



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**  
**MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS - MEL**

**JOSEILDA MARTINS DE JESUS**

**PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA AUTORIA NAS PROVAS  
DO ENEM**

Feira de Santana, BA  
2017

**JOSEILDA MARTINS DE JESUS**

**PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA AUTORIA NAS PROVAS  
DO ENEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez

Feira de Santana, BA  
2017

**Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado**

J56p Jesus, Joseilda Martins de  
Processos de construção da autoria nas provas do ENEM /  
Joseilda Martins de Jesus. - 2017.  
144 f.: il.

Orientadora: Palmira Virgínia Bahia Heine Álvarez.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de  
Santana, Mestrado em Estudos Linguísticos, 2016.

1. Textos - Autoria. 2. Redação - Composição e exercícios.  
3. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). I. Álvarez, Palmira  
Virgínia Bahia Heine, orient. II. Universidade Estadual de Feira de  
Santana. III. Título.

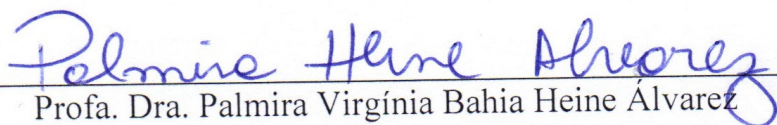
CDU: 82.08

**JOSEILDA MARTINS DE JESUS**

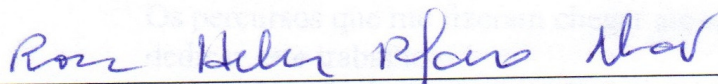
**PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA AUTORIA NAS PROVAS  
DO ENEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

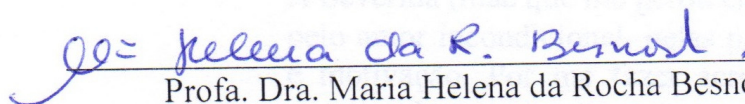
Aprovada em 20 de fevereiro de 2017.



Prof. Dra. Palmira Virgínia Bahia Heine Álvarez  
Orientadora – UEFS



Prof. Dra. Rosa Helena Blanco Machado  
UNEB



Prof. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik  
UEFS

Os percursos que me fizeram chegar até aqui me fazem dedicar este trabalho:

A Deus (razão de minha existência).

“Por que Dele e por Ele, para Ele são todas as coisas.

A Ele a glória”.

A Severina (mãe que me gerou em seu coração), pelo amor incondicional, pelas palavras de apoio, consolo e motivação. Por me fazer acreditar e não desistir dos meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, “por tudo o que tens feito, por tudo o que vais fazer, por tuas promessas e tudo o que és, eu quero te agradecer com todo o meu ser”.

A Palmira, por ter me mostrado que não há limites para os que se dedicam e lutam pelo que acredita. Palavras são poucas para agradecer por tanto aprendizado, conhecimento e significado que tens em minha vida. Mas do que uma orientadora, um exemplo profissional. A minha admiração ultrapassa os níveis acadêmicos. Obrigada por ter acreditado em mim, em momentos que eu mesma duvidava que fosse conseguir; suas palavras de estímulo e motivação me fizeram acreditar que nada é impossível para quem não mede esforços para realizar seus sonhos. A ti, a minha eterna gratidão.

A minhas amoras queridas, Jackline e Maisa, pela amizade, carinho, risadas, companheirismo e momentos compartilhados. Vocês foram um dos melhores presentes que o mestrado me proporcionou. Agradeço a Deus por ter colocado pessoas tão maravilhosas em minha vida, sempre com uma palavra de apoio e conforto. Obrigada por dividirem comigo tantos momentos dos quais jamais esquecerei.

A Palloma, “*Santa Palloma*”, meu socorro quando nada parecia fazer sentido, agradeço pelo apoio, paciência, aprendizado, palavras de estímulo e prontidão em todos os momentos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa.

À Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), pelo acolhimento e aprendizado.

Ao Mestrado em Estudos Linguísticos (MEL) e aos professores por terem me proporcionado a construção do conhecimento necessário para a formação da minha vida profissional.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise de Discurso (GEPEAD), pela troca de conhecimento, aprendizado e estímulo desde sempre. Sou grata por fazer parte de um grupo tão maravilhoso como este.

A minha mãe Antonieta e a minha avó Raquel, seres humanos iluminados, por todo apoio, estímulo e motivação dedicados a mim. Por terem sempre acreditado que os estudos são a melhor forma de alcançar os sonhos. Gratidão é o sentimento que me invade; tamanhas foram as dificuldades, mas vocês me mostraram que não é onde se nasce que determina os sonhos, e sim o quanto somos capazes de lutar por eles.

As minhas irmãs Natane e Joseane, por tamanho amor e apoio. Meu porto seguro de todas as horas.

A Thais, amiga que preenche um lugar especial em minha vida.

A Nickollas, por me proporcionar o amor mais sublime e verdadeiro que é o ser tia.

Se avexe não

Amanhã pode acontecer tudo

Inclusive nada

Se avexe não

A lagarta rasteja até o dia

Em que cria asas

Se avexe não

Que a burrinha da felicidade

Nunca se atrasa

Se avexe não

Amanhã ela para na porta

Da sua casa

Se avexe não

Toda caminhada começa

No primeiro passo

A natureza não tem pressa

Segue seu compasso

Inexoravelmente chega lá

Se avexe não

Observe quem vai subindo a

ladeira

Seja princesa ou seja lavadeira

Pra ir mais alto vai ter que suar

(Se Avexe Não - Accioly Neto)

## RESUMO

Sendo de suma importância se fazer um estudo acerca de como se dá o processo de construção da autoria, levando em conta a observação do modo de funcionamento dos textos motivadores para a tessitura das redações nos processos seletivos, propomos, tomando como base teórica a Análise de Discurso Pecheutiana, analisar os processos pelos quais os sujeitos-candidatos se constituem como autores nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), importante mecanismo de seleção também para o ingresso na educação superior pública e privada. Para isso, buscou-se verificar a existência de controle da produção da autoria a partir dos textos motivadores, que se caracterizam como textos que apresentam um conjunto de informações relacionadas à temática proposta, servindo como norteadores para que o sujeito-candidato elabore seu texto. Desta maneira, discutimos a constituição do sujeito-autor nestas provas e verificamos se, e como, os textos motivadores direcionam o processo de autoria. Para o desenvolvimento desta pesquisa adotamos como *corpora* as propostas de redações do ENEM, de 2011 e 2014, bem como quatro redações que receberam nota mil, que dentro dos parâmetros avaliativos apresentaram os melhores quesitos no que se refere aos objetivos estipulados pelo processo. Como resultado, observou-se que as marcas linguísticas da proposta de redação, juntamente com a leitura dos textos motivadores que compõem a prova, funcionaram como discurso autoritário, pois fizeram com que os candidatos negassem outras interpretações que não estivessem em acordo com os textos motivadores a respeito do tema. Não houve nenhum movimento de total discordância em relação as FDs desses textos, mas tentativas de rompimento, o que por sua vez não se deu completamente, pois a todo momento os candidatos recorriam aos sentidos gerados a partir da coletânea. Desta forma, entendemos que o discurso da proposta de redação silenciou os candidatos, produzindo um efeito de interdição e censura dos possíveis sentidos que podem ser gerados por eles, instaurando o silêncio local (ORLANDI, 1997), limitando a assunção da autoria dos candidatos nas redações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto. Leitura. Autoria. Redação. ENEM.



## ABSTRACT

Being important to study about the way the authorship is constructed, considering the observation about how motivator texts works onto the wording's texture, it is proposed, theoretically based on Pêcheux's Discourse Analyses, to analyze the process by which the candidate-subjects become authors on the tests of Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), important selection mechanism for, among other functions, to gain access into public as well as private college education. Therefore, the objective is to verify if there is an authorship's production control from the motivator texts which are characterized as texts that present a set of information related to the theme proposed, serving as guides so that the candidate-subject elaborates the text. Thus, it is intended to discuss the constitution of the author-subject on these exams and verify if, and how, the motivator texts direct the authorship's process. In order to develop this research it is used as *corpora* the wording proposals of ENEM, in 2011 and 2014, as well as four texts with 1000 grade, which, presented the best requirements related to the evaluation parameters. As a result, it was observed that linguistic marks of the wording proposal and motivator texts reading that compound the writing task, worked as an authoritarian discourse, since they make the candidates deny other interpretation which might not agree with the motivator texts. There was not a movement of total disagreement with the Discourse Formation of the motivator texts, but disassociation attempts, which did not happen completely, since the candidates used the senses generated from them. On this way, the discourse of the wording proposal silenced the candidates, producing an interdiction and censorship discourse of the possible senses which might be generated by them, installing the local silence (ORLANDI, 1997) limiting the authorship's position of the candidates on the wordings.

**KEYWORDS:** Text. Reading. Authorship. Wording. ENEM.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Formações imaginárias do ENEM	22
Figura 2 – Relação do texto com os sentidos	39
Figura 3 – Relações de domínio no discurso pedagógico	47
Figura 4 – Princípios de construção da prova de redação do ENEM	50
Figura 5 – Proposta de redação do ENEM em 2012	59
Figura 6 – Relações paradigmáticas na Análise do Discurso	71
Figura 7 – Etapas de análise do <i>corpus</i> na Análise do Discurso	78
Figura 8 – Processo de Análise	85
Figura 9 – Texto motivador III no ENEM em 2011	96
Figura 10 – Texto motivador II no ENEM em 2014	99

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As formações imaginárias dos sujeitos no discurso	20
Quadro 2 – Princípios de estruturação do texto-dissertativo no ENEM	52
Quadro 3 – Competência II nas redações do Enem	54
Quadro 4 – Competências da redação do ENEM	56
Quadro 5 – Modelo de análise da redação do ENEM	58
Quadro 6 – Redação do ENEM em 2012 com receita de miojo	60
Quadro 7 – Redação do ENEM em 2012 com o hino do Palmeiras	61
Quadro 8 – Competência III nas redações do Enem	69
Quadro 9 – Competência V nas redações do Enem	70
Quadro 10 – A aplicação da prova do ENEM	82
Quadro 11 – Temas da redação do ENEM de 2011 a 2014	85
Quadro 12 – Etapas de realização da pesquisa	86
Quadro 13 – As propostas de redação do ENEM (2011/2014).	90
Quadro 14 – Texto motivador I no ENEM em 2011	94
Quadro 15 – Texto motivador II no ENEM em 2011	94
Quadro 16 – Texto motivador I no ENEM em 2014	98
Quadro 17 – Texto motivador III no ENEM em 2014	100
Quadro 18 – Redação nota mil, do candidato 1, no ENEM em 2011	102
Quadro 19 – Redação nota mil, do candidato 2, no ENEM em 2011	107
Quadro 20 – Redação nota mil, do candidato 3, no ENEM em 2014	112
Quadro 21 – Redação nota mil, do candidato 4, no ENEM em 2014	117

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Notas das redações do ENEM no ano de 2014	62
Gráfico 2 – Número de inscritos em bilhões no ENEM	81

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 DISCURSO SENTIDO E SILÊNCIO</b> .....	19
1.1 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA ANÁLISE DE DISCURSO PECHUTIANA .....	19
1.1.1 Sujeito .....	26
1.1.2 Memória e interdiscurso .....	30
1.1.3 Paráfrase e polissemia .....	34
1.1.4 Silêncio .....	35
<b>2 TEXTO E LEITURA NA ANÁLISE DE DISCURSO</b> .....	38
2.1 TEXTO E LEITURA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO .....	38
2.2 TEXTO E LEITURA NA ESCOLA .....	44
2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEXTO DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVO .....	49
<b>3 AUTORIA ENQUANTO OBJETO DE ESTUDO</b> .....	64
3.1 DE QUE AUTORIA ESTAMOS FALANDO? A NOÇÃO DE AUTOR UTILIZADA NA PESQUISA .....	64
3.2 A AUTORIA ENQUANTO OBJETO DE ESTUDO .....	66
3.3 AUTORIA E ESCOLA .....	75
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	78
4.1 A METODOLOGIA NA ANÁLISE DE DISCURSO .....	78
4.2 DESCREVENDO OS <i>CORPORA</i> .....	81
4.3 ETAPAS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DA PESQUISA .....	84
<b>5 UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA NAS REDAÇÕES DO ENEM</b> .....	89
5.1 OS MODOS DE FUNCIONAMENTO DAS PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO ENEM .....	90
5.2 OS MODOS DE FUNCIONAMENTO DOS TEMAS DAS REDAÇÕES NOS TEXTOS MOTIVADORES DO ENEM EM 2011 E EM 2014 .....	94
5.3 OS MODOS DE FUNCIONAMENTO DOS TEXTOS MOTIVADORES NAS REDAÇÕES DE 2011 .....	102
5.4 OS MODOS DE FUNCIONAMENTO DOS TEXTOS MOTIVADORES NAS REDAÇÕES DE 2014 .....	113
5.5 ANÁLISES COMPARATÓRIA: A AUTORIA OBSERVADA .....	122
5.5.1 O texto imagético e os sentidos .....	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	127
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131
<b>ANEXOS</b> .....	134

## INTRODUÇÃO

“Começar” a dizer nunca é tarefa simples. E “começar” a escrever torna-se trabalho árduo e duplamente complexo. Com efeito, se, ao falar, estamos aprisionados pela ilusão da completude, ao escrever ficamos presos em uma contradição, que tem a ver com a ilusão da linearidade do pensamento (e da transparência da linguagem) e a necessidade de imaginar um interlocutor ausente, muitas vezes fantasmático e idealizado, para o qual precisamos “planejar” e “organizar” o nosso discurso”. (TFOUNI, 2010)

Como afirma a epígrafe, somos presos à ilusão da completude da linguagem e isso faz com que nos passem despercebidas a sua complexidade e dinamicidade, nos impedindo de ver que os sentidos das palavras estão sempre sujeitos a deslizamentos a todo momento. Assim, acreditamos que é impossível dizer tudo, ou seja, atingir um interlocutor ideal, pois não há como conter, prender e frear os sentidos, eles simplesmente circulam entre nós, ora de um jeito, ora de outro. Por esta razão, começar a escrever não é tarefa fácil e não exige de nós apenas linearidade sintática e semântica, mas também sensibilidade para enxergarmos outras formas de perceber o mundo. A Análise de discurso (AD) rompe com o pensamento de uma linguagem estática e nos mostra que a linguagem não é transparente, mas opaca, e que os sentidos não são fixos nem preexistem ao discurso, eles sempre se modificam. Ela descortina os nossos olhos nos fazendo enxergar além do observável, além da superfície estática, e nos convida a dar um mergulho na língua, na história e no sujeito. Em face disso, a AD inaugura outra maneira de perceber os sentidos, o que nos indica que é necessário dizer e esclarecer os caminhos que nos levaram não só à teoria, mas também à prática.

