desse autor, quatro critérios, vistos como princípios, são parâmetros no planejamento de guia da entrevista e da condução da mesma: o não-direcionamento, a especificidade, o espectro, a profundidade e o contexto pessoal revelados pelo entrevistado.

Assim, de acordo com Flick (2004), na entrevista, o não-direcionamento ocorre quando utilizamos questões não-estruturadas, semiestruturadas e questões estruturadas, sendo que, respectivamente, o pesquisador pode: optar por um estilo não-diretivo de discussão; expor algumas temáticas ou perguntas abertas dando ao sujeito a possibilidade de se posicionar mais livremente; e apresentar algumas perguntas fechadas em que as respostas já estão no escopo das questões³⁵. E, para o propósito da especificidade, a abordagem do tema centra nos elementos específicos e explícitos que auxiliam e estimulam os sujeitos a responderem questões de modo objetivo e prático.

O critério do espectro, no que lhe concerne, garante que todos os aspectos e tópicos relevantes à pesquisa sejam mencionados e discutidos e que novos assuntos relacionados possam surgir. E, quanto à profundidade e ao contexto pessoal expostos pelos entrevistados devem ser analisados pelo entrevistador com profundidade ultrapassando a superficialidade, pois experiências do sujeito e de seu contexto social e cultural ajudam-nos a compreender suas tomadas de posição em qualquer prática discursiva.

Entendemos que o pesquisador deve ser um bom ouvinte, objetivo e enfático (FLICK, 2004), tendo a finalidade de garantir e articular a participação de todos os envolvidos na discussão e na interação e que um membro ou parte do grupo não domine a discussão respeitando o turno de fala de cada sujeito. Por isso, a entrevista semiestruturada com grupo focal requer um planejamento para que todos os sujeitos participem verbalmente. Isso não quer dizer que condicionamos os sujeitos a falar o que queríamos.

O grupo focal foi constituído por 14 (quatorze) membros selecionados de um total de 160 (cento e sessenta) sujeitos da pesquisa da 3ª série do Ensino Médio regular, conforme variáveis

³⁵ Conforme movimentos conceituais sobre os tipos de entrevista e os objetivos de nossa pesquisa, optamos por questões semiestruturadas.

apresentadas neste Capítulo (cf. Seção 3. 1. 2). Depois da seleção e feito o convite aos sujeitos, a entrevista semiestruturada com grupo focal realizou-se em uma sessão única com duração de 2 (duas) horas e 30 (trinta) minutos em uma sala da escola campo, com a participação de 13 (treze) alunos da amostragem, sendo que 1 (um) aluno do grupo urbano não compareceu ao encontro.

O Quadro, abaixo, esclarece a composição da sigla que tematiza as combinações identitárias para referenciar os sujeitos da pesquisa na amostragem. Vejamos:

Quadro 4 – Siglas para referenciar os sujeitos da pesquisa na amostragem

Marcação	SA	Nº	R ou U	F (1, 2 ou 3)	M, V ou N	T (S ou N)
Significado	Sujeito Amostragem numerado conforme localização no <i>corpus</i>	Localização no <i>corpus</i> da pesquisa	Proveniência Rural ou Urbana	Faixa etária 1 (16 a 19 anos) 2 (28 a 31 anos) 3 (acima dos 40 anos)	Turno de estudo: Matutino, Vespertino ou Noturno	Trabalha S (sim) N (não)

Na Seção 3.2.1, sinalizamos a importância das informações advindas do questionário discursivo (QA1) para seleção dos sujeitos na composição da amostragem da entrevista semiestruturada com grupo focal. Escolhemos sujeitos, dentro das variáveis já esboçadas, cujos dizeres tematizavam representações sociais acerca do Enem no grupo estudantil da 3ª série.

Além disso, consideramos representações recorrentes e episódicas do ir à escola para compreendermos outros fatores da cultura escolar local que podem (ou não) influenciar as perspectivas de futuro dos alunos.

No Quadro 5, de acordo com o mapeamento de representações sociais acerca do Enem acessadas nos dizeres do QA1³⁶, dividimos os sujeitos em dois grupos: o primeiro, todos os sujeitos que discursivizaram representações sociais sobre o Enem, ações vinculadas à escolarização em curso, continuação da escolarização via acesso ao nível superior e preparação para o mercado de trabalho (3AMUS21, 3ANRS22, 3ANUS6, 3AVRS20, 3AMRS23,

³⁶ No Capítulo 4, analisamos as respostas discursivas (dizeres) dos sujeitos do QA1, via trabalho com as noções de análise, dito, não-dito e pressuposição e com as categorias de análise, léxico, referência pessoal e objeto de discurso. Com isso, chegamos a um levantamento de representações sociais referentes ao Enem categorizadas em: ações vinculadas à escolarização em curso; continuação da escolarização, via ensino superior; melhorias para o futuro em termos pessoais; melhorias de/para preparação para o mercado de trabalho; e melhoria explícita relacionada à mobilidade social.

3BVRS5, 3BNRS13) e, o segundo, por sujeitos que tematizaram representações sociais sobre o Enem, direcionadas, principalmente, às melhorias para o futuro em termos pessoais e às melhorias explícitas à mobilidade social (3AMUS13, 3BVUS25, 3AMRS35, 3AMUS26, 3ANUS12, 3BNRS6, 3AVRS10). Esses aspectos tornam-se importantes, pois nos informaram que o grupo ancora no Enem a possibilidade de avaliar a aprendizagem em curso, de acesso às universidades para a conquista de uma profissão e, conseqüentemente, de um emprego e de transformação pessoal e socioeconômica.

Quadro 5 – Composição da amostragem de sujeitos da pesquisa para entrevista semiestruturada com grupo focal

Grupos	Sujeito da pesquisa	Combinações Identitárias	Sujeito de dizer (Justificativas vinculadas ao que disse no questionário aberto 1 QA1).
Os sujeitos relatam representações sociais sobre o Enem, vinculadas à escolarização em curso, continuação da escolarização via acesso ao nível superior e preparação para o mercado de trabalho.	3AMUS21	SA1UF1MTN	O Enem é representado como avaliação dos alunos do Ensino Médio, direcionador das propostas do governo e como método de seleção para as universidades e para as empresas.
	3ANRS22	SA2RF2NTS	Nos seus dizeres, não faz abordagem ao Enem. Mas, tematiza que pretende concluir o Ensino Médio, cursar uma faculdade e chegar ao mercado de trabalho.
	3ANUS6	SA3UF2NTS	Vem à escola em busca de aprendizado. Quanto ao Enem, ela o representa como acesso ao financiamento Fies e Prouni para ingresso no ensino superior e que também possibilita o certificado de conclusão do Ensino Médio.
	3AVRS20	SA4RF2VTN	Em seu dizer, a escola é contemplada como espaço de aprendizagem e de aprimoramento do conhecimento. Através dela, pretende proporcionar uma vida digna ao filho. Já o Enem é categorizado como um teste para saber o grau de aprendizagem do aluno em relação às disciplinas, das quais, cita: LPLB, Redação e Matemática.
	3AMRS23	SA5RF1MTN	Considera a escola como meio para alcançar sonhos e objetivos na vida. A representação do Enem está associada à busca de conhecimento e uma oportunidade para estudantes de baixa renda ingressarem no nível superior.
	3BVRS5	SA6RF5VTS	Ela discursiviza o Enem como possibilidade de adquirir uma bolsa de estudo em qualquer universidade do Brasil.
	3BNRS13	SA7UF3NTN	Ela assegura que vem à escola para construir conhecimentos que sirvam para a vida. Acena que o Enem é uma oportunidade de conhecimento e de ingresso à universidade.
	3AMUS13	SA8UF2MTS	Ressalta a maturidade adquirida no Ensino Médio e a abertura à participação do alunado

Os sujeitos discursivizam representações sociais sobre o Enem, direcionadas, principalmente, às melhorias para o futuro em termos pessoais e às melhorias explícitas à mobilidade social.			na gestão da escola e outras atividades pedagógicas. O Enem é discursivizado como oportunidade de aprender a lidar com a responsabilidade, a concorrência e com os erros.
	3BVUS25	SA9UF4VTN	Vem à escola para concluir o Ensino Médio, para depois ingressar na universidade e conseguir um bom emprego. O Enem dá acesso à universidade, é o único meio de realizar sonhos e vencer na vida.
	3AMRS35	SA10RF2MTN	Aborda a essencialidade da escola na construção da aprendizagem. O objeto de discurso Enem representa acesso ao nível superior podendo oferecer um futuro melhor e, sobretudo, formar cidadãos de bem.
	3AMUS26	SA11UF2MTS	Aposta todas expectativas no Enem para a construção de um futuro melhor, principalmente, para os jovens oriundos de famílias carentes.
	3ANUS12	SA12UF2NTS	Relata que vem à escola com o objetivo de estudar e realizar-se profissionalmente. O Enem é representado como ingresso à universidade, assim como uma porta para que as pessoas se tornem mais dignas e capazes de encarar os desafios da vida;
	3BNRS6	SA13RF2NTN	Refere-se à escola como espaço de construção do conhecimento e de redes de relacionamento. O Enem é representado como verificação do conhecimento, da capacidade e oportunidade de ser alguém na vida.
	3AVRS10	SA14RF2VTN	Considera a escola um ambiente social: educação, lazer, conhecimento e espaço de encontro com pessoas. Ir à escola é abrir portas para novas oportunidades. Assinala que o Enem é uma oportunidade de entrar no mercado de trabalho e uma forma prática, rápida e eficiente de se ter sucesso na vida.

Na terceira coluna do quadro, trazemos as combinações identitárias que comportam todas as variáveis para escolha de cada sujeito para o grupo focal (cf. Explicação no Quadro 4) e, na última coluna, uma pequena análise dos dizeres dos alunos advindos do QA1.

Acreditamos que a discussão e a interação dos sujeitos participantes, intercambiadas pela entrevista, geram dados riquíssimos para acessarmos aproximações e afastamentos no que se refere às representações sociais acerca do Enem compartilhadas pelos sujeitos alunos e de outras temáticas correspondentes à cultura escolar e à identidade interacional discente. Nisso, compartilhamos o dizer de Flick (2004, p. 127):

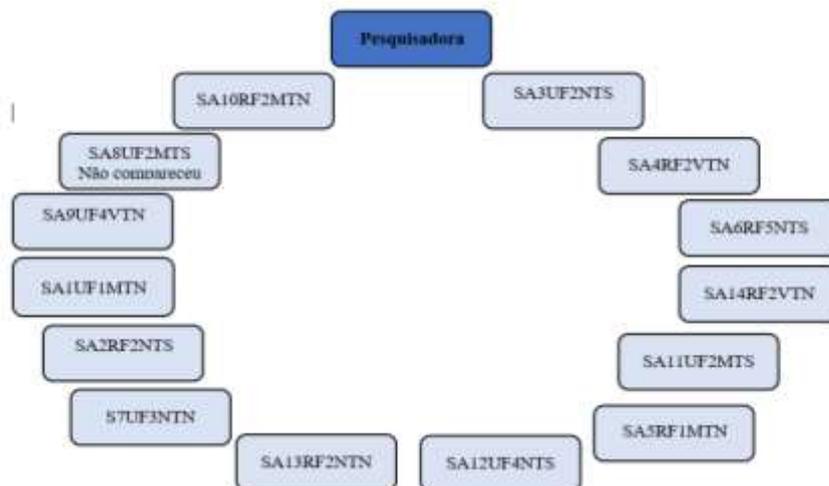
em grupos heterogêneos, os membros devem apresentar diferenças nas características de relevância à questão de pesquisa. A finalidade disso é aumentar a dinâmica da discussão para que sejam exprimidas muitas perspectivas diferentes, e também para que a reserva dos participantes individuais seja quebrada com a confrontação entre essas perspectivas.

Ademais, as pesquisas do campo da Psicologia Social, mais especificamente da TRS em que o nosso estudo busca ancoragem, exploram a técnica do grupo focal para levantamento de dados (GATTI, 2005; OLIVEIRA, WERBA, 2013), nesse caso, para o mapeamento de representações sociais. Inclusive, Spink (2010, p. 67) menciona como proposta a construção de um diagrama para situar os participantes na interação do grupo focal:

Então, para auxiliar a recordar, fazemos um diagrama situando a posição de cada participante do grupo. Os esquemas visuais têm um certo poder de ancorar memórias imagéticas, então a primeira coisa que faço, antes de transcrever, de ouvir a fita e transcrevê-la, é situar esquematicamente quem estava sentado onde e aí, é curioso, porque você ouve as falas e diz: “aquela voz estava ali, então era aquela pessoa”. Isso é importante quando fazemos um grupo focal para o processo de negociação de sentidos.

Atentas à sugestão de Spink (2010), elaboramos um diagrama imagético localizando a posição dos 13 (treze) sujeitos participantes do grupo focal. Esta visualização se justifica por duas razões: além de mostrar a organização da sala de aula, alunos e pesquisadora em um círculo facilitando a interação, também, remete nossa memória ao lugar onde cada sujeito escolheu sentar durante toda atividade, identificando, facilmente, o aluno e sua fala no momento em que fizemos a transcrição.

Figura 2 – Posição de cada participante durante o grupo focal



A seguir, apresentamos as ações realizadas na entrevista semiestruturada com grupo focal, decorrentes do planejamento de um roteiro previamente definido.

Quadro 6 – Ações realizadas na entrevista com grupo focal

Momentos do Grupo Focal	Atividades delineadas	Objetivos propostos
-------------------------	-----------------------	---------------------

1º	Aplicação do Questionário Complementar (QC1) (cf. Apêndice 3)	Coletar informações complementares acerca do objeto de discurso Enem.
2º	Abertura coletiva do grupo focal com a entrega de algumas temáticas vinculadas ao Enem, cultura escolar e a fatores socioeconômicos e culturais.	Propiciar a discursivização dos objetos de discurso, fazendo com que o aluno se posicione diante da sua temática preferencial para tematização.
3º	Exposição oral de duas perguntas: Você já pensou no que pretende fazer depois que concluir o Ensino Médio? Você estabelece uma relação entre universidade e seu futuro?	Certificar e confirmar a posição-sujeito na atividade discursiva anterior (2º momento), como também perceber se o aluno pretende ingressar no nível superior ou se possui outras expectativas.
4º	Exposição das entradas: O Enem para mim é ... Ao meu ver, o Enem significa ... Do modo que eu quero continuar meus estudos, o Enem não vai me ajudar. Porque... Não pretendo continuar meus estudos, porque...	Acessar representações sociais sobre o Enem e perceber se o sujeito atribui algum sentido ao Enem no que se refere à continuação ou (não) dos estudos.
5º	Exibição do vídeo - Enem 2015, propaganda do Ministério da Educação. Entrega da transcrição das falas na propaganda (Apêndice 5).	Mapear informações sobre o Enem como acesso ao nível superior, disponibilizadas na propaganda e tematizadas pelos dois grupos (urbano e rural).

3.1.1 Entradas temáticas para a entrevista semiestruturada com grupo focal

Como explicamos, na Seção anterior, escolhemos a entrevista semiestruturada por ser uma técnica que está coerente com os objetivos da pesquisa e por proporcionar participação e interação menos orientada/controlada dos sujeitos.

Depois do acesso às informações da posição-sujeito aluno no QA1, chegamos a resultados quanto às representações sociais acerca do Enem dos dois grupos (urbano e rural). Entretanto, no questionário, não expomos a tematização de aspectos que pudessem esclarecer e informar sobre o porquê da não participação no Exame pela maioria dos alunos.

Para atender a esse propósito, orientadas por Coelho (2006), elaboramos, previamente, um roteiro de temáticas não linear para que os alunos escolhessem uma temática ou mais para discursivizar na interação do grupo focal. Assim, teríamos um momento para aprofundar e complementar algumas temáticas recorrentes nas posições dos alunos registradas no QA1, como também expor novos temas.

No trabalho com as entradas temáticas, tivemos, também, a preocupação em não influenciar os dizeres dos alunos na interação do grupo focal. Por isso, as temáticas deram abertura tanto à afirmação de algo, quanto à negação. Vejamos no quadro abaixo:

Quadro 7 - Entradas temáticas para discussão no grupo focal

Minha condição financeira me permite que eu vá para outra cidade ou estado
Minha condição financeira não me permite que eu vá para outra cidade ou estado
Para falar a verdade, agora, eu tenho interesse em cursar uma universidade
Para falar a verdade, agora, eu não tenho interesse em cursar a universidade
Minha família me incentiva a fazer um curso superior
Minha família não me incentiva a fazer um curso superior
Afastar-me da minha família pode ser um empecilho para que eu vá para a universidade
Afastar-me da minha família não interfere na minha ida para a universidade
Tenho planos na minha vida que não incluem a universidade
Já conversamos em casa sobre o Enem. Eu acho que meus pais fazem nem ideia do que seja o Enem
Já falamos em casa sobre o Enem. Eu acho que meus pais não fazem nem ideia do que seja o Enem
A escola deveria ter mais espaço para o Enem
Na escola se fala demais sobre o Enem
Ser bem-sucedido significa fazer um curso superior
Ser bem-sucedido não significa ter que fazer um curso superior
Pode ser que no futuro eu queira entrar na universidade

No que se refere ao registro dos dados da entrevista semiestruturada do grupo focal, utilizamos gravações audiovisuais e agenciamos anotações com o intuito de facilitar a transcrição da sessão de entrevista e, assim, assegurar a fidedignidade na transcrição dos dados verbais e não verbais, como também dos pontos de vista dos participantes.

3.2.3 Agenciamento de notações pós-gravação audiovisual e normas de transcrição

No decorrer da entrevista semiestruturada com grupo focal, atentamo-nos a aspectos fundamentais como os turnos de fala, o agenciamento da palavra e a interação concernentes ao Enem, à cultura escolar e a outras temáticas de nosso interesse, para registro de como se procedeu a interação e a participação dos alunos na tematização desses objetos de discurso, conforme discussão feita no Capítulo 1, Seção 1.4.1.

E, pós-gravação audiovisual, no intento de assegurarmos a confiabilidade e a fidedignidade na transcrição dos ditos de cada sujeito, tomamos posse das normas de transcrição apresentadas por Coelho (2010) fundamentadas em Castilho (2004), Castilho e Preti (1986), Projeto da Gramática do Português Falado, Projeto NURC e Preti (1993) para transcrição de toda a sessão da entrevista.

Quadro 8 – Normas de transcrição

Aspectos escolhidos	Sistema notacional	Relevância do aspecto
Pausas	Curta ... Média... ... Longa (tempo)	Dão pistas sobre o processo de planejamento do dizer, podendo informar como alguém reage ao dizer (ou silêncio) do outro.
Alongamento de vogal	:: podendo aumentar ::	
Entonação enfática Aumento do tom de voz	MAIÚSCULAS	Fornece subsídios para se acessar aquilo que parece ser central em um dado dizer em termos temáticos ou atualiza reações frente a estímulos externos (como conversas de um grupo de alunos às quais a professora pode reagir reprimendo aumentando o tom da voz e /ou articulando diferentemente as palavras à medida que olha para aqueles que a incomodam).
Entonação interrogativa	?	Contribui para a produção de sentido do leitor, podendo, por vezes, indicar intenções ou mesmo a força interlocutória que o sujeito que diz confere ao seu dito.
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto (não no seu início)	(...)	Aspectos centrais tendo em vista o lugar que os padrões interacionais assumem neste estudo.
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	
Leituras de textos, durante a gravação	""	Informe sobre o gerenciamento de vozes, realizado pelos sujeitos.
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Propicia o acesso à qualidade do áudio e informam sobre hipóteses do transcritor/pesquisador.
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	Exemplos de índices de contextualização, considerados relevantes pelo transcritor.
Descrição de ações não verbais de um mesmo sujeito, enquanto fala, sem interrupção no fluxo conversacional	((<i>minúsculas itálico</i>))	

Fonte: Coelho, 2010.

Na situação de uso oral da língua, como ocorreu com a entrevista semiestruturada, esse quadro disponibiliza aspectos notacionais que sinalizam o planejamento do dizer, a reação do sujeito na interação, a ênfase dada à entonação de algumas palavras ou temáticas e a descrição de ações não verbais, corroborando para levantamento de indicativos importantes na construção de sentidos e efeitos de sentido dados ao dizer e ao não dizer dos alunos na discussão com grupo focal.

Nesse contexto, cabe uma das sugestões de Flick que acena para “a auto-avaliação meticulosa do pesquisador ao entrar no campo, durante o curso da observação e quando relembra seu processo a fim de integrar impressões implícitas, incidentes aparentes e percepções na reflexão do processo dos resultados” (FLICK, 2004, p. 151). Dessa forma, essa posição requer do pesquisador muito cuidado e reflexão no exercício de geração e análise dos dados, principalmente, naquelas pesquisas de natureza qualitativa, cujo lugar, para observação e análise, ocupa a interação de sujeitos que se posicionam pelas e nas práticas discursivas.

3.3 Análise do Discurso e apostas nas categorias de análise

Mobilizamos princípios da Análise do Discurso por compreender discurso como efeitos de sentido (POSSENTI, 2009a) e por compartilhar o entendimento de que ele não é transparente

e nem neutro (FOUCAULT, 1999), pois os sujeitos usam a língua para discursivizar sobre o mundo e (res)significá-lo. Assim, o discurso é a palavra em movimento e objeto sócio-histórico (ORLANDI, 2015) e, portanto, “[...] é no discurso que a significação e o sentido se constituem” (HENRY, 2013, p. 9).

Orlandi (2015) postula que discursos são produzidos por e para sujeitos e que sentidos não estão transparentes na materialidade linguística, sendo definidos por posições ideológicas daqueles que usam as palavras. Isso implica dizer que sentidos dos discursos “não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas” (ORLANDI, 2015, p. 40).

Possenti (2005, p. 361) esclarece que o sentido “decorre de fatores que não são de ordem da língua. [...] decorre das enunciações, atos que se dão no interior das FDs³⁷, que determinam o sentido do que se diz”. Assim, as propriedades da língua e o contexto imediato³⁸ não definem o sentido, na verdade, são as posições ideológicas e as condições históricas de produção que cumprem com esse papel. Nas palavras do autor,

o que confere ou garante o sentido ao que um enunciador diz não é o contexto imediato em que está situado e ao qual se ligariam certos elementos da língua (embreadores) ou certas características do enunciado (implícitos), mas as posições ideológicas a que está submetido e as relações entre o que diz e o que já foi dito da mesma posição, considerando, eventualmente, ou em geral, que ela se opõe a uma que lhe seja contrária (POSSENTI, 2005, p.368).

Ressaltamos, como concordam os analistas do discurso, a essencialidade dos mecanismos linguísticos para a materialização discursiva. A exemplo, Orlandi (2015, p. 20) afirma que a língua é “condição de possibilidade do discurso”. Os sujeitos agenciam, selecionam e organizam determinados recursos sintáticos para veiculação de posições (POSSENTI, 2009b). O que justifica, *a priori*, uma das nossas apostas: a análise do léxico como uma das categorias para compreendermos as tomadas de posição de alunos e professores referentes ao objeto Enem.

Uma abordagem cara à Análise do Discurso é o desdobramento da noção de sujeito. Segundo Possenti (2005, p 386), “para a AD não há falante, locutor, muito menos emissor. Há sujeito (alternativamente, enunciador)”. Embasado em Althusser (1973), menciona duas concepções de sujeito, o clivado e o assujeitado. Entretanto, em outro estudo, Possenti (2009c) dimensiona as suas observações a respeito da conceitualização de sujeito, ratificando algumas noções e apresentando novas.

Na nossa leitura, expomo-las resumidamente: é heterogêneo e descentrado; não é uno e nem consciente, porém é social, linguajeiro, ideológico, cultural e biológico; não é livre, mas

³⁷ As formações discursivas representam e materializam no discurso as formações ideológicas (ORLANDI, 2015).

³⁸ Para Orlandi (2015), contexto imediato é, em sentido estrito, as condições de produção.

faz manobras (POSSENTI, 2009c). Esse autor ainda alude a um sujeito das práticas do cotidiano, afirmando que “estamos longe do sujeito assujeitado” (POSSENTI, 2009c, p. 87). Percebemos, assim, que houve movimentos teóricos na concepção de sujeito no percurso das fases da Análise do Discurso³⁹.

Em outra oportunidade, Possenti (2004), em poucas palavras, caracteriza o sujeito em Ducrot⁴⁰ como aquele que sabe o que diz, faz manobras e é tático. Na sua opinião, ressalta que, apesar de não concordar com a concepção de sujeito em Ducrot, ainda acredita que a noção de sujeito tático, originado de De Certeau e associado ao sujeito de Ducrot, seria a mais apropriada para a AD:

O que gostaria de propor é que esta concepção de sujeito é mais adequada para a própria AD. Pode ser o caso de que a concepção de sujeito em Ducrot não seja satisfatória – por mim, digo que não é. Mas a concepção de sujeito da AD é tão insatisfatória quanto a de Ducrot, conforme os discursos que se analisem. Ambas as posições parecem pagar um preço excessivamente alto ao tipo de ‘dado’ que consideram crucial (POSSENTI, 2004, p. 224).

Isso exposto, acreditamos que o sujeito não é totalmente intencional e assujeitado, mas, sim, aquele que faz manobras nas práticas languageiras (SANTOS; MODL, 2016) produzindo dizeres indiciadores de sentidos e efeitos de sentido. Assim, neste estudo, mobilizamos princípios da Análise do Discurso acerca das noções de dito, não-dito, pressuposição e das categorias de análise, léxico, referência pessoal e objeto de discurso que potencializam um trabalho significativo com a materialidade linguístico-discursiva, podendo revelar posições tomadas pelos sujeitos nas duas práticas discursivas para acessar sentidos e efeitos de sentido que direcionam às representações sociais relativas ao Enem e a outros objetos de discurso tangenciados.

3.3.1 Dito, não-dito e pressuposto: os (entre)vistos no discurso

Ducrot (1984) formula os conceitos de dito, não-dito e pressuposição. Esse teórico aponta que relações intersubjetivas se realizam por meio da argumentatividade na/da língua, de modo

³⁹ Mussalin (2012) explica as três fases da AD com as suas diferentes noções de sujeito: Na AD-1, o sujeito é concebido como assujeitado. Na AD-2, o sujeito desempenha várias funções conforme as várias posições que ocupa e não é totalmente livre. E, na AD-3, o sujeito sofre um deslocamento, é “essencialmente heterogêneo e descentrado” (MUSSALIM, 2012, p. 156).

⁴⁰ Estudioso da Semântica Argumentativa. (Veremos, na próxima Subseção, uma contribuição de seus estudos acerca das noções de dito, não-dito e pressuposição).

que a compreensão dos sentidos se vale da apreensão das intenções⁴¹ postas ou implícitas no dizer, isto é, nos dito e não-dito. Nessa perspectiva, Ducrot (1984, p. 394) alerta que:

não nos podemos contentar em colocar-nos segundo o ponto de vista do locutor e explicitar a forma como ele quis ser compreendido. Porque pode acontecer que diga uma coisa diferente daquela que quis dizer. Mais precisamente, pode haver, naquilo que se quer dizer, alusões a coisas que se não querem dizer e que estando ausentes das intenções de comunicação, tornam possível a própria fala [...].

Diante desse postulado, entendemos que efeitos de sentido estão na enunciação em que sujeitos ocupam lugares, posições e que aqueles não se reduzem simplesmente ao material linguístico, verbal, mas se estendem a outra condição discursiva – a enunciação. Além disso, Ducrot (1984, p. 394) nos alerta que nos ditos, “as significações são expostas e não sobrepostas – de forma que nenhum nível intermediário é concebível entre o dizer e o não-dizer”.

Da noção de implícito relativo (aquilo que está no interior do enunciado) surgem duas especificações: pressuposição e alusão⁴². Quanto à primeira, cuja abordagem é de nosso interesse, Ducrot (1984) sinaliza que o pressuposto está no enunciado dito, “é escolhido, é objeto de uma vontade de comunicação. [...] satisfaz a condição de intencionalidade que é um requisito necessário para pertencer ao sentido [...]” (DUCROT, 1984, p. 397) e, mediante as marcas linguísticas, “o conteúdo pressuposto parece insinuado na mensagem, mais do que afirmado nela” (DUCROT, 1984, p. 398). Ou seja, a pressuposição está inscrita na língua, ligada ao próprio enunciado – um conteúdo posto e outro pressuposto.

Na visão de Ducrot (1984), o pressuposto, por estar implicado no enunciado, é um implícito (não-dito), mesmo sendo um objeto de escolha do sujeito, admitido e reconhecido “não é apresentado como aquilo que se quer dizer. [...] A sua escolha não é anunciada, não é dada como o objectivo da comunicação” (DUCROT, 1984, p. 398).

Na opinião de Henry (2013, p. 9), a noção de pressuposição é oriunda da lógica e que há um sentido implícito além do que está linguisticamente exposto: “quando se pronuncia uma frase, implicitamente, haja asserções que se apresentam em seu interior, que não são explicitadas no nível da frase, mas sem a qual a ela não poderia ter sentido”.

Assumimos, portanto, a nossa escolha por essas noções de dito, não-dito e pressuposição para o desdobramento de sentidos e efeitos de sentido do que se diz e do que deixou de se dizer pelos sujeitos da pesquisa.

⁴¹ Para Ducrot (1984), a noção de intenção refere-se a um conceito semântico ou hermenêutico.

⁴² Também denominada de subentendido, está no nível da enunciação. Há o caráter intencional em que se pode atribuir vários sentidos construídos no processo de descodificação. Nas palavras de Ducrot (1984, p. 399, grifo do autor), “há a participação suplementar de o sentido *remeter* para o processo segundo o qual foi descoberto, ele *denuncia-se* como sendo o produto da leitura de um outro”.

3.3.2 Léxico: indiciador linguístico e discursivo

As interpretações tecidas por Lepschy (1984) enfocam o léxico como um nível ou aspecto da língua que constitui a palavra. Essa, portadora de significados e de vários sentidos, torna-se fundamental para o funcionamento da língua em qualquer de seus níveis (LEPSCHY, 1984).

A sua abordagem na centralidade da palavra, isto é, do léxico, justifica a razão pela qual muitos estudiosos recorrem ao léxico para compreender os modos de vida das pessoas, a organização social e o mundo intelectual, como também os sentidos imbricados nesses fenômenos. Nas palavras do autor:

este [o léxico] é considerado um espelho fiel da vida de um povo, sobre cuja cultura material, organização social e mundo intelectual oferece informações preciosas. Presume-se, assim que o uso de uma dada palavra revela a presença do objeto, noção ou categoria mental correspondente a essa palavra (LEPSCHY, 1984, p. 158).

Nesse âmbito, é mister sinalizar a relevância do léxico no processo das ações de linguagem e no ato de dizer. O léxico “não é um aparato para dizer o mundo como se ele estivesse ali discretizado e etiquetável” (MARCUSCHI, 2004, p. 265), tendo em vista que, nos desdobramentos da interação, o léxico, enquanto nível ou aspecto da língua, permite a participação dos sujeitos nas atividades sócio-comunicativas, possibilitando a construção de discursos e sentidos em um determinado contexto sócio-cultural e histórico.

Essa interação ocorre de forma conjunta e negociada, com acordos e desacordos entre os interlocutores (sujeitos sócio-cognitivos), uma vez que não é um processo unilateral, mas uma prática intersubjetiva que considera, *a priori*, a relação com o outro (MARCUSCHI, 2004). Nos movimentos conceituais do léxico, Lepschy (1984, p. 161) salienta que, diferentemente da gramática, o léxico “é o reino da irregularidade” e sobre ele recai todos os desvios de regras.

Com um pensamento semelhante, Marcuschi (2004, p. 270) assevera que “[...]o léxico é o nível da realização linguística tido como o mais instável, irregular e até certo ponto incontrolável”, mas que, no e pelo discurso, o item lexical passa por uma relativa estabilidade quando posto em uso pelos sujeitos nas relações intersubjetivas e de referenciação (MARCUSCHI, 2004).

Com essa noção de léxico, explicitamos a razão do nosso *feeling* inicial por escolher as quatro categorias lexicais a fim de otimizar a primeira e demais leituras em termos de reconhecimento do recorrentemente explicitado e do episódico nas respostas dos sujeitos da pesquisa.

Tempo linguístico marcado no verbo: demarca o tempo em que o sujeito se projeta discursivamente. É uma das categorias mais importantes para a enunciação. Pois, o presente, por estar na instância do discurso, delimita a temporalidade retrospectiva, o passado e, marca a temporalidade prospectiva, o futuro. (BENVENISTE, 2005).

Adjetivação: com enfoque eminentemente subjetivo, o sujeito qualifica, faz apreciações ou emite um juízo de valor sobre propriedades do objeto/ser (KERBRAT ORECCHIONI, 1980). Esse processo linguístico de atribuição de valor que registra/informa muito de representações recorrentes e episódicas em torno do Ensino Médio, do ser aluno do Ensino Médio e Enem.

Modalização: representada pelo verbo de modalização e expressão adjetiva, registra uma avaliação (ancorada no social) sobre os objetos de discurso em referência. Esse recurso linguístico nos interessa, porque explica posições relacionadas às coerções sociais, com efeitos de sentido de possibilidade, probabilidade, vontade, desejo, necessidade e obrigação (BAGNO, 2011).

Referência Pessoal: marca a pessoa do discurso pela pessoalidade e impessoalidade na tomada de posição (SILVA; MATENCIO 2005). É uma marca do sujeito de + (mais) ou – (menos) subjetivação, pois revela o grau de engajamento do sujeito no dizer: se o sujeito enuncia por si e descarta o outro (pessoa do discurso – eu); se o sujeito se ausenta no dizer, tornando-se impessoal (pessoa do discurso – ele); e, por fim, se o sujeito enuncia por si e pelo(s) outro(s) (pessoa do discurso – nós, a gente).

Nessa perspectiva, o léxico é central na e para construção de discursos e, posteriormente, de sentidos e efeitos de sentido. Por isso, a análise do item lexical será basilar para compreendermos mostras e tomadas de posições dos estudantes acerca do Enem e de outros objetos de discurso.

3.3.3 Objeto de discurso: elemento da referência

Dubois e Mondada (2003) partem do princípio de que os sujeitos, na interação, constroem versões do mundo. Assim, através das práticas discursivas e cognitivas, socialmente e culturalmente situadas, objetos, entidades ou categorias são elaborados, uma vez que esses não se encontram prontos e discretizados, mas são construídos e negociados nas atividades interativas e contextualizadas.

Desse modo, questionam os quadros conceituais do tratamento artificial das línguas naturais que ainda postulam a existência autônoma dos processos de discretização e estabilização das entidades no mundo e na língua, independente dos sujeitos e de suas relações interacionais e discursivas, para pensar e (re)atualizar, primeiramente, que é na instabilidade constitutiva das categorias, cognitivas e linguísticas, que coisas e objetos são (re)elaborados e, posteriormente, estabilizados (DUBOIS; MONDADA, 2003, p. 19).

De acordo com essa asserção, o processo pelo qual ocorrem as atividades humanas, cognitivas e linguísticas dos sujeitos é denominado referenciação e, a partir dele, (re)constroem-se objetos de discurso⁴³. Dito de outro modo, os objetos de discurso, designados de entidades referenciais ou referentes, são produzidos e interpretados, discursivamente, durante o processo de referenciação, o que acontece no seio social das relações intersubjetivas (DUBOIS; MONDADA, 2003; KOCH, 2005; KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2004; BENTES; RIO, 2005).

Todavia, convém ressaltar que, as práticas referenciais aludem não somente às manifestações verbais, mas também a outros códigos semiológicos não verbais, como os gestos, por exemplo (BENTES; RIO, 2005; DUBOIS; MONDADA, 2003). Ainda, é relevante explicitar que objetos de discurso se realizam e sofrem instabilidades no e pelo discurso das práticas intersubjetivamente negociadas e situadas dos sujeitos (DUBOIS; MONDADA, 2003). Por isso, compreendemos que os sujeitos adequam e adaptam as categorias, ou seja, objetos de discurso, conforme o contexto. Na realidade, como bem pontua Dubois e Mondada (2003, p. 25), “uma modificação do contexto pode levar a mudanças tanto no léxico, como na organização estrutural das categorias cognitivas”. Portanto, há instabilidade e flexibilidade dos objetos de discurso nas práticas subjetivas e intersubjetivas.

A instabilidade das categorias está ligada a suas ocorrências, uma vez que elas estão situadas em práticas: práticas dependentes tanto de processos de enunciação como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas; práticas do sujeito ou de interações em que os locutores negociam uma versão provisória, contextual, coordenada do mundo (DUBOIS; MONDADA, 2003, p. 29).

Do ponto de vista de Dubois e Mondada (2003), a estabilidade é resultante do processo de instabilização/desestabilização. Assim sendo, Bentes e Rio (2005, p. 287) constataam “que tanto a referência quanto o contexto não se encontram previamente estabilizados, mas podem

⁴³ Uma explicação muito clara sobre os objetos de discurso encontra-se em Koch, (2005, p. 34): “são, pois, entidades constituídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos e transformados objetos de discurso que não preexistem a ele e que não tem uma característica fixa, mas que, ao contrário, emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva. Dito de outra forma, o objeto de discurso não remete a uma verbalização de um objeto de autônomo e externo às práticas linguageiras; ele não é um referente que teria sido codificado linguisticamente”.

encontrar alguma forma de estabilização pela/na interação social” através dos recursos linguísticos, discursivos e gestuais mobilizados pelos sujeitos.

Outro aspecto basilar atrelado à referenciação é retomando por Bentes e Rio (2005) na leitura que fazem de Marcuschi (2004), o qual explicita que a atividade de referenciação só acontece quando os sujeitos envolvidos na interação compartilham de conhecimento socialmente construído numa instância enunciativa.

Pontuamos até aqui que a referenciação acontece no quadro da interação. Bentes e Rio (2005, p. 286) reforçam que práticas orais de linguagem são “um *locus* privilegiado para observação das atividades conjuntas de referenciação”. O que justifica também a nossa investida em acessar e mapear objetos de discurso relativos ao Enem durante a interação dos sujeitos (alunos da 3ª série do Ensino Médio) nas suas atividades interacionais do grupo focal. Esse trabalho também é realizado com as respostas dos sujeitos (1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio) ao questionário, a partir das entradas (tempos verbais, adjetivação e modalizadores) mobilizadas para tematização do Enem.

3.3.4 Referência pessoal: (re)enquadre da posição-sujeito

O estudo de referência pessoal, em relação ao aqui agora, nas situações de referenciação, faz compreender o posicionamento dos sujeitos nas práticas interacionais e como os sujeitos agenciam e mobilizam os recursos linguístico-discursivos no trabalho do seu próprio dizer (SILVA; MATENCIO, 2005). Essa assertiva considera o princípio de que o sujeito “é um ser de linguagem[...]”, posto que, “não há ser, não há sujeito, sem linguagem” (HENRY, 2013, p. 9).

Silva e Matencio (2005, p. 250) argumentam que na “assunção de posicionamentos identitários emergem traços da subjetividade do sujeito”. Com essas palavras, as autoras esboçam que o “eu” é a unidade do ser sujeito em que sua subjetividade contempla de tal modo a exclusão do outro, pois quando usa-se o eu o outro não é incluído.

Nas atividades sociais e discursivas, por meio da linguagem e dentro de um espaço-tempo, o sujeito materializa a consciência de si mesmo em diferentes formas de figuração do “eu”, legitimando o seu dizer. Assim, “o processo de subjetivação emerge da assunção pelo sujeito de um posicionamento identitário, de uma posição que, a um só tempo, marca sua singularidade e sua posição em relação ao outro e ao grupo de pertença” (SILVA; MATENCIO, 2005, p.

250). São nessas atividades de referenciação que posicionamos e dizemos o mundo para o outro (SANTOS; MODL, 2016) e compartilhamos de representações socialmente construídas.

Por esse raciocínio, esse ser sujeito de natureza biológica, cognitiva e, principalmente, social, desempenha papéis sociais, comunicativos e subjetivos na interação, constrói um posicionamento identitário, ora pelas marcas de singularidade, individualidade e exclusão do outro, ora por aquelas que manifestam o pertencimento a um grupo ou coletividade (SILVA; MATENCIO, 2005).

Esse enfoque dado à noção de identidade do sujeito coaduna com o que foi resenhado no primeiro Capítulo deste trabalho. Nessa conformidade, retomamos a dinamicidade, a fragmentação e a (re)construção de identidades na interação (CORACINI, 2003a; MOITA LOPES, 1998, 2002, 2003; BAUMAN, 2005; HALL, 2015), em contextos sócio-históricos situados.

Dessa forma, o nosso propósito, aqui enunciado, é a abordagem dos movimentos de subjetivação e objetivação realizados pelos alunos⁴⁴ no QA1 e no grupo focal e pelos professores no QA2 no decorrer de seus eventos de interação/referenciação. Na análise linguístico-discursiva, apontamos o posicionamento identitário do aluno e do professor, mediante as remissões às pessoas do discurso e ao jogo interlocutivo na tematização de objetos de discurso vinculados ao Enem.

3.3.5 Inter-relações: Análise do Discurso e Teoria das Representações Sociais

No Capítulo 2, abordamos os princípios da Teoria das Representações Sociais por entender que representações sociais são construídas e compartilhadas interacionalmente e discursivamente. Por isso, projetamos a interface da TRS com a Análise do Discurso, justificando, assim, o nosso interesse em acessar sentidos e efeitos de sentido no dizer dos sujeitos (o que, o porquê e de onde dizem) nas atividades intersubjetivas.

Desse modo, conforme Coelho (2006, p. 54), “representações sociais estão, pois, a circular, a ecoar e a engendrar discursos, ao mesmo tempo, em que práticas discursivas (bem como o que se quer dizer e o que se diz sem querer) são orientadas por representações sociais”. Nessa direção, Santos e Modl (2016) enfocam que representações sociais são elaboradas no discurso e/em referenciação, justificando os dizeres e/ou ações languageiras.

⁴⁴ Os sujeitos da pesquisa já caracterizados. Assim, mapeamos movimentos de subjetivação nos discursos acessados por meio dos instrumentos eleitos.

Nesse estudo, consideramos imperativa a inter-relação das duas correntes teóricas para lidar discursivamente com as tomadas de posição dos sujeitos alunos e professores nas duas práticas discursivas. Os princípios da Análise do Discurso subsidiam significativamente a nossa perspectiva de sujeito, discurso, sentido e efeitos de sentido, ao passo que os postulados da Teoria das Representações Sociais nos esclarecem sobre representações sociais que orientam práticas sociais e discursivas dos sujeitos.

Dado esse enfoque, a AD e a TRS são fundamentais para compreendermos e justificarmos aspectos da cultura escolar local tematizados na discursivização do Enem e de outros objetos de discurso, de identidades interacionais discentes (entre)vistas pelo que o sujeito diz e como diz e da escola como instituição social e interacional coabitada por diferentes sujeitos.

Na ordem apresentada e mediante os pressupostos teórico-metodológicos mobilizados, a pesquisa focaliza, via acesso às representações sociais, os posicionamentos daqueles que são os verdadeiros protagonistas a quem serve o Enem.

Como pesquisadoras engajadas na investigação dessa realidade situada no espaço-tempo da modernidade recente (MOITA LOPES, 2013) e, mediante o enfoque discursivo de representações sociais, propomo-nos a atuar com atitude crítica, reflexiva e compromissos éticos (RAJAGOPALAN, 2003). Por conseguinte, compactuamos com o postulado de que fazer pesquisa é “ajudar os seres humanos em sociedade a melhor compreender a si mesmos a partir do entendimento de sua realidade e de suas necessidades[...]” (SOBRAL, 2013, p. 255).

Com esse engajamento, no próximo Capítulo, operacionalizamos a análise do *corpus*, respaldadas pelos enquadres teórico-metodológicos referenciados. Nessa perspectiva, os gestos de interpretação e de atribuição de sentidos aos dados coletados nos levam às representatividades acerca do Enem e de outros objetos de discurso, compartilhadas pelos sujeitos da escola campo.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DISCURSIVA DO *CORPUS*: O ENEM E(M) REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

“O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 1999, p. 26).

Neste Capítulo, apresentamos o movimento de análise discursiva do *corpus*. Os dados construídos através dos dois instrumentos de pesquisa, questionário e entrevista semiestruturada com grupo focal, são analisados a partir dos princípios da análise qualitativa subsidiada pela análise quantitativa. Os recortes discursivos são estudados mediante os pressupostos teóricos da Análise do Discurso já mencionados (cf. Capítulo 3).

Num primeiro momento, na Seção, 4.1, “(Re)conhecendo os dados advindos dos questionários discursivos (QA1 e QA2)⁴⁵”, expomos informações acerca das ações e dos movimentos analíticos para tatearmos os dados.

Nas Seções 4.2, “Análise quantitativa de recortes discursivos advindos do QA1: posição-sujeito aluno” e 4.3 “Análise qualitativa de recortes discursivos advindos do QA1: posição-sujeito aluno”, analisamos dizeres de alunos da 3ª série do Ensino Médio, mapeando representações sociais acerca do Ensino Médio, do ser aluno do Ensino Médio, do ir à escola para compreendermos representações sociais do objeto de discurso Enem. Ainda, discutimos o tratamento do Enem com efeito de sentido de objeto de ensino na sala de aula da cultura escolar local.

Na Seção 4.4, “Análise quantitativa de recortes discursivos advindos do QA2: posição-sujeito professor”, abordamos posicionamentos dos professores acerca do tratamento do Enem na escola para mapeamento de aspectos relativos aos efeitos do Exame na prática didática dos docentes.

Por fim, na Seção 4.5, “Representações sociais sobre o objeto de discurso Enem e(em) referenciação na entrevista semiestruturada com grupo focal”, traz movimentos de análise dos dizeres dos sujeitos na interação, bem como de identidades interacionais discentes. Temáticas aludem a fatores socioeconômicos e culturais para o entendimento de perspectivas de futuro.