Esta pesquisa surge a partir das angústias e reflexões em sala de aula. A experiência como professora de língua portuguesa, nos níveis fundamental e médio, indica que, apesar do espaço entre ambas as etapas da educação básica, as necessidades, dúvidas e questionamentos são os mesmos, condicionando inquietações sobre as seguintes premissas: O que, porque, para que e como ensinar? Essas perguntas norteadoras, que tanto pairam no universo pedagógico, nos indicam que o professor, em sua prática, deve levar em consideração a real necessidade e funcionalidade do que está sendo ensinado.

Neste universo, o trabalho e a experiência com a leitura e a produção textual nos níveis fundamentais, principalmente no que tange ao fundamental I, nos permitem dizer que há uma abertura maior para a polissemia dos sentidos, da imaginação, da fluidez da atribuição dos sentidos e da produção de textos de diversos gêneros. O mesmo não ocorre no ensino

médio, principalmente no que diz respeito ao 3º ano, tendo em vista que nesta série, em específico, a leitura e a produção textual estão mais voltadas para os exames e processos seletivos que oferecem vagas na educação superior.

De certa forma, esse fato restringe o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula uma vez que a produção textual, em específico, resume-se apenas na escrita de textos dissertativos-argumentativos sob o padrão, mais constante, do gênero redação e, com raras exceções, do gênero carta, pois estes são os gêneros e a tipologia adotados pelos mecanismos de seleção. Assim, devido à preocupação em preparar os alunos para adquirirem as habilidades e competências necessárias para a construção de textos com esta tipologia, nos deparamos com questões que envolvem a leitura e a produção textual.

A primeira questão envolve, basicamente, o aspecto formal, pois não se trata de um texto qualquer, mas de um texto que obedece a uma sequência lógico-formal em específico: um texto em prosa, distribuído em parágrafos com introdução, desenvolvimento e conclusão e seus elementos constitutivos – proposição (a tese), os argumentos e as estratégias argumentativas – elaborados dentro de um limite de número de linhas. Além disso, o texto deve ser produzido sob as normas da língua culta ou padrão. Outro aspecto que deve ser considerado na construção dos textos argumentativos é a autoria, pois “[...] ao produzir esse tipo de texto, o sujeito necessariamente deverá ocupar a posição de autor, uma vez que se o sujeito conseguir sustentar ‘seu’ ponto de vista, ele assume a responsabilidade pelo dizer e controla a dispersão, deriva e equívoco do texto” (PACÍFICO, 2012, p.145).

Nesta direção, nos interessa investigar como ocorre o processo de assunção da autoria nas redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prova que exerce e assume uma função muito importante no cenário educacional brasileiro, pois além de ser um instrumento que avalia as habilidades e competências dos alunos concluintes da última etapa da educação básica, ele funciona, atualmente, como mecanismo de seleção para o ingresso em Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, substituindo os antigos vestibulares, e possibilita a entrada para outros programas oferecidos pelo Governo Federal.

A prova do ENEM constitui-se basicamente de 180 questões objetivas e uma prova de redação na qual o candidato deverá escrever um texto dissertativo-argumentativo acerca de determinado assunto. Interessa-nos, nesta pesquisa, a reflexão sobre como a autoria se processa no exame, tendo em vista que a prova de redação é composta por uma coletânea de textos motivadores que constituem um conjunto de leituras que tem relação com o tema. É pertinente refletir sobre o modo como os sujeitos-candidatos se inscrevem nas formações discursivas dos textos motivadores, investigando se tais textos os conduzem a repetirem

sentidos, funcionando como um discurso autoritário, silenciando outras interpretações em relação à temática ou, ao contrário, eles permitem a retomada de outros dizeres, criando, assim, a possibilidade de sentidos novos que não estão presentes nos textos motivadores, mas podem ser retomados na memória do dizer. Como afirma Orlandi (2012a, p.64), “[...] face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido”. O que nos permite questionar sobre o que significa “dar sentido” para o ENEM? Pois,

[...] Toda vez que o sujeito deixa de ler ou de interpretar “alguém” o faz por ele, ou indo além, mesmo quando o sujeito está disposto a ler e interpretar, o sentido já está determinado antes e, como consequência, ele (o sujeito) precisa apenas descobrir o que o texto “quer dizer”, qual é a “intenção” do autor do texto, qual é a única interpretação, como se fosse possível penetrar no pensamento do outro para desvendar as intenções significativas que subjazem ao texto (PACÍFICO, 2012, p.14).

É importante destacar que apesar de mantermos a nomenclatura adotada pelo exame e de entendermos que os textos motivadores não são colocados de maneira inocente nas propostas de redação, para a AD todo texto se constrói a partir de outros, pois não existe uma única interpretação que deva ser retomada pelos leitores. Não concebemos o texto como algo pronto e acabado, como se houvesse apenas um sentido, qual está na superfície linguística, visto que “não há uma verdade oculta atrás do texto, há gestos de interpretação que o constituem” (ORLANDI, 2012b, p.26).

Com efeito, a prova de redação exerce um papel de extrema importância no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); além da relevância atual desse exame e considerando que a produção textual é uma parte do processo, entendemos que as análises das propostas de redação e dos textos com nota mil nos permitem observar os critérios avaliativos compatíveis com os estabelecidos pela Análise de Discurso.

Diante desses questionamentos e tendo em vista não somente a formação acadêmica, mas soma-se a isso a experiência profissional, essa pesquisa tem como objetivo analisar redações que obtiveram a nota mil no ENEM, especificamente aquelas produzidas por candidatos nas edições de 2011 e 2014, verificando como a autoria se constituiu.

Para tanto, partimos da hipótese de que ao acompanharem as propostas de redação, os textos motivadores controlam os sentidos que devem ser resgatados na memória dos candidatos, fazendo com que eles limitem-se ou permaneçam presos às formações discursivas desses textos, negando outros sentidos que poderiam ser construídos a partir do tema proposto. Além disso, acreditamos que os textos motivadores funcionam como um discurso autoritário na medida em que silenciam o candidato em seu dizer, impedindo-o de colocar



outros sentidos que não sejam os que estão presentes nesses textos. A terceira hipótese é a de que as redações com nota mil são construídas com a utilização de paráfrases das formações discursivas dos textos motivadores. Dentro dessa conjuntura, analisamos três materialidades:

1. Os textos das propostas de redação.
2. Os temas das redações e os textos motivadores.
3. Redações com nota mil no exame.

Depois de expostos os objetivos e as hipóteses desta pesquisa, faz-se necessário discorrer sobre sua organização estrutural. Assim, no primeiro capítulo demarcamos o lugar teórico do qual falamos, apresentando as linhas gerais em que se desenvolvem a Análise de Discurso – sua concepção de língua, sujeito e sentido –, apresentando também outros elementos que nos ajudaram a analisar o nosso objeto de estudo.

No segundo capítulo encontra-se uma reflexão sobre o texto e a leitura, de maneira a contextualizar com os pressupostos da AD. Nesse sentido, discutimos sobre a prática de leitura na escola, entendendo que os direcionamentos para esta prática são essenciais para que os candidatos possam assumir a autoria em seus textos. Em última análise, fez-se ainda uma reflexão sobre o texto dissertativo e as competências que o ENEM visa que os candidatos apresentem na produção textual.

No terceiro capítulo expomos os caminhos para chegarmos à autoria, o que é de suma importância, tendo em vista os trabalhos desenvolvidos sobre o assunto, o que não significa que o tema já esteja gasto, muito pelo contrário, é essencial recorrer a outras vozes, seja para refutar ou reafirmar o que estamos dizendo. Neste capítulo, tratamos ainda sobre a concepção de autoria na qual o exame se ancora, buscando perceber, a partir das competências, se a autoria concebida pelo exame aproxima-se ou não do viés da AD.

No quarto capítulo encontram-se os aspectos metodológicos para realização a observação e análise do *corpus*. Além disso, apresentamos uma descrição do Exame Nacional do Ensino Médio, observando os entraves e perspectivas que ele adquiriu na educação nacional desde o seu surgimento. No quinto capítulo, investigamos o *corpus*, partindo dos dizeres das propostas de redação a fim de, logo em seguida, analisar temas em relação aos textos motivadores e apresentar a análise das redações com nota mil no exame.

Sem nos alongar muito nessa conversa inicial, convidamos o leitor a trilhar o percurso escolhido por nós para compor este estudo. E se por ventura o leitor perceber que este caminho é confuso e opaco, é necessário lembrar que a linguagem é por natureza incompleta, e, como tal, o que dizemos poderia (já foi) ser dito de outro modo, em outro lugar, e diferentemente.



## 1 DISCURSO SENTIDO E SILÊNCIO

“Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero uma verdade inventada”.

(Clarice Lispector)

Ao falar em discurso, é necessário esclarecer a partir de qual lugar teórico partem as nossas reflexões, visto que ele assume perspectivas diferentes a depender da teoria da qual se enuncia, confundindo-se, em algumas situações, como sinônimo de fala<sup>1</sup>. A fim de expor e traçar um percurso que nos permita compreender o nosso objeto de estudo, este capítulo tem como objetivo apresentar os conceitos basilares que subjazem a Análise de Discurso (AD) pecheutiana, teoria utilizada para fundamentar e compor o quadro teórico e metodológico desta pesquisa.

### 1.1 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA ANÁLISE DE DISCURSO PECHEUTIANA

A Análise de Discurso pecheutiana surge na década de 60, tendo como um de seus principais expoentes o filósofo francês Michel Pêcheux. Ela possui um tripé composto a partir da linguística, do marxismo e da psicanálise. Da linguística, mais especificamente do estruturalismo de Saussure, herdou a noção de língua como mediação entre o homem e o social; do Marxismo, aplica o conceito de ideologia do materialismo histórico à língua; e da psicanálise, compartilha da concepção de sujeito que é constantemente interpelado pelo inconsciente, sem se dar conta disso.

A *priori*, é importante salientar que a Análise de Discurso, na qual se ancora os estudos de Pêcheux, busca compreender os modos como os sentidos são construídos a partir da relação com a língua, a história e a ideologia. A língua é compreendida como um sistema dotado de uma autonomia relativa, pois depende de fatores históricos e sociais, o que implica dizer que ela não se resume somente a regras gramaticais, mas, também, é o lugar onde a ideologia se materializa. Logo, os discursos não são neutros, mas, sim, moldados, pois são sempre constituídos ideologicamente. Sendo assim, o modo como o sujeito interpreta, fala e gera sentidos é marcado pela posição que ele ocupa socialmente.

Vale destacar que a AD pecheutiana, tal qual a conhecemos hoje, não se configurou exatamente da mesma forma desde o seu surgimento, antes ela passou por três fases distintas,

---

<sup>1</sup> Na AD o discurso não pode ser confundido com a fala, tendo em vista que esta última é individual, enquanto que o discurso é social e histórico.

apresentando nuances diferentes em cada uma delas. Na primeira fase, chamada de Análise Automática do Discurso (AD, 1969), encontramos a noção de “máquina discursiva” cujo método consistia em analisar, de maneira específica, os discursos fechados, tendo como precursora a análise dos discursos políticos.

O ponto de partida de uma AD-1 é um *corpus* fechado de sequências discursivas, selecionadas (o mais frequentemente pela vizinhança de uma palavra-chave que remete a um tema) num espaço discursivo supostamente dominado por *condições de produção* estáveis e homogêneas. Donde a focalização das diversas AD-1 sobre discursividades textuais, elas próprias auto-estabilizadas; por exemplo, discursos políticos sob a forma de discursos teórico-doutrinários (PÊCHEUX [1983], 2014, p.312, grifo do autor).

Neste primeiro momento, apesar de propor pensar a exterioridade como constitutiva da língua, a AD ainda está presa a um conjunto de discursos fechados que só são possíveis de serem analisados por meio de uma máquina lógico-semântica. Na segunda fase (AD, 1975), Pêcheux revisa alguns elementos do quadro teórico, apresentados na AD em 1969, destacando os primeiros fundamentos da noção de heterogeneidade discursiva e da reelaboração da noção de formação discursiva (FD), tomadas de empréstimo de Michel Foucault, mas diferenciando-se deste por considerar a ideologia como elemento básico da constituição de sujeitos e de discursos. Nesse segundo momento, a FD passa a ser vista não mais como “um lugar estrutural fechado”, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outras FDs. Nesta época, Pêcheux também elabora a noção de interdiscurso.

A noção de interdiscurso é introduzida para designar o exterior específico de uma FD enquanto este irrompe nesta FD para constituí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada: o fechamento da maquinaria é, pois conservado, ao mesmo tempo em que é concebido então como o resultado paradoxal da irrupção de um além exterior e interior (PÊCHEUX [1983], 2014, p. 310).

Em sua terceira fase (AD-3), o sujeito sofre um deslocamento e passa a ser concebido como um sujeito heterogêneo, clivado. Logo, é possível salientar que sob o ponto de vista da AD pecheutiana, os sentidos não são transparentes e o sujeito é assujeitado, refutando a ideia de que a língua é opaca e que o sujeito é a origem do dizer.

Em suma, o objeto de estudo da AD é o discurso, definido, por Pêcheux ([1969] 1997, p, 82), como “efeito de sentidos entre os pontos A e B”. É importante destacar que não se trata de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, dos sentidos gerados a partir dos lugares ocupados pelos sujeitos no processo discursivo. Desse modo, quando falamos em sentido, estamos colocando em jogo um complexo de relações possíveis e

imaginárias. Por conseguinte, os sentidos não existem em si mesmos, eles mudam e variam conforme os movimentos dos sujeitos com os discursos produzidos a partir dos lugares sociais e históricos que ocupam ou venham a ocupar (ORLANDI, 2012c).