⁴⁵ Questionário aberto 1 (QA1): refere-se ao questionário aplicado para os sujeitos da pesquisa, alunos, da escola campo.
Questionário aberto 2 (QA2): refere-se ao questionário aplicado para os sujeitos da pesquisa, professores, da escola campo.

4.1 (Re) conhecendo os dados do questionário discursivo (QA1 e QA2)

A familiarização com os dados, advindos do QA1, respondido pelos alunos e QA2 respondido pelos professores, processou-se através das abordagens quantitativa e qualitativa.

Desse modo, iniciamos o processo de tratamento dos dados das respostas discursivas dos sujeitos alunos de 9 (nove) turmas do Ensino Médio regular da escola campo oriundos de ambiente urbano e rural: 2 (duas) turmas da 1ª série, 2 (duas) turmas da 2ª série e 5 (cinco) turmas da 3ª série. A seguir, especificamos as turmas com os respectivos números de sujeitos participantes da primeira etapa da pesquisa quantitativa.

Quadro 9 – Turmas participantes da pesquisa

Total de sujeitos	Série	Turma	Turno	Número de sujeitos participantes da pesquisa	Números de sujeitos advindos de ambiente urbano e rural
309	1ª	A	Matutino	44	Urbano: 40 Rural: 04
	1ª	A	Vespertino	42	Urbano: 03 Rural: 39
	2ª	A	Matutino	35	Urbano: 33 Rural: 02
	2ª	A	Vespertino	27	Urbano: 02 Rural: 25
	3ª	A	Matutino	37	Urbano: 33 Rural: 04
	3ª	A	Vespertino	30	Urbano: 06 Rural: 24
	3ª	B	Vespertino	28	Urbano: 07 Rural: 21
	3ª	A	Noturno	33	Urbano: 15 Rural: 18
	3ª	B	Noturno	33	Urbano: 15 Rural: 18

No propósito de analisar os dados derivados dos questionários discursivos (QA1 e QA2), desenvolvemos algumas ações responsáveis pela otimização da interpretação e da análise dos achados em campo. Nesse exercício, como já foi dito, a familiarização com os dados ocorre, primeiramente, a partir da quantificação para, em seguida, dar-lhes uma abordagem qualitativa. Assim, as ações foram contempladas nesta ordem:

Quadro 10 – Ações desenvolvidas para análise do *corpus*

Categorização	Ações	Descrição	Observações para/de esclarecimentos
---------------	-------	-----------	-------------------------------------

Mobilização para o exercício de análise.	1	Leitura do universo das respostas, turma a turma, acrescida de anotações livres a partir da focalização das questões a, b, c e d do questionário.	Com mudança de questão apenas quando o mapeamento foi finalizado com todos do grupo/turma.
	2	Atualização da legenda (orientada pelas quatro entradas, vinculadas às categorias de análise: tempo verbal, adjetivação, modalização e referência pessoal).	Acrescentadas das generalizações decorrentes de notações livres.
	3	1ª releitura turma a turma, letra a letra, do universo das respostas das questões e trabalho com as legendas nos dizeres de cada sujeito.	
	4	2ª releitura das respostas realizada com as entradas que geraram as legendas e resposta digitada às seguintes questões: a) O que a marcação X parece estar revelando? b) O que há de regular/recorrente e episódico? Seleção de exemplares.	Via episódico e recorrente, seleção de 53 (cinquenta e três) dizeres para análise.

A partir das ações delineadas, expomos, adiante, os movimentos analíticos realizados para generalização através das entradas lexicais (verbos no infinitivo, adjetivos e adjetivações, verbos e expressões modalizadoras e referências pessoais), descrevendo o porquê e o efeito de tais escolhas para o tratamento dos dados indicados no QA1 e QA2.

Quadro 11 – Movimentos analíticos

	Movimento	Descrição da ação realizada	Efeitos na/para generalizações
Turma a turma e série a série	1 Mapear	Trabalho de mapeamento verbos no infinitivo turma a turma.	Presença de marca/desinência de personalidade, como também de impessoalidade, do que decorre uma mostra de posição do sujeito aluno generalizado. O que em termos do tratamento dos dados, parece-nos apontar para uma espécie de esquivas ao responder o “você” inscrito no enunciado da pergunta.
	2 Categorizar	Levantamento dos complementos dos verbos da forma infinitiva, a fim de visualizar os dizeres.	Percepção das entradas temáticas enquadradoras dos dizeres dos alunos no universo de todas as respostas.
	3 Mapear	Adjetivos referentes ao “ser aluno”, ao “ensino médio” e ao “Enem”.	Adjetivações caracterizadoras dos objetos de discurso.
	5 Categorizar	As avaliações subjetivas referentes aos objetos de discurso, a partir de realces/ traços de propriedades.	Possibilidade de compreender, via adjetivação, a caracterização dos objetos de discurso em referenciação.
	6 Mapear	Verbos modalizadores	Aproximar de uma sinalização da percepção do sujeito de orientações sociais prescritivas do agir/fazer.
	7 Categorizar	A partir de + marcado , como, por exemplo, (é preciso, é necessário, tem que, deve), - marcado (pode) e sem marcação.	Delimitam as presenças e ausências da marcação que garante a modalização.
	8 Mapear	Referências pessoais	Acesso a mecanismos de subjetivação de personalidade e impessoalidade, via pessoas do discurso.

9	A partir das pessoas do discurso, eu, nós, a gente, ele (impessoalidade).	Identificação do grau de engajamento subjetivo na tomada de posição.
---	---	--

4.2 Análise quantitativa de recortes discursivos advindos do QA1: posição-sujeito aluno

Depois de realizado esse movimento analítico, mediante o levantamento dos verbos no infinitivo com seus complementos nas respostas ao questionário das 2 (duas) turmas da 1ª série e 2 (duas) turmas da 2ª série (cf. Apêndice 1, p. 174) e com todas as turmas da 3ª série, elaboramos, a partir das tematizações dos sujeitos em suas respostas, 6 (seis) entradas temáticas que contemplaram todas as representações recorrentes e episódicas, com o objetivo de categorizar macro estruturalmente os dizeres dos sujeitos da pesquisa concernentes ao ir à escola e ao Enem (respostas às perguntas das letras b e c⁴⁶ do QA1).

Assim, para ilustrar como chegamos às generalizações das temáticas, apresentamos as respectivas nomeações e exemplares, abaixo transcritos *ipsis litteris*. Para uma maior abrangência da explicação, incluímos dizeres de alunos de todas as três séries:

A – Ações vinculadas à escolarização em curso:

1AVRS7⁴⁷: “O Enem hoje em dia muitas vezes serve para **testar o conhecimento** das pessoas, ou seja, para saber até onde vai a sua inteligência. Muitos sabem que devemos sempre buscar pela aprendizagem, por isso fazer a prova do Enem é importante para ver até aonde você pode chegar”.

3BVUS27: “Eu venho à escola para um dia **terminar os estudos** para ter oportunidade de fazer provas para concursos e até mesmo o Enem e, se conseguir, pretendo fazer arquitetura”.

3ANRS22: “Venho à escola para aprofundar mais meus conhecimentos, pois pretendo **concluir o ensino médio**, ter uma faculdade, um diploma digno para chegar ao mercado de trabalho”.

B – Continuação da escolarização, via ensino superior:

3AMUS26: “Com o Enem, jovens como eu que não contém uma renda, podem **adentrar em uma universidade**, seja ela pública ou particular. Com o meu esforço, eu vejo o Enem como uma porta que se abre em meio a escuridão e é nele que coloco minhas expectativas para a construção de um futuro melhor para mim e para todos os jovens como eu vindo de famílias carentes”.

3AMUS28: “O Enem, para mim, é um abridor de portas, uma oportunidade espetacular e único na vida de qualquer estudante que almeja **entrar em uma faculdade**. Por isso eu atribuo um grande sentido ao Enem na minha vida, porque eu quero **cursar uma faculdade** e como não tenho condições financeiras, ele é o único caminho e para isso eu quero estudar muito e me esforçar para conseguir”.

3BVRS6: “O Enem significa não só para mim, mas para mais da metade dos jovens brasileiros uma possibilidade de **entrar em uma universidade e dar continuidade aos estudos**. O Enem é para muitos a ‘luz no fim do túnel’, uma das maiores possibilidades de realizar sonhos”.

⁴⁶ Respostas às perguntas do QA1: a) Por que você vem à escola? Explique. b) Qual(is) o(s) sentido(s) que você atribui ao Enem? Explique.

⁴⁷ Sigla para localização do sujeito no *corpus*: **1** série escolar; **A** nome da turma referenciada na escola; **V** turno de estudo; **R** proveniência rural; **S** sujeito da pesquisa; e, **7** localização no *corpus*.

C – Melhorias para o futuro em termos pessoais:

1AMS9 “Eu venho à escola porque é preciso aprender e não só tirar nota e também **tornar-se alguém melhor** que é o que a escola nos ensina”.

2AVRS9: “Eu vou à escola para **aprender mais do que eu já sei**, para eu **ser um verdadeiro cidadão** daqui uns anos, para eu aprender mais um pouco da vida, para eu entender os conteúdos, querer **aprender mais um pouco da vida**, adquirir sabedoria, conhecimento e entendimento do mundo. Resumindo, **ser um exemplo de bom aluno**”.

3BVRS14: “venho à escola para aprender cada vez mais, ou seja, **aprender a ler, a escrever, a falar, a ouvir, aprender a respeitar o próximo** e também uma coisa que acho muito boa que é a conquista de grandes amigos que a gente consegue no decorrer dos anos na escola”.

D – Melhorias de/para preparação para o mercado de trabalho:

2AVUS27: “Para estudar, pois sem estudo, para dizer melhor, não somos nada. Você estudando, você além de adquirir conhecimento, você ainda prepara a sua vida para um futuro tanto na vida pessoal como na profissional. E é mais fácil para você **arranjar um emprego**”.

3AVRS10: “O Enem é uma oportunidade muito grande para quem quer e sonha em **entrar no mercado de trabalho** um dia. É uma forma mais prática, rápida e eficiente de se ter sucesso na vida. O Enem não é de hoje que o Enem tem facilitado muito a vida das pessoas. O Enem é, de forma sincera, uma boa forma de ser do bem na vida”.

3BNUS24: “Venho para o Colégio para aprender e ser uma boa pessoa na vida, mesmo com pouca condição, quero **ter uma profissão** porque sem os estudos não sou nada nessa vida e com os estudos posso chegar onde eu quero”.

E – Melhoria explícita relacionada à mobilidade social:

2AMUS5: “O Enem é visto por mim, como um meio de conquistas, algo que de tão simples pode **transformar a minha vida**. É oportunidade de **ter um futuro melhor**. É poder ver que tudo é possível, podendo ser compreendido que ele é a prova de que estudar é tão importante quanto respirar e pensar. É viver o sonho na vida real”.

2AVRS1: “Atribuo ao Enem uma chance única de ingressar em uma universidade com mais facilidade de certa maneira. Porque pelo que ouço falar do Enem é que ele vem ajudando muitos alunos a cursar uma faculdade e **ser uma pessoa influente e bem-sucedida**, como médicos, engenheiros, etc.”.

3AVRS15: “Eu venho à escola para aprender as coisas e dá orgulho aos meus pais que não tiveram a oportunidade de estudar e que me dão a maior força para que eu possa estudar e **ser alguém na vida**”.

F – Continuação de rede de relacionamentos sociais:

1AMUS1: “Porque a escola é um lugar onde além de aprender as coisas necessárias das matérias, ainda aprendo valores humanos e posso ainda **conviver com meus colegas** de uma forma amigável, onde cada um ensina o que sabe e junto com os professores compartilho e aprendo saberes, além disso, aprendo tudo que é necessário para obter uma boa formação”.

2AMUS31: “Para aprender coisas novas, tirar dúvidas, **fazer amizades**, porque a escola é a nossa segunda casa, segunda família e para falar a verdade, eu particularmente amo essa escola, por isso venho aqui, além de ser um local recreativo, com brincadeiras, mas gosto mesmo é de estudar bastante”.

3AVRS8: “Para aprender mais e **entender determinadas formas de boa convivência tanto como aluno como ser humano**. Não existe coisa melhor na atualidade do que vir à escola **conhecer pessoas, novos amigos e muito mais**, ou seja, escola é o futuro da humanidade”.

Tendo em vista a exposição das entradas com os dizeres dos sujeitos da pesquisa, verificamos que não há a presença apenas de verbos no infinitivo com uma entrada, mas que abarcam várias entradas como no dizer a seguir (C, C, B, D, E e C):

2AMUS6: “Eu venho à escola para **aprender**, para **poder me formar**, **fazer uma faculdade**, **arrumar um bom emprego**. **Ter uma vida melhor no futuro** e poder **retribuir todos os sacrifícios** que meus pais fizeram por mim”.

A seguir, apresentamos os Quadros (12, 13, 14 e 15) com os itens lexicais formadores das entradas: verbos no infinitivo e(m) entradas temáticas, adjetivos e(m) adjetivações de objetos de discurso, verbos e expressões modalizadores e(m) face da prescrição do agir e, por fim, referência pessoal e(m) mostras de subjetivação para visualizarmos os usos lexicais recorrentes e episódicos resultantes da análise qualitativa. Nesta sequência, trouxemos informações, em dados quantitativos, acerca das escolhas lexicais.

Quadro 12 – Verbos no infinitivo e(m) entradas temáticas: posição-sujeito aluno

Sigla	Ocorrências de verbos no infinitivo	Escolhas lexicais realizadas	Percentual	Entradas temáticas recorrentes
3EMAM S1a S37	71	Ter: 22	30,98%	C, E, D, A
		Aprender: 08	11,26%	C
		Saber: 01	1,40%	C
		Ingressar: 20	28,16%	B
		Estudar: 03	4,22%	B
		Encontrar: 01	1,40%	F
		Fazer: 01	1,40%	F
		Ser: 07	9,85%	E, C
		Tirar: 03	4,22%	A
		Obter: 01	1,40%	A
		Adentrar: 01	1,40%	B
		Entrar: 01	1,40%	B
Testar: 02	2,81%	A		
3EMAV S1a S30	65	Aprender: 13	20,00%	C
		Adquirir: 10	15,38%	C, B
		Ter: 02	3,07%	D
		Obter: 01	1,53%	D
		Estudar: 03	4,61%	C
		Ser: 02	3,07%	E
		Entender: 01	1,53%	F
		Conhecer: 02	3,07%	F
		Construir: 03	4,61%	F
		Ser: 04	6,15%	E, C
		Preparar: 02	3,07%	B, E
		Realizar: 01	1,53%	C
		Ingressar: 11	16,92%	B
		Capacitar: 01	1,53%	D
		Testar: 05	7,69%	A
		Entrar: 01	1,53%	D
Garantir: 01	1,53%	E		
Tornar-se: 01	1,53%	C		

		Saber: 01	1,53%	A
		Abrir: 01	1,53%	E
3EMBV S1a S28	60	Ter: 14	23,33%	C, D, E
		Ampliar: 02	3,33%	C
		Aprender: 08	13,33%	C
		Estudar: 01	1,66%	B
		Alcançar: 02	3,33%	C
		Obter: 02	3,33%	D
		Arrumar: 02	3,33%	D
		Terminar: 02	3,33%	A
		Incentivar: 01	1,66%	C
		Respeitar: 01	1,66%	C
		Ser: 03	5,00%	E
		Prestar: 01	1,66%	A
		Fazer: 02	3,33%	F, A
		Conhecer: 01	1,66%	F
		Ingressar: 08	13,33%	B
		Ganhar: 03	5,00%	B
		Garantir: 01	1,66%	E
		Dar: 01	1,66%	B
		Testar: 04	6,66%	A
		Prosseguir: 01	1,66%	B
3EMAN S1 a S33	75	Aprender: 15	20,00%	C
		Ter: 10	13,33%	D, E, B, C
		Aprimorar: 01	1,33%	C
		Aprofundar: 01	1,33%	C
		Ser: 10	13,33%	E, C
		Alcançar: 02	2,66%	C
		Obter: 07	9,33%	A
		Fazer: 03	4,00%	B
		Buscar: 01	1,33%	C
		Passar: 01	1,33%	C
		Tornar-me: 01	1,33%	C
		Preparar: 01	1,33%	B
		Realizar: 02	2,66%	C
		Tornar: 01	1,33%	C
		Concluir: 02	2,66%	A
		Subir: 01	1,33%	E
		Crescer: 01	1,33%	E
		Passar: 01	1,33%	B
		Ingressar: 08	10,66%	B
		Ganhar: 02	2,66%	B
Testar: 01	1,33%	A		
Arranjar: 01	1,33%	B		
Adquirir: 01	1,33%	B		
Ajudar: 01	1,33%	B		
3EMBN S1 a S33	93	Aprender: 15	16,12%	C, F
		Ser: 11	11,82%	E, C
		Ter: 11	11,82%	E, B, D, F
		Constituir: 02	2,15%	E
		Conseguir: 03	3,22%	E, B
		Conhecer: 01	1,07%	F
		Estudar: 02	2,15%	B
		Tirar: 01	1,07%	A
		Fazer: 02	2,15%	B
		Adquirir: 02	2,15%	C
		Realizar: 01	1,07%	C
		Testar: 04	4,30%	A

		Ingressar: 07	7,52%	B
		Cursar: 04	4,30%	B
		Ganhar: 02	2,15%	B
		Ir: 01	1,07%	B
		Obter: 03	3,22%	C
		Desenvolver: 01	1,07%	C
		Descobrir: 01	1,07%	A
		Tornar-me:01	1,07%	C
		Estudar: 01	1,07%	B
		Formar: 01	1,07%	C
		Garantir: 02	2,15%	E
		Iniciar: 01	1,07%	B
		Passar: 01	1,07%	A
		Prestar: 01	1,07%	B
		Dar: 02	2,15%	C
		Chegar: 01	1,07%	B
		Avançar: 01	1,07%	C
		Crescer: 01	1,07%	C

Os três verbos mais recorrentes nos dizeres dos alunos de todas as turmas da 3ª série são: ter, aprender e adquirir, os quais referem às 6 (seis) entradas temáticas (A, B, C, D, E, F). Os episódicos se totalizam em 17 (dezessete) verbos, a exemplo, temos: adentrar, formar e incentivar.

Os Adjetivos e(m) adjetivações de objetos de discurso – Ser aluno, Ensino Médio e Enem – acessados, via respostas às perguntas das letras a, c⁴⁸ do QA1.

Quadro 13 – Adjetivos e(m) adjetivações de objetos de discurso: posição-sujeito aluno

Sigla	Adjetivo	Relativo ao objeto de discurso	Ocorrência	Percentual
3EMAM S1 A S37	Bom	Ser aluno	6	35,29%
	Importante		2	11,76%
	Gratificante		2	11,76%
	Pouco complicado		1	5,88%
	Interessante		1	5,88%
	Normal		1	5,88%
	Complicado		1	5,88%
	Fascinante		1	5,88%
	Desafiador		1	5,88%
	Fantástico		1	5,88%
	Diferente	Ensino Médio	2	33,33%
	Importante		1	16,66%
	Peculiar		1	16,66%
	Avançado		1	16,66%
	Difícil		1	16,66%
	Importante	Enem	3	42,85%
	Direcionador		1	14,28%
	Prova difícil		1	14,28%

⁴⁸ Respostas às perguntas do QA1: a) Como é ser aluno(a) do Ensino Médio? Algo mudou desde o Ensino Fundamental? Explique e b) Qual(is) o(s) sentido(s) que você atribui ao Enem? Explique.

	Único e espetacular		1	14,28%
	Bom		1	14,28%
3EMAV S1 a S30	Bom	Ser aluno	5	38,46%
	Ótimo		2	15,38%
	Importante		1	7,69%
	Magnífico		1	7,69%
	Gratificante		1	7,69%
	Incrível		1	7,69%
	Maravilhoso		1	7,69%
	Responsável	1	7,69%	
	Diferente	Ensino Médio	2	33,33%
	Inovador		1	16,66%
Prazeroso	1		16,66%	
Bom	1		16,66%	
Difícil		1	16,66%	
Ótima oportunidade	Enem	1	100%	
3EMBV S1 a S28	Bom	Ser aluno	10	58,82%
	Normal		3	17,64%
	Legal		2	11,76%
	Prazeroso		2	11,76%
	Difícil	Ensino Médio	2	100%
	Importante	Enem	3	50,00%
Bom	1		16,66%	
Interessante	1		16,66%	
Projeto sensacional	1		16,66%	
3EMAN S1 a S33	Bom	Ser aluno	8	50,00%
	Ótimo		2	12,50%
	Interessante		1	6,25%
	Responsável		1	6,25%
	Cansativo		1	6,25%
	Importante		1	6,25%
	Fantástico		1	6,25%
	Ruim		1	6,25%
	Diferente	Ensino Médio	3	50,00%
	Bom		2	33,33%
	Complexo		1	16,66%
	Ótimo	Enem	2	28,57%
Importante	2		28,57%	
Bom	2		28,57%	
Programa estudantil	1		14,28%	
3EMBN S1 a S33	Bom	Ser aluno	3	37,50%
	Importante		2	25,00%
	Estudioso		1	12,50%
	Dedicado		1	12,50%
	Ótimo		1	12,50%
	Bom	Ensino Médio	4	30,76%
	Diferente		3	23,07%
	Difícil		3	23,07%
	Pouco difícil		2	15,38%
	Aprofundado	1	7,69%	
	Bom	Enem	2	40,00%
	Ótimo		1	20,00%
	Importante		1	20,00%
Boa prova	1		20,00%	

Nesse quadro, sinalizamos os três adjetivos recorrentes com relação aos objetos de discurso ser aluno (bom, importante e gratificante), Ensino Médio (diferente, bom e difícil) e

Enem (importante, bom e ótimo). Quanto aos episódicos, exemplificamos alguns, ser aluno (incrível, fascinante, ruim), Ensino Médio (importante, peculiar e avançado) e Enem (interessante, único e espetacular).

Encontramos verbos e expressões modalizadores, a partir da análise de todas as respostas ao QA1. Expomo-los para apreciação.

Quadro 14 – Verbos e expressões modalizadores e(m) face da prescrição do agir: posição-sujeito aluno

Sigla	Verbo modalizador ou expressões modalizadoras	A que se refere	Ênfase na marcação	Ocorrência	Percentual
3EMAM S1 A S37	É necessário	Escola/ Conhecimento	+	04	100,00%
	Pode	Enem	-	01	16,66%
3EMAV S1 a S30	É preciso	Esforço e dedicação	+	01	100,00%
3EMBV S1 a S28	Não há	Não há	Não há	Não há	Não há
3EMAN S1 a S33	Não há	Não há	Não há	Não há	Não há
3EMBN S1 a S33	É necessário	Estudo	+	01	100,00%

Verificamos que a ocorrência se acentua na expressão modalizadora “é necessário” realçando o sentido de obrigatoriedade (por isso a marcação +) proposta pelos sujeitos, como algo que precisa acontecer relacionados aos léxicos escola e conhecimento. Já o verbo modalizador “pode” dá ênfase à possibilidade, não atribuindo certeza ao que se diz (justificamos, aqui, a marcação -) acerca do Enem.

Quanto à referência pessoal, mapeamo-la em todas as respostas dos alunos do QA1. E, através do levantamento numérico a seguir, percebemos a padronização das turmas quanto às escolhas das pessoas do discurso (eu, ele, nós e a gente, respectivamente). Assim, quando o sujeito se posiciona com o uso do eu, o grau de engajamento é maior (++) ele enuncia por si e descarta o outro. Ao optar pela pessoa do discurso ele, o sujeito se exime do que é dito (-) e se ausenta no dizer e, ao escolher, o nós e o a gente, enuncia por si e pelo(s) outro(s) com o grau de engajamento (+).

Quadro 15 – Referência pessoal e(m) mostras de subjetivação: posição-sujeito aluno

Sigla	Pessoa do discurso	Grau de engajamento na tomada de posição	Ocorrência	Percentual
3EMAM	Eu	++	56	53,33%

	Ele	-	31	29,52%
	Nós	+	15	14,28%
	A gente	+	3	2,85%
3EMAV S1 a S30	Eu	++	51	55,43%
	Ele	-	26	28,26%
	Nós	+	14	15,21%
	A gente	+	1	1,08%
3EMBV S1 a S28	Eu	++	53	60,91%
	Ele	-	23	26,43%
	Nós	+	8	9,19%
	A gente	+	3	3,44%
3EMAN S1 a S33	Eu	++	47	47,47%
	Ele	-	31	31,31%
	Nós	+	19	19,19%
	A gente	+	2	2,02%
3EMBN S1 a S33	Eu	++	52	50,98%
	Ele	-	30	29,41%
	Nós	+	19	18,62%
	A gente	+	1	0,98%

Agora, passamos ao gesto de análise interpretativa, decorrente desses dados apresentados quantitativamente.

4.3 Análise qualitativa de recortes discursivos advindos do QA1: posição-sujeito aluno

Com base no exposto da análise quantitativa, fizemos um estudo qualitativo pormenorizado dando continuidade à compreensão das entradas lexicais, atrelado aos princípios da Análise do Discurso para entendermos os sentidos (entre)vistos nos dizeres das 9 (nove) turmas, a fim de acessarmos representações referentes aos objetos de discurso ser aluno do Ensino Médio e Ensino Médio, como também representações sociais acerca do Enem em interface com identidade, cultura escolar e escola como instituição social.

As tematizações construídas, a partir de verbos no infinitivo, estão relacionadas aos objetos de discurso, ir à escola e Enem. Elas nos levam a compreender a percepção do sujeito aluno do Ensino médio sobre escola, objetivos e perspectivas de futuro empreendidos por eles, como também expectativas e apostas daqueles que participam ou vão participar do Enem e que sentido este Exame tem para a vida desses sujeitos, configurando, dessa forma, representações sociais compartilhadas pelo grupo estudantil da escola campo.

A quantificação esboçada, anteriormente, expõe um número considerável em relação à preferência dos sujeitos em tematizar o ir à escola e o Enem através do verbo no infinitivo. Os adjetivos e(m) adjetivações empregados caracterizam os objetos de discurso ser aluno, Enem e

Ensino Médio e nos dão uma dimensão do sentido das representações que esses sujeitos (re)constroem acerca do contexto escolar.

Os verbos e expressões modalizadores prescrevem o agir ou fazer relacionados à escola, Enem, estudo, conhecimento, esforço e dedicação. E, a primeira pessoa do discurso, *eu*, é a referência pessoal centralizadora no processo de subjetivação do dizer.

Nessa perspectiva, no Apêndice 1, fizemos o mesmo levantamento quantitativo e qualitativo com os dizeres de alunos de 2 (duas) turmas da 1ª série e (duas) 2 turmas da 2ª série para traçarmos o perfil dos alunos do Ensino Médio da escola campo.

Esclarecemos, ainda, que trabalhamos com o mais recorrentemente explicitado e com o episódico nas entradas para análise. Já os trechos que estão em destaque são grifos nossos, considerados por nós como centrais para apreciação das posições dos sujeitos da pesquisa.

4.3.1 Análise qualitativa de recortes discursivos advindos do QA1: posição-sujeito aluno da 3ª série

O QA1 foi aplicado em todas as turmas da 3ª série da escola campo. Os sujeitos dessa série pertencem a uma turma do matutino, composta por alunos de ambiente urbano, somente 4 (quatro) alunos de ambiente rural; duas turmas do vespertino com predominância de moradores de ambiente rural e 13 (treze) alunos, urbano; e, duas turmas, no noturno, formada por alunos dos dois grupos.

Diante dessa realidade e dos objetivos propostos da pesquisa, cujos resultados aqui se publiciza, faremos uma análise interpretativa dos achados quantitativos por turnos, uma vez que temos sujeitos oriundos de ambientes diferentes, com exceção, do noturno em que os sujeitos de ambos ambientes compõem as turmas em que há ainda alguns alunos que exercem uma atividade remunerada.

Assim, no decorrer do nosso gesto da análise qualitativa, faremos afastamentos e aproximações de posições dos sujeitos da pesquisa (grupos urbano e rural).

Em uma abordagem geral, os sujeitos, vozeiam compromisso, responsabilidade e amadurecimento, almejam a continuidade dos estudos e aspiram perspectivas de futuro em seus atos de linguagem. A abordagem dada aos objetos de discurso ir à escola e Enem traduz essas representações (cf. Apêndice 2).

Antes de enfocarmos esses dois objetos, analisamos o que os sujeitos do turno matutino discursivizam sobre ser aluno do Ensino Médio através de dois adjetivos mais recorrentes: bom, importante e gratificante (cf. Quadro 13). Vejamos o dizer do sujeito 3AMUS13:

Exemplo 1

Sujeito	Dizer
3AMUS13	É gratificante , pois no ensino médio somos mais liberais, tanto dentro quanto fora da instituição escolar. No ensino fundamental éramos tratados como crianças , não podíamos dar nossa opinião que já recebíamos críticas. No ensino fundamental, não tínhamos responsabilidade, por isso, hoje, temos mais respeito e podemos ajudar nas escolhas do colégio e temos liberdade para nos expressar .

Através dos ditos em torno do verbo ser no passado *éramos* e do advérbio de tempo *hoje* e, ainda, dos verbos no presente *temos e podemos*, apreendemos que o sujeito pontua, pela pessoa do discurso *nós* o teor da responsabilidade, a abertura à participação do alunado e ao direito de voz proporcionada pela comunidade escolar.

Provavelmente, o aluno refere-se à participação dos sujeitos na gestão e em outras atividades pedagógicas, justificando, assim, o uso do adjetivo *gratificante* que delineia a satisfação de estar nessa modalidade de ensino. Daí, acessamos uma representação do ser aluno do Ensino Médio revestida de compromisso e responsabilidade para participar das decisões da escola.

Os sujeitos dos turnos vespertino e noturno trazem conotações também positivas do ser aluno. Conforme sintetiza o Quadro 13, os adjetivos são bom, normal e ótimo para ser aluno do Ensino Médio e bom, ótimo e importante para Ensino Médio. Abordam a responsabilidade, a maturidade, os laços de amizade e o conhecimento adquirido. Vejamos uma resposta de um sujeito do turno vespertino:

Exemplo 2

Sujeito	Dizer
3AVRS12	É bom. Aprendi novas coisas e fiz novos amigos que levarei para vida toda . Aprendi muitas coisas principalmente que temos uma maior responsabilidade , pois depois que sairmos daqui, temos que pensar no nosso futuro, no que queremos para nossa vida . Mudou muito do fundamental para o ensino médio.

A posição-sujeito, caracterizada pelo uso de duas pessoas do discurso implícita *eu e nós*, conceitua o ser aluno do Ensino Médio como bom. Ressalta a aprendizagem construída, a conquista de novos amigos e a responsabilidade, pois esta faz pensar no futuro.

Nesse dizer, o aluno aborda a importância das relações intersubjetivas, da aprendizagem construída no espaço escolar e da reflexão sobre o futuro. Ou seja, da escola como *locus* social e interacional que proporciona a aprendizagem.

Exemplo 3

Sujeito	Dizer
3ANUS5	Ser aluno do ensino médio é muito bom. O que mudou em relação ao ensino fundamental, foi o aumento do número de matérias, os conteúdos se ampliaram e também passei a participar do Enem todo ano.

Nessa tomada de posição, o sujeito do noturno reafirma a mesma adjetivação ao ser aluno. Nos ditos negritos, explicita que, no Ensino Médio, o número de disciplinas e conteúdos é maior, como também ressalta a participação no Enem.

Aqui, as representações do Ensino Médio estão relacionadas à matriz curricular e à possibilidade de participar do Enem.

O próximo dizer se refere a um dos episódicos, analisemos.

Exemplo 4

Sujeito	Dizer
3ANRS20	Ser aluno do ensino médio é bom e ruim . O bom é que você conhece pessoas novas e já está pronto para concluir. O ruim é que a administração não é tão boa assim, entra muito em greve, quase a gente não aprende, é uma bagunça, etc.

O sujeito traz duas tomadas de posição. Primeiramente, através do adjetivo *bom*, ele ressalta a ampliação das redes de amizade e a conclusão do Ensino Médio. Pressupomos que poderá ser o término de sua vida escolar. Em segundo lugar, ele caracteriza como *ruim*, fazendo alusão às paralisações de funcionários terceirizados e algumas, de professores que, conforme o aluno, alteram toda a rotina escolar sintetizada pelo léxico *bagunça*.

Alunos dos três turnos, ao abordarem o objeto de discurso Ensino Médio, reportam às dificuldades encontradas nas disciplinas, principalmente, os alunos do vespertino e noturno, uma vez que muitos chegam com distorção idade/série e com algumas deficiências em conhecimentos elementares. Priorizam a ampliação do grau de aprendizagem, a boa qualificação de alguns professores e as redes de relacionamento construídas. Os sujeitos do matutino não adjetivam os conteúdos e atividades como difíceis, presentes nas turmas de 1º e 2º anos (cf. Apêndice 1, p. 166). Parecem adaptados às propostas de ensino.

Quanto ao objeto de discurso ir à escola, trouxemos três exemplares dos dois grupos (urbano e rural) dos três turnos de ensino para analisarmos os dizeres materializadores de representatividades recorrentes sobre o ir à escola.

Exemplo 5

Sujeito	Dizer
3AMUS14	Para adquirir mais conhecimento e para ser alguém na vida , pois sem estudar não somos nada , não temos uma boa profissão. É muito importante vir à escola, pois só assim teremos o nosso futuro garantido e seremos pessoas melhores.

Exemplo 6

Sujeito	Dizer
3AVRS15	Eu venho à escola para aprender as coisas e dá orgulho aos meus pais que não tiveram a oportunidade de estudar e que me dão a maior força para que eu possa estudar e ser alguém na vida .

Exemplo 7

Sujeito	Dizer
3ANUS9	Para que eu possa obter conhecimentos, novas experiências , para tornar-me uma pessoa melhor que saiba dialogar, opinar, analisar e debater sobre os determinados fatos que encontro no meio cotidiano, ou seja, para que eu me torne uma pessoa melhor e bem-sucedida tanto na vida profissional como na pessoal .

Nos ditos, a partir de verbos no infinitivo *adquirir*, (*sem*)*estudar*, *aprender*, *estudar*, *ser* e *obter* em negrito, os sujeitos esboçam os objetivos, como por exemplo, a aquisição de conhecimento, aprendizagem do que ainda não sabem e participação em novas experiências.

No entanto, o sujeito 3AVRS15, nos (entre)vistos e pela escolha da pessoa do discurso *eu*, retrata de aspectos particulares e materializa uma oportunidade que os pais não tiveram, no que se refere ao estudo e que na condição atual, proporciona orgulho aos seus progenitores.

Os três dizeres depositam perspectivas de futuro que podem ser concretizadas por meio do estudo, como ser alguém na vida (cf. exemplos 5 e 6) e tornar-se uma pessoa melhor tanto pessoalmente e profissionalmente (cf. exemplo 7). Essas perspectivas estão relacionadas com a possibilidade de mobilidade social e melhorias em termos pessoais e profissionais.

Podemos sinalizar que, nessa série, a referência pessoal acentuada é a pessoa do discurso *eu* (cf. Quadro 15). Os sujeitos tomam posse da subjetivação (com um grau de engajamento maior) para expor, relatar, discursivizar sobre si mesmos e os objetos de discurso tematizados nas perguntas.

Além disso, a expressão modalizadora, *é necessário*, emerge nos dizeres, em especial, quatro vezes no dizer dos sujeitos do matutino e uma vez no noturno (cf. Quadro 14), com a intenção de orientar ações e certificar obrigações no que concerne à escola, conhecimento e estudo.

No ponto de vista desses alunos, o Enem é qualificado como importante, bom e ótimo (cf. Quadro 13). Esse enquadramento positivo, pela maioria dos sujeitos, se deve às projeções de expectativas e perspectivas de futuro ancoradas no Exame.

É visível o interesse de alguns pelo Enem, pois afirmam participação nas edições anteriores e nas vindouras, como também expõem propósitos bem definidos em relação à continuação da carreira de estudante.

Expostas essas representações recorrentes e episódicas do ser aluno do Ensino Médio e do Ensino Médio, para entendimento do sujeito e do espaço que ele integra, faremos mostras das representações sociais sobre o Enem que emergem no e do contexto escolar, compartilhadas pelos sujeitos dessa série, atentando para aproximações e afastamentos entre os dois grupos (urbano e rural).

Para tal, tivemos como apoio as informações fornecidas através do levantamento da entrada temática (verbo no infinitivo) no Apêndice 2, p. 179, que exibem as tematizações acerca do Exame construídas a partir de verbos no infinitivo pelos sujeitos da 3ª série de cada turma e turno. Efetivamos, em seguida, a quantificação de todas as entradas (A, B, C, D e E) relacionadas ao Enem, o que gerou as três representações mais recorrentes nas turmas de cada turno (cf. Quadro 16). Depois, no decorrer do gesto de análise, focalizamos algumas episódicas. Vejamos o quadro abaixo com esse levantamento quantificado que explicita numericamente as três representações acerca do Enem mais discursivizadas.

Quadro 16 – Representações sociais acerca do Enem tematizadas via verbos no infinitivo

Série/ Turma	Turno	Grupo predominante	Representações Sociais manifestadas pelas entradas	Total de sujeitos que tematizaram o Enem pelas entradas
3ª A	Matutino	Urbano	B: Continuação da escolarização, via ensino superior.	19
			E: Melhoria explícita relacionada à mobilidade social.	05
			A: Ações vinculadas à escolarização em curso.	02
3ª A e 3ª B	Vespertino	Rural	B: Continuação da escolarização, via ensino superior.	14+12 = 26
			A: Ações vinculadas escolarização em curso.	06+ 04 = 10
			E: Melhoria explícita relacionada à mobilidade social.	02+03 = 05
3ª A e 3ª B	Noturno	Urbano	B: Continuação da escolarização, via ensino superior.	08+09 = 17
			C: Melhorias para o futuro em termos pessoais	05+02 = 07
			A: Ações vinculadas à escolarização em curso.	04+02 = 06
		Rural	B: Continuação da escolarização, via ensino superior.	06+10 = 16
			E: Melhoria explícita relacionada à mobilidade social.	02+04 = 06

			A: Ações vinculadas à escolarização em curso.	00+02 = 02
--	--	--	---	------------

Com base no quadro acima, verificamos que os sujeitos das turmas do matutino e vespertino (grupo urbano e rural, respectivamente) compartilham das mesmas representações sociais acerca do Enem.

Isso fica evidente pelas quantificações apresentadas: 3AM - B 19, E 05 e A 02; 3AV e 3BV - B 26, A 10, E 05; e, 3AN e 3BN, subdividimos em grupo urbano (B 17, C 07 e A 06) e grupo rural (B 16, E 06 e A 02)⁴⁹.

Nesse sentido, são alunos que têm a pretensão de continuar com a escolarização no nível superior, ou seja, almejam uma carreira de estudante. Apontam representações sociais que, via Enem, podem alcançar uma mobilidade social no futuro, como também de verificar a aprendizagem em curso, isto é, do ensino proporcionado pela escola campo.

No noturno, o grupo de sujeitos, por sua vez, compartilha de duas representações sobre o Enem em comum: a continuação dos estudos, via nível superior, também dando continuidade à carreira de aluno e a verificação da escolarização em curso (cf. Quadro 16). No entanto, há um afastamento das representações sociais nos dois grupos, uma vez que o grupo urbano prioriza melhorias em termos pessoais e o grupo rural acentua representações sociais investidas na mobilidade social para o futuro (cf. Quadro 16).

Em síntese, os sujeitos da 3ª série da escola campo do matutino, vespertino e noturno partilham de representações sociais iguais acerca do Enem. Entretanto, no noturno, o grupo urbano marca o acréscimo da representação social relacionada às melhorias para o futuro em termos pessoais, sobrepondo essa à mobilidade social, tanto almejada pelos outros sujeitos (cf. Quadro 16).

Com essa constatação, trazemos alguns dizeres que abordam essas representações sociais expostas no Quadro 16. Desse modo, a maioria dos sujeitos do turno matutino (grupo urbano) traz em seus dizeres a marca da oportunidade alcançada pelo Enem, principalmente, no que se refere ao ensino superior e à aquisição de bolsas dos programas governamentais. Nos ditos, respaldam o interesse em participar da próxima edição do Exame, inclusive, ressaltam a preparação, em curso, em seus dizeres.

Exemplo 8

Sujeito	Dizer
3AMUS26	Com o Enem, jovens como eu que não contém uma renda, podem adentrar em uma universidade, seja ela pública ou particular . Com o meu esforço, eu vejo o Enem como

⁴⁹ Ressaltamos, mais uma vez, que, no turno matutino, predomina o aluno de ambiente urbano, no vespertino, o aluno de ambiente rural e, no noturno, dos dois ambientes.

	uma porta que se abre em meio a escuridão e é nele que coloco minhas expectativas para a construção de um futuro melhor para mim e para todos os jovens como eu vindo de famílias carentes.
--	--

Nesse dizer, por exemplo, pelo dito, a partir de verbo no infinitivo *adentrar* e pelos pressupostos, o sujeito ressalta o ingresso ao nível superior pelo Sisu, acesso às universidades públicas e, pelo Prouni, entrada nas universidades particulares com bolsas integrais ou parciais. Com o uso do substantivo *porta* e suas remissões conotativas, deposita no Enem todas as expectativas e perspectivas de um futuro melhor, ou seja, uma mobilidade social para os jovens de famílias carentes. Com o uso da pessoa do discurso *eu*, o sujeito se insere nessa condição perante o Enem e na realidade socioeconômica apontada.

Atinamos que as duas representações sociais acerca do Enem (acesso ao nível superior e a expectativa de um futuro melhor, associado à mobilidade social) são compartilhadas por uma parte do grupo de estudantes, pois pretende continuar com os estudos e, posteriormente, com uma profissão, confia na possibilidade de transformação socioeconômica atual. Na verdade, esses objetivos também são perseguidos por professores e demais engajados na educação, uma vez que buscam proporcionar uma formação acadêmica para mudança de vida dos sujeitos.

Ainda, pelos não-ditos, o sujeito ressalta, no início do período, a inclusão e democratização do ensino superior para todos os jovens, mediadas pelo Enem.

O sujeito 3AMUS27 manifesta conhecimento sobre a disponibilidade de vagas a estudantes brasileiros no exterior, via Enem.

Exemplo 9

Sujeito	Dizer
3EMAMUS27	O Enem é um programa de grande importância , pois abre várias portas para o ensino superior tanto nacionalmente quanto internacionalmente. É algo que pode e muda vidas.

Em suas considerações, ele afirma que, através do Enem, oportunidades de acesso ao nível superior são disponibilizadas não somente no Brasil, mas também no exterior (aqui faz referência à disponibilidade de estudos em Portugal). Assim, argumenta, impessoalmente (-marcada) parecendo se eximir do que é dito, revelado ainda pelos léxicos dos trechos “*abre várias portas*” e “*É algo que pode e muda vidas*” que fazem ressonância às propagandas⁵⁰ sobre o Enem veiculadas nas mídias e redes sociais.

⁵⁰Transcrição da propaganda do Enem 2015: A educação é um caminho cheio de oportunidades... só ela pode levar você mais longe... e o Enem... abre as portas deste caminho... abre as possibilidades para você avançar... só a educação faz você ganhar o mundo... e o mais importante... faz o mundo... ganhar você... uma Pátria Educadora se faz com educação de qualidade... Enem 2015... seu caminho está aberto... as inscrições também... não perca o prazo... a construção do seu futuro começa já... ministério da educação... governo federal... pátria educadora

Mediante o adjetivo *grande* e a conjunção explicativa *pois*, justifica a dimensão do Exame e, por meio do verbo modalizador *pode* (- marcado), o efeito de sentido de possibilidade é acentuado e confirmado com o verbo *muda* referindo-se à transformação de vidas.

Nesse Exemplo 9, a representação social acerca do Enem como acesso ao nível superior ganha uma amplitude (se estende a outro país). Além disso, compartilha de representações do Exame, vinculadas às divulgadas pelos meios de comunicação, orientando dizeres e práticas sociais dos sujeitos na interação.

Por outro lado, os sujeitos 3AMUS33 e 3AMUS21 trazem uma outra dimensão alicerçada pelo Enem. Os sujeitos atestam situações verticalizadas em:

Exemplo 10

Sujeito	Dizer
3AMUS33	O Enem serve para testar nosso conhecimento adquirido desde o Ensino fundamental até o Ensino Médio.

Aqui, pelos pressupostos, esse sujeito propaga que o Enem é uma avaliação que verifica o conhecimento dos alunos construído ao longo da Educação Básica. Nesse sentido, faz uma alusão a uma das primeiras propostas da implantação do Enem que, atualmente, no nosso contexto sócio-histórico, não evidencia tanto valor como a representação social de acesso ao nível superior que se discursiviza nesses grupos sociais e na própria sociedade brasileira.

Desse modo, os dois grupos (urbano e rural) trazem em seus dizeres em primeiro lugar, numa escala de classificação (cf. Quadro 16). Apesar de ser uma representação em conservação (MOSCOVICI, 2015), já existem outras que sobressaem nos processos de referência do Exame.

O sujeito 3AMUS21, na sua posição-sujeito, evidencia uma perspectiva dos órgãos da educação: discursiviza o Enem como subsídio na elaboração de políticas públicas para melhoria do Ensino Médio e como instrumento de avaliação de medição da qualidade dessa etapa de ensino.

Exemplo 11

Sujeito	Dizer
3AMUS21	Serve como um direcionador para o Estado no que diz respeito à educação, mostrando onde estão as deficiências da maioria dos alunos e, posteriormente serem ajustadas essas carências nas turmas vindouras. Também é um método de seleção para as universidades e, consecutivamente, para as empresas.

Nos não-ditos, o sujeito representa o Enem como uma avaliação/medição da qualidade do ensino no país. E, pelo substantivo *direcionador*, o Exame orienta o Estado na e para implementação de propostas que solucionem os problemas de aprendizagem. Num segundo

momento, nos ditos em negrito, acrescenta que o Enem é método de seleção para ingresso nas universidades e nas empresas.

Recuperamos, nesse dizer, a referência do Exame para avaliar o desempenho escolar e acadêmico ao fim do Ensino Médio, haja vista que essa é uma das primeiras representações acerca do Enem que se solidificou ao longo dos anos. Devido à crise que essa etapa educacional enfrenta (repetência, evasão, currículo engessado, entre outros), resultados do Enem legitimam dados e apontam informações para políticas públicas no que tange à melhoria da qualidade do ensino.

No tocante ao universo das respostas dos sujeitos do turno vespertino e noturno, encontramos algumas construções oracionais curtas, com ideias soltas e desorganizadas. Porém, as informações foram captadas sem grandes dificuldades. Posto isso, analisemos alguns exemplares dos sujeitos das duas turmas do turno vespertino.

Exemplo 12

Sujeito	Dizer
3AVRS7	Sonhos, metas em que muitas pessoas procuram estudar e em muitos casos é realizado. O Enem é uma das melhores oportunidades de ingressar na universidade poder se especializar nela. É preciso muito esforço e dedicação o ano todo.

Nesse dizer, logo na abertura do enunciado, o sujeito lança objetivos que podem se tornar realidade ou concretizados, via Enem. Ressalta o ingresso na universidade e, através da expressão modalizadora *é preciso* (com efeito de sentido de obrigatoriedade), marca as prescrições para tal realização: esforço e dedicação o ano todo. Aqui, pelos pressupostos, entendemos que, alunos que não se empenham durante todo ano letivo, não atingirão sonhos e metas que projetam na vida.

A ideia do Enem como meio de acesso às universidades está tão arraigada/cristalizada que parece algo rotineiro nos dizeres do grupo de estudantes. Entretanto, pelos não-ditos, acessamos uma outra representação referente ao Exame: a exigência da preparação, em termos de estudo, para tal atividade. O sujeito deixa (entre)ler a concorrência advinda do número cada vez maior de participantes (cf. dados numéricos apontados na Seção 1.2, p. 30).

As práticas discursivas revelam que, na convivência interacional, os alunos compartilham de representações que são tematizadas no espaço social de que fazem parte.

Exemplo 13

Sujeito	Dizer
3BVUS27	Possibilidade e principalmente esperança , não só para mim, mas também para os meus pais, porque eu estou tendo a oportunidade de estudar e de conseguir ser alguém na vida através dos estudos, o que, por conta da pobreza tiveram que trabalhar muito cedo e deixaram o estudo de lado. Mas hoje as coisas mudaram, graças ao Enem , pois ele dá possibilidade do filho do pobre estudar em grandes universidades e conseguir ser o que realmente deseja ser .

Diante desse dizer, temos um depoimento corriqueiro e proeminente no universo das respostas de todo QA1: a possibilidade de pessoas de condições socioeconômicas menores estudarem no nível superior. Assim, o sujeito, ao valer-se da pessoa do discurso *eu*, faz um depoimento ancorado na possibilidade e na esperança posto no Enem, tendo em vista que a esperança não é só dela, mas também dos pais. Pois, pelos (entre)vistos, esse sujeito relata que os pais não tiveram a menor condição de estudar devido à situação econômica. Porém, ressalta que a realidade dela é outra e que, via Enem, o pobre pode estudar em grandes universidades e ser o que deseja. Mediante a escolha lexical, via verbo no infinitivo, “*ser alguém na vida*”, entendemos como efeito de sentido que o sujeito ainda se considera ninguém, pessoa sem valor. Dito isso, esse sujeito se enquadra nessa situação e visibiliza a oportunidade de ser aquilo que almeja.

Exemplo 14

Sujeito	Dizer
3BVRS1	De forma de conhecimento e busca algo de melhor na nossa vida, que eu possa ser uma pessoa bem empregada em um serviço melhor.

Nesse ponto de vista, pelos (entre)vistos, acreditamos que o sujeito postula que o Enem é uma forma de conhecimento e que o Exame proporciona algo de melhor na vida das pessoas, inclusive, na dela, como por exemplo, a conquista de um emprego melhor. Assim, nesse último dito, adjetivo *melhor*, pressupomos que o sujeito já possui um emprego, mas não o desejado.

Encontramos a representação social relacionada à mobilidade social, tanto almejada pelos estudantes. Por esse viés, cumpre lembrar de que muitos alunos advêm de uma realidade socioeconômica desfavorável e buscam, através dos estudos, uma transformação nesse aspecto. Talvez, a própria escola discursivize essa representação reforçando esses dizeres, até mesmo, assumindo-o como argumento para incentivá-los à participação do Exame.

O posicionamento discursivo de 3AVRS2 aponta para sua participação nas edições anteriores. Analisemos o que diz.

Exemplo 15

Sujeito	Dizer
3AVRS2	O Enem eu já venho fazendo desde do 1º ano do ensino médio para ter mais experiência e chegar ao 3º ano que hoje estou e fazer o Enem para tirar nota boa para que termina o ano letivo e fazer o vestibular para passar em uma faculdade.

Embora apresente um enunciado construído com alguns problemas de coesão, o sujeito revela uma prática importante em relação ao Enem – a participação nas edições anteriores do Exame. Por meio dos ditos negritados e não-ditos, podemos vislumbrar as intenções do sujeito

com essa experiência, uma vez que preocupa com o resultado, em termos quantitativos, para a conclusão do Ensino Médio. Nesse sentido, a representação social do Enem está relativamente associada à obtenção do certificado de conclusão do Ensino Médio pelas instituições certificadoras. Com isso, pretende ingressar no nível superior, via vestibular.

No que diz respeito ao exercício de participação no Enem, anterior à terceira série, percebemos que é uma prática frequente de alguns estudantes no QA1. Para eles, é uma forma de familiarização com as questões da prova, com o tempo de duração e uma oportunidade de avaliar seu conhecimento/aprendizagem. Daí, resulta a representação social sobre o Enem como avaliação da escolarização em curso. Pois, conforme resenhado no Capítulo 1, Seção 1.2 e Subseção 1.2.1, o Exame impacta de sobremaneira o trabalho com os objetos de ensino nessa etapa educacional.

No turno noturno, os sujeitos também trazem representações sociais sobre o Enem. Vejamos as recorrentes e episódicas.

Exemplo 16

Sujeito	Dizer
3ANUS4	É uma prova que beneficia os estudantes em vários aspectos, pois com ela pode se inscrever para estudo em várias instituições com o Prouni e Sisu . Quando as pessoas conseguem a pontuação exigida, podem obter o certificado de conclusão do ensino médio .

A posição-sujeito retoma a importância do Enem através da tematização a partir de verbos no infinitivo *inscrever* e *obter* para o ingresso na universidade, via bolsas de estudo integrais e parciais pelo ProUni e pelo Sisu, o acesso às universidades públicas, como também a certificação de conclusão do Ensino Médio pelas instituições habilitadas. Essa última representação é tematizada em referência por alguns alunos da escola campo, pois pretendem apenas a conclusão dessa etapa de escolarização, uma vez que estão trabalhando, já possuem uma nova família e/ou fazem parte do grupo com distorção idade/série. Além disso, compartilham de representações que não conjugam com a continuação acadêmica (cf. Análise da transcrição da entrevista com grupo focal, Seção 4.5 e Subseção 4.5.3).

Em contraste, o sujeito 3ANRS22 explicita:

Exemplo 17

Sujeito	Dizer
3ANRS22	Não sei explicar pois nunca fiz a prova, vou fazer pela primeira vez esse ano.

Constamos, nesse dizer, que o sujeito não expõe conhecimento/informação acerca do Enem. Implicitamente, notamos que, para ele, o Enem está associado à prova e, como ainda não fez, não pode dizer nada. Porém, informa que participará da edição deste ano.

Nesse movimento interpretativo, mencionamos que há representação sobre o Enem vinculada à prova, vista como difícil e que requer tempo para ser respondida, como veremos em uma das análises ao abordar a participação no Enem nas duas primeiras séries do Ensino Médio (cf. Apêndice 1).

Por intermédio desse dizer, esclarecemos que há estudantes que não dão importância ao Enem. Para eles, esse parece não possuir referência e não agrega valor à vida deles, o que decorre da valorização de outros aspectos culturais e perspectivas de futuro como, por exemplo, o desejo de ser mãe discursivizado por uma integrante na entrevista semiestruturada com o grupo focal.

Todavia, o sujeito 3ANUS2 aposta no Enem como meio de melhorias para o futuro em termos pessoais.

Exemplo 18

Sujeito	Dizer
3ANUS2	Após a conclusão do ensino médio, o Enem é para mim uma segunda oportunidade para alcançar minhas realizações , pois é através dele que posso ter a chance de ingressar numa universidade e assim ter conhecimento e capacidade para pôr em prática que sei e o que quero realizar na sociedade e também consequentemente, realizar meus objetivos .

Mediante os ditos em destaque e não-ditos, esse sujeito espera que, pelo Enem – via de ingresso no ensino superior, possa alcançar suas realizações, ter conhecimento e realizar seus objetivos, tematizados pelo uso da pessoa do discurso *eu* (evidenciada pelas escolhas lexicais: *para mim, minhas e meus*).

Vimos, também, que com o conhecimento e a capacidade a serem adquiridos na universidade, o sujeito pretende aplicá-los na sociedade e garantir a realização de seus objetivos. De acordo com essa tomada de posição, vemos a preocupação do sujeito em dar uma resposta à sociedade, provavelmente, com os serviços prestados através de uma profissão adquirida, via ensino superior.

Exposto isso, mediante a atividade discursiva do QA1, foi possível visualizar algumas representações sociais acerca do Enem que permeiam o contexto escolar e orientam práticas e comportamentos dos sujeitos da escola campo e como estes ancoram as perspectivas de futuro pessoal, profissional e social, via continuação da escolarização, ou seja, pela carreira de aluno.

São representações sociais construídas e partilhadas sob determinadas condições de produção, visto que são sujeitos advindos de contextos socioculturais e econômicos diferentes, mas que, no dia a dia interacional, compartilham de conhecimentos do senso comum e de representações sociais associadas à escola, ao ser aluno do Ensino Médio, ao Ensino Médio e

ao Enem em referência, para justificar suas ações e práticas discursivas, no que tange ao universo escolar.

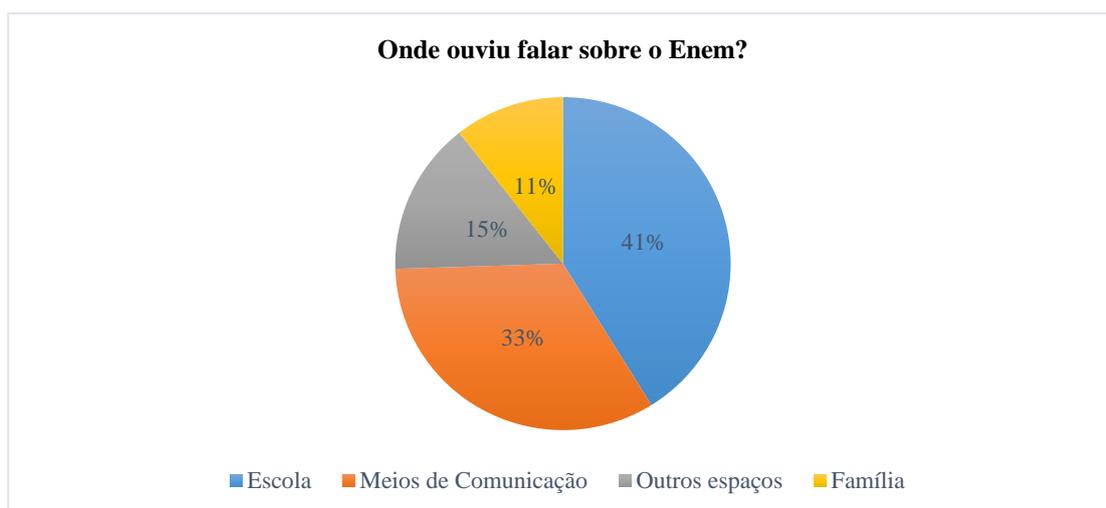
Passemos à próxima seção.

4.3.2 O tratamento do Enem com efeito de sentido de objeto de ensino na sala de aula e traços da cultura escolar local: posição-sujeito aluno

Como um dos nossos propósitos é analisar algumas representações sociais acerca do Enem e de outros objetos de discurso compartilhadas entre os dois grupos (urbano e rural) que permeiam o universo escolar, também é nosso interesse entender o tratamento dado a esse Exame na sala de aula pelos professores. Então, o movimento interpretativo, a seguir, concentra-se sob o ponto de vista do sujeito aluno proveniente das respostas ao QA1.

Antes, porém, exibiremos um gráfico, para compreensão e justificativa do porquê da investida. Quando perguntamos aos sujeitos da pesquisa de todas as séries onde ouviram falar sobre o Enem, pergunta consubstanciada na questão de letra d⁵¹, os alunos apontaram um dado que muito nos interessa a respeito da discursivização do Enem: a escola é *locus* principal de tematização. Ou seja, o espaço da sala de aula sendo lugar genuíno do trabalho com os objetos de ensino. Abaixo, analisemos o gráfico.

Gráfico 1 – Espaço de discursivização sobre o Enem



Fonte: elaborado pelas autoras.

⁵¹ Resposta à Questão da d do QA1: Ao longo do ano passado e neste ano, você ouviu falar sobre o Enem? Em caso positivo onde e com que frequência?

Na análise das respostas ao questionário e, em especial, nos dizeres coletados da questão de letra d⁵² do QA1, não encontramos o enfoque do Enem com efeito de sentido de objeto de ensino em sala de aula discursivizado por alunos da 1^a e 2^a séries (cf. Apêndice 1, p. 166) poucos fazem essa abordagem no universo das respostas, porém ressaltam que, é na escola, que ouvem falar sobre o Exame, isto é, como objeto de discurso. Já os alunos da 3^a série, por sua vez, trazem à baila, em seus dizeres, indícios do trabalho com o Enem no contexto escolar.

Em geral, os alunos relatam entendimento limitado quanto ao trabalho com o Enem, pois consideram apenas a aplicação de atividades com base nas questões do Enem e não apontam o trabalho com as competências e habilidades propostas pela Matriz de Referência do Enem que subsidiam escolhas dos objetos de ensino. Nos dizeres, deixam indícios de que querem se preparar para o Exame e não pensam sobre a produção do efeito de sentido que fazem do Enem materializando-o como objeto de ensino.

Por isso, na cultura escolar local, na posição-sujeito aluno, essa prática de abordagem do Enem tem efeito de sentido de objeto de ensino nas aulas. Fica entrevisto que o trabalho acontece com maior frequência na 3^a série e também no período próximo à aplicação do Exame. Vejamos os dizeres.

Dizeres que referem ao tratamento do Enem em atividades rotineiras e nas avaliações.

Exemplo 19

Sujeito	Dizer
3AMUS25	[...] os professores pegam bastante questões passadas do Enem e repassam para nós com o intuito de ensinar a raciocinar e mostrar onde foi que erramos. Isso também vale para as redações.

Exemplo 20

Sujeito	Dizer
3BVUS28	[...] na minha escola, por exemplo, a maioria das atividades feitas em sala têm como objetivo aprender sobre o Enem.

Exemplo 21

Sujeito	Dizer
3AVRS11	[...] vejo na escola em questões de prova.

⁵² Resposta à Questão da letra d do QA1: Ao longo do passado e neste ano, você ouviu falar do Enem? Em caso positivo, onde e com que frequência?

Alguns sinalizam, em seus dizeres, o trabalho com atividades semelhantes às questões do Enem. Isso significa dizer que o Enem é suporte para elaboração de atividades propostas pelos professores.

Exemplo 22

Sujeito	Dizer
3AMUS8	[...] O professor passa trabalhos que envolvem questões parecidas com as do Enem.

Segundo o sujeito 3AMUS26, o trabalho com o Enem é realizado perto da aplicação do Exame. Talvez, o sujeito esteja se referindo ao Simulado do Enem, que ocorre no mês anterior ao Exame, elaborado, especialmente, para alunos em fase de conclusão do Ensino Médio.

Exemplo 23

Sujeito	Dizer
3AMUS26	[...] A escola, porém enfatiza o Enem apenas nas proximidades da prova, não dando suporte ao aluno do 1º e 2º ano.

No dizer seguinte, o sujeito apresenta uma representação social sobre o Enem relacionada à avaliação da aprendizagem em curso de alguns professores.

Exemplo 24

Sujeito	Dizer
3AVRS11	Alguns professores falavam que o Enem é uma oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos.

Os dois próximos dizeres apontam o incentivo do professor para que o aluno participe do Exame.

Exemplo 25

Sujeito	Dizer
3BVUS28	A maioria dos professores dessa instituição nos incentivam a realizar a prova desde o 1º ano do ensino médio.

Exemplo 26

Sujeito	Dizer
3EMBNRS20	[...] na escola onde os professores incentiva os alunos a participarem do Enem.

Filtramos, nas respostas de alguns dizeres, a referência a aspectos da cultura escolar local, dentre eles, os que sobressaem estão relacionados ao rigor e exigência dos professores (cf. Dizeres de alunos da 1ª série, Apêndice 1), o Simulado do Enem (cf. Dizer de alunos da 2ª série, Apêndice 1), à participação do aluno nas tomadas de decisão proporcionada pela gestão escolar

(cf. Exemplo 1) e pelos professores em sala de aula, assim como à rede de relacionamentos construída entre professores/alunos e alunos/alunos (cf. Exemplo 2). Ainda há o pressuposto de que os professores os incentivam a participar do Enem e a continuar com a escolarização, via ensino superior (cf. Exemplos 25 e 26).

No universo do QA1, percebemos que as críticas marcantes estão direcionadas às mudanças e à morosidade na contratação de professores durante o ano letivo, à escassez de uniforme e livros cedidos pelo governo (cf. Dizeres de alunos da 1ª série, Apêndice 1), às paralizações de funcionários da administração e de professores (cf. Exemplo 4) e à redução do horário de aula do noturno.

Assim sendo, pelos dizeres do QA1, pressupomos que o aluno desse nível de escolarização visualiza o trabalho com o Enem enquanto efeito de sentido de objeto de ensino somente atrelado ao estudo das questões das edições anteriores do Exame (cf. Exemplos 19 e 21). Não encontramos em nenhum dos dizeres alusão às competências e habilidades da Matriz de Referência (cf. Anexo 2) que podem subsidiar e orientar as escolhas dos conteúdos das quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias).

Com esse exercício analítico, achamos oportuno trazer dizeres de professores para cruzamento dos dados provenientes da análise dos dizeres do QA1. E, informações advindas do estudo de Santos e Modl (2016) sobre representações sociais acerca do Enem discursivizadas por professores na formação inicial de uma universidade do interior baiano, levaram-nos a refletir acerca do que dizem os professores em atuação no Ensino Médio no que se refere à questão.

No movimento de análise dessas autoras, os dizeres dos professores em formação tematizam o Enem como: i) via de acesso ao ensino superior e avaliação do nível de conhecimento, ii) ferramenta que direciona o trabalho do professor e iii) exame que impacta e influencia a cultura escolar. Em algumas tomadas de posição, os sujeitos reverberam críticas às ações mecânicas e posturas acríticas do professorado ao tratar dessas questões.

A partir desses vestígios, dedicamos agora ao QA2 para analisarmos a posição-sujeito professor.

4.4 Análise quantitativa de recortes discursivos advindos do QA2: posição-sujeito professor

A escola campo possui 24 (vinte e quatro) professores que atuam na sala de aula. Desses, 16 (dezesseis) são efetivos e 08 (oito) fazem parte do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Como sujeitos participantes da pesquisa, tivemos a participação de 10 (dez) professores estatutários, em regime de 40 horas, que lecionam as disciplinas Química, Matemática, Língua Inglesa, Geografia, História, Educação Física, Biologia, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Texto, Discurso e Múltiplas Linguagens e 4 (quatro) do quadro de contratados por tempo determinado, em regime de 20 horas, que trabalham com as disciplinas Sociologia, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Inglesa, História, Química e Biologia.

A análise dos recortes discursivos se concretiza, primeiramente, pelo método quantitativo e, posteriormente, pelo método qualitativo. Desse modo, expomos os Quadros (17, 18, 19 e 20) com os itens lexicais formadores das entradas: verbos no infinitivo e(m) entradas temáticas, adjetivos e(m) adjetivações de objetos de discurso, verbos e expressões modalizadores e(m) face da prescrição do agir e, por fim, referência pessoal e(m) mostras de subjetivação. Nessa sequência, podemos visualizar os movimentos analíticos realizados com cada entrada lexical e suas peculiaridades realizadas através dos dizeres dos professores.

Com relação aos verbos no infinitivo, rastreamos, nas respostas do grupo de professores, dizeres referentes ao Enem na questão da letra a) “Qual é, a seu ver, o lugar do Enem no contexto escolar? Explique”. Mesmo que a pergunta tematize o espaço ocupado ou não pelo Enem na escola, conseguimos acessar algumas tematizações a partir do índice lexical (verbos no infinito), das quais chegamos às entradas temáticas (A e B), conforme exemplo abaixo, *ipsis litteris*, que contempla ambas entradas.

A – Ações vinculadas à escolarização em curso e B – Continuação da escolarização, via ensino superior:

S1: Embora o Enem tenha múltiplas representatividades, duas são mais proeminentes: (i) **ser uma importante via de acesso ao ensino superior** e (ii) **funcionar como um instrumento que possibilita a conclusão do Ensino Médio**, respeitando as regras estabelecidas pelo MEC). Essas são, portanto, as razões que conferem um lugar de destaque ao Enem nas escolas e que acabam sobrepondo o propósito inicial do exame, que é a avaliação da aprendizagem e do conhecimento dos alunos do Ensino Médio no Brasil.

Consoante o levantamento quantificado dos verbos no infinitivo, encontramos a recorrência do verbo testar 4 (quatro) vezes, o que justifica a representação social da avaliação da escolarização em curso: testar o conhecimento adquirido. Os verbos episódicos (ingressar, ser, facilitar e possibilitar) referem-se à continuação da escolarização, via ensino superior.

Quadro 17 – Verbos no infinitivo e(m) entradas temáticas posição-sujeito professor

Sigla	Ocorrências de verbos no infinitivo	Exemplares	Percentual	Entradas temáticas recorrentes
S1 a S14	11	Testar: 04	36,36%	A
		Ingressar: 02	18,18%	B
		Ser: 01	9,09%	B
		Funcionar: 01	9,09%	A
		Avaliar: 01	9,09%	A
		Facilitar: 01	9,09%	B
		Possibilitar: 01	9,09%	B

No tocante às adjetivações do objeto de discurso, mapeamos dizeres que ressaltam o lugar do Enem no contexto escolar, como também a descrição/caracterização dos alunos do Ensino Médio da escola campo pelos sujeitos professores. A geração desses dados ocorreu mediante respostas às perguntas das letras a e e⁵³ do QA2.

Quadro 18 – Adjetivos e(m) adjetivações de objetos de discurso posição-sujeito professor

Sigla	Adjetivo ou locução adjetiva	Relativo ao objeto de discurso	Ocorrência	Percentual
S1 a S14	Lugar de destaque	Enem	02	20,00%
	Muito importante		02	20,00%
	Um grande acontecimento		01	10,00%
	Seletivo e inclusivo		01	10,00%
	Lugar significativo		01	10,00%
	Orientador da prática pedagógica		01	10,00%
	Atraído a atenção da comunidade escolar		01	10,00%
	Uma dimensão tão grande		01	10,00%
S1 a S14	Heterogêneos	Aluno do Ensino Médio	02	10,52%
	Desmotivados		02	10,52%
	Apáticos		01	5,26%
	Passivos		01	5,26%
	Estimulados		01	5,26%
	Preocupados		01	5,26%
	Motivados		01	5,26%
	Grande potencial		01	5,26%
	Diversificados		01	5,26%
	Analfabetos funcionais		01	5,26%
	Acomodados		01	5,26%
	Dedicados		01	5,26%
	Distintos		01	5,26%
	Disciplinados		01	5,26%
	Reflexivos		01	5,26%

⁵³ Perguntas do QA2: a) Qual é, a seu ver, o lugar do Enem no contexto escolar? Explique e da letra e) Como caracterizaria/descreveria os alunos do ensino médio da escola? Justifique, por favor, a resposta.

	Capacidade crítica		01	5,26%
	Maior compromisso		01	5,26%

Com uma ocorrência maior, o Enem é adjetivado como lugar de destaque e muito importante no espaço escolar e os demais adjetivos apresentam sentido de valoração positiva. Entretanto, dois dizeres de professores caracterizam os alunos como heterogêneos e desmotivados e, com relação às adjetivações episódicas, trazem léxicos com várias conotações. Talvez a desmotivação relatada reflita o próprio desânimo dos professores frente às dificuldades dos alunos e ao quadro que a educação básica enfrenta.

Para apreciarmos os verbos e expressões modalizadores, fizemos um movimento de análise em todas as perguntas do questionário aberto 2 (QA2). Com esse exercício, acessamos os seguintes léxicos.

Quadro 19 – Verbos e expressões modalizadores e(m) face da prescrição do agir posição-sujeito professor

Sigla	Verbo modalizador ou expressão modalizadoras	A que se refere	Ênfase na marcação	Ocorrência	Percentual
S2	Deve	Ensino Médio	+	01	12,50%
S5	Pode	Fator econômico	-	01	12,50%
S6	É preciso	As mudanças ocorridas na própria sociedade	+	01	12,50%
S7	Precisam	Alunos	+	01	12,50%
S8	Deveria ter	Trabalho diferenciado para aqueles que pretendem fazer o Enem	+	01	12,50%
S8	É necessário	O incentivo do professor	+	01	12,50%
S12	(Não) pode	Enem despercebido no contexto escolar	-	01	12,50%
S13	Deve ter	Enem – relação direta com o currículo escolar	+	01	12,50%
S14	Tem	Enem	+	01	12,50%

Todos os verbos e expressões modalizadoras foram episódicos. Trazem orientações relativas a ações da cultura escolar e ao aspecto econômico que podem influenciar na continuação da escolarização. Assim, a ênfase na marcação (+) acentua o efeito de sentido de obrigatoriedade, de algo que precisa acontecer. Porém, a marcação do verbo pode (-) remete ao sentido de possibilidade, algo facultativo.

A referência pessoal também foi mapeada em todas as repostas do grupo de professores.

Quadro 20 – Referência pessoal e(m) mostras de subjetivação posição-sujeito professor

Sigla	Pessoa do discurso	Grau de engajamento na tomada de posição	Ocorrência	Percentual
S1 a S14	Ele	-	64	68,08%
	Eu	++	24	25,53%
	Nós	+	06	6,38%
	A gente		00	0%

De um lado, a preferência pela pessoa do discurso (ele) sinaliza o grau de engajamento dos professores (-), uma vez que prevalece o emprego da impessoalidade no processo de subjetivação, apontando a ausência de engajamento no dizer, ou seja, o grupo parece se eximir explicitamente da responsabilidade pelo dito. Por outro, o “a gente” como forma de engajamento conjunto não foi enunciado pelos professores, isso reverbera o efeito de sentido de que, os professores, por vezes, não veem esse trabalho com os alunos como declaração de ser uma equipe.

4.4.1 Análise qualitativa de recortes discursivos advindos do QA2: posição-sujeito professor

Considerando o revelado na abordagem quantitativa, percebemos que, no universo das repostas dos professores, duas representações sociais sobre o Enem se relacionam às ações vinculadas à escolarização em curso e à continuação da escolarização via ensino superior (cf. Quadro 17).

Nessa breve análise, através dos adjetivos e(m) processo de adjetivações (cf. Quadro 18), notamos o lugar do Enem no contexto da escola campo. Vimos que as atribuições expostas

pressupõem o trabalho com o Exame nas atividades de ensino na sala de aula. Vejamos, no exemplo a seguir, a posição-sujeito professor acerca do tratamento do Exame na escola.

Exemplo 26

Sujeito	Dizer
S10	Nos últimos anos, o Enem tem conquistado um lugar significativo na escola, já que muitos professores têm voltado o seu ensino para a preparação e formação do aluno que deseja dar seguimento aos seus estudos acadêmicos por meio desse instrumento avaliativo. Assim, o Enem configura-se como o “passaporte” para o nível superior, para o ingresso na faculdade.

Nesse dizer, o sujeito ressalta o lugar do Enem na escola através do adjetivo *significativo* (cf. quadro 18). Pelos pressupostos e a referência pessoal *eles*, entendemos que a maioria dos docentes tem direcionado seu trabalho ao Enem a fim de preparar os alunos para a carreira acadêmica e para o acesso ao nível superior, via Enem.

Exemplo 27

Sujeito	Dizer
S11	O Enem figura como ferramenta importante de avaliação da aprendizagem e também como um orientador da prática pedagógica dado o seu papel no acesso dos programas direcionados ao Ensino Superior . Muitos alunos visam os vestibulares e o Enem, exigindo que o professor contemple as temáticas, competências e habilidades para o êxito nessas avaliações.

Convém ressaltar que, nesse dizer, o sujeito S11 reforça duas representações sociais referente ao Enem tematizadas nas ações vinculadas à escolarização em curso – verificação da aprendizagem e instrumento orientador da prática pedagógica, e outra, relacionada à continuação da escolarização, via ensino superior em destaques. Além disso, aponta a cobrança, por parte dos alunos, para o trabalho com o Enem (competências e habilidades). Aqui, na posição-sujeito professor, o Enem é revozeado pela Matriz de Referência, diferentemente da posição-sujeito aluno no QA1.

Nesse dizer, pelos ditos em negrito e não-ditos, o Enem parametriza, em boa parte, o currículo escolar, mediante o trabalho com as temáticas, as competências e habilidades do Exame, abordadas, provavelmente, em cada disciplina.

Esse posicionamento coaduna com o dizer do sujeito S14:

Exemplo 28

Sujeito	Dizer
S14	O Enem tem se tornado referência educacional, tanto para o planejamento e escolha de conteúdos didáticos feitos pelo professor, quanto para a dinâmica de aula , que muitas vezes aborda questões e temas empregados neste exame, principalmente na última série do Ensino Médio .

Pelos ditos em negrito e pelo verbo modalizador *tem* (+ marcado) com sentido de certeza e de verdade, o sujeito amplia informações do Enem enquanto instrumento para a seleção de

objetos de ensino. Por meio do planejamento, professores fazem a escolha dos conteúdos didáticos e compilam questões e temas do Exame para tratamento em sala de aula, em especial, para alunos de 3ª série. Dito isso, nesse dizer, retoma um pressuposto que levantamos na análise do QA1: o trabalho com o Enem é mais saliente na série final do Ensino Médio.

Registramos o diálogo com a Subseção 1.2.1 no que respeita à interferência dos órgãos governamentais ao impor orientações políticas, por exemplo, o Enem como um Exame centralizador (uniforme e homogêneo) para todas as realidades escolares, padronizando ações e práticas pedagógicas (CORACINI, 2003c).

O dizer, adiante, apresenta argumentos sobre a prioridade de objetos de ensino vinculados às avaliações externas, dentre elas o Enem.

Exemplo 29

Sujeito	Dizer
S1	Sim. Primeiramente, na priorização dos conteúdos a serem estudados ao longo do ano letivo, com prevalência daqueles que mais são cobrados nas avaliações externas, incluindo o Enem, tendo em vista que o currículo de cada série é muito vasto e a carga horária das disciplinas é insuficiente para trabalhá-lo em sua totalidade. O Enem dimensiona, ainda, as atividades cotidianas, sendo tomadas questões de provas dos anos anteriores para serem discutidas e resolvidas em sala de aula, considerando o caráter contextualizado e interdisciplinar de tais questões, que são favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme os dados coletados, percebemos a recorrência do Exame enquanto suporte para as práticas pedagógicas. E, no universo das respostas, encontramos informações de que as orientações da Secretaria de Educação da Bahia, que auxiliam o planejamento do professor, também contemplam aspectos do Enem em sua estrutura.

Desse modo, quase que por unanimidade, os sujeitos asseguram que a representatividade do Enem, no contexto da sociedade contemporânea brasileira, afeta a cultura escolar. Algumas justificativas estão diretamente associadas à imagem da instituição articulada ao desempenho dos estudantes no Exame, uma vez que esse avalia os alunos ao final do Ensino Médio e, por conseguinte, a escola. Dos 14 (quatorze) professores, sujeitos da pesquisa, 13 (treze) postulam afirmações acerca do impacto do Enem na cultura escolar e somente 1 (um) considera que isso ocorre em parte⁵⁴.

De um lado, essa realidade explica a representação social relacionada às ações vinculadas à escolarização em curso compartilhada pelo grupo, porque, via participação do aluno no Enem, o ensino da escola é avaliado. Por outro lado, confirma os dados encontrados no estudo de

⁵⁴ Dados coletados no QA2 (questão da letra d): A seu ver, a representatividade do Enem, no contexto da sociedade contemporânea brasileira, afeta a cultura da escola? Explique.

Santos e Modl (2016), referentes às representações sociais acerca do Exame pelos professores em processo de formação, visto que, nos dizeres dos professores da escola campo, há a referência, de modo pulverizada nas respostas (cf. Exemplos 27, 28 e 29), ao fato de que o Enem é orientador nas/das preferências dos objetos de ensino impactando e influenciando a cultura escolar.

De acordo com o quadro 18, o aluno do Ensino Médio, sob o ponto de vista do professor, se enquadra em duas grandes categorizações, tendo em vista a diversidade de sujeitos alunos que premeiam o espaço escolar. Escolhemos dois dizeres (um recorrente e outro episódico) para compreendermos as caracterizações apresentadas no referido quadro.

Exemplo 30

Sujeito	Dizer
S1	<p>Em cada turno de ensino do Colégio Estadual Anísio Teixeira há um perfil de alunos, por influência direta da disponibilidade de transporte escolar para aqueles que residem na zona rural. Pela manhã, predominam os alunos urbanos, com pouca defasagem idade/série, sendo, portanto, em sua maioria, mais jovens. Percebe-se entre estes alunos do matutino um maior interesse e participação nas aulas, muitos com objetivos mais definidos para o futuro, vislumbrando a aprovação em avaliações externas e até com definição de cursos superiores nos quais desejam ingressar.</p> <p>No turno vespertino, no qual há uma maior oferta de transporte para a zona rural, a realidade é um pouco diferente, com alunos, em sua maioria, provenientes do ambiente rural, que apresentam uma certa dificuldade em acompanhar o currículo do Ensino Médio, havendo uma parcial distorção idade/série. Como consequência, é mais comum a desmotivação neste turno, e apenas a minoria dos alunos planejam futuras carreiras.</p> <p>O turno noturno é mais heterogêneo, tanto no que se refere à idade dos alunos como na origem dos mesmos (urbana e rural). Há uma similaridade com os discentes do vespertino em relação ao aproveitamento da vida escolar – o rendimento muitas vezes também é baixo e poucos pensam no acesso ao ensino superior. O último item pode ser explicado pelo fato de muitos destes alunos do noturno já terem assumido responsabilidades (mesmos os jovens), como trabalho e família para sustentarem e, assim, sentem-se, de uma certa maneira, impossibilitados de buscarem melhores oportunidades de emprego e/ou a continuação dos estudos.</p>

Nesse dizer, pelos ditos em destaque, o sujeito traz, resumidamente, informações e um delineamento sobre os sujeitos de cada turno, em relação ao lugar em que advém (ambiente urbano ou rural), ao interesse, à dificuldade, à participação nas aulas e à intenção de prosseguimento nos estudos via ensino superior. Assim, os recursos linguísticos utilizados garantiram a progressão argumentativa, como exemplo, as escolhas lexicais, *portanto, no qual, que, como consequência, tanto... como, assim*, definiram o posicionamento discursivo do sujeito professor, proporcionando a visualização de representações acerca das construções identitárias dos sujeitos aluno que permeiam os três turnos no espaço escolar.

Outro dizer reporta às diferenças de aprendizagem/conhecimento do sujeito aluno.

Exemplo 31

Sujeito	Dizer
S7	<p>Alunos que têm potencial, mas que precisam reconhecer o papel da educação para o seu futuro. Na realidade, os alunos são bem diversificados, ainda, encontra-se no ensino médio alunos</p>

	analfabetos funcionais, enquanto que existem alunos com capacidade crítica, reflexivos, aptos para a série que estão.
--	---

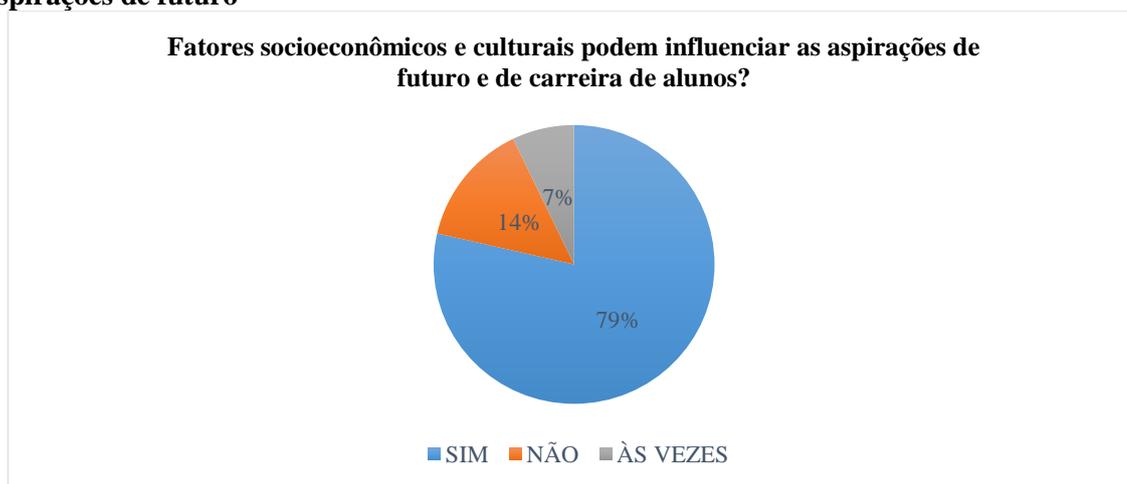
A posição-sujeito, defendida nesse dizer, aponta para o potencial dos alunos. Entretanto, com a conjunção adversativa, *mas*, expõe que esses sujeitos ignoram a importância da educação para o futuro, também realimentada pela expressão modalizadora, *precisam reconhecer* (+ marcada), sinalizadora de uma orientação social, prescrevendo um agir/fazer pelos alunos.

Ainda, os adjetivos *diversificados* e *analfabetos funcionais* ressaltam a diversidade existente entre alunos e evocam uma das dificuldades enfrentadas nesse nível de ensino, não só da cultura escolar local, mas também das escolas públicas do país: presença de sujeitos que se encontram em um nível rudimentar, com sérios problemas de interpretação de textos e de operações matemáticas simples.

Entretanto, ao finalizar seu dizer, retoma parte do início do enunciado, pontuando com os adjetivos *crítica e reflexivos*, a existência de alunos preparados para a série que estão.

Frente a essa caracterização dos sujeitos alunos da escola campo, perguntamos ao grupo de professor, ainda no questionário⁵⁵, se fatores socioeconômicos e culturais influenciam as aspirações de futuro e de carreira de aluno. A maioria acredita que há uma influência desses fatores na continuação dos estudos, conforme registro abaixo:

Gráfico 2 – Dados quantificados sobre a influência de fatores socioeconômicos e culturais nas aspirações de futuro



Fonte: elaborado pelas autoras.

⁵⁵ Resposta à Pergunta da letra f do QA2: Você acredita que fatores como socioeconômicos e culturais podem influenciar as aspirações de futuro e de carreira de alunos? Explique.

Concentremos, agora, na resposta do S4 que traz o recorrentemente explicitado pela maioria.

Exemplo 32

Sujeito	Dizer
S4	Sim. Muitos de nossos alunos veem dificuldades e empecilhos para progredir nos estudos. Os fatores preponderantes são em grande maioria de ordem econômica. Alunos desistem de seus “sonhos” tendo em vista sua situação financeira familiar desfavorável.

No próximo dizer, exibimos o episódico nas respostas dessa temática.

Exemplo 33

Sujeito	Dizer
S10	Não. O desejo e a força de vontade são condições necessárias à aprendizagem e, consequentemente, à conquista profissional.

Os dois dizeres, totalmente opostos, trazem posicionamentos discursivos diferentes. O primeiro assume que fatores socioeconômicos influenciam nas aspirações de futuro e na continuidade da escolarização dos alunos, enquanto o segundo acredita que fatores de ordem pessoal (*desejo e força de vontade*) são determinantes para tal ação.

Esses dois posicionamentos fazem-nos pensar sobre duas reflexões decorrentes de uma dimensão maior: as desigualdades sociais e a meritocracia. Frente às condições sociais e ao contexto cultural, alguns alunos não conseguem ou têm dificuldades para ir adiante com a formação acadêmica, considerando que muitos precisam de deslocar do lugar de origem (cf. Discussão na entrevista semiestruturada com o grupo focal), mudando, muitas vezes, de cidade. Além disso, mesmo que as oportunidades de acesso ao nível superior pretendam ser iguais para todos, sabemos que a preparação para tal competição é desigual, sobretudo, quando comparamos escolas públicas com escolas particulares.

Entendemos que fatores socioeconômicos e culturais podem influenciar nas perspectivas de futuro do aluno. Por isso, no grupo focal, expomos esse tema, a fim de perceber se essas constatações se sustentam na nossa análise, tendo em vista que no QA1, não levamos essa questão para discursivização.

Por ora, continuemos com a análise das respostas à questão de letra g⁵⁶, as quais registram a posição-sujeito professor, no que diz respeito à importância do objeto de discurso Enem para os dois grupos de alunos (urbano e rural). Assim, no universo das respostas, a maioria postula

⁹ Resposta à pergunta da letra g do QA2: Você poderia me dizer, pela sua experiência com alunos de ambientes urbano e rural, qual seria a importância ou o lugar do Enem para os dois grupos? Haveria alguma diferença?

que há uma diferença de representação sobre o Enem entre os grupos. Acompanhem os exemplares abaixo:

Exemplo 34

Sujeito	Dizer
S13	Para os alunos da zona urbana, o Enem é visto como a forma mais rápida para o acesso ao nível superior, já para a maioria dos alunos da zona rural o Enem fica em segundo plano, tanto que o número de inscritos no processo não expressa representatividade frente ao número de alunos desse seguimento. Para a maioria que enfrenta o dilema da distorção idade/série, o objetivo se limita apenas em concluir o ensino médio.

Nesse dizer, pelos ditos em negrito e não-ditos, o sujeito tem a percepção de que há uma diferença quanto à representatividade do Enem nos dois grupos: continuação dos estudos, via nível superior para o aluno urbano, enquanto que para o aluno rural, o Enem não tem tamanha importância. Além disso, reporta aos alunos com distorção idade/série que, para esses, o Enem representa meio de/para conclusão dessa etapa de ensino.

Todavia, conforme os dados quantificados e análise qualitativa, os alunos da 1ª e 2ª séries (cf. Apêndice 1, p. 166), de ambiente urbano e rural, apresentam representações sociais acerca do objeto de discurso Enem, como via de ingresso ao nível superior, de mobilidade social e de acesso ao mercado de trabalho.

E, no Quadro 16, numa abordagem mais precisa (porque todos os alunos da 3ª série participaram do QA1), os alunos da 3ª série dos dois grupos, que representam os sujeitos da nossa pesquisa, trazem as mesmas representações sociais, tanto no turno matutino, quanto no vespertino e no noturno, concebidas pelas entradas: ações vinculadas à escolarização em curso, continuação da escolarização via ensino superior e melhoria explícita relacionada à mobilidade social. Sendo que, no noturno, os sujeitos alunos trazem mais uma representação associada às melhorias para o futuro em termos pessoais.

Portanto, não há diferença de representações sociais acerca do Enem entre os dois grupos de moradores (urbano e rural), já que representações sociais convencionalizam objetos (nesse caso, o Enem) e “impõem sobre nós com uma força irresistível” (MOSCOVICI, 2015, p. 36), influenciando dizeres e comportamentos. Com ênfase dada às práticas discursivas em interação, entendemos o porquê de os alunos compartilharem dessas representações, pois convivem na escola, espaço social e dialógico, em que os sujeitos interagem e produzem seus dizeres sobre vários objetos de discurso, como o referido Exame.

Salientamos que, encontramos duas respostas de professores que não percebem a diferença no tocante à importância e lugar do Enem entre os dois grupos. Vejamos:

Exemplo 35

Sujeito	Dizer
S4	Não haverei de estigmatizar alunos provenientes do ambiente rural e do ambiente urbano. Fato é que existem alunos preocupados e motivados a fazer o exame nos dois ambientes. São alunos com e sem aspirações de progresso nos estudos que são encontrados em ambos locais, tanto no ambiente urbano quanto rural. Ou seja, independe de sua proveniência domiciliar.

Pressupomos, a partir desse dizer, que representações sociais acerca do Enem são as mesmas nos dois grupos. Pelos não-ditos, o sujeito confia que o diferencial não está relacionado à proveniência de localidade, pois, na escola campo, há alunos adjetivados como *preocupados, motivados, com e sem aspirações* nos estudos dos dois grupos.