A fim de observar como se dá as relações entre os sujeitos no discurso, nos apoiamos no quadro das formações imaginárias formulado por Pêcheux ([1969] 1997b), pois de acordo com o fundador da AD, essas formações são determinantes para que os sentidos entrem em circulação e possam ser gerados pelos sujeitos. Por formações imaginárias<sup>2</sup> entendemos as imagens que A e B fazem dos lugares que ocupam no processo discursivo.

Quadro 1 – As formações imaginárias dos sujeitos no discurso

	Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A (A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	$I_A (B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	$I_B (B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	$I_B (A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: PÊCHEUX, [1969] 1997b.

É possível observar que os sentidos fazem parte de um processo que se realiza a partir dos diferentes contextos, porém não se limitam a eles, por isso mesmo não há como controlar e/ou prever os sentidos, pois eles não nascem nos sujeitos, mas são gerados a partir deles em contato com as posições, os discursos e as ideologias existentes.

É importante destacar, conforme Althusser (1985, p.81), que a ideologia é “[...] um sistema de idéias, de representações”, ligado a grupos sociais que domina os grupos sociais. Desse modo, ela corresponde à relação imaginária dos sujeitos com os lugares e papéis ocupados por eles. Assim, somos sempre já sujeitos ideológicos, pois já somos interpelados

<sup>2</sup> As diversas formações resultam, elas mesmas, de processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção) que deixaram de funcionar, mas que deram nascimento a “tomadas de posição” implícitas que asseguraram a possibilidade do processo discursivo em foco (PÊCHEUX, 1969, p.85).

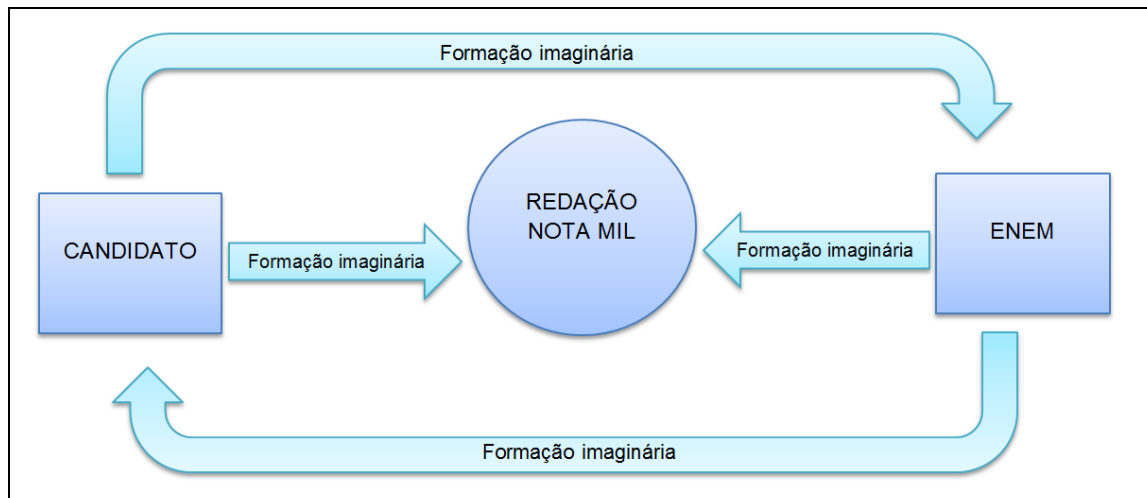
ideologicamente desde que nos constituímos como sujeitos, visto que, como sujeitos, ocupamos lugares sociais e é como sujeitos que somos produtores de discursos. Ou seja, a ideologia conduz o indivíduo de tal forma que faz com que ele seja conduzido a ocupar, sem se dar conta, um lugar na estrutura social. Assim sendo, só há prática através da ideologia, e “[...] só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito” (ALTHUSSER, 1985, p.93).

Nesta pesquisa, partimos da hipótese de que ao assumir a posição de candidato do ENEM, o sujeito já encontra um lugar à sua espera. Este lugar o coloca na obrigatoriedade de escrever um texto dissertativo-argumentativo sobre determinado tema. *A priori*, a proposta de redação do Enem apresenta uma coletânea de textos motivadores que, segundo o exame (2012, p.29), “[...] remetem ao tema proposto a fim de orientar a reflexão”. Assim sendo, entendemos que há uma tentativa de controle dos sentidos que devem ser recuperados pelos candidatos em “seus” textos, pois além de trazerem informações a respeito do tema, os textos motivadores já possuem uma opinião a respeito do mesmo.

Retomando o esquema das formações imaginárias, proposto por Pêcheux (1969), podemos afirmar que existe um leitor imaginário inscrito em cada texto, aquele para quem o autor destina o seu discurso, “[...] assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente [...]” (ORLANDI, 2012c, p.10). No caso do ENEM, o avaliador ocupa a posição de leitor imaginário; portanto, o candidato, através dos mecanismos de antecipação, mobiliza um dizer, colocando-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras.

Destacamos que os *corpora* desta pesquisa são redações que obtiveram nota mil no exame, produções estas que se encontram em uma cartilha destinada aos candidatos com o objetivo de esclarecer e apresentar os mecanismos que são avaliados no texto. De todo modo, é possível observar que o ENEM, por estar inserido dentro do discurso pedagógico, mobiliza formações imaginárias tanto a respeito do aluno quanto a respeito do tema e da redação nota mil, o mesmo ocorre com o candidato. Estas reflexões estão apresentadas no esquema abaixo:

Figura 1 – Formações imaginárias do ENEM



Fonte: JESUS, Joseilda Martins de (2017).

Em suma, as formações imaginárias estabelecidas pelo ENEM, a partir do esquema apresentado, nos indicam que há uma formação imaginária do candidato sobre este processo de seleção, e do exame sobre o candidato que pode tirar mil numa redação. Outra formação imaginária recobre a imagem que o Enem faz do que venha a ser uma redação nota mil. Parte-se do princípio, nesta pesquisa, de que a os textos que compõem a coletânea da proposta de redação trazem argumentos que devem ser recuperados pelos candidatos, direcionando a sua argumentação. Não podemos desconsiderar o fato de que, em sua maioria, os candidatos que prestam o exame estão concluindo o ensino médio, o que nos faz refletir sobre o modo como a leitura e a escrita são trabalhadas na escola.

A escola, ao estar inserida numa FI (Formação Ideológica) de língua como transparente, como se houvesse apenas um sentido a ser encontrado, interdita, dessa forma a polissemia, não oferecendo condições para que o aluno compreenda os sentidos a dizer, para que possa se colocar como parte da construção dos sentidos de um texto e, com efeito, assuma a função-autor na atividade discursiva. (SILVA, 2016, p.39).

Concordando com o que foi apresentado por Silva (2016), nesta pesquisa, partimos da ideia de que a escola é uma instituição permeada pela tentativa de recuperação e controle dos sentidos. Isso ocorre principalmente através da figura do professor, e do livro didático, o que acaba por transformar o conhecimento como algo excludente. É necessário esclarecer que não estamos querendo generalizar, e/ou comparar escola X ou Y, pois para nós a escola é vista como uma instituição que, conforme Althusser (1985, p.70), é representativa do aparelho

ideológico do Estado, funcionando através da ideologia e da repressão, sejam elas atenuadas ou dissimuladas.

A fim de compreender a afirmação anterior, assumimos o conceito de formações ideológicas com o propósito de caracterizar os elementos capazes de intervir como uma força em confronto com outras na conjuntura ideológica de uma determinada formação social, considerando que [...] cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente. (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 1993, p. 166).

O sentido de uma palavra, de uma expressão, não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante) mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual são produzidas. Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Dito de outro modo, o sujeito mobiliza determinadas formas lexicais para evidenciar uma tomada de posição enunciativa, “o que quer dizer que as palavras adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Logo, o sujeito se inscreve enunciativamente em um dado lugar discursivo e, ao enunciar, demonstra a sua inscrição em uma determinada formação discursiva (FD).

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...] as palavras, expressões, posições, etc, recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. [...] diremos que os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos – falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 1993, p.160/161).

As FDs fazem com que os sujeitos falantes, situados em uma determinada conjuntura histórica, identifiquem-se ou não com determinados sentidos. Podemos dizer que em uma FD há circulação de saberes que se relacionam com as outras FDs. Isso faz com que, dentro de um determinado grupo, um enunciado funcione de um modo e não de outro. Assim, uma FD é heterogênea porque ela está entre diversas outras FDs o que conseqüentemente provoca a homogeneidade e determina aos sujeitos “o que deve e pode ser dito”.



De acordo com Gregolin (2007, p. 166), “[...] todo discurso é fundamentalmente heterogêneo e está exposto ao equívoco porque se relaciona sempre com um discurso outro [...]”. Isso quer dizer que, embora uma formação discursiva contenha regularidades, ela não é uma, ao contrário, é heterogênea porque no interior de uma mesma FD existe o espaço para as divergências, tendo em vista que há presença de outros discursos e de outras vozes que se entrecruzam.

Não é possível “cristalizarmos” uma FD, isto é, trabalharmos com um conceito fechado e homogêneo, uma vez que nela pode ocorrer a entrada de novos saberes anteriormente alheios, produzindo a reconfiguração da própria FD. Segundo Indursky (2006), isto ocorre porque a FD é dotada de fronteiras que permitem a entrada de certos saberes que lhes eram alheios em outro momento. Em suma, entendemos que não há um sentido único, restrito e que deva ser recuperado; o que há são possibilidades de sentido(s), que se movimentam em torno das diversas formações discursivas sócio-historicamente construídas.

O “sentido” de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela passa ter vários sentidos) [...] toda sequência pertence necessariamente a uma formação discursiva para que seja “dotada de sentido” que se acha recalcado para o (ou pelo?) sujeito e recoberto para este último, pela ilusão de estar na fonte do sentido, sob a forma da retomada pelo sujeito de um sentido universal preexistente. (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 1993, p.169).

Ou seja, os sentidos não estão prontos e fechados, assim como também não podem ser capturados, e por mais que se tente fazer isso, podemos dizer que não é possível (PACÍFICO, 2012). Atentando para isto, podemos considerar que não somos livres para construir os sentidos da maneira que quisermos, pois de alguma forma eles já estão moldados por já ditos que constituem toda a possibilidade de dizer, tendo em vista que sempre estaremos ligadas às formações discursivas que irão determinar quais sentidos são possíveis e quais não são. O que quer dizer que os sentidos não estão soltos. Não se pode fazer qualquer tipo de interpretação, como se os sentidos surgissem no sujeito, mas, ao contrário, eles estão sempre “administrados” conforme as regularidades que os compõem (ORLANDI, 2012b).

Por tratar-se de uma corrente teórica que nos causa diferentes provocações, abordamos, com mais detalhes, algumas definições e pressupostos da AD tendo em vista a sua importância para o entendimento desta teoria bem como para o desta pesquisa. Antes de tratarmos da Escola e do seu funcionamento discursivo no processo de difusão de uma dada

ideologia, adentraremos agora no debate sobre os principais temas da Análise de Discurso pecheutiana, corrente na qual baseamos nosso estudo.

### 1.1.1 Sujeito

A noção de sujeito que compartilhamos na AD é a de sujeito assujeitado; contudo, não estamos afirmando que ele seja passivo, mas que o seu assujeitamento se dá a partir do momento em que, nas palavras de Pêcheux (1995, p.161), “[...] os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de “seu” discurso) pelas formações discursivas que representam na “linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Assim sendo, o sujeito não é a origem do dizer e não controla o sentido do que diz, mas enuncia a partir das formações discursivas, que representam na linguagem as formações ideológicas. Desse modo, ele não é a fonte e origem absoluta do sentido, pois é constituído a partir de já ditos, resultante da interação heterogênea de várias vozes, da relação sócio-ideológica.

Segundo Pêcheux e Fuchs ([1975] 1993, p.165-167), convencionou-se chamar de “interpelação” ou “assujeitamento” do sujeito a ideia de que cada um é conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o “seu” lugar na sociedade, um lugar que lhe é atribuído e no qual se constitui como sujeito. O sujeito é chamado a se constituir como sujeito pela ideologia, que faz com que, segundo Althusser (1985), ele reconheça o seu lugar na esfera social.

A ideologia sempre/já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que quer dizer que os indivíduos foram sempre/já interpelados pela ideologia como sujeitos [...] os indivíduos são sempre/já sujeitos. Os indivíduos são portanto “abstratos” em relação aos sujeitos que existem desde sempre. (ALTHUSSER, 1985, p.98).

Ainda sobre isso, de acordo com Orlandi (2012b, p.40), o sujeito é assujeitado porque “[...] é ao mesmo tempo livre e submisso, pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua [...]” para que possa enunciar. Sendo assim, ele não é totalmente livre para dizer o que quer e não controla os sentidos do que diz, uma vez que sempre enuncia a partir de um já dito, ou seja, através do interdiscurso. Dessa forma, o sujeito é constituído a partir da relação com o outro, nunca sendo fonte única do sentido, tampouco elemento originário do discurso.

O sujeito é materialmente dividido desde a sua constituição, “ele é sujeito de” e é “sujeito à” (ORLANDI, 2012b, p.49). Ele é assujeitado à língua e à história, pois para se constituir e produzir sentidos é necessário que ele seja afetado por elas. E é sujeito

determinado, pois se não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, não fala e não produz sentidos. Isso implica que o sujeito é constituído a partir de uma posição cujo limite se dá entre a dimensão enunciativa e a dimensão do inconsciente, mas que não se limita a nenhuma delas. Sob a ótica da AD, o sujeito se constitui não como o centro do discurso, mas como um sujeito cindido, interpelado pela ideologia, dotado de inconsciente e sem liberdade.

Logo, não estamos falando de um sujeito empírico ou de um indivíduo com traços e características individuais, mas do sujeito interpelado, assujeitado à língua, à história e à ideologia. Essa interpelação do indivíduo em sujeito se realiza pela identificação com a formação discursiva que o domina e ocorre por meio dos movimentos de identificação, contraidentificação e desidentificação com as formações discursivas (PÊCHEUX, 1995). Quando dizemos que esse sujeito se movimenta, estamos afirmando que ele ocupa posições, dentre as quais temos a posição de autor.