Com o uso da primeira pessoa do discurso *eu*, o engajamento no dizer está atrelado à preocupação particular de não estigmatizar sujeitos dos dois ambientes. Nesse sentido, a visão deste sujeito professor condiz, numa primeira instância, com os dados apontados no QA1, quanto às representações sociais. Descarta, portanto, uma visão estereotipada acenada na maioria dos dizeres do QA2.

Com base no Quadro 20, percebemos que a escolha maior da referência pessoal foi a impessoalidade (68,08%). Mesmo em questões direcionadas a você, o grupo de professores se apresenta com impessoalidade, ora representada pela terceira pessoa do discurso, ora a escola é posicionada como sujeito da oração. Os verbos modalizadores trazem orientações relativas a ações da cultura escolar e ao aspecto econômico que podem influenciar na continuação da escolarização.

Agora, passemos à análise dos dizeres gerados no grupo focal.

4.5 Representações sociais sobre o objeto de discurso Enem e(m) referência na entrevista semiestruturada com grupo focal

Considerando o sujeito como ser social que interage e que “[...] todo ato de linguagem é no fundo essencialmente interativo” (MORATO, 2005, p. 322), os alunos, em interlocução com a pesquisadora, participaram de mais uma prática interacional na tematização mais explícita do Enem e da continuação dos estudos em interface com a cultura escolar local e com outros aspectos que estão diretamente relacionados às duas temáticas.

Circunstanciadas pela linguagem, as tematizações ocorreram tranquilamente. A participação do aluno foi efetivada para todo o grupo no enquadre interativo principal, através de pedido da palavra, endereçamento e distribuição da palavra que, daí, percebemos trocas

dialógicas, bem como relações com alteridades em que o sujeito considera os outros como interlocutores. Tudo isso ocorre por meio de dizeres preñes de cultura e reveladores de práticas, ações cotidianas e interacionais.

Desse modo, foi possível, visualizar, pela materialidade linguístico-discursiva, indícios da identidade interacional desses atores sociais, vestígios do seu grupo de pertencimento (urbano ou rural) e indicativos do Enem como Exame importante para a política educacional e meio para a continuação dos estudos. E, ainda, aspectos da cultura escolar local se deixaram ali registrar.

O evento comunicativo foi marcado por interações assimétricas: a pesquisadora domina a participação na interação com 31 (trinta e um) turnos de fala⁵⁷. Os alunos, com uma participação significativa, em termos de discursivização e do tempo usufruído, tiveram um quantitativo de turnos de fala menor (cf. Quadro 21).

Esses números podem ser justificados, segundo Matencio (2001), por alguns fatores imprescindíveis: *status* dos interactantes (pesquisadora, alunos), as identidades representadas por imagem da interação onde acontece o evento (escola), o grau de conhecimento partilhado, a motivação e intenção dos interlocutores.

Convém ressaltar que, nessa interação, notamos sutilezas nos ditos e não-ditos que sinalizam a escola como instituição social promotora de relações sociais e de práticas intersubjetivas, o que explica a construção do conhecimento, dos sentidos e das identidades interacionais dos sujeitos envolvidos nesse espaço.

4.5.1 Análise quali-quantitativa da entrevista com grupo focal

Apresentamos, abaixo, no Quadro 21, informações da natureza da participação dos alunos integrantes do grupo focal, indiciadas a partir do que o sujeito discursiviza. Consideramos, nesse primeiro momento, a variável moradores urbano ou rural e o contexto sócio-histórico das enunciações, a fim de apreender traços significativos dos usos languageiros de cada sujeito reveladores de vestígios de si próprio e do grupo social a que pertence.

⁵⁷ Mesmo que os objetivos principais centravam em proporcionar a interação e participação dos alunos para acessar os conhecimentos construídos acerca dos objetos de discurso em referência, a pesquisadora, ainda assim, teve uma participação mais expressiva em números de turno de fala.

Quadro 21 – Mapeando identidade enunciativa

Sujeito		Participação auto ou alter motivada	Número de turnos de fala de cada aluno
Pseudônimo do sujeito	Sigla para localização no corpus		
Samara	SA9UF4VTN	Automotivada	11
Valéria	SA7UF3NTN	Automotivada	06
Cecília	SA13RF2NTN	Automotivada	03
Vitor	SA11UF2MTS	Automotivada	24
Fátima	SA3UF2NTS	Automotivada	06
Heitor	SA1UF1MTN	Automotivada	17
Joana	SA5UF1MTN	Automotivada	09
Fagner	SA14RF2VTN	Automotivada Alter motivada	01 01
Cristilane	SA6RF5VTS	Alter motivada Automotivada	01 02
Marcos	SA12UF2NTS	Automotivada	11
Ualas	SA10RF2MTN	Automotivada	03
Larissa	SA4RF2VTN	Automotivada	03
William	SA2RF2NTS	Automotivada Alter motivada	04 01

Pelos números de turnos de fala, os alunos que se destacaram na participação automotivada foram, respectivamente: Vitor, Heitor, Marcos e Samara. Tomaram, por si próprios, os turnos de fala e se engajaram na interação. Com relação à participação alter motivada, influenciada por outro (com a pesquisadora endereçando a palavra), tivemos os sujeitos Fagner, Cristilane e William.

Convém, ainda, apresentarmos dados dos movimentos da palavra para compreendermos o modo como procedeu a natureza da participação de cada sujeito na interação. No Quadro seguinte, especificamos os turnos de fala marcados pela distribuição da palavra pela pesquisadora, pedido da palavra pelo aluno e endereçamento da palavra pela pesquisadora. Vejamos.

Quadro 22 – Sujeito e(m) participação na interação

Sujeitos	Participação do sujeito na interação a partir dos movimentos com a palavra (operações linguístico-discursivas)		
	Turnos de fala que marcam a distribuição da palavra pela pesquisadora	Turnos de fala que marcam o Pedido da palavra pelo aluno	Turnos de fala que marcam o endereçamento da palavra pela pesquisadora a um sujeito em especial
Samara	2, 68, 117, 119	-	-
Valéria	123	-	-
Cecília	130	-	-
Vitor	25, 78, 115, 128	7, 25	-

Fátima	-	-	-
Heitor	84, 92, 97	-	-
Joana	23, 71, 87	23	-
Fagner	30	-	113
Cristilane	-	-	32
Marcos	65, 82, 100, 109	-	-
Ualas	126	-	-
Larissa	53	-	-
William	74	-	51

Para análise da identidade enunciativa, consideramos também as referências pessoais nas mostras de subjetivação. Aqui, segue o mesmo resultado do QA1. Os alunos continuam a preferir a primeira pessoa do discurso *eu* para expor sobre os objetos de discursos em referência, como aconteceu no QA1 (cf. Quadro 15).

Quadro 23 – Referências pessoais modalizadas

Pseudônimo	Sigla	Referências evocadas	Porcentagem
Samara	SA9UF4VTN	Eu (42)	58,33%
		Implícitos (11)	15,27%
		A gente (17)	23,61%
		Nós (02)	2,77%
Valéria	SA2UF4NTN	Eu (11)	68,75%
		Implícito (02)	12,50%
		Você (03)	18,75%
Cecília	SA13RF2NTN	Eu (07)	77,77%
		Implícito (02)	22,22%
Vitor	SA11UF2MTS	Eu (31)	52,54%
		Implícito (13)	22,03%
		A gente (06)	10,16%
		Você (07)	11,86%
		Nós (implícito) (02)	3,38%
Fátima	SA3UF2NTS	Eu (01)	50,00%
		Implícito (01)	50,00%
Heitor	SA1UF1MTN	Eu (08)	36,36%
		Implícito (12)	54,54%
		A gente (02)	9,09%
Joana	SA5RF1MTN	Eu (26)	70,27%
		Implícito (03)	8,10%
		A gente (05)	13,51%
		Você (03)	8,10%
Fagner	SA14RF2VTN	Eu (01)	20,00%
		Implícito (01)	20,00%
		Nós (03)	60,00%
Cristilane	SA6RF5VTS	Nós (02)	100,00%
Marcos	SA12UF2NTS	Eu (02)	14,28%
		Implícito (04)	28,57%

		Impessoalidade (elas/ela) (03)	21,42%
		Você (05)	35,71%
		A gente (01)	7,14%
		Nós (implícito) (01)	7,14%
Ualas	SA10RF2MTN	Eu (01)	33,33%
		Implícito (01)	33,33%
		A gente (01)	33,33%
Larissa	SA4RF2VTN	Eu (implícito) 01	50,00%
		Você (01)	50,00%
William	SA2RF2NTS	Eu (03)	50,00%
		Implícito (02)	33,33%
		Impessoalidade (ela) (01)	16,16%

Na transcrição da entrevista semiestruturada com grupo focal, verificamos que os alunos só usaram verbos modalizadores (diferente do QA1 e QA2 em que encontramos expressões modalizadoras) nos dizeres de cada sujeito ao referenciar os objetos de discurso. Registramos uma ocorrência maior dos verbos que prescrevem/orientam ação para o fazer, por exemplo, tem, precisa e deve. Atentamo-nos para as informações expostas no Quadro 24.

Quadro 24 – Verbos modalizadores em referência

Pseudônimo	Sigla	Verbos modalizadores evocadas	A que se refere	Porcentagem
Samara	SA9UF4VTN	Tem (01)	Estudo	20,00%
		Poder (02)	Um bom emprego	40,00%
		Deveria (01)	Escola / professor	20,00%
		Precisa (01)	Conhecimento	20,00%
Valéria	SA7UF3NTN	-		
Cecília	SA13RF2NTN	-		
Vitor	SA11UF2MTS	Deve (03)	Escola	50,00%
		Quer	Alunos	16,66%
		Ter (01)	A gente	16,66%
		Devemos (01)	Nós	16,66%
		Devem (01)	Governantes	16,66%
Fátima	SA3UF2NTS	Não deveria ser (01)	Simulado	50,00%
		Deveria (01)	Escola	50,00%
Heitor	SA1UF1MTN	Tem (01)	Educação	100,00%
Joana	SA5RF1MTN	Precisa (01)	Leitura	50,00%
		Possa (01)	Ensino superior	50,00%
Fagner	SA14RF2VTN	-		
Cristilane	SA6RF5VTS	-		
Marcos	SA12UF2NTS	Tem (01)	Eles (governo/ sistema)	50,00%
		Deveria (01)	Redação	50,00%

Ualas	SA10RF2MTN	-		
Larissa	SA4RF2VTN	-		
William	SA2RF2NTS	Pode ser (01)	Enem	100,00%

Utilizamos a publicização dos Quadros acima (21, 22, 23 e 24) como recursos para progressão argumentativa da análise das identidades interacionais discentes na entrevista semiestruturada com grupo focal. Logo abaixo, trazemos todas as cenas transcritas em *ipsis litteris*, de cada sujeito participante para dar mostras da identidade enunciativa a partir do que se diz e como se diz em referência. Observemos que as linhas do texto estão numeradas para facilitar a localização de léxicos e os números que constam no interior do texto, referem-se aos turnos de fala.

Dizeres de Samara

1 2. para falar a verdade agora não tenho interesse em cursar a universidade bem... eu não tenho interesse **porque**
2 sou mãe de família tenho duas crianças... tenho um pré-adolescente de doze anos e tenho um de três anos... então
3 **acho** que:: esses últimos anos eu me afastei do meu bebê de três anos quando eu comecei a estudar ele tinha um
4 aninho... eu tive que deixar com minha mãe e:: agora tem hora que ele cobra muito o pai sai cedo eu tenho que
5 sair a tarde ele fica mamãe não vai pra o colégio... aí eu falo só tem esse ano... eu **acho** assim... se eu tiver que
6 afastar mais um ANO, aí eu já **acho** que é um empecilho para ele porque o ano que vem já começa a escolinha
7 eu tenho que dedicar um pouco a ele e tem o de doze anos tá com dificuldade no colégio eu tenho que às vezes
8 deixar as matérias que eu tenho dificuldade para poder auxiliar ele... porque como ele tá começando agora aí tem
9 hora que ele acha que o estudo não é importante e:: como eu não tive oportunidade de ter estudado mais cedo eu
10 quero que:: ele ingresse na vida no estudo... .. assim no início da vida dele para que ele possa ser uma pessoa
11 bem sucedida porque o estudo é:: **tem** como oferecer para ele esse privilégio como eu não ti:ve ((*ela sorri um*
12 *pouco mas dá continuidade*)) aí tive que parar de estudar com dezoito anos quando ele nasceu eu parei e só
13 continuei em 2014 e pretendo terminar esse ano... PRETENDO fazer cursinho e não universidade por enquanto e
14 esperar daqui mais uns anos quem sabe uns três ou quatro anos eu possa tá pensando nisso... ver se:: **acho** um
15 bom emprego para **poder** fazer uma poupança e **poder** termina:r... ((*começa a sorrir*)) esse é meu sonho NO
16 FUTURO não agora... agora meu sonho mesmo... é só concluir
17 34. pra falar a verdade tem colega nosso que nem sabe o que é uma redação (...)
18 36. no primeiro e no segundo a gente não teve essa oportunidade... foi mais aula de português a professora quase
19 não cobrava esse assunto só gramática e agora tem muitos colegas nosso que vai prestar o Enem e fala GENnte
20 como é que vou fazer a redação? porque não tem incentivo de um profissional de um professor de:: explicar
21 COMO FAZER UMA REDAÇÃO... o problema do terceiro ano na nossa sala tá sendo esse... a redação... a
22 gente não tá tendo aula de texto aí... dificulta bastante... só se fala no Enem... a professora chega na sala
23 incentiva os alunos mas os alunos não sabem por onde começar... como fazer a redação do Enem
24 40. eu **acho** assim que uma aula de redação é tão importante quanto a de português... gramática... porque a gente
25 convive com o texto... tem hora que eles exigem mais a gramática...**deveria** exigir mais essa parte da redação pra
26 o aluno fazer um texto... ter uma prova pra aluno fazer um texto... por que só marcar? a gramática não ajuda a
27 gente em quase nada... o que ajuda é:: REDAÇÃO... a gente saber ESCREVER UM BOM TEXTO ((*centra o*
28 *olhar em mim*))... **acho** que a PARTE DA REDAÇÃO está faltando na língua portuguesa... tão puxando mais pro
29 lado da gramática
30 43. mas já tem aula de redação no sexto ano... meu filho tá fazendo texto... o Eliza ((nome de uma escola de
31 ensino fundamental)) esse ano tá tendo a redação e tá fazendo texto... **acho** que eles tá com essa proposta já do
32 Enem pra quando os alunos já tiverem no primeiro segundo e terceiro ano estarem preparados porque eu **acho**
33 que a maior dificuldade de todos os alunos de prestar o Enem é a redação... no terceiro ano a gente nem
34 começou... se um professor pedir pra fazer um texto dissertativo eu não sei como começar... o que é um texto
35 dissertativo? a gente fica sem saber o que é um texto dissertativo? a gente fica um olhando pra o outro..... tudo
36 complica...
37 45. **acho** que deveria rever mais... a gramática não é tão importante quanto a redação... no terceiro ano cobram
38 muito gramática e redação duas aulas na semana mas mesmo assim a gente não consegue
39 59. é igual aquele ditado... todos nós nascemos com dom só que aquele dom tem que ser explorado.. talvez a

40 gente nem saiba que tem aquele dom... e já vai pelas pessoas e aquele dom tá bem escondido sem a gente saber...
 41 tem que parar e pensar o que a gente realmente quer ser e conseguir ser feliz né
 42 **68.** seria e não seria porque eu não estou preparada para fazer o Enem eu tenho dificuldades em algumas
 43 matérias... eu não tenho tempo de estudar em casa o meu tempo é na escola mesmo e eu precisava desse tempo
 44 em casa pra fazer o Enem... eu **acho** assim... pra eu prestar o Enem eu preciso desse tempo pra poder estudar...
 45 esse seria o meu empecilho... eu tou estudando porque eu quero no futuro ter uma profissão... porque eu não sei
 46 como vai ser daqui mais alguns anos e para poder incentivar os meus filhos a estudar... isso também... às vezes
 47 eles perguntam porque mamãe não estudou aí eu sempre falo casei cedo... eles nasceram dediquei a vida pra
 48 eles... e aí eu falei vou tirar um tempo pra mim... vou terminar esse ano... parar um pouco e três quatro anos e
 49 dedicar a minha família e quando eles tiverem grandes aí eu volto novamente... mas sempre pensando nessa
 50 questão o tempo mesmo que eu não tenho pra poder prestar o Enem
 51 **88.** eu pretendo... quem sabe tentar algum cursinho que possa no futuro me dá a oportunidade de emprego por
 52 esses três anos pra depo::is pensar em ingressar na universidade... porque eu pretendo... porque nunca é tarde pra
 53 gente começar... mais na frente eu pretendo ingressar na universidade mas agora no momento não
 54 **117.** na verdade eu não vou falar que não vou continuar... mas assim... eu pretendo continuar... eu vou voltar... eu
 55 já fiquei dez anos e voltei só vou dá um tempinho e vou voltar... porque a gente **precisa** de conhecimento e o
 56 mundo exige isso da gente
 57 **119.** a educação é um caminho cheio de oportunidades eu acho assim que através da educação nós conseguimos
 58 alcançar metas que a gente acha que não consegue e a gente estudando a gente vê que tudo é possível através
 59 dela conseguimos alcançar essas metas.

Seu primeiro turno de fala é longo (cf. turno 2, linha 1 a 16). Agencia a palavra no seu dizer sem pausas, articulando argumentos em defesa do ponto de vista de que agora não tem interesse em cursar a universidade mediado pelo elemento coesivo *porque* (cf. turno 2, linha 1). Aponta os motivos como, por exemplo, os filhos precisam da sua presença e apoio nas atividades escolares (cf. turno 2, linhas 7 e 8) e ainda a falta de tempo para estudar para a prova do Enem (cf. turno 68, linhas 46 e 47; turno 68, linha 42 e 43). Pretende fazer cursinho e trabalhar, logo após o Ensino Médio (cf. turno 2, linhas 13 a 15). Mas, por ora, não descarta a possibilidade de dar continuidade aos estudos no futuro.

No enquadre interativo, centra seu olhar à pesquisadora, poucas vezes direcionou o olhar na direção de outros sujeitos. Participou de algumas intervenções para abordagem de aspectos da cultura escolar local (cf. turnos 34, 36, 39, 43 e 45). Oportunizou-se da palavra distribuída (cf. turnos 2, 68, 117 e 119). Manteve engajamento, posicionando-se, com muita frequência, na 1ª pessoa do discurso *eu* para mostras de subjetivação. Usou a referência pessoal *a gente* para fazer comentários que dizem respeito a si mesma e a seus colegas acerca de aspectos da cultura escolar pertinentes a objetos de ensino e temáticas (redação, gramática e Enem) e remissões às interações didáticas em sala de aula.

Assim, ao discursivizar sobre o Enem, traz, em cena, a dificuldade dos colegas quanto ao objeto de ensino redação, não trabalhado desde a primeira série do Ensino Médio. Expõe que as aulas da disciplina de texto (Texto, Discurso e Múltiplas Linguagens) não acontecem normalmente. No turno 43 (cf. linha 32 e 33), apresenta, através do verbo *achar*, uma das representações sociais relativas ao Enem veiculadas pelo grupo: a dificuldade de escrever o texto dissertativo cobrado na prova do Exame.

A partir dessas considerações, o sujeito faz críticas à prática frequente nas aulas de Língua Portuguesa da cultura escolar local: o trabalho acentuado com a gramática (cf. turno 36, linha 19) em detrimento da produção textual (cf. turno 45, linha 36) e a elaboração de atividades com questões objetivas (cf. turno 40, linha 26). Pelos pressupostos, flagramos uma possível explicação, na posição-sujeito aluno, que justifique a inabilidade do aluno frente à escrita de textos.

O sujeito revela que não se sente preparada para fazer o Enem, seria necessário tempo de estudo fora da escola e, com o papel de mãe, outras prioridades se sobressaem (cf. turno 68). Pelos ditos, por exemplo, o léxico *dificuldades* (cf. turno 68, linha 41), (entre)lemos que toda a aprendizagem construída no percurso escolar não é suficiente para um resultado significativo na prova.

Cabe salientar que a escolha lexical do verbo *achar* foi utilizada para abordagem de aspectos pessoais e singularidades em relação ao outro (cf. turno 2, linhas 5, 6, 14, turno 68, linha 43) e para discursivizar temas relacionados à cultura escolar local (cf. turno 40 e 43).

Os verbos modalizadores, negritos, *tem* (cf. turno 2, linha 11), *deveria* (cf. turno 40, linha 25 e turno 45, linha 36), *precisa* (cf. turno 117, linha 54) com efeito de sentido de orientar e prescrever ações e *poder* (cf. turno 2, linha 15) atribuindo o sentido de condição, realçam a importância que o sujeito atribui ao estudo, à conquista de um bom emprego, à escola e ao conhecimento, deixam (entre)vistos a valoração conferida à educação formal e o que possibilita a dar prosseguimento nos estudos.

Durante seu ato linguageiro, demonstra maturidade com relação aos temas discutidos, confirma segurança enunciativa quando retoma seu projeto de dizer em outro turno de fala para esclarecer e concluir sua tomada de posição anterior, como por exemplo, no turno 2, inicia seu dizer sobre o não interesse em cursar a universidade no momento, entretanto, expõe a pretensão de retomar os estudos no futuro, retomando-o nos turnos 88 e 117 para reforçar e esclarecer o que foi dito.

Notamos, pelos ditos, que o sujeito se coloca como exemplo para os filhos, uma vez que aponta a necessidade do estudo e as dificuldades enfrentadas para conclusão do Ensino Médio (cf. turno 2 e turno 68), assegurando, ainda, que estuda com a finalidade de ter uma profissão no futuro (cf. turno 68, linha 44). Mora no meio urbano.

Dizeres de Cecília

- 1 4. Para falar a verdade agora **eu** tenho muito interesse em cursar uma faculdade... Antes não tinha interesse
- 2 nenhum... a::h vou terminar o ensino médio vou descansar por um ano:: e daí eu inicio... porque **eu** acho que::
- 3 uma faculdade principalmente o Enem... ((*meio que nervosa*)) aliás o Enem é um passo para o futuro de cada

- 4 um... ele testa o nosso conhecimento... e dar muitas oportunidades as pessoas que não tem muitos recursos...
 5 **90. eu** também... direto pra faculdade
 6 **132.** a construção do seu futuro começa já na minha opinião **eu** é:: basta **eu** é:: agarrar essa oportunidade que é o
 7 Enem... que é porta para eu entrar na faculdade

A aluna reside em ambiente rural, a sua participação é pequena e seus turnos de fala não são longos. No seu padrão de comportamento discursivo transparece a não fluidez com a fala e um pouco de ansiedade, o que caracteriza uma sequência textual menos organizada, principalmente no seu primeiro turno (cf. turno 4).

Com o uso unânime da referência pessoal *eu*, aponta que tem interesse em ingressar na universidade via Enem, embora afirme que antes almejava apenas a conclusão do Ensino Médio (cf. turno 4, linhas 1 e 2) e só depois daria continuação aos estudos. Daí, podemos perceber a movência da identidade do sujeito-aluno no que se refere à prospecção dos estudos construída em referenciação com outros sujeitos.

Consoante ao Enem, pelos ditos, o sujeito retoma três representações sociais acerca do Enem, mediante os léxicos *testa, dar e entrar*: Exame que permite medição da aprendizagem, possibilita/oferece oportunidades de estudo gratuitamente àqueles desprovidos economicamente (cf. turno 4, linha 3 e 4) e proporciona a entrada na universidade.

Dizeres de Vitor

- 1 **5.** Já que ela falou da questão do Enem eu escolhi esse tema aqui:: a escola deveria ter mais espaço para o Enem
 2 eu acredito que o colégio não tem muito espaço para o Enem... geralmente no terceiro ano tem o simulado... só
 3 que não tem o preparo para o simulado... eles colocam a gente faz... eu não acho que isso é suficiente... deveria
 4 tipo assim... no horário oposto do estudo... deveria ter um cursinho... uma aula para poder auxiliar no
 5 Enem... eu já fiz o Enem no primeiro ano segundo e terceiro ano... acredito que a escola deve discutir e oferecer
 6 algo mais pra gente sobre essa questão do Enem (...)
 7 **7.** ((*meio que agoniado acena com a mão e pede a palavra*)) já eu discordo um pouquinho da visão dela... por
 8 uma questão de que os alunos do primeiro e segundo ano não têm nem preparo pra poder fazer... seria um gasto a
 9 mais se a escola fizer... porque não tem um impacto para esses alunos... acho que:: deve investir no terceiro
 10 ano... que é:: que é:: o centro né pra ingressar na faculdade... então eu acho que o simulado é pra quem vai fazer
 11 o Enem... não é? acredito que não precisa (...)
 12 **9.** mas... tipo assim... eu fiz o Enem no primeiro e segundo ano e não tive nenhum gasto é:: se alguém quer
 13 participar do simulado que faça o Enem então... igual eu fiz a cada ano eu tive uma nota melhor e esse ano eu
 14 espero ter uma nota melhor ainda... acho o simulado nesses anos é uma perda de tempo... acho que a escola deve
 15 investir num cursinho ((refere-se ao reforço em horário oposto)) do que no simulado.
 16 **11.** quando você faz o Enem no primeiro e segundo ano... a maioria da prova você nunca viu... VOCÊ VAI mas
 17 assim... tipo assim naquela mamãe mandou... você vai lá e marca... você sabe? metade da prova você não sabe
 18 **13.** então quem quer fazer o simulado inscreva-se no Enem você não tem gasto nenhum (...)
 19 **16.** esses aplicativos são muito legais mesmo (...)
 20 **18.** não tá tendo esse:: é tipo... um reforço que tá tendo agora? por que não com o Enem? esse reforço só é pra
 21 primeiro e segundo ano ((aqui há uma disputa pela palavra entre Vitor e Fátima))
 22 **19.** isso... uma boa ideia (...)
 23 **20.** hoje mesmo nas provas a gente vê muita questão de Enem acho que todas as provas de terceiro ano tem
 24 muita questão de Enem... já é uma ajuda e tanto
 25 **25.** ((*pede a palavra levantando o dedo*)) só:: falar um pouquinho também... sobre a questão da:: minha família
 26 minha família me incentiva a fazer um curso superior a::h minha família geralmente me incentiva na verdade a
 27 minha mãe me incentiva... porém a minha mãe ela não teve escolaridade... então o incentivo que minha mãe me

28 dá... é:: pela questão de eu ir pra escola... ela não sabe que eu tenho que cursar uma faculdade e tentar novos
 29 horizontes... ela não tem... ... mas ela tá sempre me incentivando... geralmente ela fala VITOR VAI pra escola...
 30 não é que eu sou preguiçoso... ((os alunos riem)) as pessoas que me conhecem sabem... não sei... tem horas que
 31 eu fico meio... fico sem vontade... eu fico pensa::ndo (...)
 32 27. pensando no meu futuro igual essa questão da condição financeira... minha família é:: bastante humilde... eu
 33 perdi meu pai eu ainda tinha dez anos de ida::de... é:: minha mãe criou eu e mais alguns irmãos não vou falar a
 34 quantidade ((sorrir mas se contém)) é:: tipo assim... ela não tem condição de de:: colocar numa faculdade
 35 particular... ela não teria essa condição... então acredito que:: é:: a condição financeira influencia muito... tipo
 36 assim... eu tenho vontade de fazer faculdade fora... porque em Guanambi a gente tem a FG tem a Uneb só que
 37 não tem nessas faculdades o curso que eu estou pretendendo... eu preciso ter uma renda assim... para alimentação
 38 moradia... então a condição financeira é muito importante... talvez... tipo assim... quem quer fazer faculdade...
 39 tem várias bolsas para entrar na faculdade... tipo... não tem o bolsa família poderia dar o bolsa faculdade também
 40 ((todos riem)) como tem o bolsa escola ((em tom de brincadeira)) O BOLSA FACULDADE seria bem melhor...
 41 porque a gente tem o prouni, tem muitos programas pra entrar na faculdade só que não tem condição pra poder
 42 ficar em outro lugar... a gente vai viver de quê? de vento o::lha... ((mais uma vez em tom de brincadeira)) não
 43 pode né a gente tem que ter uma condição financeira se não fica meio difícil
 44 42. a base que tive em redação foi no ensino fundamental... tive uma professora muito boa na sétima série e
 45 meus colegas dessa série também tiveram uma boa base
 46 46. alguns professores passam textos dissertativos ... por exemplo a professora pedia pra gente escrever textos na
 47 disciplina de LPLB... como o professor Paulo pede... só que é preciso dá mais ênfase
 48 54. uma boa ideia para quem não quer ou não sabe... tem pessoas que não sabe o que cursar... tem que tirar pelo
 49 menos um ano para não se arrepender... eu tenho uma amiga que ela fez a faculdade pela questão do:: tempo que
 50 era menos... com poucos dias ela se arrependeu dessa escolha... ela perdeu quatro anos por uma escolha mal
 51 feita... por isso é bom pensar refletir antes e não vai pelo que dá dinheiro vai pelo que você gosta pra você não se
 52 arrepender... minha irmã ela está fazendo mestrado... ela ama... eu me inspiro nela... ela teve esse tempo pra
 53 pensar... ela ama a profissão
 54 69. quando a senhora perguntou se a redação seria um empecilho para você não fazer o Enem... com certeza para
 55 muitas pessoas seria... pra mim eu acredito que não ... se não me engano no ano de 2014 quinhentas mil pessoas
 56 zeraram a redação no Enem... se estas pessoas zeraram a redação ou seja muitas pessoas têm essa dificuldade na
 57 redação... acho que muitas pessoas não fariam o Enem por conta da redação
 58 72. quem não gosta de ler assista a jornais leia revistas... é muito bom
 59 76. pra fazer o Enem não impede... até a questão da inscrição não paga quando declara carência
 60 80. sua irmã mora aqui e estuda em Guanambi é mais fácil a prefeitura dá o transporte mas morar em outro lugar
 61 a despesa é bem maior (tempo)
 62 89. eu tenho muita muita vontade mesmo de já sair do ensino médio e ir direto pra universidade... porém eu
 63 tenho um pouco de medo tenho um pouco de receio...tenho um pouquinho de dúvida ()... medo de não dá certo...
 64 não sei... de não ser o caminho certo... eu tenho opções ou eu faço em Salvador ou eu faço no Espírito Santo...
 65 Salvador é mais perto... minha vontade é essa ir direto pra universidade
 66 101. o melhor projeto já criado
 67 110. uma luz no fim do túnel
 68 115. pode pular... ((risos)) essa é o contrário ((todos concordam sinalizando com a cabeça))
 69 128. uma pátria educadora se faz com educação de qualidade acredito que pa::ra termos pessoas melhores é::
 70 Primeiramente devemos investir na educação... pois educação primeiro claro que vem de casa... mas os
 71 governantes devem investir em educação pois só ela pode mudar o mundo... educação é tudo

O aluno se manifesta para todo o grupo durante seu dizer, assinalado por pequenas pausas. Articula bem a fala e sua progressão argumentativa, tal como se verifica pelo uso dos elementos coesivos, *porém* e *mas* (cf. turno 25 linhas 27 e 29), quando discursiviza sobre o incentivo da família ressaltando o desconhecimento da mãe em relação à continuação dos estudos.

Em alguns momentos da interação, demonstra espontaneidade, fica à vontade e anima o grupo com recursos linguísticos que remetem ao riso “*não é que eu sou preguiçoso*” (cf. turnos 25, linha 30), “*minha mãe criou eu e mais alguns irmãos não vou falar a quantidade*” (cf. turno

27, linhas 33 e 34), “*não tem o bolsa família poderia dar o bolsa faculdade também*” (cf. turno 27, linhas 39-40), “*a gente vai viver de quê? de vento o::lha...*” (cf. turno 27, linha 42), “*pode pular... ((risos)) essa é o contrário*” (cf. turno 115). Quando acha necessário, faz pedido da palavra para intervenção e participação interacional (cf. turnos 7, 25). Tem como padrão de comportamento discursivo o acenar com as mãos ou o dedo como pedido da palavra e também como forma de se inscrever para o próximo turno de fala (cf. turnos 7 e 25). Sobressaiu 4 (quatro) vezes nos momentos em que a pesquisadora distribuiu a palavra (cf. turnos 25, 78, 115 e 128).

O sujeito usa a referência pessoal *eu* para demonstrar engajamento no projeto de dizer em relação ao grupo de pertença, ora discordando (cf. turnos 7, 9, 13) e ora concordando (turnos 16, 19) acerca dos temas relacionados à cultura escolar local (Simulado do Enem). Há momentos que evoca o *você*, se distanciando da ação relatada (cf. turno 11, linhas 16 e 17), como também convidando o interlocutor a pensar pelo mesmo direcionamento ou até mesmo dando conselho (cf. turno 54, linha 51).

Seu posicionamento é marcado com o uso recorrente do verbo *achar* no presente para tematizar a cultura escolar local e o Enem (cf. turnos 5, linha 3; turno 7, linha 9 e 10; turno 9, linha 14; turno 20, linha 23 e turno 69, linha 57) e o verbo *fazer* para remeter à sua memória discursiva de ações e experiências realizadas por si mesmo (cf. turno 9, linha 12 e 13) e por outros (cf. turno 54, linha 48).

Além disso, as pausas, no decorrer do dizer, às vezes são preenchidas por marcadores discursivos (tipo assim, né e tipo), como um artifício para pensar e projetar o que vai dizer adiante. Através de verbos modalizadores *deveria ter* e *deve*, prescreve fazeres que devem ser mobilizados pela escola, no que diz respeito à cultura escolar local – Simulado do Enem, tratamento do Enem na sala de aula e redação nas atividades didáticas (cf. turno 5, linha 1, 4 e 6; turno 9, linha 17), o modalizador *ter* preceitua a necessidade da condição financeira para continuação dos estudos e os modalizadores *devemos* e *devem* orientam sujeitos e governantes a investirem na educação (turno 128, linha 70 e 71).

No processo de referenciação, discursiviza com propriedade sobre aspectos da cultura escolar local e informações acerca do Enem. Na sua composição argumentativa, mobiliza recursos linguísticos e exemplos de vida que intencionam à orientação das ações dos outros sujeitos em relação à escolha da profissão e à continuação dos estudos (cf. turno 54, linhas 51 e 52).

No seu itinerário discursivo acerca da tematização do Enem, revela-nos, pelos ditos, uma ação praticada por alguns alunos da escola, a participação no Exame desde as séries anteriores

(também evidenciado no QA1), ressaltando o desconhecimento do que é cobrado na prova do Enem (cf. turno 11).

Em outro turno de fala, expõe a presença de questões do Enem nas avaliações da escola, principalmente na terceira série (cf. turno 20, linhas 23 e 24), ratificando a abordagem no QA1 e QA2. Além disso, em seu dizer, explicita a representação do texto dissertativo como algo difícil para muitas pessoas, mas pondera que, ele, através da referência pessoal *eu*, não vê dificuldade, devido à base no Ensino Fundamental (cf. turno 42, linha 44) e ao exercício proporcionado por alguns professores do Ensino Médio (cf. turno 46, linha 46).

Pelo uso do adjetivo *melhor*, caracteriza o Enem em termos de projeto e deposita suas expectativas nele, pois tem como pretensão sair do Ensino Médio e ingressar numa universidade (turno 89), inclusive já escolheu um curso (cf. turno 27, linha 36 e 37; turno 89, linha 64), embora veja a condição econômica como um entrave para a realização desse projeto de vida (cf. turno 27, linha 35, 38 e 43). Mora em ambiente urbano.

Dizeres de Heitor

- 1 **21.** nessas semanas poderia adiantar o Enem é:: quem faz terceiro... acontece um pouco antes de acabar a
 2 unidade... então às vezes o professor ainda não trabalhou com o conteúdo... o ano passado mesmo eu encontrei
 3 questões sobre probabilidade... eu fui marcando lá:: ... então nessa semana focaliza no que ainda vai passar pelo
 4 menos pra dá uma ideia
- 5 **28.** pegando o gancho do que ele tá falando aí... **por exemplo**... eu quero fazer primeiro economia **mas** por aqui
 6 não tem economia... só tem longe... então não teria como bancar ficar lá ... então nesse sentido aí... tá certo com
 7 o Enem eu não preciso ir até Brasília... como é que fala... fazer o vestibular eu posso tentar pelo Enem **mas**
 8 mesmo eu entrando pelo Enem pra ficar lá já é complicado... por causa do custo... o Enem te leva lá **mas** te
 9 manter lá é muito complicado ((um silêncio reina por um tempo))
- 10 **38.** acho que mesmo na questão deles saber fazer o texto conseguir montar o texto aí tem o problema de::
 11 consegui::r destrinchar o assunto desenvolver o assunto... talvez falte:: é:: uma aula pra gente ter um
 12 posicionamento mais crítico... ou mesmo desenvolver um assunto (...)
- 13 **44.** acho que a gente marginaliza redação tanto nós quanto os professores... a gente preocupa com outras
 14 disciplinas afinal de contas perder em matemática e português... é complicado
- 15 **56.** passar um tempo examinando se é isso que você quer... por exemplo eu tenho um primo que foi no fogo e
 16 falou vou fazer o curso de inglês foi pra São Paulo... depois que terminou nem sabia pra onde ia o que ia fazer
 17 onde ia trabalhar... ficou um tempo sem emprego... aqui que ele conseguiu emprego de professor normal ele tava
 18 desanimando... agora ele gosta
- 19 **58.** pense aí no tipo de profissionais... tem muitos médicos que fazem só pelo dinheiro pelo status... então uma
 20 que não se dedicou nos estudos ele nem sabe o que tá fazendo e outra que não se importa com os pacientes então
 21 chega uma hora que passa gardenal pro cara sem saber
- 22 **66.** focando no emprego mesmo o curso técnico... dependendo da profissão... muitas vezes é mais fácil de entrar
 23 no mercado de trabalho do que da faculdade mesmo pelo tempo de ensino... porque o curso técnico dura uns dois
 24 anos só e a faculdade uns quatro anos e o mercado pede o tempo todo novos profissionais... e:: por exemplo o
 25 cara do curso técnico já sai com o pé no mercado de emprego e quanto o da faculdade às vezes encontra um
 26 empecilho porque faculdade tem um problema é muito teórico e esquece do lado prático e:: o curso técnico já
 27 está focado naquilo
- 28 **75.** pensa aqui em Guanambi já gera despesa custo transporte... mesmo ficando em casa de parente
- 29 **84.** se quer uma coisa imediata eu acho que vale a pena focar no curso técnico até porque se quer só um emprego
 30 mesmo... o curso técnico supre a necessidade... agora se quer... crescer na carreira aí a faculdade entraria... mas
 31 nada impede de fazer um com o outro... até porque quem faz a faculdade e quer continuar subindo na carreira ele
 32 precisa focar tipo... investir em você mesmo... precisa fazer cursos participar de palestras por aí vai par crescer
 33 na carreira... então um pode conciliar com o outro
- 34 **92.** eu quero ir direto pra faculdade porque... às vezes eu acho que é um ano perdido se não for... assim... por

35 mais que às vezes é um ano pra estudar pra analisar... mas que o tempo sem faculdade é uma perda... um ano
 36 inteiro sem faculdade
 37 **97.** acho que sim... porque se não fosse eu não queria fazer faculdade... mesmo que a pessoa não quiser por
 38 algum motivo concluir conseguir o diploma... só pelo aprendizado profissional o:h pessoal mas ainda assim é
 39 uma coisa que vai levar pro futuro se não ela tá ali só pra nada
 40 **104.** uma ponte pra você conseguir chegar a universidade ()
 41 **120.** achei interessante isso aqui uma pátria educadora se faz com educação de qualidade porque por exemplo... o
 42 Enem é uma prova disso às vezes de que:: é possível você criar novas ferramentas que funcionem a:: levar uma
 43 educação de qualidade para as pessoas... nesse sentido acho que a educação que tinha que focalizar mais... ficar
 44 mais eficiente porque... por mais que coloca dinheiro na educação parece que esse dinheiro não vai pra lugar
 45 nenhum... ou é jogado fora...mas a questão é que as ferramentas parecem não funcionar então acho que tem que
 46 focalizar nesse sentido na aprendizagem básica de equações matemáticas leitura e escrita
 47 **129.** até porque são poucas pessoas que tem o ensino superior no Brasil... se não me engano tem uma estimativa
 48 de 14 ou 13% de pessoas com ensino superior... isso pra uma nação em desenvolvimento é:: quase um milagre o
 49 Brasil continuar em desenvolvimento com pouca gente com ensino superior... por isso mesmo pra elevar a vida
 50 geral da:: do povo é preciso dar... um foco mais na educação... toda vez que um país quer se desenvolver dar um
 51 foco na educação

A sua participação se dá mediante turnos de fala com extensão regular. Participa da interação e aproveita da palavra distribuída para ocupar a sua posição-sujeito (cf. turnos 84, 92 e 97). Discursiviza a partir da discussão de conteúdos que cobram na Prova do Enem na sala de aula às vésperas do Enem (cf. turno 21). Mobiliza recursos linguísticos necessários, *por exemplo e mas* (cf. turno 28, linhas 5, 6 e 8), para expor com coerência o seu ponto de vista sobre a oportunidade de acesso às universidades pelo Enem e a dificuldade de se manter em outra cidade (cf. turno 28, linha 6 e 9).

Assim, é direto nas suas colocações com poucas pausas e, implicitamente, demonstra ser um aluno bem informado e estudioso (cf. turnos 28, 84, 120 e 129). Aborda aspectos da cultura escolar, informações sobre o Enem, em termos de dimensão e expressividade (cf. turno 28, linha 9; turno 120, linha 43 e 44), bem como aponta a influência do fator econômico para a (não) permanência na universidade (cf. turno 28, linha 6 e 9).

Delineia um posicionamento discursivo mais crítico que, através do uso do verbo *achar* no presente (conjugado na primeira pessoa - *eu*), indicia a marginalização do objeto de ensino redação por alunos e professores (cf. turno 44, linha 13 e 14). Faz uma crítica aos investimentos em educação que parecem não funcionar (cf. turno 120, linhas 43 e 46) e à quantidade insignificante de pessoas com nível superior no país (cf. turno 129, linha 48 e 49).

O verbo modalizador *ter* corrobora com os argumentos anteriores, uma vez que, segundo o sujeito, a qualidade da educação está atrelada ao investimento em aprendizagens básicas em matemática e língua portuguesa (cf. turno 120, linhas 45 e 46).

Em seu dizer realça uma segurança enunciativa mediada por argumentos e informações acerca de uma determinada temática como, por exemplo, a diferença do curso técnico e do curso universitária (cf. turno 66, linhas 22 a 27; turno 84, linhas 29 a 31) mediada pelos elementos

coesivos (*porque, por exemplo, mas e então*), a influência das condições econômicas na e para a continuidade dos estudos e formação de uma carreira (cf. turno 28, linha 6, 8 e 9).

Pelo valor conotativo do léxico *porta* e do verbo infinitivo *chegar* (cf. turno 104), flagramos uma representação social referente ao Enem: a possibilidade de acesso à universidade. E, ainda, com o item lexical *levar* (cf. turno 120), revela que o Exame é uma ferramenta portadora de educação de qualidade para as pessoas. Dito isso, o sujeito pretende ingressar no nível superior (cf. turno 92, linha 34; turno 97, linha 37) e fazer o curso de economia (turno 28, linha 5). Reside no meio urbano.

Dizeres de Joana

- 1 **15.** a escola não tem nem tempo assim para passar os conteúdos... **tipo assim**... escolher um tempo para o Enem
 2 é um investimento... na verdade é INVESTIMENTO... só que **assim** não tem muito tempo para isso... mas hoje
 3 em dia a gente já tem os aplicativos para quem se inscreveu no Enem que tem os simulados trimestrais
 4 justamente para isso a gente pode estudar não só na escola mas em casa com mais conforto... pode juntar com os
 5 amigos (....)
- 6 **23.** ((*a aluna levanta a mão e pede a palavra*)) minha família me incentiva a fazer um curso superior desde
 7 muito pequena eu gostava de estudar e falar e:: na escola sempre me destaquei nos seminários que tinha... até
 8 mesmo na igreja sempre me destaquei na leitura de salmos... e não é só pelo incentivo da minha família, mas a
 9 minha força de vontade que eu tenho... aí entra na minha segunda opção que eu escolhi a minha condição
 10 financeira não me permite que eu vá para outra cidade ou estado é:: **NÃO É QUE VÁ IMPEDIR** é um
 11 empecilho, como hoje em dia já tá bem mais fácil entre aspas ((*faz os movimentos com as mãos*)) tem as
 12 dificuldades também... eu acredito que eu possa ingressar na universidade pública e realizar aquilo que eu sonho
 13 e que minha família sonha para mim... porque hoje em dia quando a gente quer realmente uma coisa é claro que a
 14 gente consegue... então é um empecilho a minha condição financeira... eu não tenho vergonha eu não escondo
 15 que sou Filha de agricultores e:: me motiva bastante essa vontade que eles têm e:: de dá um futuro que eles não
 16 tiveram eles não chegaram a concluir o ensino médio e:: eu tenho em mente isso **né** estudar não só para
 17 conseguir um emprego promissor minha carreira dos sonhos mas para dá um futuro melhor para eles... ((*olhando*
 18 *para o alto*)) se Deus quiser eu consigo
- 19 **26.** desmotivado
- 20 **31.** com relação a isso aí... certa vez eu ouvi uma frase e ela me marcou tanto que eu lembro dela até hoje...
 21 quando se nasce em família de baixa renda e se é estudioso é a maior manifestação contra o sistema... porque...
 22 se a gente quer alguma coisa na vida a gente precisa estudar principalmente nós de baixa renda... porque assim...
 23 hoje em dia tá fácil... tá fácil mas ainda tem suas desigualdades... se a gente olhar por esse lado... no meu caso
 24 além de deslocar da zona rural pra cidade **TO**dos os gastos te::m aquela questão de pedir pra parentes ficar na
 25 cada deles... isso... de certa forma... comigo foi uma coisa que eu espero não passar nunca mais... porque não foi
 26 muito legal não...então... tem que tá preparado... às vezes tem que fazer como o pessoal fala das tripas coração
 27 pra ver se consegue alguma coisa na vida e:: o jeito é estudar correr atrás e é isso
- 28 **57.** tem gente que escolhe...por exemplo eu quero fazer medicina... eu quero ser médica... vai escolhe medicina
 29 porque quer *status*... na verdade não é bem assim nã::o... como a gente sabe que é um curso que é um sonho com
 30 aquilo... minha irmã fez vestibular pra biomedicina mas aí acabou que a nossa condição não deu... ela acabou
 31 fazendo pedagogia ela descobriu que ela ama pedagogia que a vocação dela é ser é:: professora pedagoga... por
 32 aí vai
- 33 **71.** eu acho que a gente precisa de muita leitura... a leitura é extremamente importante para o Enem. Quem ler
 34 bem escreve bem
- 35 **87.** é como eu já falei eu quero entrar na faculdade eu quero ir direto porque... **assim**... tem aqueles jovens **né**
 36 como ela citou que querem casar e formar uma família eu não quero dizer que não quero eu quero isso pra minha
 37 vida só que não agora porque eu já tenho exemplo como meus pais... eles casaram muito novos aí vieram eu e
 38 minha irmã e:: isso foi uma dificuldade pra eles seguir os estudos apesar das dificuldades financeiras que já tinha
 39 naquela época... formar uma família já impede porque a gente tem que dividir a atenção... quando a gente tá
 40 estudando a atenção é maior ainda mais com o curso superior... nem sempre vai dar para conciliar as duas coisas
 41 **né**... às vezes você tem que abrir mãos de alguma coisa **né** ou você vai ficar com namorado ou com seu esposo
 42 ou você vai ficar com faculdade ou seu futuro
- 43 **98.** a::h **assim**... eu vejo que o meu futuro é a universidade é a faculdade... mas aí vem aquela questão...

44 primeiro... é:: estudar... seguir um curso ajudar a minha família dar um futuro melhor pra ela e:: eu estudo não só
 45 pra isso eu estudo porque eu gosto... por prazer de estudar eu gosto de estar com o livro caderno escrevendo
 46 poema... por aí vai... é mais por prazer
 47 **130.** abre as possibilidades para você avançar a gente sabe que quando a gente tem estudo a gente é mais
 48 valorizado na sociedade... estu::do hoje é a base para você ser gente não estou dizendo que as pessoas sem
 49 estudo não são gente mas quando você tem estudo... você brilha mais na sociedade as pessoas olham pra você de
 50 outra forma... você entra e sai de qualquer lugar sem dificuldade nenhuma... educação é a base hoje desse mundo
 51 totalmente globalizado é:: estudo e educação não devem ficar para trás jamais
 52 ((há um pequeno silêncio))

Os seus turnos de fala são médios em sua maioria, outros são longos. Participa da interação de forma automotivada, com dizeres bem elaborados e argumentados (cf. turnos 23, 31, 87, 130, por exemplo). Presenciamos as pausas ocupadas pelos marcadores discursivos *tipo assim*, *assim* e *né* auxiliares na progressão enunciativa (cf. turno 15, linhas 1 e 2; turno 31, linha 20; turno 87, linhas 33, 38, e 39; turno 98, linha 41). Confirma segurança enunciativa em todas as tematizações abordadas. É objetiva em suas falas e articula suas ideias em torno de um tema central (cf. turnos 23, 87 e 130). Quando discursiviza sobre o incentivo da família para que ela faça um curso superior (cf. turno 23, linhas 5 e 6), ela indicia alguns traços pessoais/identitários: é estudiosa, participa de atividades e práticas de letramento em vários espaços sociais (cf. turno 23, linhas 6 e 7) e que estuda por prazer (cf. turno 98, linhas 43 e 44).

Embora acentue a influência do fator econômico como obstáculo para o acesso à universidade, pois pertence a uma família de baixa renda, filha de agricultores (cf. turno 23, linhas 8 e 9, 14 e 16), ela assegura que terá empecilho, mas isso não será motivo para o não ingresso no nível superior. Pretende construir uma carreira que propicie um futuro melhor para os pais (cf. turno 23, linhas 12 e 13).

Na atividade interativa, esboça um sujeito discursivo politizado e consciente, quanto à importância do estudo para o enfrentamento do sistema e das desigualdades sociais no seu projeto de dizer (cf. turno 31, linhas 18 a 21). O seu padrão de comportamento discursivo, é arquitetado por uma fala tranquila e por intervenções proporcionadas pelo pedido da palavra através de gesto com a mão (turno 23, linha 5) ou com entradas diretas no turno de fala (cf. turnos 31, 57, 98). Quando a palavra é distribuída, ela também se inscreve para falar (cf. turnos 23, 71, 87).

Além disso, na sua primeira participação da interação, a aluna se engaja no debate sobre o (não) trabalho com o Enem na sala de aula. Para o sujeito, a escola não dá conta de atender aos conteúdos propostos e as temáticas da prova do Enem (cf. turno 15) e sugere como complementação dos estudos, os aplicativos que disponibilizam simulados. Assim, filtramos, pelos pressupostos, que ainda vigora uma tradição conteudista na cultura escolar local

sinalizada pelo verbo *passar* (turno 15, linha 1), visto que flagramos, discursivamente, a ideia de aluno passivo, sujeito que recebe conhecimentos, que dele é tirada a responsabilidade pelo próprio aprendizado e não sendo sujeito das próprias ações, repercutindo, posteriormente, a noção de que o professor age sozinho na construção do conhecimento. Enfatiza, também, a essencialidade/obrigatoriedade da leitura para a prova do Enem através do verbo modalizador *precisa* (cf. turno 71, linhas 31 e 32).

Acessamos em seus dizeres, representações sociais relativas ao Enem que, via estudos universitários, o sujeito poderá alcançar melhoria direcionada à mobilidade social (cf. turno 98) e valorização na sociedade (cf. turno 130). Essa última refere-se, na verdade, ao *status* social e pessoal.

Como moradora de ambiente rural, aponta o deslocamento para fixar temporariamente na zona urbana com objetivo de concluir o Ensino Médio (cf. turno 31, linhas 21 e 22).

Dizeres de Fátima

- 1 **6.** eu acho que o simulado **não deveria ser** só para alunos do terceiro ano como também para alunos do primeiro e segundo ano... para que quando eles forem fazer o simulado no terceiro já estejam mais preparados (...)
- 2 **12.** mas o simulado seria bom para quem vai encarar o Enem
- 3 **14.** mas ajuda quem vai encarar o Enem
- 4 / já que o Enem é em novembro deveria tirar duas semanas só pra o Enem (...)
- 5 / com atividades
- 6 **93.** ainda tenho dúvida em relação que curso fazer

Participa poucas vezes e isso se realiza em turnos bem curtos, com exceção do primeiro turno. A sua intervenção se dá através da discussão de um aspecto da cultura escolar local, o Simulado do Enem. Contrária ao que a escola pratica, reforça a sua posição através do verbo modalizador *deveria ser* acompanhado do advérbio de negação *não*, induzido a um fazer: aplicação do Simulado para os alunos das séries anteriores à terceira.

Não demonstra interesse em ingressar no nível superior e ainda afirma que há dúvidas quanto a que curso fazer. Assim, o posicionamento distanciado das outras temáticas, parece indicar um desinteresse às informações em discussão, uma vez que a sua participação centra quase que, exclusivamente, na discussão acerca do Simulado do Enem, o que lhe interessa no momento como forma de preparação para o Exame. Reside em ambiente urbano.

Dizeres de Fagner

- 1 **30.** escolhi o primeiro aqui... já conversamos em casa sobre o Enem. Eu acho que meus pais não fazem nem ideia
- 2 do que seja o Enem assim... a minha mãe é analfabeta meu pai eu acho que ele estudou até a quarta série... aí...
- 3 eles podem não saber ou não fazer ideia do que seja... mas nós sabemos a importância que ele tem... então o
- 4 incentivo dos pais é muito bom... mas se eles não fazem ideia do que seja nós sabemos a importância então nós
- 5 temos que correr atrás é:: meus pais eles tiveram onze filho ((*sorrir*)) não foi pouco... e:: apenas três o:h apenas

- 6 dois terminaram os estudos são minhas irmãs e:: eu vou ser o terceiro... então assim se nossos pais eles podem
 7 não fazer a mínima ideia do que seja o Enem mas nós sabemos da real importância que ele tem então cabe a nós
 8 correr atrás ()
 9 **113.** acho um degrau da escada para o sucesso

O sujeito discursiviza em duas participações. A sua fala é fluente no primeiro turno, expondo descrições de si mesmo e de sua família: advém de uma família que a mãe é analfabeta e o pai estudou até a quarta série (cf. turno 30, linhas 2 e 3); dos dez irmãos só duas irmãs concluíram o Ensino Médio (cf. turno 30, linhas 6). Acredita que os pais não têm conhecimento do que seja o Enem (cf. turno 30, linhas 1 e 2, 6 e 7) e ressalta a importância do incentivo desses, porém entende os motivos que os levam ao desconhecimento do Enem. Com esse dizer, o aluno relata uma situação vivenciada por muitos brasileiros: pais que não conhecem as oportunidades advindas do Enem e, por isso, não incentivam seus filhos à participação.

Fica (entre)visto que, embora tenha informações do Enem (cf. turno 30, linhas 3 e 4; turno 113, linha 9), ele se esquivava de comentar sobre as demais temáticas e sobre sua participação no Exame. Não demonstra iniciativa em participar da interação, o que justifica sua pequena participação num segundo momento e, ainda assim, alter motivada pela pesquisadora (cf. turno 113). Reside no meio rural.

Dizeres de Cristilane

- 1 **33.** na escola se fala demais sobre o Enem é... no meu ponto de vista... a escola não fala sobre o Enem... agora
 2 mesmo... nós temos um problema com a professora de texto... já tem u::mas cinco aulas que ela não vem dar aula
 3 pra nós... **QUEM VAI FAZER O ENEM** precisa escrever um te::xto... quanto mais escrever texto Melhor pra o
 4 Enem (*está um pouco nervosa e preocupada*)... isso nós não tá tendo... aí fica difícil pra quem vai fazer o
 5 Enem... logo logo chega o Simulado como é:: que fala?... o Enem chega e a gente não vai conseguir fazer uma
 6 redação
 7 **35.** a realidade é essa
 8 **103.** o Enem é uma oportunidade... uma porta que:: vai abrir para o futuro

A sua participação se dá de forma alter motivada num primeiro momento (cf. turno 33), justificando assim, o endereçamento da palavra. O seu turno de fala apresenta pequenas pausas e, no seu padrão de comportamento discursivo, apresenta um sujeito ansioso e nervoso. Aqui, o dizer apresenta um descontentamento, um desabafo com o não acontecimento, recentemente, de cinco aulas da disciplina texto (cf. turno 33, linha 2). Há uma preocupação com a escrita da redação do Enem (cf. turno 33, linha 5), reforçada pela fala com uma entonação alta em “*QUEM VAI FAZER O ENEM*” (cf. turno 33, linha 3). Com esse dizer, demonstramos, mais uma vez, a representação social sobre o Enem voltada à produção do texto dissertativo-argumentativo tematizada também por outros sujeitos no grupo focal (Samara, Vitor, Joana e Heitor).

A referência pessoal utilizada é a primeira pessoa do discurso *nós*, pois, no seu engajamento interacional, traz uma situação vivenciada por ela e pelos demais colegas. E, quando emprega o pronome interrogativo *quem* (cf. turno 33, linha 3), parece entrever que, mesmo com a cobrança das aulas de texto tendo em vista a redação no Enem, ela não participará do Exame, somente do Simulado oferecido pela escola.

Nos dois últimos turnos, com construções pequenas, anuncia que o Enem é uma oportunidade que dimensiona o futuro dos participantes que conseguem aprovação. Reside em ambiente rural.

Dizeres de Marcos

- 1 **37.** é um problema da educação brasileira e não seria só problema do terceiro ano... a redação começa desde da::
 2 sétima e oitava série... no caso se a pessoa... eu mesmo não sou bom nisso sei mais ou menos como começa...o
 3 básico... daí a importância da escola em si... o governo vamos dizer assim... o sistema foca no Enem e depois tal
 4 escola com notas mais baixa... mas aí agora eles têm que reparar aonde tá o problema por que aquela escola teve
 5 nota mais baixa... se foi problema na escola... falta do professor... no caso da escola todo ano os professores
 6 fazem um teste com alunos do primei::ro segundo ano pra saber se eles tiveram um desenvolvimento até a oitava
 7 série o que é boa pra poder descobrir aonde está o problema (...)
- 8 **41.** acho que redação deveria ensinar em todas as séries... desde o ensino fundamental... não só na oitava série e
 9 terceiro ano... é pouco
- 10 **60.** às vezes as pessoas são bombardeadas pela carreira do sonho... pelo fato de que... as pessoas dão mais valor
 11 ao dinheiro do que a saúde... no caso você não está pensando no bem-estar porque a profissão traz tanto o bem
 12 estar físico quanto o psicológico e emocional... como vai se sentir atuando naquela profissão... às vezes pensam
 13 no ser visto pela sociedade...
- 14 **65.** ser bem-sucedido não significa fazer um curso superior no caso a pessoa foca em fazer um ensino superior...
 15 muitas das vezes faz o ensino superior mas segue uma carreira que não quer... muitas vezes a gente tem a
 16 oportunidade de fazer um curso técnico... aqui mesmo uns meninos fizeram e estão seguindo uma profissão
 17 gra::ças ao curso técnico... no caso essas pessoas estão bem-sucedidas naquilo que fazem... talvez não devemos
 18 focar de início num curso superior mas posso fazer um curso técnico nesse período e durante esse tempo eu vo::u
 19 pensando na minha formação... nesse curso técnico quando a pessoa começa a trabalhar pode trazer o bem-estar
 20 e ser feliz e bem-sucedida... não precisa de um curso superior...
- 21 **79.** aquelas residências que algumas universidades possuem... seria ótimo se todos pudessem ter acesso e
 22 trabalhar sem prejudicar o estudo... minha irmã estuda e trabalha nesses quatro anos... não seria um empecilho
 23 tão grande
- 24 **82.** sinceramente seria... porque você ingressar num curso que te leve a uma profissão que não goste que não
 25 tenha prazer também é não ser bem-sucedido
 26 ((os outros silenciaram parece que concordando))
- 27 **85.** o pronatec já tipo indica as pessoas pra trabalhar em algumas empresas... trabalhando a pessoa poupando o
 28 dinheiro para fazer a faculdade... o pronatec funcionaria como um ponta pé inicial... até a pessoa se estabilizar ...
 29 o curso técnico funcionaria como um auxílio... talvez nesse curso técnico a pessoa já descobriria a profissão que
 30 quer para vida
- 31 **94.** tenho dúvidas em relação ao curso
- 32 **100.** é:: o meu futuro... seria no caso a porta para o meu futuro
- 33 **109.** o destino de muitas pessoas
- 34 **124.** Enem: 2015. Seu caminho está aberto. As inscrições também no caso o Enem seria o segundo caminho a
 35 seguir... você quer se tornar alguém bem-sucedido na vida...você quer ter oportunidade mesmo que às vezes a::
 36 sua renda não dê... faça o Enem... é um dos caminho seguros pra você estar seguro e poder se tornar alguém na
 37 vida... seu caminho a ser trilhado... nesse caso as pessoas tem dois caminhos na vida ... o caminho do bem seria o
 38 Enem... o outro caminho é deixar de estudar deixar de confiar em si mesmo

O sujeito discursiviza através de turnos longos e outros pequenos. Ao se expor oralmente, fala com muita tranquilidade e paciência sobre a cultura escolar tematizada no trabalho com a

redação durante o processo de formação do aluno, estendendo esse problema para a educação brasileira (cf. turno 37, linha 1). Outrossim, na sua memória discursiva, resgata um outro aspecto da cultura escolar local: uma avaliação diagnóstica destinada, principalmente, a alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Médio da escola campo (cf. turno 37, linhas 5 a 7).

No projeto de dizer, faz uma crítica à carreira do sonho em que privilegia o retorno financeiro e não o bem-estar físico, psicológico e emocional (cf. turno 60). Aposta no curso técnico em detrimento do curso superior (cf. turno 65, linhas 17 a 20), até mesmo para a pessoa descobrir a profissão na vida, para conseguir o emprego rápido e ser bem-sucedido (turno 65).

Na interação com os outros alunos, busca alternativas para que o sujeito de baixa renda possa se manter no curso superior (cf. turno 79, linha 21). Em outro momento, relata a importância do tempo para escolha do curso que deseja fazer (cf. turno 82), alimentado no turno 85, onde o sujeito recupera o curso técnico como uma tentativa inicial para depois pensar num curso superior.

Há o uso diversificado das pessoas do discurso no processo de subjetivação, sendo mais recorrente o emprego do *eu* (quando fala por si) e do *você* (quando fala por outro e/ou como interlocutor). A impessoalidade se manifesta nos turnos 60, 65 e 79, proporcionando imparcialidade e um afastamento do eu nas colocações. Aproveitou da distribuição da palavra por 4 (quatro) vezes (cf. turnos 65, 82, 100 e 109).

Nos pressupostos, apesar de não saber qual curso fazer (cf. turno 94), pelo posto no enunciado, postula que o Enem é a porta para o seu futuro (cf. turno 100), dando-nos a entender que participará do Exame. Ainda no turno 124, materializa uma imagem do Enem, mediado por argumentos em defesa do Exame que, corrobora com seu último posicionamento: o Enem como algo benéfico às pessoas, tematizado pelas escolhas lexicais *caminho* e *bem*. Reside no meio urbano.

Dizeres de Ualas

- 1 47. a questão que eu vou abordar é que pode ser que no futuro eu queira entrar na universidade por enquanto
- 2 não... terminar o Ensino Médio dá uma pausa nos estudos... daqui uns dois três anos posso pensar em fazer uma
- 3 universidade ((com um olhar para baixo))
- 4 49. talvez a condição financeira seja a principal questão... não sei... pensar mais um pouco pra dá continuidade
- 5 ((com um olhar para baixo))
- 6 126. só ela pode levar você mais longe acho a educação é principal base que leva a gente a seguir em frente e
- 7 abrir várias oportunidades na vida da gente

Ao falar, o sujeito mantém cabeça e olhos baixos o tempo todo. Revela timidez e uma certa insegurança enunciativa. Os turnos de fala são pequenos e informam acerca do desinteresse em continuar com os estudos no momento. Mediante a referência pessoal *eu*, expõe

seu posicionamento na interação, possibilitando-nos ao possível entendimento de que estuda sem perspectivas, está indeciso e o estudo não faz parte do seu plano de vida. Ele não estende a sua fala, se contém em ir mais além e descarta a manutenção da palavra.

Entretanto, no último turno de fala, com o emprego da referência pessoal *a gente* acredita no poder transformador da educação, apesar de não se incluir nessa oportunidade.

Reside em ambiente rural.

Dizeres de Larissa

- 1 **53.** a mesma opção pois ... vontade é o que não falta né... mas a condição financeira impede muitas coisas...
- 2 talvez futuramente... se as coisas melhorarem posso ingressar numa faculdade
- 3 **55.** pra não se arrepender depois procurar uma área que se identifique
- 4 **105.** um ponta pé inicial pra:: escolha de uma área que você se identifica

A aluna participa pouco da interação. Ela agencia três turnos de fala pequenos em que faz abordagem ao não ingresso na universidade. Parece adiar essa realização para o futuro ao utilizar implicitamente o *eu* (cf. turno 53, linha 2). Com isso, nos ditos e não-ditos, culpabiliza a condição financeira e, a partir do modo como discursiviza, dá a impressão de que está desmotivada e não busca alternativa para dar continuidade aos estudos (cf. turno 53).

No tocante ao Enem, tematiza-o como oportunidade para escolha de uma área/profissão que a pessoa se identifique (cf. turnos 55 e 105). Provavelmente, já referencia a opção do curso universitário ao qual o participante concorre, via Enem. Reside no meio rural.

Dizeres de Valéria

- 1 **3.** Tenho planos na minha vida que não inclui a universidade porque eu sempre tive sonho de casar... de ter
- 2 filhos... eu casei e agora no momento eu que:: eu tou pensando é em ser mãe... mas no futuro não descarto essa
- 3 possibilidade
- 4 **61.** talvez eu não tenha vontade de fazer aculdade... porque... meus pais nunca estudaram... então lá em casa
- 5 ninguém falava em fazer faculdade () eu também já parei pra pensar... se eu fosse fazer o que eu fa::ria... mas
- 6 nunca me veio nada de interessante assim
- 7 **63.** não... eu fiz o Enem o ano passado mas esse ano quando eu fui fazer já tinha fechado as inscrições... pretendo
- 8 voltar a fazer o ano que vem
- 9 **102.** oportunidade
- 10 **111.** eu vejo como inclusão e oportunidade
- 11 **123.** educação não está perdida quanto mais **você** sabe... mais coisas **você** aprende e:: mais longe **você** pode ir...
- 12 não adianta você ter condições financeiras e porém não ter uma educação. Acho que a educação é mais
- 13 importante

Na situação interativa, os seus turnos de fala são pequenos, com algumas pausas (cf. turnos 3, 61 e 63). Através da referência pessoal *eu* conduz a palavra de forma tímida, destacando a sua prioridade no momento: ser mãe (cf. turno 3, linha 2). No dizer, reproduz uma

prática dos pais (cf. 61, linha 3), pessoas que não estudaram, mantendo um certo distanciamento com relação à continuação dos estudos (cf. turno 61, linhas 4 e 5) sem perspectivas de um curso.

Por outro lado, afirma que já participou do Enem e pretende fazer no próximo ano (cf. turno 63, linhas 6 e 7). Prospecta o Enem como oportunidade e inclusão (cf. turnos 102 e 111), mas nos seus atos de linguagem não se inclui nesse projeto, também, (entre)visto no emprego do *você* (cf. turno 123), ou seja, ela não se inclui, ao relatar sobre a importância da educação para a vida das pessoas. Reside em ambiente urbano.

Através dos ditos, escolhas lexicais, oportunidade e inclusão referentes ao Enem, recuperamos uma representação social do Enem propagada por alguns grupos na sociedade brasileira: o Exame é uma forma de atender a todos (brasileiros e brasileiras) indistintamente. Porém, mencionamos que a preparação dos concorrentes não é uniforme (cf. Discussão feita anteriormente, Seção 4.4.1, p. 113).

Dizeres de William

- 1 51. eu opto pela mesma opção a condição financeira... tenho muita vontade de cursar uma faculdade... ma::s não
- 2 tem oportunidade... tipo assim... se eu conseguir pelo Enem **pode ser** uma boa... uma boa oportunidade
- 3 74. o Enem não... cursar a faculdade sim
- 4 95. pra falar a verdade eu nem sei ainda ((*risos não só dele mas de alguns alunos*)) (tempo)
- 5 107. uma boa ajuda para pessoas de baixa renda... pouca condição financeira
- 6 121. só a educação faz você ganhar o mundo porque a pessoa sem educação não vai a lugar nenhum... acredito
- 7 que hoje a pessoa sem educação não é nada

Projeta seu dizer em turnos de fala também pequenos. As pausas marcam o seu dizer. A sua participação se dá de forma automotivada (cf. turnos 74, 95, 107 e 121) e alter motivada (cf. turno 51).

A expressão modalizadora *pode ser* encapsula, semanticamente, possibilidade de acesso ao nível superior, via Enem (cf. turno 51, linha 2). Com o uso da referência pessoal *eu*, ressalta a condição financeira como um entrave para a continuação da escolaridade, mas revela que o Enem seria uma oportunidade (cf. turno 51). Daí, temos o pressuposto de que fará o Exame, embora não saiba que curso fazer (cf. turno 95).

Por fim, pelos ditos e não-ditos, assegura que o Enem é uma oportunidade para as pessoas pobres (cf. turno 107). Talvez, aqui, a sua memória discursiva esteja aludindo aos programas governamentais referentes à educação. Além disso, o sujeito acredita que a educação é essencial e direciona a vida do homem (cf. turno 121). Reside em ambiente rural.

Nessa amostragem inicial das cenas de interação dos alunos no grupo focal, pontuamos que os sujeitos respeitam as posições psicofonatórias – falantes e ouvintes (MODL, 2015). Todos aguardam a fala do outro (pesquisadora ou aluno) para dar início ao próximo turno de fala. Não presenciamos a cassação da palavra, muito comum no evento aula, visto que o nosso objetivo centrava em ouvir e registrar a participação do aluno na interação. Os alunos, Samara, Victor e Marcos, atuaram mais com a manutenção da palavra agenciando sua fala, logo após a distribuição da palavra pela pesquisadora (cf. Quadro 22), enquanto que Fagner, Cristilane e William dependeram, algumas vezes, do endereçamento da palavra pela pesquisadora (alter motivada), para participarem da fala-em-interação (cf. Quadro 21 e 22).

Registramos que tanto os alunos de ambiente urbano, quanto os de ambiente rural expõem, nos seus atos de linguagem, o interesse de continuar com a escolarização, como também o não prosseguimento para tal ação. Assim, não se pode considerar, *a priori*, a variável morador urbano e rural como determinante para as escolhas de cada sujeito, tendo em vista que outros fatores influenciam nas perspectivas de futuro.

Vejamos a próxima análise.

4.5.1 Análise quali-quantitativa das mostras de temáticas relacionadas ao Enem e à cultura escolar no grupo focal

Considerando as constatações anteriores, os próximos Quadros trazem temáticas que possibilitaram deslocamentos e ressignificação de impressões acerca das representações sociais sobre o Enem e o ir à escola que obtivemos no início da pesquisa. Adiante, temos: Quadro 25A – esboça as temáticas escolhidas pelos sujeitos da pesquisa; no Quadro 25B – desenha as temáticas escolhidas pelo e no grupo em ordem decrescente; e, por último, o Quadro 25C – exhibe as temáticas que os sujeitos não abordaram no seu dizer.

Quadro 25A – Escolha e tratamento de temáticas pelos sujeitos

Ordem falante com uso de turno de fala	Representação mobilizada a partir da temática exposta na folha (material físico)	Localização do turno de fala
Samara	Para falar a verdade agora não tenho interesse de cursar a universidade	2, 88, 117
	Pode ser que no futuro eu queira entrar na universidade	2, 88, 114
	A educação é um caminho cheio de oportunidades	119
Valéria	Tenho planos que não incluem a universidade	3
	Pode ser que no futuro eu queira entrar na universidade	3, 63
Vitor	A escola deveria ter mais espaço para o Enem	5
	Minha família me incentiva a fazer um curso superior	25
	Minha condição financeira não me permite que eu vá para outra cidade ou estado (comenta sobre, mas não cita a temática na íntegra)	27, 78, 80

	Para falar a verdade, agora, eu tenho planos em cursar a universidade (retoma em parte essa representação)	89
	Uma pátria educadora se faz com educação de qualidade	128
Joana	Minha família me incentiva a fazer um curso superior	23
	Minha condição financeira não me permite que eu vá para outra cidade ou estado	23
	Para falar a verdade, agora, eu tenho planos em cursar a universidade (retoma em parte essa representação)	87, 98
	Abre as possibilidades para você avançar	130
Heitor	Minha condição financeira não me permite que eu vá para outra cidade ou estado (comenta sobre, mas não cita a temática na íntegra até porque há uma interação entre os sujeitos)	28, 75
	Para falar a verdade, agora, eu tenho planos em cursar a universidade (retoma em parte essa representação)	92, 97
	Uma pátria educadora se faz com educação de qualidade	120
Fagner	Já falamos em casa sobre o Enem. Eu acho que meus pais não fazem nem ideia do que seja o Enem	30
Cristilane	Na escola se fala demais sobre o Enem	33
Ualas	Pode ser que no futuro eu queira entrar na universidade	47
	Minha condição financeira não me permite que eu vá para outra cidade ou estado	49
	Só ela pode te levar mais longe	126
William	Minha condição financeira não me permite que eu vá para outra cidade ou estado	52
	Só a educação faz você ganhar o mundo	121
Larissa	Minha condição financeira não me permite que eu vá para outra cidade ou estado	53
Marcos	Ser bem-sucedido não significa fazer um curso superior	65
	Enem: 2015. Seu caminho está aberto. As inscrições também	124
Cecília	Para falar a verdade, agora, eu tenho planos em cursar a universidade	4, 90
	A construção do seu futuro começa já	132

Quadro 25B – Escolha e tratamento de temáticas no/do grupo

Representação mobilizada a partir da temática exposta na folha (material físico)	Recorrência de escolha no/do grupo	Porcentagem
Minha condição financeira não me permite que eu vá para outra cidade ou estado	09	23,68%
Para falar a verdade, agora, eu tenho interesse em cursar uma universidade	07	18,42%
Pode ser que no futuro eu queira entrar na universidade	06	15,96%
Para falar a verdade agora não tenho interesse de cursar a universidade	03	7,89%
Minha família incentiva a fazer um curso superior	02	5,26%
Uma pátria educadora se faz com educação de qualidade	02	5,26%
Tenho planos na minha vida que não incluem a universidade	01	2,66%
A escola deveria ter mais espaço para o Enem	01	2,66%
Já falamos em casa sobre o Enem. Eu acho que meus pais não fazem nem ideia do que seja o Enem	01	2,66%
Na escola se fala demais sobre o Enem	01	2,66%
Ser bem-sucedido não significa fazer um curso superior	01	2,66%
A educação é um caminho cheio de oportunidades	01	2,66%
Abre as possibilidades para você avançar	01	2,66%
Só ela pode te levar mais longe	01	2,66%
Só a educação faz você ganhar o mundo	01	2,66%

Enem: 2015. Seu caminho está aberto. As inscrições também	01	2,66%
A construção do seu futuro começa já	01	2,66%

Quadro 25C – Temáticas que não foram escolhidas para tratamento

Temáticas disponibilizadas para o grupo
Ser bem-sucedido significa fazer um curso superior
Já conversamos em casa sobre o Enem. Meus pais fazem ideia do que seja o Enem
Afastar-me da minha família pode ser o empecilho para que eu vá para a universidade
Afastar-me da minha família não interfere na minha ida para a universidade
Minha família não me incentiva a fazer um curso superior
E o Enem abre portas deste caminho
E o mais importante: faz o mundo ganhar você

Cumprida essa tarefa, percorramos, agora, alguns dos dizeres que retratam esses dados quantificados, principalmente, do Quadro 25B, tendo em vista que esse abarca as temáticas mais recorrentes e episódicas no/do grupo.

i) A minha condição financeira não me permite que eu vá para outra cidade ou estado

Cenas enunciativas 1
<p>23. Joana: ((<i>a aluna levanta a mão e pede a palavra</i>))minha família me incentiva a fazer um curso superior desde muito pequena eu gostava de estudar e falar e:: na escola sempre me destaquei nos seminários que tinha... até mesmo na igreja sempre me destaquei na leitura de salmos... e não é só pelo incentivo da minha família, mas a minha força de vontade que eu tenho... aí entra na minha segunda opção que eu escolhi a minha condição financeira não me permite que eu vá para outra cidade ou estado é:: NÃO É QUE VÁ IMPEDIR é um empecilho, como hoje em dia já tá bem mais fácil entre aspas ((<i>faz os movimentos com as mãos</i>)) tem as dificuldades também... eu acredito que eu possa ingressar na universidade pública e realizar aquilo que eu sonho e que minha família sonha para mim...porque hoje em dia quando a gente quer realmente uma coisa é claro que a gente consegue... então é um empecilho a minha condição financeira... eu não tenho vergonha eu não escondo que sou Filha de agricultores e:: me motiva bastante essa vontade que eles têm e:: de dá um futuro que eles não tiveram eles não chegaram a concluir o ensino médio e:: eu tenho em mente isso né estudar não só para conseguir um emprego promissor minha carreira dos sonhos mas para dá um futuro melhor para eles... ((<i>olhando para o alto</i>)) se Deus quiser eu consigo</p>
<p>27. Vitor: pensando no meu futuro igual essa questão da condição financeira... minha família é:: bastante humilde... eu perdi meu pai eu ainda tinha dez anos de ida::de... é:: minha mãe criou eu e mais alguns irmãos não vou falar a quantidade ((<i>sorrir mas se contém</i>)) é:: tipo assim... ela não tem condição de de:: colocar numa faculdade particular... ela não teria essa condição... então acredito que:: é:: a condição financeira influencia muito... tipo assim... eu tenho vontade de fazer faculdade fora... porque em Guanambi a gente tem a FG tem a Uneb só que não tem nessas faculdades o curso que eu estou pretendendo... eu preciso ter uma renda assim... para alimentação moradia... então a condição financeira é muito importante... talvez... tipo assim... quem quer fazer faculdade... tem várias bolsas para entrar na faculdade... tipo... não tem o bolsa família poderia dar o bolsa faculdade também ((<i>todos riem</i>)) como tem o bolsa escola ((<i>em tom de brincadeira</i>)) O BOLSA FACULDADE seria bem melhor... porque a gente tem o prouni, tem muitos programas pra entrar na faculdade só que não tem condição pra poder ficar em outro lugar... a gente vai viver de quê? de vento o::lha... ((<i>mais uma vez em tom de brincadeira</i>)) não pode né a gente tem que ter uma condição financeira se não fica meio difícil</p>
<p>28. Heitor: pegando o gancho do que ele tá falando aí... por exemplo... eu quero fazer primeiro economia mas por aqui não tem economia... só tem longe... então não teria como ficar lá ... então nesse sentido aí... tá certo com o Enem eu não preciso ir até Brasília... como é que fala... fazer o vestibular eu posso tentar pelo Enem mas mesmo eu entrando pelo Enem pra ficar lá já é complicado... por causa do custo... o Enem te leva lá mas te manter lá é muito complicado ((um silêncio reina por um tempo))</p>

<p>49. Ualas:. talvez a condição financeira seja a principal questão... não sei... pensar mais um pouco pra dá continuidade ((com um olhar para baixo))</p>
--

No dizer de Joana (cf. turno 23), a condição financeira seria um empecilho, uma dificuldade para continuar com a carreira de aluno. Mas, pelos (entre)vistos, pressupomos que não seria um entrave, visto que ela, explicitamente, prefere o índice lexical *empecilho* ao invés do verbo *impedir*. Está decidida, motivada pela família e já possui em suas práticas a cultura do estudo. Então, pelo dito, a partir do verbo no infinitivo *ingressar*, objetiva o ingresso no nível superior, conforme trecho negritado.

Os sujeitos Vitor e Heitor apostam que o Enem é via de ingresso no ensino superior, entretanto, a preocupação é com a permanência na universidade, pois, pelas escolhas linguísticas, verbo no infinitivo *ficar* com sentido de residir em outra cidade decorreria em despesas e os adjetivos *difícil* e *complicado* ampliam o efeito de sentido dessa situação. Já Vitor, de modo brincalhão, aponta uma alternativa (bolsa faculdade), daí percebemos que ele busca solução e possibilidade para que seu objetivo se concretize.

A construção discursiva de Joana, Vitor e Heitor através da referência pessoal *eu* efetiva a tomada de posição quanto à influência do aspecto econômico na continuidade da formação acadêmica, tendo a sua própria condição/realidade, como exemplo.

O dizer de Ualas (cf. turno 49) deixa aberturas para o entendimento de que a condição financeira, a partir da conjunção *talvez*, que denota incerteza, seja a responsável pela não continuidade dos estudos, porém pelos não-ditos, percebemos que isso não faz parte dos planos de sua vida no presente.

Nessa cena interacional, o objeto de discurso em referência, condição financeira vinculada à continuação dos estudos, é reelaborado na prática discursiva porque os sujeitos, com exceção de Ualas, tematizam conforme conhecimento construído socialmente e a realidade pessoal de cada indivíduo. Dito isso, reafirmamos a dinâmica do objeto de discurso nas práticas languageiras (KOCH, 2005).

ii) **Para falar a verdade, agora, eu tenho interesse em cursar uma universidade**

<p>Cenas enunciativas 2</p>

<p>4. Cecília:. Para falar a verdade agora eu tenho muito interesse em cursar uma faculdade... Antes não tinha interesse nenhum... a::h vou terminar o ensino médio vou descansar por um ano:: e daí eu inicio... porque eu acho que:: uma faculdade principalmente o Enem... ((meio que nervosa)) aliás o Enem é um passo para o futuro de cada um... ele testa o nosso conhecimento... e dar muitas oportunidades as pessoas que não tem muitos recursos...</p>
--

<p>87. Joana:. é como eu já falei eu quero entrar na faculdade eu quero ir direto porque... assim... tem aqueles jovens né como ela citou que querem casar e formar uma família eu não quero dizer que não quero eu quero isso pra minha vida só que não agora porque eu já tenho exemplo como meus pais... eles casaram muito novos</p>
--

aí vieram eu e minha irmã e:: isso foi uma dificuldade pra eles seguir os estudos apesar das dificuldades financeiras que já tinha naquela época... formar uma família já impede porque a gente tem que dividir a atenção... quando a gente tá estudando a atenção é maior ainda mais com o curso superior... nem sempre vai dar para conciliar as duas coisas né... às vezes você tem que abrir mãos de alguma coisa né ou você vai ficar com namorado ou com seu esposo ou você vai ficar com faculdade ou seu futuro

89. Vitor: eu tenho muita muita vontade mesmo de já sair do ensino médio e ir direto pra universidade... porém eu tenho um pouco de medo tenho um pouco de receio...tenho um pouquinho de dúvida ()... medo de não dá certo... não sei... de não ser o caminho certo... eu tenho opções ou eu faço em Salvador ou eu faço no Espírito Santo... Salvador é mais perto... minha vontade é essa ir direto pra universidade

92. Heitor: eu quero ir direto pra faculdade porque... às vezes eu acho que é um ano perdido se não for... assim... por mais que às vezes é um ano pra estudar pra analisar... mas que o tempo sem faculdade é uma perda... um ano inteiro sem faculdade

Na interação, os sujeitos assumem posicionamentos, marcam sua singularidade e se posicionam em relação ao outro (SILVA; MATENCIO, 2005). Assim, a incursão dos sujeitos no processo de discursivização acerca do objeto de discurso, interesse em cursar uma universidade, é marcada pela referência pessoal *eu* acompanhada de verbos *ter* e *querer*, denunciando a intenção e desejo de ingresso no nível superior.

Os alunos Joana, Vitor e Heitor já indiciam que vão cursar em outros turnos de fala (cf. turnos 87, 89 e 92, respectivamente), inclusive, esses dois últimos, já observaram lugares que oferecem o curso que almejam (cf. turnos 27 e 28, respectivamente). Cecília, por sua vez, está amadurecendo a ideia, já que essa não era sua intenção primeira.

Diante dos ditos e não-ditos, pressupomos que, na escola, protagoniza-se um laboratório de sínteses culturais, um entreposto cultural (TORRES, 2008), (entre)vistos nesses dizeres dos alunos. Uma pluralidade de culturas ocupa esse espaço, cruza-se, dialoga e até sofre embate, pois, por meio da cultura, o sujeito entende e maneja o mundo à sua volta (BRUNER, 1996) orientando as suas práticas e comportamento, inclusive, quanto às escolhas e decisões futuras em relação à continuação dos estudos.

Ressaltamos, nesse momento, a representação social sobre o Enem do acesso às universidades que prepondera nos discursos educacionais, midiáticos e políticos e em todas as esferas sociais, influenciando práticas discursivas e tomadas de posição. Moscovici (2015) já nos alertava para o fato de que representações sociais convencionalizam algo e são prescritivas. Portanto, a preponderância dessa representação (acesso ao nível superior) se justifica por ser algo referenciado em muitos espaços sociais, como na escola, observado nos dizeres de alunos e professores.

iii) **Pode ser que no futuro eu queira entrar na universidade**

Cenas enunciativas 3

47. Ualas:. A questão que eu vou abordar é que pode ser que no futuro eu queira entrar na universidade por enquanto não... terminar o Ensino Médio dá uma pausa nos estudos... daqui uns dois três anos posso pensar em fazer uma universidade ((*com um olhar para baixo*))

88. Samara:. eu pretendo... quem sabe tentar algum cursinho que possa no futuro me dá a oportunidade de emprego por esses três anos **pra depo::is pensar em ingressar na universidade...** porque eu pretendo... porque nunca é tarde pra gente começar... mais na frente **eu pretendo ingressar na universidade mas agora no momento não**

Nesses dois turnos de fala, os sujeitos, com a referência pessoal *eu*, acenam para dois projetos de vida diferentes dos anteriores. O primeiro por iniciativa própria demonstra o desinteresse pela continuação dos estudos (cf. turno 47) reforçado pela escolha lexical *por enquanto*, o segundo, em outros turnos de fala justifica o porquê de não ingressar na universidade no momento: é mãe e acredita que seu tempo deve ser dedicado aos filhos (cf. turno 2 e Análise da identidade enunciativa) e a um cursinho na perspectiva de um emprego (cf. turno 88). Aqui, nesse turno de fala, pela materialidade linguística exposta pelos verbos *pensar* e *pretendo*, deixa dito a pretensão de continuar com os estudos no futuro. Também, o elemento coesivo *mas* conclui o dizer que essa intenção não faz parte do seu projeto de vida no presente (cf. turno 88) que, apesar de transparecer o interesse, é podada por uma situação pessoal, afetiva e socioeconômica.

Relacionamos informações localizadas nesses dizeres com dados gerados no QA2 – Gráfico 2, donde 79% dos professores apontam que fatores socioeconômicos e culturais influenciam na decisão do sujeito quanto ao prosseguimento dos estudos. Assim, pressupomos que, na vida desses sujeitos, o Enem não possui uma efetiva representatividade.

iv) Tenho planos na minha vida que não incluem a universidade

Cena enunciativa 4

3. Valéria:. Tenho planos na minha vida que não inclui a universidade **porque eu sempre tive sonho de casar... de ter filhos... eu casei e agora no momento eu que:: eu tou pensando é em ser mãe...** mas no futuro não descarto essa possibilidade

Nessa temática, temos um dizer que esclarece o pressuposto do parágrafo anterior. Observamos que o posto no enunciado, através do elemento coesivo *porque* e pelo índice adverbial *sempre*, revela-nos que Valéria pretende concretizar mais uma realização pessoal: ser mãe. Desejo explícito na tomada de posição caracterizada pela repetição da pessoa do discurso *eu* e pelas sequências verbais, *casar*, *ter* e *ser* numerando ações e estado. Desse modo, para o presente, não inclui no seu projeto de vida a universidade.

Por esse dizer, filtramos mais um traço cultural ainda arraigado na vida de algumas mulheres que pensam em cumprir com alguns papéis e identidades – esposa e mãe –

constituindo uma família, um lar. Para tanto, ainda acreditam que é preciso abdicar dos estudos e de uma possível independência intelectual, financeira e social.

v) **Já falamos em casa sobre o Enem. Eu acho que meus pais não fazem nem ideia do que seja o Enem**

Cena enunciativa 5

30. Fagner:.. escolhi o primeiro aqui... já conversamos em casa sobre o Enem. Eu acho que meus pais não fazem nem ideia do que seja o Enem assim... a minha mãe é analfabeta meu pai eu acho que ele estudou até a quarta série... aí... **eles podem não saber ou não fazer ideia do que seja... mas nós sabemos a importância que ele tem... então o incentivo dos pais é muito bom... mas se eles não fazem ideia do que seja nós sabemos a importância então nós temos que correr atrás** é:: meus pais eles tiveram onze filho ((*sorrir*)) não foi pouco... e:: apenas três o::h apenas dois terminaram os estudos são minhas irmãs e:: eu vou ser o terceiro... então assim se nossos pais eles podem não fazer a mínima ideia do que seja o Enem mas nós sabemos da real importância que ele tem então cabe a nós correr atrás ()

Com a escolha da referência pessoal *eles* (para referir-se à mãe e ao pai), o sujeito percebe a falta de informação desses acerca do Enem. Em decorrência, deposita em si a responsabilidade e a consciência de cumprir com essa tarefa, conforme trecho em negrito.

Além disso, percebemos, pelos ditos e não-ditos, a ausência da cultura do estudo na família, ou seja, no seu grupo de pertencimento, a conclusão do Ensino Médio já representa um resultado favorável, ainda reforçado pela preferência pelo verbo *terminaram* e, por isso, o nível superior ainda não faz parte da realidade familiar.

Consoante apontamento nas primeiras palavras desse texto, esse dizer atualiza outro perfil de alguns alunos do Ensino Médio, cujas aspirações estão focadas no término da educação básica. Ainda, fazemos a leitura de que, embora o aluno saiba da importância do Enem, ele se esquiva, evita discursivizações acerca do Exame para ingresso no nível superior, revelado no Quadro 21 pela pouca participação na interação.

vi) **A escola deveria ter mais espaço para o Enem X Na escola se fala demais sobre o Enem**

Cena enunciativa 6

5. Vitor:.. já que ela falou da questão do Enem eu escolhi esse tema aqui:: **a escola deveria ter mais espaço para o Enem eu acredito que o colégio não tem muito espaço para o Enem...** geralmente no terceiro ano tem o simulado... só que não tem o preparo para o simulado... eles colocam a gente faz... eu não acho que isso é suficiente... deveria tipo assim... no horário oposto do estudo... deveria ter um cursinho... uma aula para poder auxiliar no Enem... eu já fiz o Enem no primeiro ano segundo e terceiro ano... **acredito que a escola deve discutir e oferecer algo mais pra gente sobre essa questão do Enem (...)**

6. Fátima:.. eu acho que o simulado não deveria ser só para alunos do terceiro ano como também para alunos do primeiro e segundo ano... para que quando eles forem fazer o simulado no terceiro já estejam mais preparados (...)