Por se tratar de um “lugar” ou “posição” que o sujeito venha a ocupar, Pêcheux (1995) destaca a existência da *forma-sujeito*, através da qual os sujeitos ligam-se às formações discursivas existentes. A partir dessa perspectiva, o citado filósofo assinala que a *forma-sujeito* é representada através do *sujeito da enunciação*, que funciona como um “locutor”, quer dizer, aquele que “toma posição”, é a voz que fala no discurso e se responsabiliza pelo que diz.

A *forma-sujeito* também pode ser entendida como o que o autor denomina de *sujeito universal*, que representa o sujeito origem, funcionando como um modelo da FD que representa. Ainda de acordo com Pêcheux (1995, p. 266), “[...] A forma-sujeito do discurso, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, realiza o *non-sens* da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira”. Desse modo, destacamos a presença de movimentos dos sujeitos entre as formações discursivas, caracterizando o que Pêcheux (1995) denomina de primeira, segunda e terceira modalidades de identificação.

Na primeira modalidade nos deparamos com o “bom sujeito” ou “Sujeito” com S em evidência. Nela, o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito está identificado. Nesta modalidade, o sujeito sofre as determinações e formulações sem questionar, havendo uma identificação total com o sujeito universal, existindo uma superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal.

A primeira modalidade consiste numa superposição (um recobrimento) entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de modo que a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do “livremente

consentido”: essa superposição caracteriza o discurso do “bom sujeito” que reflete espontaneamente o Sujeito (em outros termos: o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seus discursos, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos “em plena liberdade”). (PECHEUX, 1995, p.215, grifo do autor).

Na segunda modalidade, por sua vez, encontramos o discurso do “mau sujeito”; através do qual o sujeito da enunciação volta-se contra o sujeito universal por meio de uma “tomada de posição”, que consiste na separação, no distanciamento, na dúvida, na contestação, no questionamento, na revolta etc, em relação a uma formação discursiva. Daí ocorre a contraidentificação, fazendo com que o sujeito questione e possa romper com determinada ideologia.

Ambos os movimentos giram em torno das manobras das diferentes tomadas de posição dos sujeitos; na primeira modalidade o sujeito está mais próximo do sujeito universal, na segunda distancia-se. Esse distanciamento pode levar o sujeito a migrar de uma formação discursiva para outra, movimento no qual está pautada a terceira modalidade. Então, o “mau sujeito” se contraidentifica com a formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso.

A segunda modalidade caracteriza o discurso do “mau sujeito”, discurso no qual o sujeito da enunciação “se volta” contra o sujeito universal por meio de uma “tomada de posição” que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) com respeito ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar. (PECHEUX, 1995, p.2015).

Na terceira modalidade o sujeito se desidentifica com a formação discursiva da qual fazia parte. Segundo Pêcheux (1995, p.217), “[...] esse efeito de desidentificação se realiza paradoxalmente por um processo subjetivo de apropriação dos conceitos científicos e de identificação com as organizações políticas ‘de tipo novo’ [...]”. Ou seja, esse rompimento nada mais é do que um deslocamento do sujeito de outra formação discursiva. Ao desidentificar-se, o sujeito não está sem ideologia, mas tomado por outra tida como “nova”; além disso, só pode haver desidentificação se anteriormente tiver ocorrido uma identificação, e, desse modo, torna-se impossível para o sujeito ficar fora da ideologia.

A ideologia “terna” enquanto categoria, isto é, enquanto processo de interpretação dos indivíduos em sujeitos – não desaparece; ao contrário, funciona de certo modo às avessas, isto é, sobre e contra si mesma, através do “desarranjo-rearranjo” do complexo das formações ideológicas (e das formações discursivas que se encontram intrincadas nesse complexo). (PECHEUX, 1995, p.217).

O que ocorre na terceira modalidade não é a anulação da ideologia, o sujeito não está sem ela, pois os indivíduos foram e sempre serão interpelados em sujeitos pela ideologia; “[...] os indivíduos são sempre/já sujeitos [...]” (ALTHUSSER, 1985, p.98). Na realidade, o que acontece na terceira modalidade é um deslocamento do sujeito de uma ideologia, a partir de dada formação discursiva, para outra.

Nesse sentido, para que o sujeito possa romper com essa ou aquela formação discursiva, é preciso que haja uma ideologia dominante, ou primeira ideologia na qual esteja filiado e possa identificar-se, contraidentificar-se e/ou desidentificar-se. Trata-se de um processo ideológico em que o sujeito não se dá conta disso, pois está tomado pelo esquecimento. Sobre a desidentificação, podemos concluir que esse movimento realiza-se de maneira diferente em cada sujeito, podendo, ainda, “[...] não se realizar totalmente em função da natureza das formações discursivas que servem de matéria prima a esse efeito [...]” (PÊCHEUX, 1995, p.222). Sujeitos distintos, com posições distintas, reagem distintamente no jogo discursivo e nos seus deslocamentos e manobras.

Vale destacar que a *forma-sujeito* pode ocupar a posição de autor, isso ocorre quando o sujeito inscreve-se em seu dizer, assume a responsabilidade pelas palavras que coloca em curso ao trabalhar a/na relação interdiscurso e intradiscurso e, a partir disso, sente-se, ilusoriamente, “dono” dos sentidos que constrói em dado contexto sócio-histórico. Isso significa que o autor não despreza o fato de que a produção dos discursos vai além do conhecimento linguístico.

Assim sendo, concordamos com Pacífico (2012, p.19), “o sujeito pode ocupar várias posições”. Estas, por sua vez, são determinadas por representações imaginárias e são, portanto, inconscientes e representadas pela estrutura social e ideológica que faz parecer natural o sujeito produzir determinado discurso de uma maneira e não de outra. Com efeito, é possível observar que, na AD, o sujeito é constituído pelo esquecimento daquilo que o determina, e a sua interpelação de indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação com as formações discursivas que o dominam; essa identificação apoia-se no reconhecimento do sujeito com os dizeres, se esquecendo das condições que o colocaram no lugar que ele ocupa.

Concordamos em chamar *esquecimento n°2* ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada. Por outro lado, apelamos para a

noção de “sistema inconsciente” para caracterizar um outro “esquecimento”, o *esquecimento nº1*, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. (PÊCHEUX, 1995, p.173, grifo do autor).

No esquecimento nº 2, o sujeito se corrige a fim de explicar a si próprio o que disse, aprofundar “o que pensa”, e formular mais adequadamente o seu discurso, caracterizando um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente. Nessa direção, o sujeito “escolhe” as palavras (a partir de dada formação discursiva) para gerar determinados sentidos. Já o esquecimento nº 1 tem a sua zona inacessível ao sujeito devido à própria constituição subjetiva da língua, justamente porque o próprio sujeito não se dá conta de que está sendo interpelado. Em outros termos, “[...] a relação entre os esquecimentos nº1 e nº2 remete à relação entre a condição de existência (não-subjetiva) da ilusão subjetiva e as formas subjetivas de sua realização (PÊCHEUX; FUCHS, [1975] 1993, p. 166).

Os esquecimentos são constitutivos das condições de produção do discurso, incluindo-se aí os sujeitos, o contexto imediato e o sócio-histórico ideológico, a memória discursiva e o interdiscurso. Segundo Pêcheux ([1969] 1997b, p.75), as condições de produção representam as “circunstâncias de um discurso”, tornando possível a sua formulação e compreensão, e compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação.

As condições de produção fazem parte do processo discursivo, funcionando também através das representações e projeções imaginárias feitas pelo sujeito nas situações reais de comunicação. Em sentido estrito, compreendem as circunstâncias da enunciação (o contexto imediato). Já em sentido amplo, elas incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. Assim, podemos considerar, ainda, a memória como parte desse processo, pois ela é responsável por “acionar” as possibilidades de todo dizer. Este é, pois, o tema do próximo tópico.

### **1.1.2 Memória e interdiscurso**

A partir do ponto de vista da AD podemos afirmar que língua e sujeito estão imbricados e atravessados pela memória do dizer, pois é a partir dela que as práticas discursivas são determinadas. Ou seja, todo e qualquer dizer (discurso) produzido pelo sujeito é determinado por outros dizeres (interdiscurso). Porém, é importante salientar que, na AD, a memória não deve ser entendida no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador (PÊCHEUX, 1997a, p.50).

Para Orlandi (1999, p.64), memória e interdiscurso são consideradas como sinônimos; segundo a sua definição, a memória (interdiscurso) “[...] é o saber discursivo que faz com que ao falarmos, nossas palavras façam sentido”. Para ela, a memória é uma rede/conjunto de dizeres, o que faz com que, ao produzir um enunciado, o sujeito, tomado pela ilusão de ser a origem do dizer, utilize determinadas formas lexicais para compor o repertório no jogo discursivo. É a memória discursiva, portanto, que possibilita os dizeres das formações discursivas, permitindo uma infinita rede de (re) formulações em dado momento histórico.

A memória discursiva (o interdiscurso) se estrutura pelo esquecimento: esquecemos como os sentidos se formam de tal modo que eles aparecem como surgindo entre nós. Este dispositivo ideológico da interpretação funciona no espaço da relação linguagem/mundo. Os sujeitos são submetidos ao acaso e ao jogo, mas também à memória e à regra. (ORLANDI, 2012d, p.64).

Nessa situação, a memória discursiva, ou seja, o interdiscurso retoma as inúmeras vozes de outros textos, visto que algo já foi dito e/ou escrito em outro lugar e/ou tempo. De acordo com Coracini (2007, p.9), essas vozes se entrelaçam em uma rede em que os fios se mesclam e se entretecem. Essa rede, por sua vez, é formada por ideologias que permitem aos sujeitos verem o mundo de uma determinada maneira e não de outra, permitem serem, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Desse modo, entendemos que, assim como a língua, a memória discursiva também está sujeita a falhas, ao equívoco e ao silêncio.

Nesse sentido, partimos da hipótese de que ao entrar em contato com o tema das redações do ENEM, o sujeito aciona a memória, ao interdiscurso e o conjunto de já ditos a respeito do tema. No entanto, cabe salientar que não é qualquer espaço da memória que ele pode acionar, tendo em vista que os textos motivadores regulam quais sentidos sim, e quais sentidos não. Não é qualquer sentido que deve ser escrito, mas os que estejam em acordo com as FDs dos textos motivadores. Assim sendo, o conceito de memória utilizado nesta pesquisa aproxima-se de Orlandi (1999), uma vez que a autora considera memória e interdiscurso como expressões sinônimas.

Ainda de acordo com Pêcheux (1995, p.162), o interdiscurso é o “[...] todo complexo com dominante das formações discursivas”. Desse jeito, para que as palavras façam sentido é necessário que eles já existam e estejam em circulação.

O interdiscurso é o lugar em que se constituem, para um sujeito que produz uma sequência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que esse enunciador se apropria para fazer deles objetos de seu discurso, assim como as articulações entre esses objetos, por meio das quais o sujeito

enunciador dará coerência a seu propósito no interior do intradiscurso, da sequência discursiva que ele enuncia. (GREGOLIN, 2007, p. 159).

Assim sendo, o interdiscurso diz respeito então à recorrência de dizeres que emergem a partir de uma contingência histórica específica, sendo atualizada ou esquecida de acordo com o processo discursivo, é algo que fala antes em outro lugar. Portanto, a memória não se relaciona com a memória cognitiva ligada a lembranças individuais e/ou particulares, mas se relaciona a uma instância coletiva e social, que produz as condições necessárias para que ocorram o funcionamento discursivo, a tomada e retomada dos sentidos, a produção e a interpretação dos textos. A memória seria o pano de fundo para a geração de sentidos, retomando pré-construídos, pois a memória possibilita e permite retomada dos já-ditos, e os atualiza no contexto sócio-histórico atual; constituindo-se como a materialidade da memória social, cuja determinação é histórica.

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

A memória é feita de sentidos, silêncios e esquecimentos. Ela é um espaço de retomadas de discursos anteriores, o local dos embates entre forças ideológicas que objetivam restabelecer os implícitos e os já-ditos, por meio do que Pêcheux chamou de efeitos de paráfrase:

Haveria assim sempre um jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento: um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo; mas também, ao contrário, o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos implícitos. (PÊCHEUX, 1999, p. 53).

Cabe ressaltar que Pêcheux está falando de memória como sinônimo de interdiscurso. Nesse aspecto, ele demonstra que em determinadas conjunturas discursivas há um afastamento entre a palavra e a memória que, ao se desconstruir, desdobra-se em paráfrases outras, abrindo-se para o jogo metafórico como outra possibilidade de articulação discursiva, “[...] uma espécie de repetição vertical, em que a própria memória esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase” (PÊCHEUX, 2010, p.53).

Uma memória não pode ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos, e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessário um espaço



móvel de divisões, de disjunções, de deslocamento e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramento, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

É importante salientar que nem todos os autores concordam com a afirmativa de que memória e interdiscurso são expressões afins. Nos estudos de Indrusky (2009), a autora faz a distinção entre estes dois elementos, uma vez que considera o interdiscurso saturado e que recobre todos os sentidos, e a memória discursiva ligada a uma Formação discursiva, ou seja, ela não é saturada e não carrega todos os sentidos, mas os sentidos possíveis dentro de uma formação discursiva dada. Assim, é possível encontrar todos os sentidos que já foram produzidos no interdiscurso, mas o mesmo não ocorre em relação à memória uma vez que esta se restringe aos sentidos possíveis de uma FD. É por esse fato que o interdiscurso deve se distinguir da memória discursiva. Segundo Indursky:

Se a memória discursiva se refere à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos, isto significa que ela diz respeito aos enunciados que se inscrevem nas FD, no interior das quais eles recebem seu sentido. E mais: se a memória discursiva se refere aos enunciados que se inscrevem em uma FD, isto significa que ela não cobre todos os sentidos, como é o caso do interdiscurso, mas apenas os sentidos autorizados pela Forma-Sujeito no âmbito de uma formação discursiva. (INDRUSKY, 2009, p.8).