7. Vitor:.. ((*meio que agoniado acena com a mão e pede a palavra*)) já eu discordo um pouquinho da visão dela... por uma questão de que os alunos do primeiro e segundo ano não têm nem preparo pra poder fazer... seria

um gasto a mais se a escola fizer... porque não tem um impacto para esses alunos... acho que:: deve investir no terceiro ano... que é:: que é:: o centro né pra ingressar na faculdade... então eu acho que o simulado é pra quem vai fazer o Enem... não é? acredito que não precisa (...)

8. Heitor: / acho que nesse sentido aí... justamente no primeiro e segundo ano talvez não o simulado... **mas algo que prepara o aluno focalizando já para prova do Enem no primeiro e segundo... no terceiro ano já fica mais fácil.**

9. Vitor: mas... tipo assim... eu fiz o Enem no primeiro e segundo ano e não tive nenhum gasto é::: se alguém quer participar do simulado que faça o Enem então... igual eu fiz a cada ano eu tive uma nota melhor e esse ano eu espero ter uma nota melhor ainda... acho o simulado nesses anos é uma perda de tempo... **acho que a escola deve investir num cursinho ((refere-se ao reforço em horário oposto)) do que no simulado.**

10. Heitor: acho que serve como uma preparação tipo... o que eu não vi você pode perguntar o professor se pode me adiantar alguma coisa sobre isso aqui (...)

11. Vitor: quando você faz o Enem no primeiro e segundo ano... a maioria da prova você nunca viu... **VOCÊ VAI** mais assim... tipo assim naquela mamãe mandou... você vai lá e marca... você sabe? metade da prova você não sabe

12. Fátima: mas o simulado seria bom para quem vai encarar o Enem

13. Vitor: então quem quer fazer o simulado inscreva-se no Enem você não tem gasto nenhum (...)

14. Fátima: mas ajuda quem vai encarar o Enem

15. Joana: a escola não tem nem tempo assim para passar os conteúdos... tipo assim... **escolher um tempo para o Enem é um investimento... na verdade é INVESTIMENTO... só que assim não tem muito tempo para isso...** mas hoje em dia a gente já tem os aplicativos para quem se inscreveu no Enem que tem os simulados trimestrais justamente para isso a gente pode estudar não só na escola mas em casa com mais conforto... pode juntar com os amigos (...)

16. Vitor: esses aplicativos são muito legais mesmo (...)

17. Heitor: até porque a carga horária do professor ele não conseguiria revezar de tarde ele já pega muita turma às vezes sabe?

18. Vitor: não tá tendo esse:: é tipo... um reforço que tá tendo agora? por que não com o Enem? esse reforço só é pra primeiro e segundo ano ((aqui há uma disputa pela palavra entre Vitor e Fátima))

Fátima: / já que o Enem é em novembro deveria tirar duas semanas só pra o Enem (...)

19. Vitor: isso... uma boa ideia (...)

Fátima: / com atividades

20. Vitor: hoje mesmo nas provas a gente vê muita questão de Enem acho que todas as provas de terceiro ano tem muita questão de Enem... já é uma ajuda e tanto

21. Heitor: nessas semanas poderia adiantar o Enem é:: quem faz terceiro... acontece um pouco antes de acabar a unidade... então às vezes o professor ainda não trabalhou com o conteúdo... o ano passado mesmo eu encontrei questões sobre probabilidade... eu fui marcando lá:: ... então nessa semana focaliza no que ainda vai passar pelo menos pra dá uma ideia

Nesse enquadre interativo, os sujeitos abordam aspectos da cultura escolar local e discutem acerca do tratamento do Enem com o desejo de transformá-lo em objeto de ensino, através da aplicação do Simulado do Enem, do estudo de questões das edições anteriores em provas e da abordagem de conteúdos cobrados no Exame.

Na interlocução, Vitor lidera a discussão (cf. turnos 5, 7,9,11,13, 16, 18, 19, 20) com a manutenção e pedido da palavra e outros alunos fazem pequenas participações na tematização do objeto de discurso Enem em interface com aspectos da cultura escolar local. A preocupação dos alunos centra em questões da prova do Enem. Para Vitor, a escola deveria fazer um trabalho didático com enfoque no Enem anterior ao Simulado em horário oposto (cf. turnos 5, 9 e 18). Heitor, por sua vez, tematiza o trabalho com questões do Enem em sala de aula num período anterior à aplicação da prova (cf. turnos 8, 10 e 21).

Entendendo que essas manifestações são percebidas pelas mostras do que se diz e como se diz, indícios e implícitos de sentidos são lidos, via categorias de análise. Por exemplo, observemos a centralidade do uso recorrente de verbos modalizadores para o entendimento dos efeitos de sentido dessa cena enunciativa.

De um lado, nos turnos 5, 7 e 9, Vitor utiliza o verbo *deve* para expressar uma necessidade e obrigação da escola e, no turno 13, o verbo *querer* refere ao desejo de alguns alunos em participar no Simulado. Por outro lado, nos turnos 10 e 21, Heitor, prefere o verbo *poder* (pode, poderia) expondo a possibilidade, a probabilidade do tratamento de conteúdos nas aulas que o Enem explora; e, ainda, no turno 18, Fátima escolhe o verbo *deveria* com uma carga de sentido atenuada, mais discreta para falar sobre o trabalho do Enem às vésperas da aplicação do Exame.

Através das tomadas de posição concretizadas pela referência pessoal *eu*, notamos que os sujeitos indiciam que o tratamento do Enem não acontece efetivamente nas turmas de 1ª e 2ª séries (cf. turnos 6, 8 e 11) e que só ocorre na 3ª série, moderadamente, quando o aluno tem a oportunidade de fazer o Simulado e em questões de provas (cf. turnos 5 e 20). Esses indicativos foram revelados na análise dos dizeres de alunos do QA1 (Exemplos 19, 20, 21, 22 e 23) e nos dizeres de professores QA2 (Exemplos 28 e 29).

Em contrapartida, na referenciação do grupo focal, informações revelam que esses alunos desconhecem o que está por trás das escolhas dos objetos de ensino/conteúdos, pois muitos professores consideram a Matriz de Referência do Enem para tal atividade, conforme dados acessados no QA2 – Exemplos 28 e 29.

Enfim, notamos a essencialidade da interação para (re)construção do objeto de discurso em referenciação (DUBOIS; MONDADA, 2003) e entendimento de representações sociais infiltradas nas práticas discursivas dos sujeitos acerca do Enem, como veremos adiante.

4.5.3 (Entre)vistos da abordagem sobre continuação dos estudos, cultura escolar e Enem no grupo focal

A partir do exposto nos Quadros 25A, 25B e 25C, percebemos que a condição financeira pode ser um impedimento para a continuação da escolarização, via ensino superior. Nesse sentido, o fator econômico é uma das preocupações dos sujeitos por pertencerem a famílias de baixa renda, justificando o percentual de 23,68% das recorrências da tematização no e do grupo (cf. Quadro 25B). Apesar disso, alguns alunos apontam o interesse em ingressar nas

universidades de imediato como Vitor, Joana, Heitor e Cecília ou a longo prazo, a exemplo de Samara, Valéria e Ualas (cf. Quadro 25A).

Considerando o contexto escolar como microcosmo da sociedade, os sujeitos que coabitam esse espaço trazem vestígios do grupo social de pertencimento, reproduzem práticas e são orientados pela cultura de que fazem parte. Por isso, cabe salientar que, em alguns dizeres, ficam pressupostos a prática rotineira de estudo, a motivação advinda dos familiares e a consciência da influência do aspecto econômico como algo negativo, porém, há um engajamento para o enfrentamento desse entrave, como apresenta Joana (cf. turno 23, Anexo 1, p. 198).

Outros alunos, porém, são acomodados com a situação, mostrando-se ainda minimamente engajados à cultura do estudo, reproduzem as práticas do grupo ao qual pertencem e não buscam alternativas, porque a continuação da escolaridade não se inclui no seu projeto de vida, pelo menos para o presente (cf. os dizeres de Ualas, Fagner e Valéria, por exemplo). Além disso, acessamos uma ocorrência em que o sujeito demonstra preocupação em não fazer escolha de um curso precipitadamente (cf. o dizer de Marcos, turno 82, Anexo 1, p. 205).

Em interação, os sujeitos relatam informações acerca do Enem que possibilitam oportunidades e transformação social, dos aspectos da cultura escolar no geral e local, quanto ao desejo do que se coloca como efeito de algo que se assemelha a um tratamento de objeto de ensino na sala de aula (Enem, Simulado do Enem e redação) vozeando cobranças e, ao mesmo tempo, apresentando propostas. Apreendemos também que se posicionam criticamente e não como subalternos e disciplinados (MILLER, 2013) frente à realidade que vivenciam e experienciam no espaço da escola.

Sob outra perspectiva, visualizamos que o Enem é tratado como algo efêmero pelos alunos, trabalhado somente às vésperas da prova. Isso está pressuposto nos dizeres dos alunos de Vitor, Fátima e Heitor (cf. turnos 18 a 21, Anexo 1, p. 198). Embora o aluno Vitor tenha proposto o trabalho com o Enem em turno oposto das aulas, ainda predomina o trabalho proeminente do Enem, próximo à aplicação da prova. Além disso, verificamos que o Enem é materializado somente como prova, tanto é que Vitor cita as questões do Enem nas avaliações da 3ª série (cf. turno 20, Anexo 1, p. 198).

Assim, os alunos não consideram ou desconhecem as competências e as habilidades consubstanciadas na Matriz de Referência do Enem e que essas podem orientar a escolha dos conteúdos (objetos de ensino) para tratamento em sala de aula. À guisa de ilustração, Joana, por exemplo, demonstra preocupação com o comprometimento do tempo em relação ao trabalho com os conteúdos e que o Enem se sobressaia com prioridade (cf. turno 15, Anexo 1).

Dentre os dizeres dos 13 (treze) partícipes, 10 (dez) expõem que a vontade de realização da prova do Enem e da continuação da escolarização é algo distante, não concrecível. No que dizem e como dizem, deixam (entre)vistos o distanciamento entre esses sujeitos, o Enem e a continuação da escolarização. Os outros três sujeitos (Vitor, Joana e Heitor), um de ambiente rural e dois de ambiente urbano, materializam, via Exame, a vontade de continuação dos estudos com mais objetividade. Cecília, pertencente ao ambiente rural, ressalta seu interesse em ingressar na universidade, entretanto, em seu dizer, ainda demonstra uma certa fragilidade no posicionamento (cf. turno 4). Vejamos esses dados abaixo.

Gráfico 3 – Demonstração de interesse ou não para a continuação da escolarização



Fonte: elaborados pelas autoras.

Diante dessas constatações, apontamos que, além do fator econômico, a cultura do estudo, o receio por uma escolha precipitada da profissão, outros projetos de vida e o despreparo para responderem à prova (saliente na tematização da redação do Enem) são tão influentes (ou mais) na escolha para o prosseguimento dos estudos e da carreira de aluno desses sujeitos dos dois ambientes (urbano e rural) que compuseram a amostragem do grupo focal.

Ilustramos, nesse itinerário das análises com o *corpus*, conforme Capítulo 1, Seção 1.1, a noção de cultura escolar que abrange o cultural da escola com seu espaço físico, institucional e social demarcado por um momento histórico, a presença da cultura societal impregnada nos sujeitos socioculturais (estudantes) que direciona também suas tomadas de posição em dizeres e, ainda, a cultura escolar local, atinando para os processos particulares e contingentes de cada escola, como apontamos na escola campo, cujas peculiaridades corporificam sua identidade própria.

Passemos às considerações finais, momento em que retomamos os objetivos da pesquisa, os resultados e algumas reflexões para a conclusão desse estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse curso investigativo, as apostas teórico-metodológicas e as análises realizadas revelaram representações sociais acerca do Enem reverberadas por alunos da 3ª série do Ensino Médio de dois ambientes (urbano e rural) e, por nós lidas analiticamente, em interface com as noções de cultura escolar, identidade e escola como instituição social.

Primeiramente, investimos na análise de representações sociais sobre os objetos de discurso ser aluno do Ensino Médio, Ensino Médio e ir à escola. Em suas tomadas de posição, os estudantes enunciam conotações positivas quanto ao ser aluno do Ensino Médio e ao próprio Ensino Médio, porém, salientam dificuldades encontradas nas disciplinas, principalmente, os alunos do vespertino e noturno, uma vez que muitos chegam com distorção idade/série e com algumas deficiências em conhecimentos elementares. Valorizam a boa qualificação de alguns professores e as redes de relacionamento construídas entre professor-aluno e aluno-aluno. Quanto ao ir à escola, suas perspectivas estão relacionadas com a possibilidade de mobilidade social e melhorias em termos pessoais e profissionais e a escola é percebida como *locus* social, interacional e espaço de aprendizagem por esses sujeitos.

Com a análise dos recortes discursivos dos professores advindos do questionário aberto 2 (QA2), duas representações sociais acerca do Enem são revozeadas por esse grupo: ações vinculadas à escolarização em curso e continuação da escolarização, via ensino superior. Em seus dizeres, o Exame é orientador nas/das preferências dos objetos de ensino impactando e influenciando a cultura escolar. Índícios apontam o trabalho com o Enem, via Matriz de Referência, nas atividades de ensino da sala de aula, principalmente, na série final do Ensino Médio. Uma grande parte dos professores assume que fatores socioeconômicos influenciam nas aspirações de futuro e na continuidade da escolarização dos alunos da escola campo e também aponta que há uma diferença de representação sobre o Enem entre os dois grupos de alunos de ambiente rural e urbano. Embora a maioria dos professores sinalizem isso em suas tomadas de posição, na análise dos dizeres do questionário discursivo 1 (QA1), a leitura dos dados mostra que os dois grupos de estudantes compartilham das mesmas representações sociais acerca do Exame.

Na interação da entrevista semiestruturada com o grupo focal, os sujeitos relatam informações acerca do Enem que possibilitam oportunidades de crescimento acadêmico, profissional e pessoal, como também de transformação socioeconômica. Discursivizam aspectos da cultura escolar no geral e local, vozeiam o desejo do que se coloca como efeito de

algo que se assemelha a um tratamento de objeto de ensino na sala de aula (Enem, Simulado do Enem e redação) apresentando cobranças e propostas para o trabalho com o Exame. Os dois grupos de estudantes deixam (entre)ver nos seus atos de linguagem, vestígios do seu grupo de pertencimento (rural ou urbano), o interesse de continuar com a escolarização, como também o não prosseguimento para tal ação. Assim, indícios revelam que fator econômico, cultura do estudo, receio por uma escolha precipitada da profissão, outros projetos de vida e o despreparo para responderem à prova (Enem), influenciam na escolha para o prosseguimento dos estudos e da carreira de aluno desses sujeitos dos dois ambientes.

Com esses apontamentos e com base nas perguntas lançadas nas primeiras palavras deste estudo – que representações do Enem são discursivizadas pelos sujeitos da pesquisa (alunos da 3ª série do Ensino Médio da escola campo advindos de ambientes urbano e rural) e em que medida elas esclarecem e ou informam sobre representações sociais vinculadas ao ser aluno do Ensino Médio e às razões de se ir à escola? O que se poderia dizer acerca de identidades interacionais discentes do Ensino Médio – sujeitos da pesquisa? – e, direcionadas pelos objetivos da pesquisa, registramos os dados obtidos, via processo de análise:

i) Acessamos representações sociais relativas ao Enem discursivizadas por alunos da 3ª série do Ensino Médio advindos de ambiente urbano e rural. Esses sujeitos compartilham das mesmas representações sociais acerca do Exame representando-o ora como meio de acesso ao nível superior, ora como possibilidade de transformação social e econômica e/ou como parâmetro para direcionar ações vinculadas à escolarização em curso (o próprio Ensino Médio).

ii) Mapeamos traços de identidades interacionais visibilizados pela natureza da participação do sujeito na interação com a pesquisadora. Através das mostras do que se diz e como se diz em referência, descrevemos a atuação de cada sujeito na entrevista do grupo focal;

iii) Registramos representações sociais sobre o ir à escola semelhantes às tangenciadas sobre o Enem. Entretanto, os sujeitos realçam o espaço social e interacional da escola nas suas tomadas de posição. Ainda, na tematização do Enem como objeto de discurso, aspectos da cultura escolar local são referenciados, destacando assim, certas ações didático-pedagógicas relacionadas ao Enem, às relações intersubjetivas e a outras especificidades da escola campo;

iv) Verificamos que fatores socioeconômicos e culturais, mencionados nos atos de linguagem, atinentes à condição financeira, cultura do estudo, indecisão do curso a fazer, ao despreparo para realizar a prova do Enem e a outros projetos de vida, influenciam as perspectivas de futuro desses sujeitos, quanto à continuação dos estudos após o Ensino Médio.

Diante desses resultados, percebemos que a escola campo é permeada por diferentes sujeitos orientados por representações sociais acerca do ser aluno do Ensino Médio, do Ensino Médio e, sobretudo, do Enem que governam suas práticas discursivas, inclusive, as perspectivas de futuro como a inserção nas universidades.

Por isso, assumir a escola como instituição social, interacional e de espaço de cruzamento de culturas, possibilita-nos compreender os alunos como sujeitos sociais que interagem, compartilham de representações e de saberes e se posicionam ao falar sobre determinado objeto de discurso. Desse modo, na atual encenação do Ensino Médio brasileiro frente às possibilidades de mudanças de paradigma, pesquisas precisam atuar nesse cenário no sentido de apresentar um diagnóstico dessa modalidade de educação, ampliando discussões consideradas caras às agendas educacionais.

Enunciamos que questões apontadas pelos dizeres dos alunos, como meritocracia, mobilidade social e anseios por melhorias pessoais e profissionais, levam-nos a entender também o contexto sócio-histórico que esses sujeitos estão inseridos. Em face disso, nossas palavras são (in)conclusas, pois somente agenciamos apontamentos para que tenham ressonâncias e se desdobrem em novos estudos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira, SANTOS, Maria de Fátima de Souza, TRINDADE, Zeidi Araújo. Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. **Temas em Psicologia da SBP**, vol. 8, n. 3, 2000, p. 257-267.

ANTUNES, Jeanne Barros. **As representações sociais sobre o ensinar de professores na formação continuada no ensino à distância**. 2011. 97f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Educação Básica). Universidade do Grande Rio - Professor José de Souza Herdy, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 15 dez. 2015.

APARÍCIO, Ana Silva Moço. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aula de gramática. In: KLEIMAN, Ângela. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p.181-200.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de pesquisa**, n. 117, nov., 2002, p. 127-147.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAKHTIN, M./ VOLOCHÍNOV, **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARROSO, João. Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola. **Revista da Unesp**. In.: Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, volume 1 - D26 - Unesp/UNIVESP, 1ª edição, 2012. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf Acesso em: 21/04/2016.

BAUER, Martin. A popularização da ciência como imunização cultural: a função de resitência das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho, JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 229-257.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BENTES, Anna Christina; RIO, Vivian Cristina. A construção conjunta da referência em uma entrevista semimonitorada com jovens universitários. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Org.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto. 2005, p. 265-291.

BENVENISTE, Êmile. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de linguística geral I**. 5ª ed. Campinas -SP: Pontes Editores, 2005, p. 284-293.

BOHN, Hilário I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Certificação**. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/certificacao>. Acesso em: 24/10/2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sobre o Enem**. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em: 15/06/2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Enem 2017 tem 7,6 milhões de inscritos**. 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-2017-tem-7-6-milhoes-de-inscritos/21206m. Acesso em: 30/05/2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Enem em Portugal: utilização de dados estudantis do Enem para acesso a IES em Portugal**. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-em-portugal>. Acesso em 26/04/2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Enem PPL Legislação**. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-ppl>. Acesso em: 26/04/2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21/04/2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC; SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Enem: a segunda maior prova de acesso ao ensino superior**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=31151>. Acesso em: 24/04/2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Exame é forma democrática de acesso ao nível superior**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/18574-exame-e-forma-democratica-de-acesso-a-educacao-superior>. Acesso em: 06/09/2016.

BRASIL. Ministério da educação. **Enem 2015**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hH7DpjwF9w>. Acesso em: 28/08/2016.

BRASIL. Portal Brasil. **Enem é porta de entrada para universidades e programas do governo**. 2014. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/enem-e-porta-de-entrada-para-universidades-e-programas-do-governo>. Acesso em: 21/04/2016.

BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias, FILHO, Ourides Santin, PASSOS, Marinez Meneghello. Mapeamento da produção científica a respeito do Enem (1998-2011). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n.41, p. 233-260, jan. /abr. 2014.

BRUNER, Jerome. Ensinar o presente, o passado e o possível. In: BRUNER, Jerome. **Cultura da Educação**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1996, p.121-135.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, Maria Inês; ASSIS-PETERSON; Ana Antônia (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: mercado de Letras, 2001, p. 125-160.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem fronteiras**, v.11, p. 240-255, 2011.

CARNEIRO, Verônica Lima. Políticas públicas educacionais e gestão do ensino médio no Brasil: O exame nacional de ensino médio-ENEM e suas implicações para o trabalho docente. In: 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E 2º CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, São Paulo, 2011. Anais... São Paulo. 2011.

CASTELLS, Manuel. Paraísos comunais: identidade e significado na sociedade em rede. In: **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999, p. 21-84.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3ª ed. São Paulo: Vozes, 1998.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da educação básica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, n. 2, vol. 18, maio/ agosto 2014, p. 303-312.

COELHO, Fernanda de Castro Batista. **A tomada e a distribuição da palavra em salas de aulas alemã e brasileira: linguagem, cultura e sociedade como fatores de influência**. 2010. (versão preliminar da tese – qualificação).

COELHO, Fernanda de Castro Batista. **Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão, um brasileiro)**. 2011. 266 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COELHO, Fernanda de Castro Batista. **O discurso didático e o seu funcionamento: ressonâncias de vozes e formações discursivas**. 2006. 139 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2006.

CORACINI, Maria José R. Faria. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). **Trabalhos Linguística Aplicada**. Campinas (36), jul./dez., 2000, p. 147-158.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, Maria José, BARTOLO, Ernesto Sérgio. **O desejo da teoria e a**

contingência da prática: sobre e na sala de aula. São Paulo: Mercado de letras, 2003c, p. 305-327.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O discurso da Linguística Aplicada e a questão da identidade entre a modernidade e a pós-modernidade. In: CORACINI, Maria José, BARTOLO, Ernesto Sérgio. **O desejo da teoria e a contingência da prática: sobre e na sala de aula.** São Paulo: Mercado de letras, 2003a, p. 97-115.

CORACINI, Maria José. **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas, SP: editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b.

DUBOIS, Danièle; MONDADA, Lorenza. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.) **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003, p.53-84.

DUCROT, Oswald. Dizível/Indizível. In: **ENCICLOPÉDIA Einaudi: Linguagem e Enunciação.** Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984, v.2, p. 458-477.

DUCROT, Oswald. Pressuposição e alusão. In: **ENCICLOPÉDIA Einaudi: Linguagem e Enunciação.** Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984, v.2, p. 394-417.

DUCROT, Oswald. Referente. In: **ENCICLOPÉDIA Einaudi: Linguagem e Enunciação.** Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984, v.2, p. 418-438.

DUVEEN, Gerard. Introdução o poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 7-28.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** 4ªed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho, JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais.** 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 31-59.

FILHO, Luciano Mendes de Faria, GONÇALVES, Irlen Antônio, VIDAL, Diana Gonçalves, PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/27928/29700. Acesso em: 20/04/2016.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, 148p.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Sandra Netz. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, 405p.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Edições Loyola: São Paulo, 1999.

FRANCO, Creso, BONAMINO, Alícia. O enem no contexto das políticas do ensino médio. **Química nova na escola: o enem e o ensino médio**, n. 10, nov., 1999, p. 26-30.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações Sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p. 169-186.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GALLI, Ida. A teoria das representações sociais: do nascimento ao seu desenvolvimento mais recente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.11, n. 24, 2014, p.5-20. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/900/498>. Acesso em 10/06/2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Alteridades: espaços e tempos de instabilidades. In: NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de (Org.). **Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.

GOZAGUINHA. **Caminhos do coração**. EMI-Odeon. 1982. Disponível em: <http://cliquemusic.uol.com.br/discos/ver/gonzaguinha/caminhos-do-coracao> Acessado em: 13/02/2017.

GUARESCHI, Pedrinho. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho, JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 191-225.

GUARESCHI, Pedrinho. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTOS CHULZE, C. M. (Org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 1996. Disponível em: < <http://www.infocien.org/Interface/Colets/v01n10a003.pdf> >. Acesso em: 02/03/2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo, p. 1-23, 2011. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf. Acesso em: 12/05/2016.

HENRY, Paul. O discurso não funciona de modo isolado. Entrevista a José Horta Nunes. **Jornal da Unicamp**. Campinas: Jornal da Unicamp, 16 a 31 de dezembro de 2013, p. 9. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju_587_paginacor_09_web.pdf. Acesso em: 20/08/2015.

HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In JODELET, D. (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em: <http://portal.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf>. Acesso em: 20/08/2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividades, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho, JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 63-85.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **L'Énonciation: de la Subjectivité dans le Langage**. Paris: Armand Colin, 1980.

KLEIMAN, Ângela. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado de letras, 1998, p. 267-302.

KLEIMAN, Ângela; VIANNA, Carolina Vianna; DE GRAND, Paula. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 173-194, 1º sem. 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Linguagem e Cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. **Veredas**, vol. 6,n.1, jan/jun, 2003, pp. 29-42.

KOCH, Ingedore Villaça. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Org.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-52.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002, n.19, p. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2015.

LEPSCHY, Giulio. Léxico. **ENCICLOPÉDIA Einaudi: Linguagem e Enunciação**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984, v.2, p.156-178.

LOPES, Arlete do Rocio Ribeiro. **Representações de professores da rede municipal de Araucária /PR sobre formação continuada**. 2014. 154f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Pontífca Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo, FIDALGO, Sueli Salles (Orgs.). Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de

intervenção no contexto escolar. In: **Questão de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 13- 39.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: _____ (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v.26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARÇAL, Maria da Penha Vieira. O enem e suas repercussões no ensino de geografia em escolas da rede pública estadual mineira. **Revista Alpha**, n.16, dez., 2015, p.339-358. Disponível em: <http://alpha.unipam.edu.br>. Acesso em: 25/05/16.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O léxico: lista, rede ou cognição? In: NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de (Org.). **Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Editora Contexto, 2004, p. 263-284.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. Ideias e seu desenvolvimento – um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 305-388.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Abordagens do discurso e formação de professores de português. In: SIMPÓSIO SOBREANÁLISE DO DISCURSO, 2, 2002, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Gêneros na formação do professor: construção de saberes e de representações em atividades interacionais. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, p. 17-28, 2009. Disponível em: http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3_fulltexts/3a%20maria%20matencio.pdf. Acesso em 07/03/2016.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Por uma tipologia da interação em sala de aula. In: **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001, p. 75-98.

MENIN, Maria Suzana de Stefano, SHIMIZU, Alessandra de Moraes; LIMA, Cláudia Maria de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, 39, 2009, p. 549-576.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciências & Saúde Coletiva**, 17 (3), 2012, p. 621-626.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho, JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MIRANDA, Camila Lima. **As representações sociais de licenciandos em química sobre “ser professor”**. 2013. 132 f. Dissertação (Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências). Universidade de São Paulo, São Paulo.

MODL, Fernanda de Castro. (Re)construção identitária em movimentos de referenciação: representações sociais sobre o professor na formação inicial. **Revista Nonada**. Porto Alegre, n.24, p. 61-82, 1º semestre 2015a.

MODL, Fernanda de Castro. Interação didática: apontamentos (inter)culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p.117-149, 1º semestre de 2015b.

MODL, Fernanda de Castro. **Rules of behavior and interaction in german and brazilian classrooms: (inter)cultural uses of the word in schools**. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2017, 187 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura: a construção da diferença. In: **Identidades fragmentadas. A construção discursiva de raça gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de letras, 2002, p. 29-56.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês. **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado de letras, 1998, p. 303-332.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Padrões de interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, Maria Inês; ASSIS-PETERSON; Ana Antônia (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: mercado de Letras, 2001, p. 161-179.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MONTE MÓR, Walkyria. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, Cristine; SILVA, Kléber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013, p. 219-236.

MORAES, Zélia Heringer de. **Representações midiáticas: um estudo sobre o exame nacional do ensino médio**. São Paulo: FCC/DPE, 2003, 56 p.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, Fernanda. BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 331-391.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, mai. jun. julh. ago. 2003, p. 156-168. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>. Acesso em: 20/04/2016.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Ana Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 113-166.

NASCIMENTO, Simone do Socorro. **Representações sociais de professores sobre formação continuada em educação especial**. 2008. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá.

OLIVEIRA, Fátima O. de; WERBA, Graziela C. Representações sociais. In: STREY, Marlene Neves et al. (Orgs.). **Psicologia social contemporânea: livro-texto**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 91-102. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/18037/material/Psicologia%20social%20contemporanea%20%20Maria%20da%20Graca%20Correa%20Jacques.pdf>. Acesso em: 03/06/2016.

OLIVEIRA, Karla Michelle de. **Representações sociais da identidade docente na formação inicial de professores de sociologia da UFRN**. 2015. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 12ª ed. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês. **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado de letras, 1998, p. 203-212.

PAIM, José Henrique. Enem e sisu democratizaram acesso ao nível superior. **Uol notícias**, 02/07/ 2014. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/opinia/coluna/2014/07/02/enem-e-sisu-democratizaram-acesso-ao-ensino-superior.htm>. Acesso em: 08/09/2016.

PAIVA, Carla Macpherson Garcia de; DUTRA, Vania L. R. A língua portuguesa no enem: o que ensinar? **Ecos de Linguagem**, n. 3, 2014, p. 40-74. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_ecos/ecos3_40a74.pdf. Acesso em: 08/06/2016.

PINTO, Monike Gabrielle de Moura, PACHECO, Ricardo de Aguiar. O enem como referência para o ensino de História. **Cadernos da Pedagogia**, ano 8, v.8, n.15, 2014, p. 76-85.

PIUNTI, Juliana Cristina Perlotti, OLIVEIRA, Rosa M. M. Anunciato de. Exame nacional de ensino médio: mudanças no trabalho docente a partir dessa prática. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 114-130, 2012.

POL Milan, et al. Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais. **Revista Lusófona de Educação**, 2007, 10, 63-79.

POSSENTI, Sírio. Sobre as noções de sentido e de efeito de sentido. In: POSSENTI, Sírio. **Análise do Discurso**. v. 6, nº 2, Marília: Cadernos da F.F.C.,1997, p. 37-46.

POSSENTI, Sírio. Ducrot e a análise do discurso. In: NEGRI, Lígia, FOLTRAN, Maria José, OLIVEIRA, Roberta Pires (Org.). **Sentido e significação**: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004, p. 217-227.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

POSSENTI, Sírio. Sobre as noções de sentido e de efeito de sentido. In: POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a, p. 129-147.

POSSENTI, Sírio. O discurso não é uma camada. In: POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b, p. 13-22.

POSSENTI, Sírio. Dez observações sobre a questão do sujeito In: **Questões para analista do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009c, p. 81-89.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REIS, Anna Carolina de Lazzari. **Representações sociais sobre ser professor: indícios da constituição da identidade docente**. 2011. 103f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 37ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

ROJO, Roxane. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, Ângela B., CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 339-359.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 19-45.

SANDES, Fábio Nascimento. **Impacto do Enem na avaliação de aprendizagem de língua inglesa segundo os novos letramentos**. 2015. 153f. Dissertação (Mestrado em Letras) -

Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Marcos Pereira dos, CASTRO, Célia Beatriz. As relações entre escola e cultura sob o olhar da sociologia da educação: uma abordagem sistêmica. **Revista Imagens da Educação**, v. 2, n. 3, p. 69-78, 2012.

SANTOS, Verônica Maria Araújo, MODL, Fernanda de Castro. Representações sociais sobre o Enem discursivizadas por professores na formação inicial. In: LIMA, Ana Maria Oliveira, SOUZA, Ester Maria de Figueiredo (Orgs.). **Letramentos e discursos em (dis) (com) posições identitárias**. Vol.7. Campinas – SP: Pontes Editores, 2016, p. 49-76.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 149-185.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães, MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referência Pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, Ângela B. Kleiman, MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e formação de professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2005, p. 245-266.

SOBRAL, A. Que pesquisa? Qual ensino? **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.16, n.1, jan./jun. 2013, p. 237-260.

SPINK, Mary Jane. Dúvidas e questões dos participantes do curso, **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010, p. 60-67. ISBN: 978-85-7982-046-5. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 13/07/2016.

TOLENTINO, Patricia Caldeira; ROSSO, Ademir José. As representações sociais dos licenciandos em ciências biológicas sobre o ser biólogo e ser professor. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 3, p. 15-33, 2014.

TORRES, Leonor Lima. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal: Universidade do Minho, 2008, 21(1), p. 59-81.

TRAVITZKI, Rodrigo. **Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar**. 2013. 320 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS DIZERES DA 1ª E 2ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO

A seguir, apresentamos os Quadros (1, 2, 3 e 4) com os itens lexicais formadores das entradas: verbos no infinitivo e(m) entradas temáticas, adjetivos e(m) adjetivações de objetos de discurso, verbos e expressões modalizadores e(m) face da prescrição do agir e, por fim, referência pessoal e(m) mostras de subjetivação. Nesta sequência, podemos visualizar os movimentos realizados com cada entrada lexical e suas peculiaridades.

Quadro 1 – Verbos no infinitivo e(m) entradas temáticas: posição-sujeito aluno

Sigla	Ocorrências de verbos no infinitivo	Escolhas lexicais realizadas	Percentual	Entradas temáticas recorrentes
IEMAM S1 a S44	74	Abrir: 01	1,35%	E
		Conhecer: 08	10,81%	C
		Conseguir: 08	10,81%	D, B
		Encontrar: 02	2,70%	F
		Entrar: 02	2,70%	B
		Garantir: 01	1,35%	C
		Ingressar: 12	16,21%	B
		Obter: 01	1,35%	C
		Preparar: 02	2,70%	C
		Prestar: 02	2,70%	B
		Realizar: 01	1,35%	C
		Ser: 12	16,21%	E, C
		Ter: 15	20,27%	C, E
		Testar: 06	8,10%	A
Tornar-se: 01	1,35%	C		
IEMAV S1 a S42	113	Aprender: 16	14,15%	A, C, D
		Conquistar: 01	0,88%	C
		Ter: 34	30,08%	E, D, C,
		Adquirir: 11	9,73%	C
		Aprimorar: 01	0,88%	C
		Ser: 09	7,96%	E, C
		Fazer: 03	2,65%	B, F
		Arrumar: 01	0,88%	D
		Desenvolver 01	0,88%	C
		Tornar: 02	1,76%	C
		Dar: 01	0,88%	E
		Conhecer: 01	0,88%	F
		Ver: 01	0,88%	F
		Crescer: 02	1,76%	B, C
		Preparar: 01	0,88%	E
		Descobrir: 01	0,88%	C
		Entender: 02	1,76%	C, A
		Alcançar: 01	0,88%	C
		Ingressar: 03	2,65%	B
		Trazer: 04	3,53%	E
Ajudar: 01	0,88%	C		
Testar: 04	3,53%	A		
(Não) ter: 01	0,88%	B		
Ganhar: 04	3,53%	B		

		Conseguir: 01	0,88%	D
		Entrar: 01	0,88%	D
2EMAM S1 a S35	77	Aprender: 17	22,07%	C
		Ter: 13	16,88%	E, C, A, D
		Ser: 04	5,19%	E, D
		Conhecer: 01	1,29%	A
		Adquirir: 06	7,79%	C
		Aprimorar: 01	1,29%	C
		Mudar: 02	2,59%	E
		Continuar: 01	1,29%	B
		Visar: 02	2,59%	D
		Fazer: 01	1,29%	F
		Dever: 01	1,29%	A
		Ganhar: 09	11,68%	C, B
		Ingressar: 15	19,48%	B
		Transformar: 01	1,29%	E
		Testar: 01	1,29%	A
		Conseguir: 01	1,29%	B
		Retribuir: 01	1,29%	C
2EMAV S1 a S27	73	Ter: 16	21,91%	C, E, D,
		Buscar: 03	4,10%	C
		Melhorar: 02	2,73%	C
		Ingressar: 10	13,69%	B
		Ser: 08	10,95%	E, C
		Estudar: 04	5,47%	B
		Tornar-se: 02	2,73%	C
		Aprender: 15	20,54%	C
		Arranjar: 01	1,36%	D
		Adquirir: 01	1,36%	C
		Criar: 01	1,36%	F
		Preparar: 01	1,36%	B
		Conviver: 01	1,36%	F
		Ganhar: 05	6,84%	B
		Poder: 01	1,36%	C
		Concluir: 01	1,36%	A
		Entender: 01	1,36%	C

Os Adjetivos e(m) adjetivações de objetos de discurso – Ser aluno, Ensino Médio e Enem – foram coletados via respostas às perguntas das letras a, c⁵⁸ do QA1.

Quadro 2 – Adjetivos e(m) adjetivações de objetos de discurso: posição-sujeito aluno

Sigla	Adjetivo	Relativo ao objeto de discurso	Ocorrência	Percentual
1EMAM S1 a S44	Legal	Ser aluno	4	30,76%
	Bom		2	15,38%
	Gratificante		2	15,38%
	Esforçado		1	7,69%
	Difícil		1	7,69%
	Dedicado		1	7,69%
	Desafiador		1	7,69%
	Responsável		1	7,69%
	Difícil	Ensino Médio	7	38,88%
	Complicado	5	27,77%	

⁵⁸ Respostas às perguntas do QA1: a) Como é ser aluno(a) do Ensino Médio? Algo mudou desde o Ensino Fundamental? Explique e b) Qual(is) o(s) sentido(s) que você atribui ao Enem? Explique.

	Diferente		4	22,22%	
	Avançado		1	5,55%	
	Bom		1	5,55%	
	Importante	Enem	4	66,66%	
	Bom		1	16,66%	
	Excelente		1	16,66%	
1EMAV S1 a S42	Bom	Ser aluno	13	48,14%	
	Complicado		2	7,40%	
	Legal		2	7,40%	
	Normal		2	7,40%	
	Estudiosa		1	3,70%	
	Inteligente		1	3,70%	
	Importante		1	3,70%	
	Gratificante		1	3,70%	
	Normal		1	3,70%	
	Ruim		1	3,70%	
	Experiente		1	3,70%	
	Difícil		1	3,70%	
	Difícil		Ensino Médio	7	77,77%
Importante	1	11,11%			
Avançado	1	11,11%			
Importante	Enem	2	50,00%		
Difícil		1	25,00%		
Justo		1	25,00%		
2EMAM S1 a S35	Bom	Ser aluno	13	50,00%	
	Legal		3	11,53%	
	Diferente		2	7,69%	
	Ruim		2	7,69%	
	Maravilhoso		1	3,84%	
	Complicado		1	3,84%	
	Inteligente		1	3,84%	
	Responsável		1	3,84%	
	Normal		1	3,84%	
	Especial		1	3,84%	
	Diferente		Ensino Médio	4	44,44%
	Difícil			2	22,22%
	Ruim			1	11,11%
Complicado	1	11,11%			
Bom	1	11,11%			
Positivo	Enem	2	40,00%		
Ótima oportunidade		2	40,00%		
Prazeroso		1	20,00%		
2EMAV S1 a S27	Bom	Ser aluno	6	46,15%	
	Satisfatório		1	7,69%	
	Essencial		1	7,69%	
	Diferente		1	7,69%	
	Importante		1	7,69%	
	Normal		1	7,69%	
	Legal		1	7,69%	
	Fundamental		1	7,69%	
	Difícil	Ensino Médio	3	37,50%	
	Avançado		2	25,00%	
	Melhor		1	12,50%	
	Prazeroso		1	12,50%	
	Aprofundado		1	12,50%	
Precioso	Enem	1	25,00%		
Bom		1	25,00%		
Importante		1	25,00%		
Prova complicada		1	25,00%		

Encontramos os verbos e expressões modalizadores, a partir da análise de todas as respostas ao QA1. Expomo-los para apreciação.

Quadro 3 – Verbos e expressões modalizadores e(m) face da prescrição do agir: posição-sujeito aluno

Sigla	Verbo modalizador ou expressões modalizadoras	A que se refere	Ênfase na marcação	Ocorrência	Percentual
1EMAM S1 a S44	Pode	Escola/ ser aluno	-	02	33,33%
	É necessário	Aprender/tudo	+	02	33,33%
	É preciso	Aprender	+	01	16,66%
	Tem que	Enem	+	01	16,66%
1EMAV S1 a S42	É preciso	Ser aluno	+	02	100,00%
2EMAM S1 a S35	Pode	Enem	-	01	100,00%
2EMAV S1 a S27	É necessário	Estudo/ Ser aluno	+	02	100,00%

Quanto à referência pessoal, mapeamo-la em todas as respostas dos alunos do QA1.

Quadro 4 – Referência pessoal e(m) mostras de subjetivação: posição-sujeito aluno

Sigla	Pessoa do discurso	Grau de engajamento na tomada de posição	Ocorrência	Percentual
1EMAM S1 a S44	Ele	-	60	51,72%
	Eu	++	47	40,51%
	Nós	+	6	5,17%
	A gente	+	3	2,58%
1EMAV S1 a S42	Ele	-	65	54,16%
	Eu	++	40	33,33%
	Nós	+	14	11,66%
	A gente	+	1	0,83%
2EMAM S1 a S35	Eu	++	40	40,81%
	Ele	-	35	35,71%
	Nós	+	22	22,44%
	A gente	+	1	1,02%
2EMAV S1 a S27	Eu	++	51	63,75%
	Ele	-	20	25,00%
	Nós	+	8	10,00%
	A gente	+	1	1,25%

Esses dados quantificados serviram de base para a análise qualitativa que se desenha nesse momento.

Análise qualitativa de recortes discursivos advindos do QA1: posição-sujeito aluno da 1ª série

Os sujeitos da 1ª série do turno matutino e vespertino (este com predominância de alunos de ambiente rural e aquele, urbano) do Ensino Médio regular trazem no universo das respostas,

traços marcantes em seus dizeres sobre o enfrentamento da modalidade de ensino relacionado ao currículo escolar e à interação com diferentes colegas e professores, uma vez que estão ingressando em uma nova escola diferente daquela que permaneceram por, pelos menos, 4 (quatro) anos. A par disso, ao tematizar sobre o ir à escola esboçam perspectivas e apostas no que a instituição tem e pode oferecer. Observemos o dizer de 1AMUS1:

Exemplo 1

Sujeito	Dizer
1AMUS1	Porque a escola é um lugar onde além de aprender as coisas necessárias das matérias, ainda aprendo valores humanos e posso ainda conviver com meus colegas de uma forma amigável , onde cada um ensina o que sabe e junto com os professores compartilho e aprendo saberes , além disso, aprendo tudo que é necessário para obter uma boa formação .

O sujeito, no seu dizer, enuncia pela pessoa do discurso *eu* implícito na desinência verbal *aprendo*, *posso* e *compartilho* o tratamento do objeto de discurso escola. Assim, através do dito, percebemos indicativos da cultura escolar e da escola como instituição social, tais como: o ensino pautado nos conteúdos formais (aqueles da base curricular), a convivência e a interação com colegas e professor. Pela expressão modalizadora *é necessário* (+ marcada), o sujeito considera a escola lugar de construção de conhecimentos essenciais à formação humana. Pelos não-ditos, visualizamos uma preocupação voltada para a adaptação com esse novo ambiente de aprendizagem, o ensino médio, o que e com quem aprendem.

No que se refere à escola, outro dizer, enunciado por 1AMUS9, confirma o papel de a instituição no entendimento do aluno:

Exemplo 2

Sujeito	Dizer
1AMUS9	Eu venho à escola porque é preciso aprender e não só tirar nota e também se tornar alguém melhor que é o que a escola nos ensina.

Assim, ao se referir ao item lexical *nota* no seu dizer, o sujeito traz, implicitamente, um aspecto acentuado da cultura escolar, a avaliação quantitativa. Há o pressuposto de que alguns vêm à escola com esse objetivo. O que está posto no enunciado com expressão modalizadora *é preciso* (+ marcada) acrescida dos verbos no infinitivo *aprender*, *(não só) tirar*, *tornar*, retoma a aprendizagem e formação humana. Além disso, via expressão modalizadora *é preciso* (+ marcada) vitaliza o papel da escola no processo de aprendizagem.

As adjetivações direcionadas ao objeto de discurso ser aluno centram-se nos adjetivos legal, bom e complicado, quanto ao Ensino Médio, difícil e complicado e, com relação ao Enem, importante. Percebemos que, no dizer, o aluno caracteriza ser aluno com conotações positivas, apesar de assinalarem o Ensino Médio como uma modalidade de ensino difícil em relação ao

Ensino Fundamental, em termos de conteúdo/matéria, atividades. Vejamos isso, também, nos exemplos 3 e 4.

Exemplo 3

Sujeito	Dizer
1AVRS33	É muito bom . Ser aluno do Ensino Médio a pessoa adquire conhecimento e aprende coisas novas. O ensino médio é difícil porque as atividades e as provas são mais difíceis do que as do ensino fundamental . Muita coisa mudou desde o ensino fundamental, principalmente as provas, atividades e conteúdos mais difíceis.

Exemplo 4

Sujeito	Dizer
1AMUS19	O ensino médio é complicado , pois são conteúdos novos e principalmente um ambiente diferente. Quase tudo mudou, a maturidade, a responsabilidade e até mesmo a forma de tratar as pessoas que convivem comigo.

No exemplo 4, o sujeito pontua a maturidade, a responsabilidade e a convivência com os outros, além de apontar para o novo contexto social em que se insere. Desse modo, há uma movência de identidade discente pressuposta pelo item verbal *mudou* e pelos substantivos *maturidade*, *responsabilidade* e *forma* neste dizer, deixando-nos entrever que esse comportamento antes não era praticado.

Nessa conjuntura, o Enem é adjetivado como importante (cf. Quadro 2) e, conforme Quadro no Apêndice 2, os sujeitos, em sua maioria, apregoam em referência que, pelo Enem, podem continuar com a escolarização via ensino superior, preparando-se para o mercado de trabalho e perspectivando uma melhoria explícita relacionada à mobilidade social. Desse modo, os sujeitos compartilham de representações sociais acerca do Enem como oportunidade e via de acesso à universidade, preparação para o mercado de trabalho e usufruto de uma vida melhor, tanto social quanto econômica.

Nessas turmas, ressaltamos um dado interessante: os sujeitos preferem a referência pessoal *ele* (cf. Quadro 4) ao uso do *eu* no dizer, principalmente, no que diz respeito ao Enem. Talvez, a explicação para isso esteja associada a uma estratégia vinculada ao exercício didático padronizado para respostas discursivas de atividades didáticas e no fato de que a maior participação no Exame seja de alunos concluintes e não dos iniciantes dessa modalidade de ensino. Logo a seguir, apresentamos um exemplar que registra o adjetivo e a referência pessoal predominantes nos dizeres, bem como as tematizações recorrentes e episódicas sobre o Enem.

Exemplo 5

Sujeito	Dizer
1AMUS11	O Enem é muito importante hoje em dia para os jovens estudantes, pois é ele que abre as portas do seu estudo, porque se você passar na prova, consegue uma vaga para ingressar em uma universidade e ser alguém na vida e realizar seu sonho .

Nesse dizer, tendo em vista três representações sociais sobre o Enem (acesso ao nível superior, chance de mobilidade e *status* social, como também de realizações pessoais), percebemos pelo dito, expectativas ancoradas no Exame e, através da pessoa do discurso *você*, faz uma interlocução com o sujeito pesquisador e se esquia da marca de personalidade *eu*. Pressupomos que no enunciado *ser alguém na vida*, faz alusão a um sujeito que ainda não é ninguém e que pode vir a ser alguém, por meio do Enem. Enfim, ele especifica a importância do Exame como responsável por abrir as portas para o estudo, isto é, remete às oportunidades oferecidas, via Enem, aos jovens estudantes e não a qualquer sujeito.

Exemplo 6

Sujeito	Dizer
1AVRS2	O Enem significa para mim uma boa oportunidade para subir na vida , porque quando uma pessoa faz o Enem, se essa pessoa se dedicar e passar no Enem, ela ganha bolsa de estudo com tudo pago podendo estudar em uma universidade que possa aprender melhor e depois tendo um trabalho bom para o futuro .

No dizer 6, o sujeito redimensiona outra representação social acerca do Enem: a preparação para o mercado de trabalho, via ensino superior. Além disso, no início do enunciado, explicitamente e de modo pressuposto, retoma a oportunidade de melhorias relacionada à mobilidade social e o acesso à universidade através de bolsas de estudo proporcionadas pelo Governo Federal.

O exemplo 7 versa sobre a prática do professor na relação didática professor/aluno:

Exemplo 7

Sujeito	Dizer
1AVUS42	Estudar no ensino médio requer muito esforço, os professores são muito rigorosos e exigentes . Mas, nós adolescentes, compreendemos, já somos crescidos e temos que nos esforçar para adaptarmos a esse meio de aprendizado .

Os adjetivos *rigorosos e exigentes*, acompanhados do advérbio de intensidade *muito*, destacam uma representação do sujeito acerca da prática do professorado. O uso da referência pessoal *nós* demonstra um engajamento de subjetivação não só dele, mas do esforço de todos na adaptação dessa nova forma de aprendizado.

Com esse desenho, podemos apresentar alguns traços de representação de identidade discente a partir dos apontamentos da cultura escolar provenientes do material linguístico e dos implícitos nos enunciados. Os alunos experienciam o Ensino Médio como uma modalidade de ensino difícil, uma vez que a base curricular e as atividades didáticas são mais complexas em relação ao Ensino Fundamental, entretanto, discursivizam que é bom e legal ser aluno do Ensino

Médio (cf. Quadro 2). Por isso, sentem-se mais responsáveis e dedicados diante do ensino proposto e apontam a essencialidade da escola na vida, principalmente, na prospecção de um futuro melhor, tanto pessoal como profissional e social.

Observamos o impacto da relação/interação social com novos docentes e colegas na sala de aula decorrente do protagonismo da interação, das práticas intersubjetivas e do espaço escolar como *locus* social (MATENCIO, 2001; MORATO, 2005; CAJAL, 2001). Com isso, foi possível visualizar um dos aspectos da cultura escolar atrelado às relações interpessoais (BARROSO, 2012; MODL, 2015b).

Análise qualitativa de recortes discursivos advindos do QA1: posição-sujeito aluno da 2ª série

A amostragem da 2ª série foi composta por duas turmas, uma do matutino (maioria de alunos de ambiente urbano) e outra do vespertino (predominância de alunos de ambiente rural). Diferentemente dos sujeitos da 1ª série, não há referência à adaptação à nova etapa de escolarização e ao contato com professores e colegas. Contudo, continuam afirmando que o Ensino Médio é uma etapa de escolarização diferente e difícil (cf. Quadro 2).

Nos (entre)vistos, os sujeitos retratam uma realidade vivenciada. Normalmente, por frequentarem quase dois anos a Escola, falam como sujeitos pertencentes a esse ambiente, ou seja, vozeiam, com muita propriedade, aquilo que presenciaram ou presenciam. Dessa forma, não estão mais num processo de acomodação como ocorre com os sujeitos da 1ª série.

Em seus dizeres, ao tematizar os objetos de discurso ir à escola e Enem através do verbo no infinitivo, os sujeitos produzem atos de linguagem com preponderância sobre temáticas concernentes às melhorias para o futuro em termos pessoais, à continuação da escolarização no ensino superior e à melhoria explícita à mobilidade social (cf. Apêndice 2).

Nesse enquadre, o ir à escola nos dizeres dos alunos, correspondem, no geral, à busca de conhecimento, à conclusão do Médio, ao ingresso nas universidades e à construção de um futuro melhor. O que se deixa ler, logo abaixo, a posição discursiva do sujeito 2AMUS6:

Exemplo 8

Sujeito	Dizer
2AMUS6	Eu venho à escola para aprender , para poder me formar , fazer uma faculdade , arrumar um bom emprego . Ter uma vida melhor no futuro e poder retribuir todos os sacrifícios que meus pais fizeram por mim .

Esse sujeito, com a primeira pessoa do discurso *eu*, faz uma abordagem de representações recorrentes a respeito do ir à escola apontados em outros dizeres. Nos ditos, através dos verbos

no infinitivo *aprender, formar, fazer e arrumar*, prioriza os objetivos do ir à escola. Prospecta no futuro, disfrutar de uma vida melhor e retribuir aos pais todos os sacrifícios. Pressupomos ainda que, ao se posicionar pela primeira pessoa do discurso, existem outros motivos de vir à escola que não sejam semelhantes aos seus. Ressaltamos, também, pelos não-ditos, que o sujeito e sua família não possuem uma situação econômica favorável e que os pais se esforçam para mantê-lo na escola.

Já o sujeito 2AVRS9, pelos índices lexicais (verbo no infinitivo e seus complementos), elenca algumas caracterizações do ser um exemplo de bom aluno: aquele que busca aprender mais, ser um verdadeiro cidadão, aprender um pouco mais sobre a vida, discernir conteúdos, adquirir sabedoria, conhecimento e entendimento do mundo. Observemos no dizer:

Exemplo 9

Sujeito	Dizer
2AVRS9	Eu vou à escola para aprender mais do que eu já sei, para eu ser um verdadeiro cidadão daqui uns anos, para eu aprender mais um pouco da vida , para eu saber discernir os conteúdos , querer aprender mais um pouco da vida, adquirir sabedoria, conhecimento e entendimento do mundo . Resumindo, ser um exemplo de bom aluno .

Com esse posicionamento, entendemos, implicitamente, que o sujeito visualiza a escola como um espaço propício à aprendizagem e à formação do sujeito enquanto cidadão. Apresenta uma visão de escola que vai além do simples cumprimento dos conteúdos formais e da educação acadêmica, mas que prepara o aluno para enfrentar e entender o mundo que o rodeia e, em contrapartida, vislumbra atribuições do que é ser um exemplo de bom aluno.

Além disso, flagramos na materialidade linguística e nos não-ditos de 2AMUS31, abaixo, a escola vista como um lugar familiar e de construção de saberes. Segundo o sujeito,

Exemplo 10

Sujeito	Dizer
2AMUS31	Para aprender coisas novas, tirar dúvidas, fazer amizades , porque a escola é a nossa segunda casa, segunda família e para falar a verdade, eu particularmente amo essa escola , por isso venho aqui, além de ser um local recreativo, com brincadeiras , mas gosto mesmo é de estudar bastante .

Assim, expõe a finalidade do ir à escola. No seu processo de subjetivação *eu*, de forma afetuosa, ressalta que é um espaço acolhedor, de relações afetivas, intersubjetivas e de divertimento. Temos, aqui, a escola como instituição social e espaço de interação.

Nesse contexto, observando o recorrentemente explicitado em uma escala decrescente, os sujeitos caracterizam o ser aluno de bom e legal, o Ensino médio de difícil, diferente e avançado e o Enem como positivo e ótima oportunidade (cf. Quadro 2).

Apresentemos, agora, mais alguns dizeres:

Exemplo 11

Sujeito	Dizer
2AMUS32	Ser aluno do ensino médio é bem diferente do fundamental, apesar da média ser 5,0 , precisamos estudar muito para sair bem no fim do ano. Enfim, é muito bom .

Nesse enunciado, o sujeito aponta, explicitamente, a qualificação de ser aluno do Ensino Médio *bem diferente* (advérbio de modo + adjetivo) reforçado também do adjetivo *bom*. Percebemos referência a um regulador da cultura escolar, a avaliação quantitativa fazendo alusão que, nas escolas municipais de Ensino Fundamental, a média exigida é maior, porém, no Ensino Médio exige mais estudo para ser aprovado, apesar da média ser inferior.

O episódico no dizer do sujeito 2AMUS1 aponta para problemas enfrentados na escola campo:

Exemplo 12

Sujeito	Dizer
2AMUS1	Ser aluno do ensino médio é muito ruim , quase não tem professor, falta livros, não tem farda para dar, os conteúdos muito difíceis . Mudou os assuntos, antes era mais fácil, eu tinha mais facilidade de pegar.

A referência pessoal, *nós*, acena para a inclusão de mais sujeitos frente à problemática e o uso do *eu* sinaliza uma dificuldade dele no processo de aprendizagem.

Assim, o que diz sobre a falta de professor, de uniforme, e livros, trazem à tona problemas recorrentes nas escolas estaduais e, mais especificadamente, na escola campo. Isso nos faz pensar na dificuldade do andamento das aulas e, por conseguinte, na aprendizagem dos alunos (com exceção do uniforme, porque este não influencia diretamente no acontecimento da aula).

Por outro lado, o sujeito 2AVRS10 relata, em seu dizer, um elemento da cultura escolar local que ganhou uma dimensão significativa para a comunidade escolar – o Simulado do Enem. Aplicado anualmente, é uma prática recorrente e bem aceita pelos estudantes.

Exemplo 13

Sujeito	Dizer
2AVRS10	Para mim ser aluno do Ensino Médio é muito bom , pois aqui, temos a oportunidade de fazer o Simulado do Enem .

Diante do interesse do alunado pelo Simulado do Enem, cabe salientar que encontramos, dentre as duas turmas, somente um sujeito 2AVRS20 que, ao responder à questão da letra a⁵⁹,

⁵⁹ Resposta à pergunta da letra a do QA1: como é ser aluno(a) do Ensino Médio? Algo mudou desde o Ensino Fundamental? Explique.

reporta a uma breve citação sobre o trabalho de professores com questões do Enem em sala de aula.

Em referência às respostas da questão b⁶⁰, esses sujeitos compartilham de representações sociais bem diversas a respeito do Enem no contexto da escola. Elencamos, mediante Quadro no Apêndice 2, as três mais recorrentes: continuação da escolarização via ensino superior, melhoria explícita relacionada à mobilidade social, preparação para o mercado de trabalho. Também foi possível acessar algumas representações episódicas. Trouxemos para análise alguns exemplares.

Exemplo 14

Sujeito	Dizer
2AMUS32	O Enem é uma porta aberta cheia de oportunidade para quem realmente estuda e se dedica . Ainda não fiz o Enem, mas no histórico de aprovados, apenas alunos dedicados ao estudo conseguem seguir adiante .

A partir dos ditos *para quem realmente estuda e se dedica*, percebemos que o sujeito projeta o seu dizer, via exclusão: aquele aluno que não estuda e não se dedica aos estudos não terá a oportunidade de ser aprovado no Enem. Tal pressuposto é retroalimentado pelo léxico adverbial *apenas* que potencializa e retoma a afirmação inicial do enunciado. Ainda, no dito *no histórico de aprovados*, a sua posição se fundamenta em fatos vivenciados pelo sujeito, que parece estar consciente de que a oportunidade oferecida pelo Exame se destina aos participantes preparados e estudiosos. O sujeito 2AVRS3 também constrói sua posição nessa direção argumentativa:

Exemplo 15

Sujeito	Dizer
2AVRS3	É a questão de ser um exame muito precioso , o qual só os interessados podem passar, porque requer grandes estudos, porque é muito difícil . Costumo dizer que o Enem não é para quem quer e sim para quem pode , para quem pode estudar, superar desafios e estudar para vencer com qualidade e sabedoria.

Ressalta, pelos (entre)vistos, a preciosidade do Enem e argumenta sobre esforço e estudo exigido para ser aprovado, pois anuncia a representação de um Exame muito difícil, cujas oportunidades são destinadas àqueles que podem estudar com qualidade, sabedoria e que saibam superar desafios.

O sujeito 2AVRS5, por sua vez, deposita no Enem a possibilidade de transformação da vida. Atentaremos para o seu dizer a seguir.

Exemplo 16

⁶⁰ Resposta à pergunta da letra b do QA1: Por que você vem à escola? Explique.

Sujeito	Dizer
2AVRS5	O Enem é visto por mim, como um meio de conquistas, algo que de tão simples pode transformar a minha vida . É oportunidade de ter um futuro melhor. É poder ver que tudo é possível, podendo ser compreendido que ele é a prova de que estudar é tão importante quanto respirar e pensar. É viver o sonho na vida real.

Ao apossar da pessoa do discurso *eu* e do verbo modalizador *poder*, afirma com veemência, a chance de melhorias referentes à mobilidade social e que isso só é possível por meio do Enem e dos estudos. Em seus argumentos, o Enem é uma justificativa de que estudar é tão imprescindível quanto as duas ações respirar e pensar próprias do ser humano.

O próximo dizer sinaliza para duas representações sociais referentes ao Enem – a conquista de uma carreira profissional e ingresso no ensino superior. O primeiro está intrinsecamente relacionado à preparação para o mercado de trabalho e o segundo à continuação da escolarização. Observemos o dizer:

Exemplo 17

Sujeito	Dizer
2AMUS21	Uma porta para a conquista de sonhos relacionados à carreira profissional e uma oportunidade de um estudo superior.

Em contraste, o sujeito 2EMAVRS15 compartilha de outra representação sobre o Enem:

Exemplo 18

Sujeito	Dizer
2AVRS15	Nada. Pois eu não sei o que significa praticamente para mim. O Enem não representa nada para mim. Não tenho interesse em fazer e não sei o motivo. Acredito que o Enem é uma prova em que você faz para alcançar uma pontuação para poder passar em um curso.

O sujeito, de maneira objetiva e sem adentrar em explicações, exhibe o seu desinteresse pelo Exame. Primeiramente, dito pelo índice lexical *nada*, pronome relativo com função de substantivo no enunciado, o que agrega o sentido de coisa nula, inútil. Num segundo momento, por meio de construções oracionais pequenas, parece sintetizar o seu dizer à medida que nos impossibilita o entendimento do porquê pelo dito. Entretanto, nas últimas orações, com uma certa adesão à pergunta, ele se sente no compromisso de dizer algo, expondo que o Enem é uma via de acesso à continuidade da escolarização.

Outrossim, interessa-nos esclarecer que os sujeitos do turno matutino, ao discursivizarem sobre o sentido atribuído ao Enem em 35 (trinta e cinco) dizeres, empregaram o léxico oportunidade 22 (vinte e duas) vezes.

Há aí um pressuposto de que o Enem é visto como oportunidade de ingresso na universidade, de realizações pessoais e de transformação da realidade socioeconômica em que vivem. Assim, conforme Quadro 3, o verbo modalizador *pode* remete-nos a esse episódio, assim

como a expressão modalizadora é *necessário* direciona aos objetos de discurso ser aluno e estudo prescrevendo ações que devem ser realizadas pelos sujeitos estudantes, como esforço e dedicação para compreender a complexidade dos conteúdos nessa modalidade de ensino.

No universo das respostas predominaram a referência pessoal *eu*, em oposição, aos alunos da 1ª série (cf. Quadro 4). Aqui, interpretamos que esses sujeitos são tomados por uma propriedade no dizer, aderem-se a uma subjetivação maior e detém um pouco mais de experiência sobre a escola e o Ensino Médio em relação aos alunos iniciantes.

Nessa perspectiva, os sujeitos preferem o tempo presente para atribuir uma representação de identidade de aluno, em sua maioria, investida de responsabilidade, esforço, dedicação e atenção relatados no QA1.

Por esse itinerário interpretativo, embora entendamos que, a participação das duas séries (1ª e 2ª), na nossa pesquisa, tem como propósito o mapeamento do perfil dos estudantes da escola campo e da cultura escolar, percebemos que, quanto às representações sociais referentes ao Enem, os sujeitos dos dois grupos compartilham de representações semelhantes que governam e orientam seus dizeres e comportamentos no contexto escolar. Pois, marcam em seus dizeres que pretendem, via Enem, ingressar no nível superior, alcançar uma mobilidade social e se preparar para o mercado de trabalho.

APÊNDICE 2 – QUADRO DAS ENTRADAS TEMÁTICAS DO RECORRENTE E DO EPISÓDICO NOS DIZERES

TURMAS DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

1EMAM

Questão b) Por que você vem à escola? Explique.

TEMATIZAÇÃO CONTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Ter oportunidade no futuro	S18	C
Ter educação	S18	C
Preparar para o mercado de trabalho	S3	D
Conhecer coisas novas	S9, S3, S5, S21, S23, S32, S35, S37	C
Ter conhecimentos	S19, S4, S6, S8, S19, S40	C
Preparar para o mundo psicologicamente e profissionalmente	S7	C
Ser alguém na vida	S39, S20, S31, S33, S36, S39, S43r	E
Entrar na faculdade	S13, S26	B
Tornar-se alguém melhor	S9	C
Ser algo futuramente, uma pessoa do bem e educada	S27	C
Ter um futuro/vida melhor	S12, S15, S24, S26, S34, S40, S44r	E
Garantir meu futuro	S22	C
Encontrar amigos	S11, S32	F
Prestar vestibular	S28, S31	B
Obter uma boa formação	S1	C

Questão c) Qual(is) o(s) sentido(s) que você atribui ao Enem? Explique.

ENUNCIADOS CONTRUÍDOS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Testar/medir conhecimentos	S1, S3, S5, S7, S34, S37	A
Ser alguém na vida	S3, S11, S27, S33,	E
Conseguir/adquirir uma profissão/emprego	S15, S21, S23, S33, S35	D
Ingressar na universidade/faculdade	S7, S8, S11, S16, S20, S21, S25, S27, S31, S35, S38, S43r	B
Realizar sonhos	S11	C
Abrir uma porta para o futuro	S1	E
Conseguir uma bolsa	S13, S24, S36	B
Ter um futuro melhor	S17, S18, S35, S38	E
Ter uma boa educação	S38	C

1EMAV

Questão b) Por que você vem à escola? Explique.

TEMATIZAÇÃO CONTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Aprender mais	S1, S4, S6, S8, S13, S15, S22, S25, S33, S39, S41	A
Conquistar com os estudos os meus objetivos	S1	C
Ter um futuro melhor na vida financeira	S2	E
Adquirir conhecimento	S3, S9, S10, S14, S15, S19, S29, S33, S36, S40,	C
Aprimorar meus conhecimentos	S34,	C
Ter emprego / trabalho	S3, S9, S10, S25, S31, S32	D
Ser alguém na vida	S3, S7,	E
Fazer uma faculdade	S4	B
Arrumar um trabalho	S4	D
Desenvolver novos saberes	S5	C
Ter uma boa aprendizagem	S8, S11	C
Ser uma pessoa digna	S8	C
Ter novos conhecimentos	S9, S11, S35	C
Tornar uma pessoa melhor	S9	C
Ser uma cidadã respeitada	S10	C
Dar um futuro melhor para minha família	S10	E
Aprender e conhecer novas coisas	S12, S16, S23, S29	C
Conhecer alguns amigos	S23	F
Ver alguns amigos e professores	S38	F
Crescer no rumo à universidade	S31	B
Ter uma boa educação/ educação de qualidade/ educação melhor	S12, S15, S15, S26	C
Crescer profissionalmente e pessoalmente	S14	C e D
Preparar para um futuro digno e justo	S12	E
Ter um futuro melhor/ favorável/ promissor	S16, S20, S22, S24, S26, S30, S32, S33, S42	C
Descobrir novas oportunidades	S19	C
Estudar e se informar cada vez mais	S20	C
Ter uma boa leitura	S20	C
Entender melhor as coisas	S20	C
Ser igual ao meu tio	S28	E
Fazer novas amizades	S34	F
Entender os estudos	S35	A
Alcançar meus objetivos	S36	C

Questão c) Qual(is) o(s) sentido(s) que você atribui ao Enem? Explique.

TEMATIZAÇÕES CONTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Ter uma chance na vida	S3	
Ingressar na universidade	S3, S20, S29	
Trazer oportunidades	S4, S10, S11, S12,	
Ajudar nosso futuro e saber	S5	
Testar o conhecimento	S6, S21, S22, S35	
Ser alguém na vida	S8, S19, S30, S33	

Não ter que pagar uma universidade	S9, S10	
Ter um bom emprego	S10, S29	
Ter um futuro melhor	S11, S22, S29, S38	
Fazer uma faculdade	S13, S41	
Aprender e seguir uma profissão descente	S23	
Tornar-se alguém melhor	S26	
Ganhar bolsas de estudo	S28, S37, S40, S41	
Ter oportunidade de estudo	S32	
Conseguir um trabalho	S33	
Entrar para o mercado de trabalho	S35	
Adquirir novos conhecimentos	S42	

TURMAS DA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

2EMAM

Questão b) Por que você vem à escola? Explique.

TEMATIZAÇÃO CONTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Aprender mais	S1, S2, S3, S6, S11, S18, S24, S26, S29	C
Ter um futuro melhor	S1, S8, S14r, S18, S29	E
Entrar na faculdade/universidade	S1, S6, S12, S13r, S15, S28, S30	B
Arrumar um bom emprego	S6, S17,	D
Ter um emprego bom, uma boa moradia e também um salário fixo	S34	E
Ser alguém na vida	S4, S20, S30	E
Aprender coisas novas	S4, S5, S20, S25, S27, S30, S31, S33	C
Ter uma vida melhor no futuro	S6	E
Conhecer e aprender melhor os assuntos	S7	A
Ter conhecimento	S9, S13r, S15, S23, S28, S30	C
Aprimorar o conhecimento	S32	C
Mudar o futuro	S11	E
Mudar o Brasil	S11	E
Ter uma boa formação	S16	C
Continuar com os estudos	S19	B
Visar um sucesso profissional no futuro	S21, S26	D
Fazer amizades	S31	F
Dever do adolescente	S33	A
Ganhar experiência	S33	C
Retribuir todos os sacrifícios	S6	C

Questão c) Qual(is) o(s) sentido(s) que você atribui ao Enem? Explique.

TEMATIZAÇÕES CONSTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Ingressar em uma (boa) faculdade	S2, S3, S4, S6, S7, S10, S13, S16, S22, S26, S28, S29, S30, S31, S34	B

Ser um profissional de qualidade	S3	D
Transformar a minha vida	S5	E
Ter um futuro melhor	S5, S14r,	E
Ter um futuro digno	S34	E
Ganhar bolsas de estudos	S2, S8, S11, S25, S26, S28, S31,	B
Ganhar bolsas de estudos para estudar até fora do país	S13r,	B
Enfrentar com mais confiança o mercado de trabalho	S14	D
Testar meus conhecimentos	S16	A
Ter um melhor ensino e aprendizagem	S29	A
Ter um bom emprego	S29	D
Conseguir ensino superior com qualidade	S33	B

2EMAV

Questão b) Por que você vem à escola? Explique.

TEMATIZAÇÃO CONTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Ter mais conhecimento	S1, S3, S27u	C
Buscar conhecimento	S20	C
Melhorar meus conhecimentos	S23, S25	C
Ingressar em uma boa faculdade	S1, S20	B
Ser alguém na vida	S1, S4, S8, S15	E
Ser alguém na vida futuramente com uma boa profissão e uma vida estável	S2	E
Estudar	S3, S4, S16, S27u	B
Tornar-se sábia	S3	C
Buscar informações	S5, S19	C
Aprender coisas novas	S6, S7, S10, S11, S13, S20, S21	C
Aprender mais um pouco da vida	S9	C
Ter mais oportunidade na vida	S7	E
Aprender mais do que já sei	S9	C
Ser um verdadeiro cidadão	S9	C
Adquirir sabedoria, conhecimento e entendimento do mundo	S9	C
Ser um exemplo de bom aluno	S9	C
Ter um bom emprego	S10, S24	D
Arranjar um emprego	S27u	D
Criar novas amizades	S10	F
Tornar-se uma pessoa melhor	S12	C
Ter boas condições de vida	S12	E
Preparar para uma faculdade	S14	B
Aprender mais	S15, S16, S17, S22, S23, S25, S26u	C
Conviver com os amigos	S16	F
Ter novas aprendizagens	S17	C
Ter um futuro melhor	S17, S21	E
Ter um bom aprendizado	S24	C
Entender os conteúdos	S9	A
Poder me formar	S6	A

Questão c) Qual(is) o(s) sentido(s) que você atribui ao Enem? Explique.

TEMATIZAÇÕES CONSTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Ingressar em uma faculdade /universidade	S1, S5, S6, S10, S18, S20, S21, S23	B
Ser uma pessoa influente e bem-sucedida	S1	E
Ganhar uma bolsa para ingressar na universidade	S13, S16, S23, S26, S27u	B
Ter um emprego	S13, S23	D
Ter um futuro melhor/ promissor	S13, S19, S21	E
Concluir o ensino médio	S16	A

TURMAS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

3EMAM

Questão b) Por que você vem à escola? Explique.

TEMATIZAÇÃO CONTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Ter o conhecimento	S1, S4, S5, S12, S13, S14, S27, S33	C
Ter um futuro próspero e bom	S11	E
Ter um futuro melhor	S2, S30	E
Ter um futuro	S10	E
Ter um trabalho digno	S2	D
Ter um futuro preparado e novas oportunidades	S20	E
Aprender	S3, S4, S16, S19, S27, S28, S30, S32	C
Saber refletir sobre tudo	S5	C
Ingressar em uma universidade	S6, S10, S36r	B
Ter um nível de estudo mais aprimorado	S9	A
Estudar	S10, S22, S27	A
Encontrar com os amigos	S12	F
Fazer novos amigos	S32	F
Ter um objetivo maior	S13	C
Ser alguém na vida	S14, S29	E
Ser uma boa pessoa/ bom cidadão	S15, S35r, S36r	C
Tirar minhas dúvidas	S19, S27, S36r	A
Ter mais aprendizado	S20, S35, S36r	C
Obter uma base curricular	S21	A

Questão c) Qual(is) o(s) sentido(s) que você atribui ao Enem? Explique.

TEMATIZAÇÃO CONTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Ter um futuro melhor	S1, S7, S29	E
Ingressar na faculdade	S3, S11, S15, S23, S28, S29, S30, S31, S34r, S35r, S36r	B
Ingressar em uma universidade pública	S4, S9	B
Adentrar em uma universidade	S26	B
Entrar no ensino superior	S5	B
Ingressar em uma universidade com bolsa de estudo	S6, S10, S16	B
Ser alguém na vida	S14, S32	E
Ingressar em um curso	S19	B

Testar o conhecimento	S30, S33	A
-----------------------	----------	---

3EMAV

Questão b) Por que você vem à escola? Explique.

TEMATIZAÇÃO CONTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Aprender	S1, S5, S8, S10, S13, S15, S20, S21, S23, S28u, S29u,	C
Aprender novas coisas	S12, S23	C
Adquirir conhecimento	S1, S9, S18, S19, S24, S26u, S29u,	C
Ter uma profissão digna	S2	D
Ter um emprego ótimo	S24	D
Obter um emprego	S30u	D
Estudar	S6, S21, S27u,	A
Ser bem-sucedido	S6	E
Entender determinadas formas de boa convivência tanto como aluno como ser humano	S8	F
Conhecer pessoas, novos amigos e muito mais	S8	F
Conhecer novas pessoas	S10	F
Construir laços de amizade	S13, S23, S29u	F
Abrir portas para novas oportunidades	S10	E
Ser alguém na vida	S15, S17, S30u,	E
Ingressar na universidade	S18	B
Ser um cidadão melhor	S19	C
Preparar para um curso profissionalizante ou faculdade	S23	B
Preparar para um futuro melhor	S24	E
Realizar meus sonhos	S30u	C

Questão c) Qual(is) o(s) sentido(s) que você atribui ao Enem? Explique.

TEMATIZAÇÃO CONTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Ingressar na universidade	S2, S4, S6, S7, S8, S13, S15, S19, S22, S25u, S30u	B
Capacitar para empregos profissionalizantes	S3	D
Testar nossos conhecimentos	S4, S15, S21, S28u, S29u,	A
Adquirir bolsa de estudo para cursar uma faculdade	S9, S23, S27u	B
Entrar no mercado de trabalho	S10	D
Ser do bem na vida	S10	E
Garantir um futuro	S14	C
Tornar-se uma pessoa do bem	S15	A
Saber o grau de aprendizagem	S20	E
Abrir novos caminhos	S26u	E

3EMBV

Questão b) Por que você vem à escola? Explique.

TEMATIZAÇÃO CONTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Adquirir conhecimento	S2, S3, S4, S7, S12, S16	C
Ampliar meus conhecimentos	S19, S28u	C
Ter um futuro melhor	S2, S3, S22u	E
Ter uma aprendizagem garantida	S2	C
Aprender mais	S4, S13, S14, S15, S20	C
Aprender a ler, escrever, a falar, a ouvir	S14	B
Respeitar o próximo	S14	C
Estudar	S5	C
Alcançar minhas metas	S6	C
Ter uma educação de qualidade	S6	B
Obter um bom trabalho	S7, S9	D
Ter um emprego digno	S8	D
Arrumar um emprego	S13, S26u,	D
Concluir o ensino médio	S9, S25u	A
Terminar os estudos	S18, S27u	A
Incentivar os meus filhos a estudarem	S9	C
Ser alguém	S11	E
Aprender coisas novas	S12, S23u	C
Prestar atenção na explicação	S13	A
Fazer novos amigos	S13	F
Conhecer pessoas novas	S20	F
Ingressar em uma universidade	S25u	B
Alcançar meus objetivos	S21	C
Fazer provas	S27u	A

Questão c) Qual(is) o(s) sentido(s) que você atribui ao Enem? Explique.

TEMATIZAÇÃO CONTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Ingressar uma faculdade	S4, S6, S9, S16, S22u, S23u, S25u,	B
Ser melhor na vida	S4	E
Ganhar uma bolsa de estudo	S5, S14, S15	B
Garantir o nosso futuro	S5	E
Dar continuidade aos estudos	S6	B
Ter oportunidade de aprendizado	S8	C
Testar conhecimentos	S9, S10, S11, S12	A
Ter uma boa qualidade de aprendizado	S12	C
Prosseguir estudando	S22u	B

3EMAN

Alunos de ambiente rural Questão b) Por que você vem à escola? Explique.

TEMATIZAÇÃO CONTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
--	-----------------	---------------------------------------

Aprender mais	S1,S3, S4, S7,S11, S12	C
Ter conhecimento	S1, S9	C
Aprimorar meus conhecimentos	S8	C
Ser alguém na vida	S1,S8	E
Obter o certificado de conclusão	S4	C
Fazer faculdade	S4, S8	A
Buscar aprendizado	S6	B
Passar algum tipo de conhecimento que eu já sabia	S6	C
Tornar-me uma pessoa melhor	S9	C
Ter uma boa profissão	S12	C
Preparar para uma universidade ou um curso	S14	D
Ter um belo futuro e um emprego bom	S15	B

Questão c) Qual(is) o(s) sentido(s) que você atribui ao Enem? Explique.

TEMATIZAÇÃO CONTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Aprender mais	S16, S18, S24, S25, S26, S28, S29, S30, S33	C
Realizar meus sonhos no futuro	S17	C
Aprofundar mais meus conhecimentos	S22	C
Tornar uma pessoa melhor e qualificada	S18	C
Ser alguém na vida	S20, S23, S30, S33	E
Fazer uma faculdade	S20, S24	B
Obter conhecimentos	S21, S29, S32, S33	C
Concluir o Ensino Médio	S22	A
Ter uma faculdade	S22	B
Subir na vida	S28	E
Crescer na vida	S32	E
Ter uma boa profissão	S28	D
Ter um futuro melhor	S29, S30	E
Passar em uma boa faculdade pública	S29	B

Alunos de ambiente urbano Questão b) Por que você vem à escola? Explique.

TEMATIZAÇÃO CONTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Ter conhecimento	S1, S2	C
Alcançar minhas realizações	S2	C
Ingressar/entrar em uma universidade	S2, S6, S7,S9, S12, S13	B
Realizar meus objetivos	S2	C
Concluir o ensino médio	S3	A
Obter/receber o certificado de conclusão do Ensino Médio	S4, S6	A
Ganhar bolsas de estudos	S4, S8	B
Ser alguém na vida	S8	E
Ser o que queremos na vida	S9	C
Testar nossos conhecimentos	S12	A

Questão c) Qual(is) o(s) sentido(s) que você atribui ao Enem? Explique.

TEMATIZAÇÃO CONTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Ingressar em uma universidade	S19, S25	B
Ser alguém na vida	S20, S23	E
Ter uma boa faculdade pública	S29	B
Arranjar uma bolsa de estudo	S30	B
Adquirir um ensino superior	S31	B
Ajudar pessoas que têm condições de pagar uma faculdade	S32	B
Abrir portas para um futuro melhor	S22	E

3EMBN

Aluno de ambiente rural Questão b) Por que você vem à escola? Explique.

TEMATIZAÇÃO CONTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Aprender	S6, S9, S13, S18	C
Aprender e me capacitar	S1	C
Ser alguém na vida	S2, S4, S7	E
Ser alguém melhor	S8	E
Ser alguém e uma boa aprendizagem	S12	E e A
Ser uma pessoa educada	S2	C
Ter uma aprendizagem melhor	S2	C
Aprender e dedicar mais na vida	S3	C
Ter um futuro melhor	S3, S5	E
Constituir meu futuro	S4	E
Conseguir bons empregos	S5	D
Conhecer novas pessoas	S6	F
Estudar	S7, S10	A
Tirar dos estudos o melhor	S13	A
Fazer um curso	S14	B
Adquirir conhecimento, aprendizagem	S16	C
Ter um futuro brilhante	S16	E
Ter uma grande possibilidade de vencer na vida	S17	E

Questão c) Qual(is) o(s) sentido(s) que você atribui ao Enem? Explique.

TEMATIZAÇÃO CONTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Ter uma boa faculdade	S3	B
Realizar meus sonhos	S3	C
Testar nossos conhecimentos	S6	A
Ser alguém na vida	S6	E
Ser um grande cidadão	S17	C
Conseguir uma vaga em uma faculdade	S7	B
Ingressar na faculdade	S10, S13	B
Cursar uma faculdade	S11, S13, S16	B
Testar a capacidade das pessoas	S12	A
Ganhar bolsa de estudo	S14	B
Ter sucesso na vida	S17	E
Conseguir chegar em uma universidade	S18	B
Ir além do ensino médio	S11	B

Alunos de ambiente urbano Questão b) Por que você vem à escola? Explique.

TEMATIZAÇÃO CONTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Obter conhecimentos	S19, S26	C
Desenvolver talentos	S19	C
Descobrir vocações	S19	A
Aprender a se relacionar com os outros	S19	F
Tornar-me um cidadão crítico e preparado	S19	C
Construir o meu futuro	S20	E
Ser um bom aluno	S21	C
Ser uma pessoa melhor	S29	C
Aprender	S21, S22, S24, S26, S27, S28, S31	C
Aprender coisas novas	S29	C
Adquirir conhecimento	S22	C
Estudar	S32	B
Formar uma ase educacional	S22	C
Garantir um futuro melhor	S23	E
Ter uma vida boa	S23	E
Ser uma boa pessoa na vida	S24	C
Ter uma profissão	S24	D
Ter um bom emprego e uma boa convivência com a sociedade	S31	D e F
Concluir os meus estudos	S25	C
Concluir uma fase da minha vida	S30	C
Iniciar outra fase melhor ainda que é o o ensino superior	S30	B
Fazer uns cursinhos	S25	B
Passar de ano	S26	A
Ter uma formação concluída do ensino médio completo	S27	A
Prestar uma faculdade	S27	B
Dar orgulho minha mãe	S29	C

Questão c) Qual(is) o(s) sentido(s) que você atribui ao Enem? Explique.

TEMATIZAÇÃO CONTRUÍDAS A PARTIR DE INFINITIVO	SUJEITOS	ENTRADAS TEMÁTICAS RECORRENTES
Fazer/Ingressar em uma faculdade	S20, S22, S23, S30,	B
Ingressar em uma instituição pública	S32	B
Cursar faculdade	S28	B
Chegar a uma universidade	S24	B
Testar seus conhecimentos	S22, S31	A
Garantir uma boa nota na redação	S23	B
Ter um grande futuro na vida	S23	E
Avançar meus estudos	S24	C
Crescer nos estudos	S26	C
Ganhar uma bolsa	S26	B
Obter uma condição financeira	S32	E
Dar um futuro melhor	S32	E

APÊNDICE 3 – Questionário Complementar 1 (QC1)

Nome: _____

Sujeito:

Neste momento de uma interlocução mais leve e doce, gostaria de saber um pouco mais sobre você, como, por exemplo, o que pensa sobre a escola, a continuação dos estudos e o Enem.

Antes de começarmos a nossa conversa no grupo, gostaria de compartilhar com você uma parte de mim que poucos sabem...

Eu venho de uma família que acreditava, apenas em parte, nos estudos. Morei na zona rural até fazer o Ensino Fundamental. Minhas duas irmãs e eu tivemos que sair de casa, morar com parentes, para poder fazer o Ensino Médio (que, naquela época, era chamado de Formação Geral). Depois, fui morar em Caetité para cursar o nível superior, pois tinha sido aprovada no vestibular da UNEB. Não havia Enem, as dificuldades para acesso ao nível superior eram enormes. Fiz o curso de Letras e, hoje, sou professora. Ainda assim, continuo estudando, porque faço mestrado. O tempo passou, desde que eu tinha a sua idade, e, hoje, é o meu filho pequeno e meu marido que deixo esperando por mim, aqui em Palmas de Monte Alto, quando vou estudar em Vitória da Conquista.

Hoje, podemos dizer que meus pais estudaram pouco, mas, lá atrás esse pouco era considerado normal para a época. Minha mãe fez o Ensino Fundamental e meu pai frequentou a escola para ler e escrever textos pequenos, no entanto, manjava bem as quatro operações matemáticas. Ele até conseguia me ensinar a tarefa da 4ª série (hoje, 5º ano).

Mesmo com o mínimo de escolarização e com uma situação financeira pouco favorável, eles sempre nos apoiaram nos estudos. Acreditavam que o estudo era o que eles poderiam nos oferecer, desde que nós tivéssemos interesse em estudar.

Essa é uma parte de mim, a outra... foi muito bom partilhar isso com você!

E agora, que tal falar um pouco sobre você?

► Você vai participar da edição do Enem de 2016? () sim () não

►► Se sim, a sua participação será pela: () 1ª vez () 2ª vez () 3ª vez

►►► E por que você participará ou não participará? O que motiva ou desmotiva você?

► Como você se imagina no ano que vem?

► Para que concluir o ensino médio?

APENDICE 4 – TEMÁTICAS ENTREGUES AOS ALUNOS NO GRUPO FOCAL

Já conversamos em casa sobre o Enem. Eu acho que meus pais não fazem nem ideia do que seja o Enem.

A escola deveria ter mais espaço para o Enem.

Minha condição financeira não me permite que eu vá para outra cidade ou estado.

Para falar a verdade, agora, eu tenho interesse em cursar uma universidade.

Ser bem-sucedido significa fazer um curso superior.

Tenho planos na minha vida que não incluem a universidade.

Minha condição financeira me permite que eu vá para outra cidade ou estado.

Já conversamos em casa sobre o Enem. Eu acho que meus pais fazem ideia do que seja o Enem.

Minha condição financeira permite que eu vá para a universidade.

Pode ser que no futuro eu queira entrar na universidade.

Afastar-me da família pode ser o empecilho para que eu vá para a universidade.

Na escola se fala demais sobre o Enem.

Minha condição financeira pode impedir que eu vá para a universidade.

Minha família não me incentiva a fazer um curso superior.

Minha família me incentiva a fazer um curso superior.

Para falar a verdade, agora, não tenho interesse em cursar uma universidade.

Ser bem-sucedido não significa ter que fazer um curso superior.

Afastar-me da família não interfere na minha ida para a universidade.

APÊNDICE 5 – TEXTO TRANSCRITO DO VÍDEO DA PROPAGANDA ENEM 2015

A educação é um caminho cheio de oportunidades.

Só ela pode levar você mais longe.

E o Enem abre as portas deste caminho.

Abre as possibilidades para você avançar.

Só a educação faz você ganhar o mundo.

E o mais importante: faz o mundo ganhar você.

Uma Pátria Educadora se faz com educação de qualidade.

Enem 2015. Seu caminho está aberto. As inscrições também.

A construção do seu futuro começa já.

APÊNDICE 6 – Questionário aberto 1 (QA1)

QUESTIONÁRIO ABERTO 01
Perfil do Aluno (a)
Nome: _____
Série: _____ Turma: _____ Turno: _____
Gênero : (<input type="checkbox"/>) masculino (<input type="checkbox"/>) feminino Idade: _____
Lugar onde reside: (<input type="checkbox"/>) zona urbana (<input type="checkbox"/>) zona rural

Questões

a) Como é ser aluno(a) do Ensino Médio? Algo mudou desde o Ensino Fundamental? Explique.

b) Por que você vem à escola? Explique.

Qual(is) o(s) sentido(s) que você atribui ao Enem? Explique.

c) Ao longo do ano passado e neste ano, você ouviu falar do Enem? Em caso positivo, onde e com que frequência?

d) A escola – direção, coordenação pedagógica e professorado – incentiva você a participar da gestão, reuniões, conselhos de classe, dentre outros temas que possam ser de seu interesse?

d) A seu ver, a representatividade do Enem, no contexto da sociedade contemporânea brasileira, afeta a cultura da escola? Explique.

e) Como caracterizaria/descreveria os alunos do ensino médio da escola? Justifique, por favor, a resposta.

f) Você acredita que fatores como socioeconômicos e culturais podem influenciar as aspirações de futuro e de carreira de alunos? Explique.

g) Você poderia me dizer, pela sua experiência com alunos de ambientes urbano e rural, qual seria a importância ou o lugar do Enem para os dois grupos? Haveria alguma diferença?

Caros(as) colegas, obrigada pela colaboração!

ANEXOS

ANEXO 1 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GRUPO FOCAL

((os alunos foram chegando aos poucos eu os recebi dando as boas-vindas individuais e em seguida cada um foi respondendo um pequeno questionário sobre escola, continuação dos estudos e o Enem))

1. P.: mais uma vez boa noite a todos muito obrigada pela presença e:: a partir de agora vamos iniciar o segundo momento... vocês receberam um papel com várias temáticas... eu gostaria que escolhesse uma ou mais para comentar. Compreendido?