Nessa situação, para a autora, a memória discursiva está circunscrita a uma FD específica, enquanto o interdiscurso representa a memória social referente a todas as FD que compõem o complexo dominante (todos os sentidos). Isso faz com que o interdiscurso se refira à instância de exterioridade constitutiva do discurso que, por sua vez, se relaciona ao pré-construído.

Todavia, ao contrário do que estabelece Indursky e na direção do que fala Orlandi (1999) e Pêcheux (1999), nesta pesquisa utilizamos o conceito de memória como expressão sinônima de interdiscurso, uma vez que se torna um espaço que autoriza a repetição, mas que também possibilita os deslocamentos. Nessa direção, é notório observar que todo dizer é constituído através da repetição, uma vez que faz parte de um conjunto de dizeres possíveis e já ditos. Por outro lado, é possível que o sujeito transgrida, recuperando na memória sentidos outros, fazendo com que a polissemia se instale. A respeito deste assunto, na subseção a seguir encontram-se pressupostos que nos permitem compreender as diferenças entre a paráfrase (o mesmos) e a polissemia (o vir a ser).

### 1.1.3 Paráfrase e polissemia

A Análise do Discurso compartilha da concepção que a linguagem não é transparente; portanto, ela não procura apresentar “o sentido”, mas “os efeitos de sentidos” possíveis. Assim, entendemos que não há um sentido único, restrito, que deva ser recuperado, mas que existem certas regularizações que fazem com ele signifique de um modo e não de outro. Nesse viés, Orlandi (2012b, p.36) considera que o funcionamento da linguagem se dá entre dois processos: a paráfrase e a polissemia. A paráfrase representando o retorno ao mesmo espaço do dizer, em que há a repetição dos sentidos; e a polissemia proporcionando o deslocamento de sentidos.

A paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico. (ORLANDI, 2012b, p.38).

Com efeito, a polissemia desloca o “mesmo”, fazendo com que os sentidos possam ser outros, ocasionando o novo, a ruptura; enquanto que a paráfrase é a “matriz do sentido”, a repetição do mesmo. É importante destacarmos que o sujeito sempre enuncia a partir de já-ditos – e não existe sentido tido como novo – falamos e nos comunicamos através de paráfrase, pois os sentidos só são gerados a partir daqueles que já existem e estão em circulação. Por outro lado, é a polissemia que faz com que uma palavra não possua uma, mas vários sentidos dentro do seu conjunto histórico-semântico.

A polissemia é o conceito que permite a tematização do deslocamento daquilo que na linguagem representa o garantido, o sedimentado. Esta tensão básica, vista na perspectiva do discurso, é a que existe entre o texto e o contexto histórico-social: porque a linguagem é sócio-historicamente construída, ela muda; pela mesma razão, ela se mantém a mesma. Essa é a sua ambiguidade. (ORLANDI, 2012c, p.25).

Considerando o jogo discursivo e os processos de leitura e escrita que envolvem o ENEM, entendemos que as redações são constituídas a partir de paráfrases e polissemia, uma vez que a paráfrase se dá através de operações que se repetem e procuram manter o dizível no mesmo espaço em que já está constituído os textos motivadores. A polissemia, por sua vez, instaura o diferente na língua, rompendo com o processo de produção dominante de sentidos, realizando uma ruptura e o deslocamento do dizível das FD dos textos motivadores para outras regiões.

Entendemos que é no jogo entre a paráfrase e a polissemia que o mesmo e o diferente se constituem. É entre o já-dito e o a ser dizer que os sujeitos e os sentidos movimentam-se e (re)significam-se. Em suma, partimos do princípio de que os sentidos podem ser outros, mas não qualquer um, pois existe uma superfície linguística que tenta controlar os pontos de fuga, mas os sentidos acabam aparecendo como indícios. É justamente em busca desses indícios que nos detemos nesta pesquisa.

#### 1.1.4 Silêncio

A AD compartilha do princípio de que não é possível dizer tudo, que o “não dizer” também significa, na medida em que para dizer é preciso silenciar. Desse modo, o silêncio é incontrollável devido à natureza incompleta da linguagem. Assim sendo, entendemos que os sujeitos, os discursos, os sentidos não são prontos e acabados, mas estão sempre em um processo de (re)construção. Em virtude disso, o que não é dito também significa e, desta maneira, o silêncio se constitui como um espaço múltiplo de possibilidades de significação.

O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação, um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. (ORLANDI, 1997, p.14).

Segundo Orlandi (1997, p.14), o silêncio indica que o sentido pode sempre ser outro. Desse modo, quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos colocando que elas são atravessadas pela incompletude, visto ser o silêncio o real do discurso. Desse modo, “falar é esquecer”, esquecer para que novos sentidos possam surgir, apagando os sentidos que já foram construídos, mas foram evitados, o que leva a distinguir o silêncio da seguinte forma:

a) silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não dito e que dá espaço de recuo significante, produzido as condições para significar e b) a política do silêncio que se subdivide em b1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras e b2) o silêncio local, que refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura). (ORLANDI, 1997, p.23-24).

Segundo ela, o controle do silêncio político só é possível porque existem “mediadores” (personagens discursivos), ou seja, vozes de autoridades que têm o poder de administrar a produção dos sentidos e, portanto, a distribuição do conhecimento, contribuindo para a formação do consenso, isto é, essas vozes determinam quais os sentidos que podem ser conhecidos e quais devem permanecer em silêncio.

Nesta pesquisa, partimos da hipótese de que os textos motivadores que acompanham as propostas de redação do ENEM funcionam como silêncio constitutivo, tendo em vista que o sujeito-candidato pode se ver impedido de significar nesse lugar, deslocando-se para outras regiões discursivas e significando de outro modo (TFOUNI, 2010), especificamente do modo que ele supõe ser os dos textos, recaindo sobre a ideia de sentido único, que deve ser recuperado pelo leitor.

Nas palavras do ENEM (2016, p.25), para alcançar um bom desempenho, é necessário “[...] fazer, antes de escrever sua redação, uma leitura cuidadosa da proposta apresentada, dos textos motivadores e das instruções a fim de que possa compreender perfeitamente o que está sendo solicitado”. Nesta conjuntura, o dizer do candidato já está interditado, pois ele já se encontra cerceado na atividade de significar. De todo modo, sabemos que o dizer é aberto, existem furos, pontos de fuga que caminham para a polissemia das palavras, o que provoca o rompimento e a abertura para outros sentidos, que não estão de maneira explícita no texto, mas podem ser resgatados através da memória discursiva.

[...] Consideramos o silêncio na produção do sentido como uma das instâncias em que se produz o movimento, já que o silêncio é o espaço diferencial que permite à linguagem significar (discretamente). No silêncio, o sentido se faz em movimento [...]. (ORLANDI, 1997, p. 161).

O silêncio constitui um espaço da multiplicidade, é a condição do “vir-a-ser” de todo discurso, indicando a possibilidade de o sujeito silenciar em determinado momento e se manifestar em outros. É nesse jogo ideológico entre o dito e o não--dito que o sujeito é levado a enunciar. Portanto, é na relação entre o dizível e o não-dizível que se dá a produção de sentido, é nessa relação que tanto o sujeito quanto os sentidos de seus discursos – o dito e o não-dito – são determinados pelas formações discursivas que operam através dos saberes constituídos na memória do dizer.

Com efeito, a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada. [...] Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer (ORLANDI, 1997, p. 75-76).

Essa premissa nos permite afirmar que existem vozes autorizadas a atribuir/distribuir sentidos, e a escola é o lugar em que a voz social se homogeneiza, pois como aparelho difusor de ideologias, ela tenta controlar os sentidos que os sujeitos podem produzir ou não, mas

também se depara com o processo de resistência dos sujeitos (professores e alunos) que muitas vezes combatem aos sentidos a eles impostos, apresentando mecanismos de contra identificação e desidentificação frente as ideologias dominantes veiculadas – processos de silenciamentos que se apresentam também por meio dos livros didáticos e de professores que comungam com determinada ideia tradicional de educação, de língua, de aprendizagem e de sentidos, pois existe uma tentativa de controle tomada na relação de poder presente nesta instituição. Desse modo, o aluno é condicionado a repetir sentidos. Consoante Silva (2016, p.14), podemos afirmar que há um “sentido certo” que é legitimado pelo livro didático e que, por sua vez, é copiado por alunos e professores. Isso faz com que se crie uma espécie de memória coletiva na escola, a qual privilegia a ideia de que há um sentido correto a ser produzido, pois todos pensam e respondem da mesma forma.

Como foi possível observar, a Análise de Discurso é uma corrente teórica que nos permite compreender a linguagem a partir de outra perspectiva. Seu entrelaçamento com a linguística, a história e a psicanálise a coloca como uma disciplina de entremeio. Desse modo, atribuir sentido na AD pecheutiana não é meramente uma atividade qualquer, mas algo que envolve uma dimensão que ultrapassa o nível linguístico e dialoga com questões históricas e ideológicas envolvidas no processo de significação. Isso faz com que não fiquemos presos à língua pela língua, mas que possamos compreender a língua na história e no social, em curso, como algo que não pode ser recuperado, mas do qual se pode explicitar conforme a FD e o contexto no qual se parte as reflexões.

## 2 TEXTO E LEITURA NA ANÁLISE DE DISCURSO

Aquele rio  
 jamais se abre aos peixes,  
 ao brilho,  
 à inquietação de faca  
 que há nos peixes.  
 Jamais se abre em peixes.

(João Cabral de Melo Neto)

Neste capítulo, tratamos da noção de texto trazida na Análise de Discurso, procurando realizar uma abordagem discursiva da leitura e dos gestos de interpretação. Por tratar-se de uma pesquisa cujo objetivo é o de analisar a autoria nas redações do Enem, apresentamos uma discussão sobre a maneira pela qual o texto e a leitura são trabalhados na escola, tendo em vista a importância que esta instituição tem para a formação do candidato.

### 2.1 TEXTO E LEITURA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO

Muitas correntes teóricas já se debruçaram e se detiveram em buscar compreender, definir e analisar textos; algumas procuram atravessá-lo para tentar extrair-lhe um sentido único, outras se prendem apenas à organização linguística e/ou em análise de frases isoladas, se interessando apenas pelos aspectos fonológicos, mórficos e sintáticos. Embora todas sejam de grande relevância, elas apresentam uma visão formal que não dá conta da complexidade dos processos que envolvem o discurso.

A Análise de Discurso não pretende desenvolver e/ou descrever uma teoria do texto, e, dessa maneira, ela não busca atravessá-lo para encontrar um sentido do outro lado, mas coloca em questão “o que o texto diz”, “como diz” e como ele significa, levando em consideração a sua relação com a língua, a história, os sujeitos e os sentidos.

O que de fato interessa para a AD é o funcionamento dos discursos que atravessam os textos, tornando-se materialidade discursiva, objeto histórico e linguístico em que se pode vislumbrar as marcas da ideologia. Desse modo, o texto não é definido pela sua modalidade (oral/escrito) e/ou extensão – pois pode variar desde uma simples palavra até um conjunto de páginas – mas, sim, pela sua articulação com os elementos linguístico-históricos e como unidade de significação em relação à situação (ORLANDI, 1996). Nesta perspectiva, ele deixa de ter um sentido único e torna-se um espaço múltiplo em que a escrita é atravessada

pelo interdiscurso e pela memória. A memória, por sua vez, possibilita e permite a retomada dos já-ditos, e os atualiza no contexto sócio-histórico atual; constituindo-se como a materialidade da memória social cuja determinação é histórica.

Isso faz com que ao analisarmos um texto, tomando como base os pressupostos da AD pecheutiana não busquemos apenas um sentido pronto e acabado, mas que somemos a isto as suas possibilidades como uma “[...] semântica discursiva que se inicia pela materialidade textual, mas que ultrapassa os limites do texto para alcançar o discurso e o processo de significação” (INDRUSKY, 2006, p.72).

Vale lembrar que na AD os sentidos não se fecham em si, pois não são únicos, exclusivos e restritos; não há algo que nos permita apontá-los como legítimo e verdadeiro; muito pelo contrário, os sentidos de um texto derivam de um processo contínuo de significação, resultado das diferentes posições ocupadas pelos sujeitos no discurso.

O texto não é uma unidade completa, pois sua natureza é intervalar. Sua unidade não se faz nem pela soma de interlocutores nem pela soma de frases. O sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores; também não está em um ou outro segmento isolado em que se pode dividir o texto, mas sim na unidade a partir da qual se organiza. (ORLANDI, 1996, p.180).

O texto não é uma unidade fechada nela mesma, enquanto lugar de materialização do discurso, ele se abre às diferentes possibilidades de leitura. Isso faz com que ele se torne um objeto heterogêneo devido à natureza dos diferentes materiais simbólicos (imagem, grafia, som, etc); à natureza das linguagens (oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição, etc) e às posições do sujeito. Além disso, dada a heterogeneidade que o constitui, o texto não corresponde a uma só FD devido à sua natureza intervalar (ORLANDI, 1996). O que nos leva a fazer uma importante distinção: texto não é discurso, e discurso não é igual a um texto.

Apesar da aparente semelhança e proximidade, texto e discurso não podem ser considerados como sinônimos. Em algumas teorias, os conceitos de texto e discurso são equivalentes. É o caso da Linguística Textual, que, na sua última fase, já considera texto como um evento comunicativo complexo, falado ou escrito, que gera sentidos, equivalendo, portanto, ao que dentro dos estudos da LT se chama de discurso.

Como já dissemos, discurso é “efeito de sentidos” (PÊCHEUX, 1990, p.82) e, como tal, tem como base a língua e a dimensão sócio-histórica. Desse modo, o texto torna-se uma unidade empírica em que os discursos podem ser materializados, ele é a concretude da qual partimos em busca dos discursos, cuja superfície linguística se fecha em si mesma,

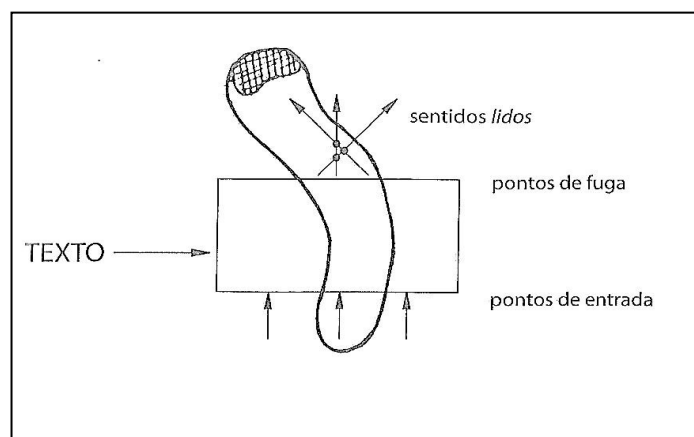
apresentando começo, meio e fim (ORLANDI, 2012b). Algo apenas da apresentação concreta do texto, uma vez que todo texto é constituído na cadeia dos já ditos e se constitui por outros textos. Assim, voltamos a reafirmar que texto não é discurso, porém o primeiro também desempenha um papel importante nos estudos da AD, uma vez que o texto é o lugar da relação concreta com a linguagem (som, letra, espaço, dimensão, tamanho).

O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que faz ele diante de um texto? Ele o remete imediatamente um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura. (ORLANDI, 2012b, p.63).

Com relação ao fato de que discurso não é texto, Pêcheux (1997a) adverte que é impossível analisar um discurso como um texto, ou seja, como uma sequência linguística fechada em si mesma, pois os textos são heterogêneos e, como tal, materializam as diferentes formações discursivas que nos permitem compreender as diferentes posições ocupadas pelo sujeito no texto. Desse modo, o discurso é uma dispersão de textos, e o texto uma dispersão do sujeito (ORLANDI, 2012b).

Sob o ponto de vista analítico, a AD vê o texto como unidade significativa completa, essa completude é apenas empírica, pois nenhum texto é completo, ele está sempre por se fazer, é o lugar do jogo de sentidos, do trabalho com a linguagem e do funcionamento da discursividade. Ele é o próprio trabalho da interpretação, atravessado por vários discursos, pois é um objeto que, além de ser linguístico, é histórico. Abaixo, na Figura 2, estão apresentados os níveis cuja ocorrência se dá na dependência da maneira como as historicidades do leitor e do texto se confrontam.

Figura 2 – Relação do texto com os sentidos



Fonte: Orlandi, 2012c.



De acordo com Orlandi (2012c, p.153), os pontos de entrada correspondem às múltiplas posições do sujeito-leitor com a historicidade do texto. Já os pontos de fuga são as diferentes perspectivas de atribuição de sentidos que representam o percurso da historicidade do leitor em contato com o texto; neste momento as duas historicidades se entrecruzam. Tanto os pontos de entrada como os de fuga demonstram a maneira pela qual os sujeitos entram no processo de atribuição de sentidos, movimento esse que não acontece de maneira linear e direta, pois é próprio de todo processo significativo a relação com a incompletude da linguagem, que é vista não como defeito, mas como qualidade, pois faz com que o espaço da interpretação permaneça sempre em aberto. Por outro lado, dizer que o espaço da interpretação é aberto não significa que ela não seja regulada.

Na AD a atribuição de sentidos pode variar de acordo com o tipo de leitura realizada pelo sujeito. Levando em consideração a posição e o lugar por ele ocupados socialmente, como já colocado no capítulo anterior, a leitura realiza-se através de dois modos: a leitura parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto e dado pelo autor; e a leitura polissêmica, que consiste na atribuição de múltiplos sentidos a um texto. Ao realizar uma a leitura parafrástica, o sujeito-leitor está no nível do interpretável, o qual apresenta uma estabilidade referencial, não há um esforço de entendimento além do que já está sendo exposto, “ele “não lê, é ‘lido’, uma vez que apenas ‘reflete’ sua posição de leitor na leitura que produz” (ORLANDI, 1998 p. 116, grifo do autor). A paráfrase é considerada a “matriz do sentido”, ou seja, caracteriza-se pela atribuição de sentidos que se supõe serem os do texto. Porém é necessário reconhecer que este modo de leitura é essencial para a linguagem, uma vez que para que haja sentido é preciso que ele já exista e esteja em circulação. Nós não criamos sentidos, mas os recuperamos através da vinculação à determinada formação discursiva, que determinam o que pode/deve ser dito. Toda esta dinâmica poderia ser entendida pelo o que Orlandi (2012c) denomina de ponto de entrada.

A polissemia, por sua vez, desloca o “mesmo” fazendo com os sentidos possam ser outros, ocasionando o novo, a ruptura, o que faz com que uma palavra não possua um, mas vários sentidos dentro do seu conjunto histórico-semântico, possibilitando múltiplas leituras de um mesmo texto. Como afirma Orlandi (2012c, p.25), “[...] O processo polissêmico é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem) [...]”. Nesse caso, o sujeito-leitor está no nível do compreensível e neste nível ele entende que todo o sentido passivo de ser formulado naquele texto é historicamente desenhado. Entendemos que nesse contexto o leitor se encontra no “ponto de fuga”, pois ele

apresenta, ou entende que pode ser feito leituras a partir de diferentes perspectivas, atribuindo sentidos vários, começando pela relação entre a historicidade do texto e a sua historicidade, ou seja, com o lugar que ele ocupa socialmente. Desta maneira, entendemos que é no jogo entre a paráfrase e a polissemia que o mesmo e o diferente se constituem. É entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos movimentam-se e (re)significam-se.

Diante disso, a concepção de leitura que temos vincula-se à noção de arquivo, definido, por Pêcheux (1997a, p.57), como “[...] campos de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão [...]”. A partir do arquivo as leituras são organizadas, não de maneira crítica, mas de acordo com os temas que envolvem as diversas instâncias sociais. Assim sendo, temos os arquivos pertinentes à esfera educacional, política, religiosa etc.

O arquivo não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social. O arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivo e configurações significantes. (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 1997, p. 164).

Já com relação à memória, os gestos interpretativos ocorrem, segundo Pfeiffer (1995, p. 76), em dois aspectos da memória discursiva: a memória constitutiva e a memória institucionalizada. A primeira vincula-se ao trabalho histórico de constituição dos sentidos, o dizível, o repetível, os deslocamentos e a rede de implícitos que culminam no interdiscurso; já a segunda, liga-se ao trabalho social da interpretação no qual há uma tensão entre aqueles que têm direito a ela (os intérpretes) e aqueles que apenas a legitimam e a mantêm.

Dessa forma, a AD procura investigar como a leitura se realiza e é processada pelo sujeito em contato com o texto. O que significa dizer que ela não estaciona na superfície linguística, mas investiga a relação dos sujeitos com a leitura e a atribuição de sentidos, processo esse que pode ser vislumbrado sob três aspectos:

- a) O inteligível: a que se atribui sentido atomizadamente (codificação);
- b) O interpretável: a que se atribui sentido levando-se em conta o contexto linguístico (coesão);
- c) O compreensível: é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação. (ORLANI, 2012c, p.155/156).

A relação do sujeito com o inteligível vincula-se à materialidade que pode ser lida/interpretada/significada, tais como as categorias linguísticas, disposição e distribuição do texto, por exemplo. Corresponde à mera decodificação das palavras e seus significados. Nesse sentido, é necessário apenas que o sujeito partilhe do conhecimento sobre o código linguístico para que possa “decifrar” determinado texto.

Já o interpretável está atrelado à ideia de recuperação dos sentidos previstos, é a reprodução literal daquilo que já está dito. No lugar de intérprete, o sujeito está afetado pela ilusão de que há uma relação direta entre o texto e o que ele significa, permanecendo apenas na superfície linguística e na crença de que o texto é transparente e possui um sentido recuperável. O que não permite que o sujeito estabeleça outros sentidos, pois não ultrapassa os limites dos significados que dizem ser os do texto.

É importante considerar que tanto o inteligível quanto o interpretável estão atreladas a leitura parafrástica, uma vez que os sentidos recuperados pelos leitores são os que acreditam ser o do texto. São os sentidos literais, sem historização, as palavras são literalmente significadas de acordo com os sentidos comuns. As condições de produção não são levadas em consideração, somente o entorno linguístico e semântico do texto.

Nesse sentido, o nível de leitura que AD considera e trabalha é o da compreensão. Compreender significa que o sujeito problematiza e reconhece a determinação sócio-histórica dos sentidos, entendendo que eles podem ser outro, e não estão apenas no texto, mas na sua relação com a exterioridade, os sujeitos e a história; o que o torna um processo sócio-histórico. Diante do exposto, só há compreensão quando o sujeito reflete sobre os efeitos de sentido e sobre os mecanismos de funcionamento do discurso, considerando a exterioridade e não apenas os espaços significantes. Por conseguinte, a compreensão caminha atrelada à leitura polissêmica, uma vez que possibilita que outros sentidos possam ser construídos a partir do texto.

O gesto de leitura do sujeito em contato com o texto, de acordo com Pacífico (2012), pode ser representado através de duas categorias: a primeira delas é a **fôrma-leitor** (no sentido de fôrma, molde) cuja determinação está mais afetada pela ideologia dominante das formações sociais que limitam o processo de significação do sujeito com a possibilidade de interpretação. Ao assumir a fôrma-leitor, o movimento do sujeito fica limitado, tendo dificuldades para migrar de uma formação discursiva para outra. Nesta condição, o sujeito realiza uma leitura inteligível (parafrástica) em que o controle do sentido sempre está presente.

Em contrapartida, na segunda categoria, denominada de **função-leitor**, os sujeitos não repetem os sentidos dominantes, mas procuram compreender como são criados alguns efeitos de sentidos e não outros, procurando investigar como se dá, num dado momento sócio-histórico, o funcionamento discursivo, que é novo e único em cada texto; logo, o sujeito que ocupa função-leitor realiza uma leitura interpretável, polissêmica (PACÍFICO, 2012, p.34). Ou seja, nessa categoria o sujeito compreende os processos de construção dos sentidos e

duvida da transparência da linguagem, duvida dos sentidos e acredita que eles são constituídos a partir dos movimentos sócio-históricos dos sujeitos.

Expostos o texto e leitura do ponto de vista da Análise de Discurso, passamos à discussão que tem como foco o tratamento desses dois elementos na perspectiva do contexto escolar.

## 2.2 TEXTO E LEITURA NA ESCOLA

Tanto quem escreve, quanto quem lê ocupa posições e está filiado a uma ou várias formações discursivas e, desse modo, escrita e leitura resultam das marcas deixadas pela ideologia. Os diferentes modos de leitura dependem dos objetivos e das condições de produção<sup>3</sup>. Sem esses elementos, e a relação entre o leitor e a situação, não há o distanciamento necessário para a leitura e, conseqüentemente, o leitor perde o acesso ao sentido. Em geral, as condições de produção da escola são marcadas pela presença marcante do discurso do professor, quem em sua maioria dita o que pode e deve ser dito pelo aluno. Quais interpretações sim e quais não podem aparecer em sala.

Tal fato ocorre quando o leitor lê apenas o entorno linguístico e não atribui sentido ao texto. Por outro lado, como já vem sendo dito, o sujeito não pode ler qualquer coisa e de qualquer modo, pois assim como o sujeito não é livre para dizer o quer, sua leitura também está regulada pelo processo de assujeitamento à dada formação discursiva, que corresponde às possibilidades dos dizeres – o que pode e deve ser dito pelo sujeito a partir da sua posição no processo discursivo, determinando o modo pelo qual o sujeito deve/pode ler e interpretar.

Contextualizando a pesquisa, é necessário dizer que desde a sua primeira edição, o ENEM exige que o candidato construa um texto dissertativo-argumentativo sobre determinado tema. Para fazê-lo, o sujeito-candidato deve posicionar-se com argumentos para defender um dizer. Como direcionamento, os textos motivadores, oferecidos pelo exame, tornam-se cruciais, pois além de acompanharem as propostas de redação, eles lançam informações sobre a temática.

Assim, para elaborar uma redação de qualidade, você deve seguir as seguintes recomendações:

a) ler com bastante atenção o tema e a tipologia textual (dissertativo-argumentativo) propostos;

---

<sup>3</sup> Segundo Orlandi (2012b, p.30), as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação [...]. Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

- b) ler os textos motivadores, marcando as palavras ou os fragmentos que indicam o posicionamento dos autores;
- c) identificar, em cada texto motivador, a tese e os argumentos apresentados pelos autores para defender seu ponto de vista;
- d) refletir sobre o posicionamento dos autores dos textos motivadores;
- e) ler atentamente as instruções apresentadas após os textos motivadores. (ENEM, 2016, p. 26).

É possível observar que ao entrar em contato com a leitura dos textos motivadores, os sujeitos-candidatos atribuem sentidos, estes, por sua vez, devem estar em consonância com aqueles que o exame pressupõe que os candidatos recuperem. A partir disso, o texto e a leitura são fundamentais, considerando que é através deles que os candidatos se apropriam do tema e formulam o “seu” dizer que pressupõe também uma regulação já que não pode ser qualquer um, mas que esteja em conformidade com os argumentos dos autores dos textos motivadores. Em contrapartida, é importante destacar que é possível ao sujeito, através de diferentes manobras, acessar a memória discursiva e assumir a autoria em “seu” dizer. No entanto, é necessário um esforço maior do candidato, tendo em vista, sumariamente, que ele é levado a recuperar os sentidos dos textos motivadores para, somente em seguida, construir os “seus”.

A leitura e o(s) sentido(s), ou melhor, sujeito(s) e sentido(s) se constituem simultaneamente em um mesmo processo. Assim entendendo, no lugar de leitor, é possível ao sujeito, de forma imaginária, fazer relações; entretanto, no ENEM, estas relações repousam em fazer com que o candidato recupere os sentidos que o exame pressupõe ser os dos textos motivadores.

Parafraseando Orlandi (2012c, p.11/12), podemos dizer que estas relações são estabelecidas pelos candidatos através da tentativa de recuperar os sentidos que os autores dos textos motivadores quiseram dizer, em que estes textos se diferem de outro, o que o texto diz a respeito do tema, e o que, em contrapartida, estes textos são significativos para o ENEM e para a construção da redação. Com efeito, as análises das propostas de redação, propostas estas aqui selecionadas, nos indicam que os textos motivadores já apresentam uma opinião comum a respeito do tema, o que nos aponta que não há possibilidade de contra-argumentar.