2. Samara: para falar a verdade agora não tenho interesse em cursar a universidade bem... eu não tenho interesse porque sou mãe de família tenho duas crianças... tenho um pré-adolescente de doze anos e tenho um de três anos... então acho que:: esses últimos anos eu me afastei do meu bebê de três anos quando eu comecei a estudar ele tinha um aninho... eu tive que deixar com minha mãe e:: agora tem hora que ele cobra muito o pai sai cedo eu tenho que sair a tarde ele fica mamãe não vai pra o colégio... aí eu falo só tem esse ano... eu acho assim... se eu tiver que afastar mais um ANO, aí eu já acho que é um empecilho para ele porque o ano que vem já começa a escolinha eu tenho que dedicar um pouco a ele e tem o de doze anos tá com dificuldade no colégio eu tenho que às vezes deixar as matérias que eu tenho dificuldade para poder auxiliar ele... porque como ele tá começando agora aí tem hora que ele acha que o estudo não é importante e:: como eu não tive oportunidade de ter estudado mais cedo eu quero que:: ele ingresse na vida no estudo... ... assim no início da vida dele para que ele possa ser uma pessoa bem sucedida porque o estudo é:: tem como oferecer para ele esse privilégio como eu não ti::ve ((*ela sorri um pouco mas dá continuidade*)) aí tive que parar de estudar com dezoito anos quando ele nasceu eu parei e só continuei em 2014 e pretendo terminar esse ano... PRETENDO fazer cursinho e não universidade por enquanto e esperar daqui mais uns anos quem sabe uns três ou quatro anos eu possa tá pensando nisso... ver se:: acho um bom emprego para poder fazer uma poupança e poder termina::r... ((*começa a sorrir*)) esse é meu sonho NO FUTURO não agora... agora meu sonho mesmo... é só concluir

3. Valéria: tenho planos na minha vida que não inclui a universidade porque eu sempre tive sonho de casar... de ter filhos... eu casei e agora no momento eu que:: eu tou pensando é em ser mãe... mas no futuro não descarto essa possibilidade

4. Cecília: para falar a verdade agora eu tenho muito interesse em cursar uma faculdade... antes não tinha interesse nenhum... a::h vou terminar o ensino médio vou descansar por um ano:: e daí eu inicio... porque eu acho que:: uma faculdade principalmente o Enem... ((*meio que*

nervosa)) aliás o Enem é um passo para o futuro de cada um... ele testa o nosso conhecimento... e dar muitas oportunidades as pessoas que não tem muitos recursos...

5. Vitor:. já que ela falou da questão do Enem eu escolhi esse tema aqui:: a escola deveria ter mais espaço para o Enem eu acredito que o colégio não tem muito espaço para o Enem... geralmente no terceiro ano tem o simulado... só que não tem o preparo para o simulado... eles colocam a gente faz... eu não acho que isso é suficiente... deveria tipo assim... no horário oposto do estudo... deveria ter um cursinho... uma aula para poder auxiliar no Enem... eu já fiz o Enem no primeiro ano segundo e terceiro ano... acredito que a escola deve discutir e oferecer algo mais pra gente sobre essa questão do Enem (...)

6. Fátima:. eu acho que o simulado não deveria ser só para alunos do terceiro ano como também para alunos do primeiro e segundo ano... para que quando eles forem fazer o simulado no terceiro já estejam mais preparados (...)

7. Vitor:. *((meio que agoniado acena com a mão e pede a palavra))* já eu discordo um pouquinho da visão dela... por uma questão de que os alunos do primeiro e segundo ano não têm nem preparo pra poder fazer... seria um gasto a mais se a escola fizer... porque não tem um impacto para esses alunos... acho que:: deve investir no terceiro ano... que é:: que é:: o centro né pra ingressar na faculdade... então eu acho que o simulado é pra quem vai fazer o Enem... não é? acredito que não precisa (...)

8. Heitor:. acho que nesse sentido aí... justamente no primeiro e segundo ano talvez não o simulado... mas algo que prepara o aluno focalizando já para prova do Enem no primeiro e segundo... no terceiro ano já fica mais fácil.

9. Vitor:. mas... tipo assim... eu fiz o Enem no primeiro e segundo ano e não tive nenhum gasto é::: se alguém quer participar do simulado que faça o Enem então... igual eu fiz a cada ano eu tive uma nota melhor e esse ano eu espero ter uma nota melhor ainda... acho o simulado nesses anos é uma perda de tempo... acho que a escola deve investir num cursinho ((refere-se ao reforço em horário oposto)) do que no simulado.

10. Heitor:. acho que serve como uma preparação tipo... o que eu não vi você pode perguntar o professor se pode me adiantar alguma coisa sobre isso aqui (...)

11. Vitor:. quando você faz o Enem no primeiro e segundo ano... a maioria da prova você nunca viu... VOCÊ VAI mas assim... tipo assim naquela mamãe mandou... você vai lá e marca... você sabe? metade da prova você não sabe

12. Fátima:. mas o simulado seria bom para quem vai encarar o Enem

13. Vitor:. Então quem quer fazer o simulado inscreva-se no Enem você não tem gasto nenhum (...)

14. Fátima: mas ajuda quem vai encarar o Enem

15. Joana: a escola não tem nem tempo assim para passar os conteúdos... tipo assim... escolher um tempo para o Enem é um investimento... na verdade é INVESTIMENTO... só que assim não tem muito tempo para isso... mas hoje em dia a gente já tem os aplicativos para quem se inscreveu no Enem que tem os simulados trimestrais justamente para isso a gente pode estudar não só na escola mas em casa com mais conforto... pode juntar com os amigos (...)

16. Vitor: esses aplicativos são muito legais mesmo (...)

17. Heitor: até porque a carga horária do professor ele não conseguiria revezar de tarde ele já pega muita turma às vezes sabe?

18. Vitor: não tá tendo esse:: é tipo... um reforço que tá tendo agora? por que não com o Enem? esse reforço só é pra primeiro e segundo ano ((aqui há uma disputa pela palavra entre Vitor e Fátima))

Fátima: Já que o Enem é em novembro deveria tirar duas semanas só pra o Enem (...)

19. Vitor: isso... uma boa ideia (...)

Flávia: com atividades

20. Vitor: hoje mesmo nas provas a gente vê muita questão de Enem acho que todas as provas de terceiro ano tem muita questão de Enem... já é uma ajuda e tanto

21. Heitor: nessas semanas poderia adiantar o Enem é:: quem faz terceiro... acontece um pouco antes de acabar a unidade... então às vezes o professor ainda não trabalhou com o conteúdo... o ano passado mesmo eu encontrei questões sobre probabilidade... eu fui marcando lá:: ... então nessa semana focaliza no que ainda vai passar pelo menos pra dá uma ideia

22. P.: é:: então a escola deveria ter mais espaço para o Enem... quem mais escolhe o próximo tema?

23. Joana: ((a aluna levanta a mão e pede a palavra))minha família me incentiva a fazer um curso superior desde muito pequena eu gostava de estudar e falar e:: na escola sempre me destaquei nos seminários que tinha... até mesmo na igreja sempre me destaquei na leitura de salmos... e não é só pelo incentivo da minha família, mas a minha força de vontade que eu tenho... aí entra na minha segunda opção que eu escolhi a minha condição financeira não me permite que eu vá para outra cidade ou estado é:: NÃO É QUE VÁ IMPEDIR é um empecilho, como hoje em dia já tá bem mais fácil entre aspas ((faz os movimentos com as mãos)) tem as dificuldades também... eu acredito que eu possa ingressar na universidade pública e realizar aquilo que eu sonho e que minha família sonha para mim...porque hoje em dia quando a gente quer realmente uma coisa é claro que a gente consegue... então é um empecilho a minha condição financeira... eu não tenho vergonha eu não escondo que sou Filha de agricultores e::

me motiva bastante essa vontade que eles têm e:: de dá um futuro que eles não tiveram eles não chegaram a concluir o ensino médio e:: eu tenho em mente isso né estudar não só para conseguir um emprego promissor minha carreira dos sonhos mas para dá um futuro melhor para eles... ((*olhando para o alto*)) se Deus quiser eu consigo

24. P.: alguém mais quer falar sobre isso?

25. Vitor.: ((*pede a palavra levantando o dedo*)) só:: falar um pouquinho também... sobre a questão da:: minha família minha família me incentiva a fazer um curso superior a::h minha família geralmente me incentiva na verdade a minha mãe me incentiva... porém a minha mãe ela não teve escolaridade... então o incentivo que minha mãe me dá... é:: pela questão de eu ir pra escola... ela não sabe que eu tenho que cursar uma faculdade e tentar novos horizontes... ela não tem... .. mas ela tá sempre me incentivando... geralmente ela fala VITOR VAI pra escola... não é que eu sou preguiçoso...((*os alunos riem*)) as pessoas que me conhecem sabem... não sei... tem horas que eu fico meio... fico sem vontade... eu fico pensa::ndo (...)

26. Joana.: desmotivado

27.Vitor.: pensando no meu futuro igual essa questão da condição financeira... minha família é:: bastante humilde... eu perdi meu pai eu ainda tinha dez anos de ida::de... é:: minha mãe criou eu e mais alguns irmãos não vou falar a quantidade ((*sorrir mas se contém*)) é:: tipo assim... ela não tem condição de de:: colocar numa faculdade particular... ela não teria essa condição... então acredito que:: é:: a condição financeira influencia muito... tipo assim... eu tenho vontade de fazer faculdade fora... porque em Guanambi a gente tem a FG tem a Uneb só que não tem nessas faculdades o curso que eu estou pretendendo... eu preciso ter uma renda assim... para alimentação moradia... então a condição financeira é muito importante... talvez... tipo assim... quem quer fazer faculdade... tem várias bolsas para entrar na faculdade... tipo... não tem o bolsa família poderia dar o bolsa faculdade também ((*todos riem*)) como tem o bolsa escola ((*em tom de brincadeira*)) O BOLSA FACULDADE seria bem melhor... porque a gente tem o prouni, tem muitos programas pra entrar na faculdade só que não tem condição pra poder ficar em outro lugar... a gente vai viver de quê? de vento o::lha... ((*mais uma vez em tom de brincadeira*)) não pode né a gente tem que ter uma condição financeira se não fica meio difícil

28. Heitor.: pegando o gancho do que ele tá falando aí... por exemplo... eu quero fazer primeiro economia mas por aqui não tem economia... só tem longe... então não teria como ficar lá ... então nesse sentido aí... tá certo com o Enem eu não preciso ir até Brasília... como é que fala... fazer o vestibular eu posso tentar pelo Enem mas mesmo eu entrando pelo Enem pra ficar lá já é complicado... por causa do custo... o Enem te leva lá mas te manter lá é muito complicado ((um silêncio reina por um tempo))

29. P.: quem mais? podem escolher outra temática, viu? próxima temá::tica... quem começa?...

30. Fagner.: escolhi o primeiro aqui... já conversamos em casa sobre o Enem. Eu acho que meus pais não fazem nem ideia do que seja o Enem assim... a minha mãe é analfabeta meu pai eu acho que ele estudou até a quarta série... aí... eles podem não saber ou não fazer ideia do que seja... mas nós sabemos a importância que ele tem... então o incentivo dos pais é muito bom... mas se eles não fazem ideia do que seja nós sabemos a importância então nós temos que correr atrás é:: meus pais eles tiveram onze filho ((*sorrir*)) não foi pouco... e:: apenas três o::h apenas dois terminaram os estudos são minhas irmãs e:: eu vou ser o terceiro... então assim se nossos pais eles podem não fazer a mínima ideia do que seja o Enem mas nós sabemos da real importância que ele tem então cabe a nós correr atrás ()

31. Joana.: com relação a isso aí... certa vez eu ouvi uma frase e ela me marcou tanto que eu lembro dela até hoje... quando se nasce em família de baixa renda e se é estudioso é a maior manifestação contra o sistema... porque... se a gente quer alguma coisa na vida a gente precisa estudar principalmente nós de baixa renda... porque assim... hoje em dia tá fácil... tá fácil mas ainda tem suas desigualdades... se a gente olhar por esse lado... no meu caso além de deslocar da zona rural pra cidade TODos os gastos te::m aquela questão de pedir pra parentes ficar na cada deles... isso... de certa forma... comigo foi uma coisa que eu espero não passar nunca mais... porque não foi muito legal não...então... tem que tá preparado... às vezes tem que fazer como o pessoal fala das tripas coração pra ver se consegue alguma coisa na vida e:: o jeito é estudar correr atrás e é isso

32. P.: alguém mais quer falar sobre essa temática? Larissa... Cristilane (tempo)

33. Cristilane.: na escola se fala demais sobre o Enem é... no meu ponto de vista... a escola não fala sobre o Enem... agora mesmo... nós temos um problema com a professora de texto... já tem u::mas cinco aulas que ela não vem dar aula pra nós... QUEM VAI FAZER O ENEM precisa escrever um te::xto... quanto mais escrever texto MELHOR pra o Enem... ((*está um pouco nervosa e preocupada*))... isso nós não tá tendo... aí fica difícil pra quem vai fazer o Enem... logo logo chega o Simulado como é:: que fala?... o Enem chega e a gente não vai conseguir fazer uma redação

34. Samara.: pra falar a verdade tem colega nosso que nem sabe o que uma redação (...)

35. Cristilane.: a realidade é essa

36. Samara.: no primeiro e no segundo a gente não teve essa oportunidade... foi mais aula de português a professora quase não cobrava esse assunto só gramática e agora tem muitos colegas nosso que vai prestar o Enem e fala GENnte como é que vou fazer a redação? porque não tem incentivo de um profissional de um professor de :: explicar COMO FAZER UMA

REDAÇÃO... o problema do terceiro ano na nossa sala tá sendo esse... a redação... a gente não tá tendo aula de texto aí... dificulta bastante... só se fala no Enem... a professora chega na sala incentiva os alunos mas os alunos não sabem por onde começar... como fazer a redação do Enem

37. Marcos: é um problema da educação brasileira e não seria só problema do terceiro ano... a redação começa desde da:: sétima e oitava série... no caso se a pessoa... eu mesmo não sou bom nisso sei mais ou menos como começa...o básico... daí a importância da escola em si... o governo vamos dizer assim... o sistema foca no Enem e depois tal escola com notas mais baixa... mas aí agora eles têm que reparar aonde tá o problema por que aquela escola teve nota mais baixa... se foi problema na escola... falta do professor... no caso da escola todo ano os professores fazem um teste com alunos do primei::ro segundo ano pra saber se eles tiveram um desenvolvimento até a oitava série o que é boa pra poder descobrir aonde está o problema (...)

38. Heitor: acho que mesmo na questão deles saber fazer o texto conseguir montar o texto aí tem o problema de:: consegui::r destrinchar o assunto desenvolver o assunto... talvez falte:: é:: uma aula pra gente ter um posicionamento mais crítico... ou mesmo desenvolver um assunto (...)

40. Samara: eu acho assim que uma aula de redação é tão importante quanto a de português... gramática... porque a gente convive com o texto... tem hora que eles exigem mais a gramática...deveria exigir mais essa parte da redação pra o aluno fazer um texto... ter uma prova pra aluno fazer um texto... por que só marcar? a gramática não ajuda a gente em quase nada... o que ajuda é:: REDAÇÃO... a gente saber ESCREVER UM BOM TEXTO ((*centra o olhar em mim*))... acho que a PARTE DA REDAÇÃO está faltando na língua portuguesa... tão puxando mais pro lado da gramática

41. Marcos: acho que redação deveria ensinar em todas as séries... desde o ensino fundamental... não só na oitava série e terceiro ano... é pouco

42. Vitor: a base que tive em redação foi no ensino fundamental... tive uma professora muito boa na sétima série e meus colegas dessa série também tiveram uma boa base

43. Samara: mas já tem aula de redação no sexto ano... meu filho tá fazendo texto... o Eliza ((nome de uma escola de ensino fundamental)) esse ano tá tendo a redação e tá fazendo texto... acho que eles tá com essa proposta já do Enem pra quando os alunos já tiverem no primeiro segundo e terceiro ano estarem preparados porque eu acho que a maior dificuldade de todos os alunos de prestar o Enem é a redação... no terceiro ano a gente nem começou... se um professor pedir pra fazer um texto dissertativo eu não sei como começar... o que é um texto dissertativo?

a gente fica sem saber o que é um texto dissertativo? a gente fica um olhando pra o outro..... tudo complica...

44. Heitor:. acho que a gente marginaliza redação tanto nós quanto os professores... a gente preocupa com outras disciplinas afinal de contas perder em matemática e português... é complicado

45. Samara:. acho que deveria rever mais... a gramática não é tão importante quanto a redação... no terceiro ano cobram muito gramática e redação duas aulas na semana mas mesmo assim a gente não consegue

46. Vitor:. alguns professores passam textos dissertativos ... por exemplo a professora pedia pra gente escrever textos na disciplina de LPLB... como o professor Paulo pede... só que é preciso dá mais ênfase

47. Ualas:. a questão que eu vou abordar é que pode ser que no futuro eu queira entrar na universidade por enquanto não... terminar o Ensino Médio dá uma pausa nos estudos... daqui uns dois três anos posso pensar em fazer uma universidade ((*com um olhar para baixo*))

48. P:. por quê?

49. Ualas:. talvez a condição financeira seja a principal questão... não sei... pensar mais um pouco pra dá continuidade ((*com um olhar para baixo*))

50. P:. William

51. William:. eu opto pela mesma opção a condição financeira... tenho muita vontade de cursar uma faculdade... mas não tem oportunidade... tipo assim... se eu conseguir pelo Enem pode ser uma boa... uma boa oportunidade

52. P:. quem mais?

53. Larissa:. a mesma opção pois ... vontade é o que não falta né... mas a condição financeira impede muitas coisas... talvez futuramente... se as coisas melhorarem posso ingressar numa faculdade

54. Vitor:. uma boa ideia para quem não quer ou não sabe... tem pessoas que não sabe o que cursar... tem que tirar pelo menos um ano para não se arrepender... eu tenho uma amiga que ela fez a faculdade pela questão do tempo que era menos... com poucos dias ela se arrependeu dessa escolha... ela perdeu quatro anos por uma escolha mal feita... por isso é bom pensar refletir antes e não vai pelo que dá dinheiro vai pelo que você gosta pra você não se arrepender... minha irmã ela está fazendo mestrado... ela ama... eu me inspiro nela... ela teve esse tempo pra pensar... ela ama a profissão

55. Larissa:. pra não se arrepender depois procurar uma área que se identifique

56. Heitor:. passar um tempo examinando se é isso que você quer... por exemplo eu tenho um primo que foi no fogo e falou vou fazer o curso de inglês foi pra São Paulo... depois que terminou nem sabia pra onde ia o que ia fazer onde ia trabalhar... ficou um tempo sem emprego... aqui que ele conseguiu emprego de professor normal ele tava desanimando... agora ele gosta

57. Joana:. tem gente que escolhe...por exemplo eu quero fazer medicina... eu quero ser médica... vai escolhe medicina porque quer *status*... na verdade não é bem assim nã::o... como a gente sabe que é um curso que é um sonho com aquilo... minha irmã fez vestibular pra biomedicina mas aí acabou que a nossa condição não deu... ela acabou fazendo pedagogia ela descobriu que ela ama pedagogia que a vocação dela é ser é:: professora pedagoga... por aí vai

58. Heitor:. pense aí no tipo de profissionais... tem muitos médicos que fazem só pelo dinheiro pelo status... então uma que não se dedicou nos estudos ele nem sabe o que tá fazendo e outra que não se importa com os pacientes então chega uma hora que passa gardenal pro cara sem saber

59. Samara:. é igual aquele ditado... todos nós nascemos com dom só que aquele dom tem que ser explorado.. talvez a gente nem saiba que tem aquele dom... e já vai pelas pessoas e aquele dom tá bem escondido sem a gente saber... tem que parar e pensar o que a gente realmente quer ser e conseguir ser feliz né

60. Marcos:. às vezes as pessoas são bombardeadas pela carreira do sonho... pelo fato de que... as pessoas dão mais valor ao dinheiro do que a saúde... no caso você não está pensando no bem-estar porque a profissão traz tanto o bem-estar físico quanto o psicológico e emocional... como vai se sentir atuando naquela profissão... às vezes pensam no ser visto pela sociedade...

61. Valéria:. talvez eu não tenha vontade de fazer faculdade... porque... meus pais nunca estudaram... então lá em casa ninguém falava em fazer faculdade () eu também já parei pra pensar... se eu fosse fazer o que eu fa::ria... mas nunca me veio nada de interessante assim

62. P:. e você pretende fazer vestibular Enem por agora?

63. Valéria:. não... eu fiz o Enem o ano passado mas esse ano quando eu fui fazer já tinha fechado as inscrições... pretendo voltar a fazer o ano que vem

64. P:. Alguém mais... uma temática?

65. Marcos:. ser bem-sucedido não significa fazer um curso superior no caso a pessoa foca em fazer um ensino superior... muitas das vezes faz o ensino superior mas segue uma carreira que não quer... muitas vezes a gente tem a oportunidade de fazer um curso técnico... aqui mesmo uns meninos fizeram e estão seguindo uma profissão gra::ças ao curso técnico... no caso essas pessoas estão bem-sucedidas naquilo que fazem... talvez não devemos focar de início num curso

superior mas posso fazer um curso técnico nesse período e durante esse tempo eu vou pensando na minha formação... nesse curso técnico quando a pessoa começa a trabalhar pode trazer o bem-estar e ser feliz e bem-sucedida... não precisa de um curso superior...

66. Heitor:. focando no emprego mesmo o curso técnico... dependendo da profissão... muitas vezes é mais fácil de entrar no mercado de trabalho do que da faculdade mesmo pelo tempo de ensino... porque o curso técnico dura uns dois anos só e a faculdade uns quatro anos e o mercado pede o tempo todo novos profissionais... e:: por exemplo o cara do curso técnico já sai com o pé no mercado de emprego e quanto o da faculdade às vezes encontra um empecilho porque faculdade tem um problema é muito teórico e esquece do lado prático e:: o curso técnico já está focado naquilo

67. P:. vocês sabem que pode ter acesso ao curso técnico pelo Enem... vocês sabem né? eu tenho umas perguntas para vocês... a redação seria um motivo da não participação no Enem?

68. Samara:. seria e não seria porque eu não estou preparada para fazer o Enem eu tenho dificuldades em algumas matérias... eu não tenho tempo de estudar em casa o meu tempo é na escola mesmo e eu precisava desse tempo em casa pra fazer o Enem... eu acho assim... pra eu prestar o Enem eu preciso desse tempo pra poder estudar... esse seria o meu empecilho... eu tou estudando porque eu quero no futuro ter uma profissão... porque eu não sei como vai ser daqui mais alguns anos e para poder incentivar os meus filhos a estudar... isso também... às vezes eles perguntam porque mamãe não estudou aí eu sempre falo casei cedo... eles nasceram dediquei a vida pra eles... e aí eu falei vou tirar um tempo pra mim... vou terminar esse ano... parar um pouco e três quatro anos e dedicar a minha família e quando eles tiverem grandes aí eu volto novamente... mas sempre pensando nessa questão o tempo mesmo que eu não tenho pra poder prestar o Enem

69. Vitor:. quando a senhora perguntou se a redação seria um empecilho para você não fazer o Enem... com certeza para muitas pessoas seria... pra mim eu acredito que não ... se não me engano no ano de 2014 quinhentas mil pessoas zeraram a redação no Enem... se estas pessoas zeraram a redação ou seja muitas pessoas têm essa dificuldade na redação... acho que muitas pessoas não fariam o Enem por conta da redação

70. P:. os demais querem falar?

71. Joana:. eu acho que a gente precisa de muita leitura... a leitura é extremamente importante para o Enem. Quem ler bem escreve bem

72. Vitor:. quem não gosta de ler assista a jornais leia revistas... é muito bom

73. P:. a condição financeira seria um entrave para não fazer o Enem? o que impede vocês?

74. William:. o Enem não... cursar a faculdade sim

- 75. Heitor:.** pensa aqui em Guanambi já gera despesa custo transporte... mesmo ficando em casa de parente
- 76. Vitor:.** pra fazer o Enem não impede... até a questão da inscrição não paga quando declara carência
- 77. P:.** e pra ingressar na universidade? *((todos acenam com a cabeça confirmando))*
- 78. Vitor:.** um exemplo... eu consegui a bolsa cem por cento na federal... o:h perfeito em Espírito Santo pensa aí como é que vou me manter em transporte moradia alimentação... então eu consegui u::ma bolsa mesmo trabalhando eu não conseguirei pagar todas as despesas... e:: tipo assim não consegue um emprego de imediato
- 79. Marcos:.** aquelas residências que algumas universidades possuem... seria ótimo se todos pudessem ter acesso e trabalhar sem prejudicar o estudo... minha irmã estuda e trabalha nesses quatro anos... não seria um empecilho tão grande
- 80. Vitor:.** sua irmã mora aqui e estuda em Guanambi é mais fácil a prefeitura dá o transporte mas morar em outro lugar a despesa é bem maior (tempo)
- 81. P:.** Outro motivo que vocês apontaram aí... foi não decidir precipitadamente a profissão... seria motivo para não fazer um curso superior agora?
- 82. Marcos:.** sinceramente seria... porque você ingressar num curso que te leve a uma profissão que não goste que não tenha prazer também é não ser bem-sucedido
((os outros silenciaram parece que concordando))
- 83. P:.** outro aspecto que alguns trouxeram... é que não é o momento de focar num curso superior... talvez num curso técnico... foi isso? o que acham?
- 84. Heitor:.** se quer uma coisa imediata eu acho que vale a pena focar no curso técnico até porque se quer só um emprego mesmo... o curso técnico supre a necessidade... agora se quer... crescer na carreira aí a faculdade entraria... mas nada impede de fazer um com o outro... até porque quem faz a faculdade e quer continuar subindo na carreira ele precisa focar tipo... investir em você mesmo... precisa fazer cursos participar de palestras por aí vai par crescer na carreira... então um pode conciliar com o outro
- 85. Marcos:.** o pronatec já tipo indica as pessoas pra trabalhar em algumas empresas... trabalhando a pessoa poupando o dinheiro para fazer a faculdade... o pronatec funcionaria como um ponta pé inicial... até a pessoa se estabilizar ... o curso técnico funcionaria como um auxílio... talvez nesse curso técnico a pessoa já descobriria a profissão que quer para vida
- 86. P:.** vocês preferem continuar ou parar para fazer um lanchinho? o que acham?
((todos preferiram continuar)) você já pensou no que pretende fazer depois que concluir o ensino médio?

87. Joana:. é como eu já falei eu quero entrar na faculdade eu quero ir direto porque... assim... tem aqueles jovens né como ela citou que querem casar e formar uma família eu não quero dizer que não quero eu quero isso pra minha vida só que não agora porque eu já tenho exemplo como meus pais... eles casaram muito novos aí vieram eu e minha irmã e:: isso foi uma dificuldade pra eles seguir os estudos apesar das dificuldades financeiras que já tinha naquela época... formar uma família já impede porque a gente tem que dividir a atenção... quando a gente tá estudando a atenção é maior ainda mais com o curso superior... nem sempre vai dar para conciliar as duas coisas né... às vezes você tem que abrir mãos de alguma coisa né ou você vai ficar com namorado ou com seu esposo ou você vai ficar com faculdade ou seu futuro

88. Samara:. eu pretendo... quem sabe tentar algum cursinho que possa no futuro me dá a oportunidade de emprego por esses três anos pra depo::is pensar em ingressar na universidade... porque eu pretendo... porque nunca é tarde pra gente começar... mais na frente eu pretendo ingressar na universidade mas agora no momento não

89. Vitor:. eu tenho muita muita vontade mesmo de já sair do ensino médio e ir direto pra universidade... porém eu tenho um pouco de medo tenho um pouco de receio...tenho um pouquinho de dúvida ()... medo de não dá certo... não sei... de não ser o caminho certo... eu tenho opções ou eu faço em Salvador ou eu faço no Espírito Santo... Salvador é mais perto... minha vontade é essa ir direto pra universidade

90. Cecília: eu também... direto pra faculdade

91. P:. mais?

92. Heitor:. eu quero ir direto pra faculdade porque... às vezes eu acho que é um ano perdido se não for... assim... por mais que às vezes é um ano pra estudar pra analisar... mas que o tempo sem faculdade é uma perda... um ano inteiro sem faculdade

93. Fátima:. ainda tenho dúvida em relação que curso fazer

94. Marcos:. tenho dúvidas em relação ao curso

95. William:. pra falar a verdade eu nem sei ainda (*(risos não só dele mas de alguns alunos)*)
(tempo)

96. P:. posso continuar com a próxima pergunta? (*(todos concordam acenando com a cabeça)*)
você estabelece uma relação entre universidade e seu futuro?

97. Heitor:. acho que sim... porque se não fosse eu não queria fazer faculdade... mesmo que a pessoa não quiser por algum motivo concluir conseguir o diploma... só pelo aprendizado profissional o::h pessoal mas ainda assim é uma coisa que vai levar pro futuro se não ela tá ali só pra nada

- 98. Joana:.** a::h assim... eu vejo que o meu futuro é a universidade é a faculdade... mas aí vem aquela questão... primeiro... é:: estudar... seguir um curso ajudar a minha família dar um futuro melhor pra ela e:: eu estudo não só pra isso eu estudo porque eu gosto... por prazer de estudar eu gosto de estar com o livro caderno escrevendo poema... por aí vai... é mais por prazer
- 99. P:.** alguém mais?vamos continuar... eu vou falar a parte de uma frase aí vocês continuam certo? Então vamos lá o Enem para mim é... vocês completam
- 100. Marcos:.** é:: o meu futuro... seria no caso a porta para o meu futuro
- 101. Vitor:.** o melhor projeto já criado
- 102. Valéria:.** oportunidade
- 103. Cristilane:** o Enem é uma oportunidade... uma porta que:: vai abrir para o futuro
- 104. Heitor:.** uma ponte pra você conseguir chegar a universidade ()
- 105. Larissa:.** um ponta pé inicial pra:: escolha de uma área que você se identifica
- 106. P:.** o que mais?
- 107. William:.** uma boa ajuda para pessoas de baixa renda... pouca condição financeira
- 108. P:.** posso continuar?... .. ao meu ver o Enem significa *((um silencio toma conta do espaço))*
- 109. Marcos:.** o destino de muitas pessoas
- 110. Vitor:.** uma luz no fim do túnel
- 111. Valéria:.** eu vejo como inclusão e oportunidade
- 112. P:.** Ualas... Fagner
- 113. Fagner:.** acho um degrau da escada para o sucesso
- 114. P:.** do modo que eu quero continuar meus estudos, o Enem não vai me ajudar. Porque
- 115. Vitor:.** pode pular... *((risos))* essa é o contrário *((todos concordam sinalizando com a cabeça))*
- 116. P:.** posso continuar então... não pretendo continuar meus estudos, porque
- 117. Samara:.** na verdade eu não vou falar que não vou continuar... mas assim... eu pretendo continuar... eu vou voltar... eu já fiquei dez anos e voltei só vou dá um tempinho e vou voltar... porque a gente precisa de conhecimento e o mundo exige isso da gente *((ninguém mais quis falar))*
- 118. P:.** vocês estão recebendo aí mais umas temáticas sobre a última propaganda do Enem para vocês falarem a respeito... ok?
- 119. Samara:.** a educação é um caminho cheio de oportunidades eu acho assim que através da educação nós conseguimos alcançar metas que a gente acha que não consegue e a gente estudando a gente vê que tudo é possível e através dela conseguimos alcançar essas metas

120. Heitor:. achei interessante isso aqui uma pátria educadora se faz com educação de qualidade porque por exemplo... o Enem é uma prova disso às vezes de que:: é possível você criar novas ferramentas que funcionem a:: levar uma educação de qualidade para as pessoas... nesse sentido acho que a educação que tinha que focalizar mais... ficar mais eficiente porque... por mais que coloca dinheiro na educação parece que esse dinheiro não vai pra lugar nenhum... ou é jogado fora...mas a questão é que as ferramentas parecem não funcionar então acho que tem que focalizar nesse sentido na aprendizagem básica de equações matemáticas leitura e escrita

121. William:. só a educação faz você ganhar o mundo porque a pessoa sem educação não vai a lugar nenhum... acredito que hoje a pessoa sem educação não é nada

122. P:. se alguém quiser falar a mesma temática que o colega está comentando... pode falar o espaço está aberto

123. Valéria:. educação não está perdida quanto mais você sabe... mais coisas você aprende e:: mais longe você pode ir... não adianta você ter condições financeiras e porém não ter uma educação. Acho que a educação é mais importante

124. Marcos:. Enem: 2015. Seu caminho está aberto. As inscrições também no caso o Enem seria o segundo caminho a seguir... você quer se tornar alguém bem-sucedido na vida...você quer ter oportunidade mesmo que às vezes a:: sua renda não dê... faça o Enem... é um dos caminho seguros pra você estar seguro e poder se tornar alguém na vida... seu caminho a ser trilhado... nesse caso as pessoas tem dois caminhos na vida ... o caminho do bem seria o Enem... o outro caminho é deixar de estudar deixar de confiar em si mesmo

125. P:. próximo

126. Ualas:. só ela pode levar você mais longe acho a educação é principal base que leva a gente a seguir em frente e abrir várias oportunidades na vida da gente

127. P:. alguém mais? ((*silêncio por um tempo*))

128. Vitor:. uma pátria educadora se faz com educação de qualidade acredito que pa::ra termos pessoas melhores é:: primeiramente devemos investir na educação... pois educação primeiro claro que vem de casa... mas os governantes devem investir em educação pois só ela pode mudar o mundo... educação é tudo

129. Heitor:. até porque são poucas pessoas que tem o ensino superior no Brasil... se não me engano tem uma estimativa de 14 ou 13% de pessoas com ensino superior... isso pra uma nação em desenvolvimento é:: quase um milagre o Brasil continuar em desenvolvimento com pouca gente com ensino superior... por isso mesmo pra elevar a vida geral da:: do povo é preciso dar... um foco mais na educação... toda vez que um país quer se desenvolver dar um foco na educação

130. Joana.: abre as possibilidades para você avançar a gente sabe que quando a gente tem estudo a gente é mais valorizado na sociedade... estu::do hoje é a base para você ser gente não estou dizendo que as pessoas sem estudo não são gente mas quando você tem estudo... você brilha mais na sociedade as pessoas olham pra você de outra forma... você entra e sai de qualquer lugar sem dificuldade nenhuma... educação é a base hoje desse mundo totalmente globalizado é:: estudo e educação não devem ficar para trás jamais

((há um pequeno silêncio))

131. P.: alguém mais quer falar?

132. Cecília.: a construção do seu futuro começa já na minha opinião eu é:: basta eu é:: agarrar essa oportunidade que é o Enem... que é porta para eu entrar na faculdade

133. P.: as meninas aqui querem falar algo? (tempo) então vamos fazer um lanche mas antes... eu gostaria aqui de agradecer pela presença e pela participação de todos muito obrigada mesmo... a nossa conversa foi muito legal... foi um momento rico e maravilhoso e de boas interlocuções

ANEXO 2 - MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM EIXOS COGNITIVOS

(comuns a todas as áreas de conhecimento)

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Matriz de Referência de Matemática e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Construir significados para os números naturais, inteiros, racionais e reais.

H1 - Reconhecer, no contexto social, diferentes significados e representações dos números e operações - naturais, inteiros, racionais ou reais.

H2 - Identificar padrões numéricos ou princípios de contagem.

H3 - Resolver situação-problema envolvendo conhecimentos numéricos.

H4 - Avaliar a razoabilidade de um resultado numérico na construção de argumentos sobre afirmações quantitativas.

H5 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos numéricos.

Competência de área 2 - Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela.

H6 - Interpretar a localização e a movimentação de pessoas/objetos no espaço tridimensional e sua representação no espaço bidimensional.

H7 - Identificar características de figuras planas ou espaciais.

H8 - Resolver situação-problema que envolva conhecimentos geométricos de espaço e forma.

H9 - Utilizar conhecimentos geométricos de espaço e forma na seleção de argumentos propostos como solução de problemas do cotidiano.

Competência de área 3 - Construir noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

H10 - Identificar relações entre grandezas e unidades de medida.

H11 - Utilizar a noção de escalas na leitura de representação de situação do cotidiano.

H12 - Resolver situação-problema que envolva medidas de grandezas.

H13 - Avaliar o resultado de uma medição na construção de um argumento consistente.

H14 - Avaliar proposta de intervenção na realidade utilizando conhecimentos geométricos relacionados a grandezas e medidas.

Competência de área 4 - Construir noções de variação de grandezas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

H15 - Identificar a relação de dependência entre grandezas.

H16 - Resolver situação-problema envolvendo a variação de grandezas, direta ou inversamente proporcionais.

H17 - Analisar informações envolvendo a variação de grandezas como recurso para a construção de argumentação.

H18 - Avaliar propostas de intervenção na realidade envolvendo variação de grandezas.

Competência de área 5 - Modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas.

H19 - Identificar representações algébricas que expressem a relação entre grandezas.

H20 - Interpretar gráfico cartesiano que represente relações entre grandezas.

H21 - Resolver situação-problema cuja modelagem envolva conhecimentos algébricos.

H22 - Utilizar conhecimentos algébricos/geométricos como recurso para a construção de argumentação.

H23 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos algébricos.

Competência de área 6 - Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação.

H24 - Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas para fazer inferências.

H25 - Resolver problema com dados apresentados em tabelas ou gráficos.

H26 - Analisar informações expressas em gráficos ou tabelas como recurso para a construção de argumentos.

Competência de área 7 - Compreender o caráter aleatório e não-determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculos de probabilidade para interpretar informações de variáveis apresentadas em uma distribuição estatística.

H27 - Calcular medidas de tendência central ou de dispersão de um conjunto de dados expressos em uma tabela de frequências de dados agrupados (não em classes) ou em gráficos.

H28 - Resolver situação-problema que envolva conhecimentos de estatística e probabilidade.

H29 - Utilizar conhecimentos de estatística e probabilidade como recurso para a construção de argumentação.

H30 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos de estatística e probabilidade.

Matriz de Referência de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Competência de área 1 – Compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade.

H1 – Reconhecer características ou propriedades de fenômenos ondulatórios ou oscilatórios, relacionando-os a seus usos em diferentes contextos.

H2 – Associar a solução de problemas de comunicação, transporte, saúde ou outro, com o correspondente desenvolvimento científico e tecnológico.

H3 – Confrontar interpretações científicas com interpretações baseadas no senso comum, ao longo do tempo ou em diferentes culturas.

H4 – Avaliar propostas de intervenção no ambiente, considerando a qualidade da vida humana ou medidas de conservação, recuperação ou utilização sustentável da biodiversidade.

Competência de área 2 – Identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos.

H5 – Dimensionar circuitos ou dispositivos elétricos de uso cotidiano.

H6 – Relacionar informações para compreender manuais de instalação ou utilização de aparelhos, ou sistemas tecnológicos de uso comum.

H7 – Selecionar testes de controle, parâmetros ou critérios para a comparação de materiais e produtos, tendo em vista a defesa do consumidor, a saúde do trabalhador ou a qualidade de vida.

Competência de área 3 – Associar intervenções que resultam em degradação ou conservação ambiental a processos produtivos e sociais e a instrumentos ou ações científico-tecnológicos.

H8 – Identificar etapas em processos de obtenção, transformação, utilização ou reciclagem de recursos naturais, energéticos ou matérias-primas, considerando processos biológicos, químicos ou físicos neles envolvidos.

H9 – Compreender a importância dos ciclos biogeoquímicos ou do fluxo energia para a vida, ou da ação de agentes ou fenômenos que podem causar alterações nesses processos.

H10 – Analisar perturbações ambientais, identificando fontes, transporte e(ou) destino dos poluentes ou prevendo efeitos em sistemas naturais, produtivos ou sociais.

H11 – Reconhecer benefícios, limitações e aspectos éticos da biotecnologia, considerando estruturas e processos biológicos envolvidos em produtos biotecnológicos.

H12 – Avaliar impactos em ambientes naturais decorrentes de atividades sociais ou econômicas, considerando interesses contraditórios.

Competência de área 4 – Compreender interações entre organismos e ambiente, em particular aquelas relacionadas à saúde humana, relacionando conhecimentos científicos, aspectos culturais e características individuais.

H13 – Reconhecer mecanismos de transmissão da vida, prevendo ou explicando a manifestação de características dos seres vivos.

H14 – Identificar padrões em fenômenos e processos vitais dos organismos, como manutenção do equilíbrio interno, defesa, relações com o ambiente, sexualidade, entre outros.

H15 – Interpretar modelos e experimentos para explicar fenômenos ou processos biológicos em qualquer nível de organização dos sistemas biológicos.

H16 – Compreender o papel da evolução na produção de padrões, processos biológicos ou na organização taxonômica dos seres vivos.

Competência de área 5 – Entender métodos e procedimentos próprios das ciências naturais e aplicá-los em diferentes contextos.

H17 – Relacionar informações apresentadas em diferentes formas de linguagem e representação usadas nas ciências físicas, químicas ou biológicas, como texto discursivo, gráficos, tabelas, relações matemáticas ou linguagem simbólica.

H18 – Relacionar propriedades físicas, químicas ou biológicas de produtos, sistemas ou procedimentos tecnológicos às finalidades a que se destinam.

H19 – Avaliar métodos, processos ou procedimentos das ciências naturais que contribuam para diagnosticar ou solucionar problemas de ordem social, econômica ou ambiental.

Competência de área 6 – Apropriar-se de conhecimentos da física para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científicotecnológicas.

H20 – Caracterizar causas ou efeitos dos movimentos de partículas, substâncias, objetos ou corpos celestes.

H21 – Utilizar leis físicas e (ou) químicas para interpretar processos naturais ou tecnológicos inseridos no contexto da termodinâmica e(ou) do eletromagnetismo.

H22 – Compreender fenômenos decorrentes da interação entre a radiação e a matéria em suas manifestações em processos naturais ou tecnológicos, ou em suas implicações biológicas, sociais, econômicas ou ambientais.

H23 – Avaliar possibilidades de geração, uso ou transformação de energia em ambientes específicos, considerando implicações éticas, ambientais, sociais e/ou econômicas.

Competência de área 7 – Apropriar-se de conhecimentos da química para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científicotecnológicas.

H24 – Utilizar códigos e nomenclatura da química para caracterizar materiais, substâncias ou transformações químicas.

H25 – Caracterizar materiais ou substâncias, identificando etapas, rendimentos ou implicações biológicas, sociais, econômicas ou ambientais de sua obtenção ou produção.

H26 – Avaliar implicações sociais, ambientais e/ou econômicas na produção ou no consumo de recursos energéticos ou minerais, identificando transformações químicas ou de energia envolvidas nesses processos.

H27 – Avaliar propostas de intervenção no meio ambiente aplicando conhecimentos químicos, observando riscos ou benefícios.

Competência de área 8 – Apropriar-se de conhecimentos da biologia para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científicotecnológicas.

H28 – Associar características adaptativas dos organismos com seu modo de vida ou com seus limites de distribuição em diferentes ambientes, em especial em ambientes brasileiros.

H29 – Interpretar experimentos ou técnicas que utilizam seres vivos, analisando implicações para o ambiente, a saúde, a produção de alimentos, matérias primas ou produtos industriais.

H30 – Avaliar propostas de alcance individual ou coletivo, identificando aquelas que visam à preservação e a implementação da saúde individual, coletiva ou do ambiente.

Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades

H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.

H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.

H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.

H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.

H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Competência de área 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

H21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos.

H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO CEP/UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENEM E(M) REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: indícios e interfaces com cultura escolar, identidades e escola como instituição social

Pesquisador: VERÔNICA MARIA ARAÚJO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55254616.0.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.575.918

Apresentação do Projeto:

Assim o projeto está resumido: "O estudo ancora-se na Psicologia Social, no âmbito da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 1989), nos Estudos Culturais acerca dos conceitos de identidade (HALL, 2015; BAUMAN, 2005;). Somam-se, ainda, as contribuições da Linguística Aplicada sobre interação (MATENCIO, 2001), cultura escolar (BRUNER, 1996; TORRES, 2008) e os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Francesa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2001) de orientação etnográfica (MAGNANI, 2002, 2009; GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005). Tais escolhas se devem à intenção de descrever e interpretar ações, comportamento, expectativas e conhecimentos compartilhados entre os participantes pesquisados (WIELEWICKI, 2001) para o entendimento das representações sociais. Como instrumentos de pesquisa agenciados para o processo de geração de dados, elegemos: i) a entrevista semiestruturada realizada pela técnica do grupo focal; ii) o questionário aberto; e, iii) observação na escola campo. As informações advindas do trabalho com esses três instrumentos de pesquisa serão tratadas, vertidas e investigadas a partir das categorias de análise dito, não-dito e pressuposição (DUCROT, 1984), léxico/item lexical (LEPSCHY, 1984) e objeto de discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003). Apostamos que algumas reflexões geradas pela pesquisa darão respostas a uma problemática tão atual nas agendas educacionais, a escuta, "de perto e de dentro"

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n

Bairro: Jequezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 1.575.918

(MAGNANI, 2002, p. 17) de significados e sentidos construídos no contexto da escola, a fim de dimensionar o lugar de algumas representações sociais do ENEM para a educação brasileira e nossa cultura escolar”.

Objetivo da Pesquisa:

Mapear e analisar as representações do Exame Nacional do Ensino Médio que emergem no e do cotidiano escolar dos sujeitos da pesquisa (alunos da 3ª série do ensino médio, provenientes de ambientes urbano e rural do Colégio Estadual Anísio Teixeira, município de Palmas de Monte-Bahia), observando sob que condições de produção e circulação são (re)produzidas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios são apresentados e contemplam a Resolução 466/2012.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado na área de Linguística, cujos procedimentos metodológicos em relação aos participantes não apresenta restrições éticas. A coleta será feita por meio de uma entrevista semiestruturada realizada pela técnica do grupo focal e questionário aberto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados e contemplam a Resolução 466/2012.

Recomendações:

Nenhuma recomendação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem restrições ou pendências éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião do dia 01/06/2016, a plenária do CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_687651.pdf	15/04/2016 12:01:29		Aceito
Outros	declaracoes.pdf	15/04/2016 12:00:56	VERÔNICA MARIA ARAÚJO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.docx	12/04/2016 12:54:54	VERÔNICA MARIA ARAÚJO DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 1.575.918

Ausência	TCLE.docx	12/04/2016 12:54:54	VERÓNICA MARIA ARAÚJO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto2.pdf	07/04/2016 09:27:53	VERÓNICA MARIA ARAÚJO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	doc.pdf	06/04/2016 15:48:04	VERÓNICA MARIA ARAÚJO DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	06/04/2016 15:44:38	VERÓNICA MARIA ARAÚJO DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 01 de Junho de 2016

Assinado por:
Ana Angélica Leal Barbosa
(Coordenador)

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepuesb.jq@gmail.com