Partimos do pressuposto de que, para construir a argumentação, o sujeito deve ter contato com diversos tipos de argumentos a respeito do tema, sejam eles favoráveis ou contrários. Porém, o que pode ser observado nas propostas de redação é que não há textos motivadores que apresentem opiniões contrárias e a favor do tema a ser discutido. O que se viu nas provas analisadas foi a presença de textos que contêm argumentos que vão construir determinado ponto de vista sobre o tema ser debatido, mas os tais textos não trazem o contraditório, ideias e pontos de vistas contrários sobre os quais os candidatos deveriam

refletir para defenderem um ponto de vista que marcasse "seu" posicionamento frente aos sentidos.

Esta relação dos candidatos com os textos motivadores regula a leitura, fazendo com que eles leiam de um determinado modo e não de outro, existindo uma divisão social do trabalho com a leitura, a qual permite

[...] a alguns o direito de produzir leituras originais, logo ‘interpretações’ (...); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento “literal” dos documentos, as ditas ‘interpretações’ [...]. (PÊCHEUX, 1997a, p.58).

Estas regulações, em relação aos sentidos de um texto, determinam o modo pelo qual o sujeito deve/pode ler e interpretar, autorizando ou silenciando o sujeito em seu dizer.

Esse tipo de leitura está preso aos aparelhos de poder da nossa sociedade, os quais geram a memória coletiva. Como exemplo, podemos destacar o ambiente escolar, no qual algumas práticas se tornam gestos repetidos de cópias, transcrição, extração, classificação, decodificação etc, constituindo uma imposição que desencadeia no apagamento do sujeito-leitor. Muitas vezes as escolas funcionam como mecanismo de poder e exclusão o que não permite que aos alunos façam uma leitura mais polissêmica, mas, ao invés disso, muitos deles são treinados a repetir e encontrar respostas prontas dentro de um texto. Uma vez que a escola não cria espaços de interpretação e acaba exigindo sempre o "mesmo" e o "dito", cujas referências estão pautadas nos livros didáticos e/ou na fala do professor.

De acordo com Possenti (2009, p.104), quando se fala de leitura na escola, enfoca-se basicamente “o que” do texto, seu conteúdo e, possivelmente, as ideias do autor/escritor/poeta, quando, na verdade, “[...] ler deveria ser, antes de mais nada, demonstrar um texto para ver como ele se constrói, até para que se possa dizer qual a relação entre seu modo de ser construído e os efeitos de sentido que produz [...]”.

Em suma, a escola acaba trabalhando com a análise de textos, vendo este como um produto pronto, acabado e fechado em si mesmo; conseqüentemente, o aluno (leitor) tem que compreender o que o autor quis dizer no texto (PACÍFICO, 2012). Dessa maneira, a escola reforça a ideia de sentido único, baseada na recuperação das ideias do texto, e da língua como transparente, cristalizada, em um sentido que o aluno tem por obrigação resgatar.

A escola trabalha os textos com a ilusão da completude da linguagem, como se o autor de um texto pudesse dizer tudo naquele texto (análise conteudista), deixando de trabalhar a dimensão sócio-histórica da construção do sentido, que nunca se completa, e o aluno quando solicitado a ser autor e leitor não

consegue assumir tais posições, pois não aprendeu a historicizar os sentidos. (PACÍFICO, 2012, p.86).

Isso nos leva a crer que a escola não trabalha com a polissemia da linguagem, mas com paráfrases, reproduzindo os sentidos literais, tal qual está explícito na materialidade textual. Este fato faz com que o aluno se torne um mero repetidor e reproduzidor dos sentidos previstos, e, geralmente, esse é o objetivo. Isso faz com que os “bons alunos” sejam aqueles que, levados pela imposição do discurso pedagógico autoritário, conseguem reproduzir os sentidos previstos e esperados tanto pelo livro didático, material de suma importância nas escolas brasileiras, quanto pelo professor, que é a autoridade dentro da sala de aula.

É imprescindível fazer esta relação, pois a maioria dos candidatos que fazem o Exame Nacional do Ensino Médio é concluinte da última etapa do processo de escolarização, o que nos leva a crer que a assunção da autoria está diretamente ligada à maneira pela qual o texto e a leitura são trabalhados no ambiente escolar. Em contrapartida, a escola legitima e reproduz constantemente atividades em que privilegia a ideia de sentido único, não aceitando a interpretação feita pelo aluno, mas a que é dita pelo livro didático, que por sua vez materializa a ideologia dominante.

Poucos, se não raros, são os momentos em que o aluno é convidado a produzir textos com maior liberdade interpretativa, ainda mais a ocupar a posição de autor; conforme Pacífico (2012), a escola não trabalha com a análise e com a construção do discurso, dos sentidos, com a interpretação de textos como leitura polissêmica, mas sim com leitura parafrástica. Deste modo, durante o ensino fundamental e médio o aluno está em contato com o estudo de descrição linguística e não do funcionamento da língua em discurso.

Ensinar parece ser, portanto, uma tarefa de depósito, pois se concebe o aluno em um grau zero, e o professor no grau dez. Nesse sentido, o aluno não sabe se está na escola para aprender, e o professor é aquele que sabe que está na escola para ensinar; o professor é a figura que “diz que”, que autoriza o aluno a dizer o que sabe, isto é, o que ele aprendeu (ORLANDI, 1996). O professor torna-se então uma autoridade em sala de aula: autoriza, diz e interdita, fazendo com que os sentidos se abram para a polissemia, ou se fechem na zona da paráfrase.

[...] a escola trabalha com a concepção de sujeito universal e mostra, para este, uma visão dada como certa e inquestionável e aguarda a homogeneização dos textos produzidos pelos alunos, textos que devem repetir os “argumentos” dados por alguma “autoridade” no assunto. (PACÍFICO, 2012, p.54-55).

Nesse sentido, o “bom aluno” para a escola é aquele que “aprende a defender” o ponto de vista que ela ensina, já que ela é uma instituição tomada pelo Discurso Pedagógico<sup>4</sup> (DP) que contém traços de autoritarismo<sup>5</sup> e poder. O fato de estar vinculado à escola faz do DP aquilo que ele é, exercendo sua função autoritária diante dos sentidos. O discurso pedagógico tradicional impede os alunos de formarem um espaço para a construção de uma leitura polissêmica. Esta representação da escola em relação aos sentidos pode ser vista a partir do seguinte esquema:

Figura 3 – Relações de domínio no discurso pedagógico



Fonte: JESUS, Joseilda Martins de (2017).

Neste esquema podemos ver que a escola está dentro de uma ideologia dominante, na qual, por muitas vezes, já existem discursos prontos e vinculados à concepção de sociedade,

<sup>4</sup> Segundo Orlandi (1996, p.28), o Discurso Pedagógico (DP) pode ser definido como “[...] um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola [...]”.

<sup>5</sup> Esta classificação leva em consideração as tipologias discursivas apresentadas por Orlandi (2012c, p.32), segundo a qual podemos destacar três tipos de discurso. O *tipo autoritário* é o que tende para a paráfrase (o mesmo) e em que se procura conter a reversibilidade (há um agente único: a reversibilidade rende a zero), em que a polissemia é contida (procura-se impor um só sentido) e em que o objeto do discurso (seu referente) fica dominado pelo próprio dizer (o objeto praticamente desaparece). O *discurso polêmico* é o que apresenta um equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase, em que a reversibilidade se dá sob condições, é disputada pelos interlocutores, e em que o objeto do discurso não está obscurecido pelo dizer, mas é direcionado pela disputa (perspectiva particularizante) entre os interlocutores, havendo assim a possibilidade de mais de um sentido: a polissemia é controlada. O *discurso lúdico*, que é o terceiro tipo, é aquele que tende para a total polissemia, em que a reversibilidade é total e em que o objeto do discurso se mantém como total no discurso. A polissemia é aberta. O exagero do discurso autoritário e a ordem no sentido militar, o do polissêmico é a injúria e o exagero do lúdico é o *non sense*.



família, sexualidade etc. Mas há lugares de resistência na escola. O lugar de resistência está justamente no rompimento desses traços autoritários do discurso pedagógico tradicional, rompimento este que faz com que o aluno possa resistir à investida da homogeneização dos sentidos, acessando a polissemia. No entanto, muitas vezes, o espaço da resistência ainda precisa ser bastante ampliado dentro das instituições escolares. Um dos modos de resistência é, por exemplo, extrapolar o livro didático quando ele não atende aos objetivos propostos pelos professores. No entanto, é necessário reconhecer o fato de que o LD ainda exerce uma forte influência não somente no aluno, mas, de certa maneira, também no professor, pois é geralmente no livro didático em que estão veiculadas as respostas prontas para as questões que o próprio material formula.

Como se pode ver no esquema anterior, o aluno é a última categoria dessa escala, a ele é negada a leitura e a interpretação que estejam desvinculadas às que já estão explícitas nos manuais do professor. Nessa situação, não importa a compreensão e, dessa forma, a escrita do aluno é, na maioria dos casos, uma reprodução do discurso da escrita que lhe apresentam como modelo, com um formato predeterminado. Conforme Pacífico (2012, p.33), a escola não considera os fatores sócio-históricos-ideológicos envolvidos na construção dos sentidos, ela tenta domesticá-los, fazendo com que haja uma única voz a ser ouvida, e o sujeito-aluno aprenda a repetir o sentido legitimado por ela.

Desse modo, é necessário ao aluno submeter-se ao processo parafrástico, valorizado pela escola, para tornar-se um sujeito-aluno ideal, aquele que assume a fôrma-leitor e, apesar de não se identificar com a formação discursiva dominante nesta instituição, ele é levado a reproduzi-la devido à relação de poder presente neste local. A escola mantém e perpetua um trabalho legitimado de passividade em relação à leitura e a interpretação, privilegiando o sentido único, o sentido do texto e o sentido do autor do texto – cabendo então ao aluno tentar recuperá-los, sendo considerado um fracasso quando isso não ocorre –, quando, na verdade, o papel da escola é o de proporcionar a abertura dos sentidos, o lugar em que as leituras deveriam privilegiar a polissemia, a escrita, e, por conseguinte, a assunção da autoria.

Não podemos negar que a escola de fato trabalha com a leitura e a produção de texto, mas estas, na maioria dos casos, estão limitadas nas repetições, cujas referências estão modeladas pelo discurso do professor e/ou do livro didático. Para Orlandi (2012d), a escola trabalha com a previsibilidade de leituras de um texto, excluindo qualquer relação com o leitor, o contexto histórico-social, cultural e ideológico.

Cada coisa é posta em seu devido lugar e assim se perde a noção do todo do saber, sua unidade. As divisões são estanques e a perda da unidade é

recuperada em um outro conceito que toma seu lugar: o da “homogeneidade”. A homogeneidade é criada a partir da instituição. É no espaço da instituição que o conhecimento é homogêneo, pois a instituição do saber como um todo abriga todas as divisões. (ORLANDI, 1996, p.20).

Presas à ilusão de homogeneidade do discurso pedagógico, a escola faz parecer natural a busca pelo domínio de um conhecimento em comum, sem nenhum tipo de questionamento. Entendemos que apesar de os programas educativos "modernos" falarem em criar um hábito de leitura, respeitando o aluno na sua relação individual com o texto; “a história individual de leitura” (a relação específica com o texto, com a sedimentação dos sentidos e a intertextualidade) não entra em jogo na relação professor-aluno devido ao modo pelo qual a maioria das aulas e das avaliações é conduzida, o que acaba gerando uma “homogeneização” da leitura e da escrita (PFEIFFER., 1995, p. 79).

É importante ressaltar, após todas essas observações, que reconhecemos que a instituição escolar pode funcionar também como um lugar de resistência, como um lugar onde pode haver fuga da ideologia dominante, pois a Ideologia é um 'ritual sujeito a falhas, conforme afirma Pêcheux. No entanto, a falha no ritual depende também da própria prática pedagógica do professor, do modo como ele encara a língua e os processos de leitura e escrita.

A contradição na interpelação ideológica do sujeito ocorre quando ele resiste a se identificar plenamente com a ideologia dominante, gerando “seus próprios sentidos”, questionando o que parece óbvio. O professor pode conduzir o aluno a essa contradição, indicando caminhos da reflexão e da “desconfiança” em relação aos sentidos prontos, levando o olhar do aluno a se debruçar sobre a polissemia, sobre o contraditório, sobre os múltiplos sentidos. No entanto, isso implica em uma modificação das práticas tradicionais de ensino, que ainda são utilizadas por professores e escolas no território brasileiro. Para que a prática da paráfrase dê lugar à polissemia na escola, e isso requer tempo e espaço, deve-se compreender a leitura e a interpretação como um momento do conhecimento, dando a possibilidade aos alunos de (re)significarem, tornando-os responsáveis pelo “seu” dizer. Este dizer marca o lugar do sujeito no contexto social na medida em que ele se apresenta de maneira crítica-reflexiva. Condição *sine qua non* para a elaboração do texto dissertativo-argumentativo.

### 2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Como já dito anteriormente, desde a sua primeira edição, o Exame Nacional do Ensino Médio exige que o candidato construa um texto dissertativo-argumentativo sobre um determinado tema, segundo o qual os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Com efeito, o candidato deve escrever um texto no qual “[...] defenda uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes”, elaborando uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto, respeitando os direitos humanos (ENEM, 2016, p.7). Tais direcionamentos estão representados na Figura 4, logo abaixo.

Figura 4 – Princípios de construção da prova de redação do ENEM



Fonte: ENEM, 2016,

Entende-se que para produzir um texto desse caráter o sujeito deva estabelecer a autoria, responsabilizando-se pelo seu dizer e pelo efeito de fechamento de seu texto, pondo-se como unidade e origem de suas significações. Compartilhamos com Pacífico (2012, p.145) quando da afirmação de que ao construir um texto de estrutura dissertativo-argumentativa, o sujeito-candidato deverá conhecer o tema em questão para que possa “[...] apresentá-lo e discuti-lo [...]” com argumentos convincentes para defendê-los. A partir disso, o texto e a leitura são fundamentais, pois é através deles que o candidato poderá apropriar-se do tema, e formular o “seu” dizer.

[...] o princípio de autoria funciona como condição necessária para a produção do texto argumentativo; portanto, o sujeito que conseguir construir um texto argumentativo atendendo às exigências desse tipo de produção textual, assumirá, de acordo com nosso entendimento, a posição de autor. (PACÍFICO, 2012, p.145).

Contudo, os temas das redações do exame em questão sempre vêm acompanhados de uma coletânea de textos chamados de motivadores e são, em geral, dois textos em linguagem verbal e um em linguagem não verbal (imagem), que remetem ao tema proposto a fim de orientar a reflexão. Apesar de mantermos a nomenclatura adotada pelo exame, é importante destacarmos que para a AD todo texto se constrói a partir de outros, e a despeito de entendermos que os textos motivadores não foram colocados de forma aleatória nas propostas de redação, é necessário destacar que não existe uma única interpretação que deva ser retomada pelos leitores.

Não se trata do texto enquanto obra literária, não se trata do texto como pretexto para se estudar a língua, ou para estudar as línguas, trata-se do texto como forma material, como textualidade, manifestação material concreta do discurso, sendo este o lugar de observação dos efeitos da inscrição da língua sujeita ao equívoco na história. (ORLANDI, 2012 d, p.78).

Segundo a metodologia do exame, os candidatos “[...] poderiam inspirar-se nos textos motivadores, mas sem copiá-los, pois eles devem ser entendidos como instrumentos de fomento de ideias [...]” (GUIA DO PARTICIPANTE, 2012, p.29). As diretrizes dizem que os candidatos podem se inspirar nesses textos, mas não dão margem para que possam contradizê-los. Também não há propostas de textos motivadores que apresentem pontos de vistas diferentes, e possam apresentar a contradição de posicionamentos. Isso faz com que os candidatos usem os textos motivadores como base para produzir os seus textos, repetindo as ideias neles contidas, e não como forma de reflexão sobre os argumentos que defenderão para produzirem “seus” textos. A palavra “inspirar” pressupõe que se deva partir dos possíveis sentidos desses textos, funcionando como uma tentativa de silêncio, pois se levamos em consideração que o ENEM é um exame que culmina com o final do Ensino Médio, os candidatos podem produzir seus textos pensando na ideia de sentido único, tendo em vista que as leituras são reguladas e controladas, e a escola funciona, muitas vezes, como um aparelho ideológico que contribui para que isso se efetive.

De acordo com o processo seletivo em questão,

[...] O texto dissertativo-argumentativo é um texto que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor

e explicar ideias. Daí sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque são utilizadas explicações para justificá-la. (ENEM, 2016, p.19).

Ainda de acordo com o ENEM, a redação deve atender às exigências de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo, as quais combinam dois princípios de estruturação, explanados no Quadro 2.

Quadro 2 – Princípios de estruturação do texto-dissertativo no ENEM

<p>I – Apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprová-la e uma conclusão que dê fecho à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo.</p>	<p>TESE – É a ideia que você vai defender no seu texto. Ela deve estar relacionada ao tema e deve estar apoiada em argumentos ao longo da redação.</p> <p>ARGUMENTOS – É a justificativa para convencer o leitor a concordar com a tese defendida. Cada argumento deve responder à pergunta “por quê?” em relação à tese defendida.</p>
<p>II – Utilizar estratégias argumentativas para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados.</p>	<p>ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS – São recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• exemplos;</li> <li>• dados estatísticos;</li> <li>• pesquisas;</li> <li>• fatos comprováveis;</li> <li>• citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto;</li> <li>• pequenas narrativas ilustrativas;</li> <li>• alusões históricas; e</li> <li>• comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.</li> </ul>

Fonte: ENEM, 2016.

A estruturação do texto dissertativo-argumentativo, visto nos exemplos analisados nesta dissertação, está em conformidade com o conceito desenvolvido. Entendemos que o sujeito que argumenta está sempre discordando de determinados sentidos, e nesse caso:

A argumentação está ligada à ideia de liberdade: liberdade de pensar, de exprimir o pensamento, de contradizer o pensamento do outro. Fato é que a primeira coisa a ser suprimida num regime totalitário é a faculdade de argumentar. Há, entretanto, um impasse, uma vez que convencer é fazer o outro aceitar o seu ponto de vista. A argumentação impositiva não é a argumentação dialética, aquela que integra idéias contraditórias de tese e antítese. Ela fere o julgamento do outro, não respeitando a sua opinião. Argumentar consiste em levar em conta o espírito crítico do outro, reconhecendo a sua liberdade. Sabe-se, todavia, que há formas de manipulação direta ou indireta, que não passam pelos passos da argumentação participativa, que só é eficaz, quando o destinatário a aceita. (MOSCA, 2007, p. 297).

Argumentar impositivamente é, portanto, levar o outro a aceitar o que está sendo dito. Isso significa que, ao produzir um texto argumentativo, seja na modalidade oral ou escrita, o sujeito ocupará necessariamente as posições de locutor e ouvinte (autor/leitor) através dos mecanismos de antecipação, que consistem, como já foi explicitado no capítulo 1, em prever as possíveis respostas em relação ao texto produzido. Sendo assim, o objetivo não é permitir a abertura de um espaço do tipo polêmico em que se pode dizer tudo, uma argumentação sinônima de liberdade, mas “[...] levar o sujeito a incorporar um ponto de vista que não entre em choque com o defendido pela instituição dominante [...]” (PACÍFICO, 2012, p.45).

Consoante Orlandi (1998, p.74), podemos considerar duas noções que estão na base do mecanismo da argumentação e que são essenciais para a autoria, são elas: a noção de antecipação, sustentada pelo funcionamento das formações imaginárias (posições sujeito); e a noção de esquecimento, ligada ao interdiscurso (exterioridade discursiva). Esses mecanismos possibilitam/permitem que, na construção do texto, o autor escolha as palavras e tente delimitar/controlar os sentidos.

Tal afirmativa nos faz retomar os dizeres do ENEM de que para alcançar um bom desempenho, o candidato “[...] deve fazer, antes de escrever sua redação, uma leitura cuidadosa da proposta apresentada, dos textos motivadores e das instruções, a fim de que possa compreender perfeitamente o que está sendo solicitado” (ENEM, 2016, p.25). Estas instruções indicam a natureza dos textos motivadores, tendo em vista que para compreender o que deve ser escrito a respeito do tema, tenha-se que partir desta leitura. O texto motivador é um mecanismo utilizado pelo exame para regradar as possibilidades de leitura, funcionando sob o viés pedagógico que, como já dissemos, apresenta resquícios de autoritarismo. Sob esta perspectiva, o exame procurou pontuar os elementos da argumentação por meio da matriz de referência (Quadro3), mas especificamente na segunda competência, que se resume em “[...] Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa” (ENEM, 2016, p.20).

Quadro 3 – Competência II nas redações do Enem

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

Fonte: ENEM (2016, p.20).

Em uma escala de 0 a 200 é possível notar que a estrutura se sobrepõe ao argumento, tendo em vista que o esqueleto da forma (introdução, desenvolvimento e conclusão) caminha atrelado à argumentação. Ou seja, não bastam apenas os argumentos, é preciso ainda que o candidato siga a estrutura determinada pelo exame. Com efeito, uma redação desenvolvida com argumentos consistentes, mas que por ventura não siga a sequência da argumentação imposta, será penalizado nesta competência. Assim, além de ter que colocar argumentos em defesa de um ponto de vista, a argumentação no ENEM está atrelada a um modelo.

Tomando emprestada a noção apresentada por Pacífico (2012), acreditamos que o texto dissertativo-argumentativo acaba limitando-se aos aspectos formais (quantidade de linhas e parágrafos), linguísticos (conectivos, linguagem etc), e estruturais (introdução desenvolvimento e conclusão), constituindo-se como uma fôrma (molde) preestabelecida. Desse modo, o candidato precisa adequar-se às normas que organizam o texto dissertativo-argumentativo, e ao mesmo tempo colocar “seu” dizer. Por outro lado, é importante destacarmos o fato de que não há como prever os sentidos gerados por um texto, pois os leitores podem não compactuar com as mesmas formações discursivas do autor.

Trazendo a discussão para o espaço escolar, é possível observar que, nesta instituição, dissertar significa “[...] defender, assumir um ponto de vista, analisar, avaliar, interpretar os dados da realidade” (PACÍFICO, 2012, p.41). Nessa situação, o “bom aluno” para a escola é aquele que “aprende a defender” o ponto de vista que a escola ensina. Ainda, segundo ela, para poder argumentar é necessário instaurar um discurso do tipo polêmico, e a

escola é o centro do discurso autoritário que está presente no discurso pedagógico do professor e do livro didático.

É o professor que constrói e passa para o aluno a imagem do referente, ditando as regras de como deve ser a relação destinatário-referente; percebemos que ocorre uma ocultação/inculcação da relação entre sujeito e referente na instituição escolar, pois o aluno, privado de condições e poder para construir e defender (argumentar) um sentido para o referente de acordo com suas condições sócio-históricas, encontra-se fadado a olhar o referente com as lentes do professor. (PACÍFICO, 2012, p.54).

Em contrapartida, a escola intimida o aluno e limita a sua participação na argumentação, o que significa que não são todos que podem argumentar, pois ao mesmo tempo em que dizemos que o sujeito tem uma “liberdade” para expor “seu” ponto de vista, existem influências do discurso da classe dominante imperando. Apesar disso, é possível notar que há práticas na sala de aula que podem provocar o movimento de ruptura – leituras e produção de textos que permitam aos alunos assumir a autoria em seus textos, por exemplo. Mas cabe observar que, apesar disso, ao ocupar o lugar de candidato, o sujeito encontra um espaço limitado e controlado, devendo, assim, posicionar-se e isso nos leva à outra questão: até que ponto o aluno tem consciência desses movimentos? As questões que permeiam a autoria, alvo desta investigação, ainda merecem destaque, o que será feito no próximo capítulo.

Como foi possível observar, a AD rompe com os efeitos de evidência e possibilita outra maneira de ler, colocando os sentidos em relação com outros textos, a história, o silêncio, os sujeitos e as ideologias, não considera apenas o que está dito, mas os implícitos, que não está dito, mas que também está significando (ORLANDI, 2012c).

Desse modo, podemos afirmar que a leitura não é meramente um gesto de decodificação, mas um momento crítico da produção da unidade textual, dada sua realidade significante. É nela que os locutores se identificam como interlocutores, e ao fazê-lo desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente em um mesmo processo.

No que diz respeito à avaliação das redações, esta é realizada por pelo menos dois avaliadores, de forma independente, sem que nenhum conheça a nota atribuída pelo outro, levando em consideração as seguintes competências:



Quadro 4 – Competências da redação do ENEM

<b>Competência 1</b>	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
<b>Competência 2</b>	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
<b>Competência 3</b>	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
<b>Competência 4</b>	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
<b>Competência 5</b>	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: ENEM, 2016.

Cada avaliador atribui uma nota entre 0 (zero) e 200 pontos para cada uma das cinco competências<sup>6</sup>. A soma desses pontos compõe a nota total de cada avaliador, soma que pode chegar a 1.000 pontos. A nota final do participante será a média aritmética das notas totais atribuídas pelos dois avaliadores. Há discrepância de notas atribuídas pelos avaliadores quando elas diferirem, no total, em mais de 100 pontos; ou a diferença for superior a 80 pontos em qualquer uma das competências. Nestas condições, a redação será avaliada, de forma independente, por um terceiro avaliador. A nota final será a média aritmética das duas notas totais que mais se aproximarem. A título de esclarecimento, gostaríamos de destacar que as razões para atribuir a nota 0 (zero) na redação são as seguintes:

- Fuga total ao tema;
- Não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa;
- Extensão de até 7 linhas;
- Cópia de texto motivador;
- Impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação;
- Parte deliberadamente desconectada do tema proposto;
- Desrespeito aos direitos humanos; e
- Folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho.

<sup>6</sup> Ver tabela completa da matriz de referência do ENEM no Anexo A.

Nesse cenário, a redação exerce um papel de extrema importância no resultado do ENEM, pois, além de ser eliminatória, possui um grande peso na nota final dos candidatos. Nesse contexto, é necessário eles saibam escrever um “bom texto” para que eventualmente possam conseguir a aprovação; principalmente aqueles que almejam ingressar em cursos de alta demanda.

Tendo em vista a importância que a prova de redação possui no exame, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) elaboraram em 2012 uma apostila destinada aos candidatos, com o objetivo de tornar o mais transparente possível a metodologia de avaliação da redação. Ela expõe o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas, exemplificando os critérios utilizados na atribuição das notas por meio de redações que obtiveram a pontuação máxima nas edições anteriores, seguidas por comentários pedagógicos, explicitando os critérios da matriz de referência da redação observados pelos participantes.

Nosso objetivo é tornar o mais transparente possível a metodologia de avaliação da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas. No sentido de deixar bem claros e exemplificar os critérios utilizados, a equipe da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) e os especialistas envolvidos na elaboração desta Cartilha selecionaram redações que obtiveram pontuação máxima nas edições do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (ENEM, 2016, p.3).

Nesse sentido, a redação nota mil é compreendida como um padrão, um modelo, que os candidatos podem ter como referência para construir “seus” futuros textos durante a realização do exame, confundindo-se, em algumas situações, como uma técnica a qual pode se ter como modelo, pois ser nota mil significa que a redação conseguiu alcançar todos os resultados previstos, propostos e articulados pelo exame.

Ao explicitar e colocar como exemplo acrescido da explicação da eventual nota em um material didático destinado ao participante do ENEM, as redações nota mil são, de certo modo, a base em que os candidatos se ancoram para, de maneira igualitária, obter a mesma pontuação. Por esta razão é que nos interessa nesta pesquisa refletir sobre o processo de construção destas redações que receberam nota 1000, pois elas se configuram como textos cuja qualidade alcançou a nota máxima no ENEM. Desta forma, buscaremos refletir sobre os diferentes modos de leitura e interpretação que permeiam o princípio da autoria, buscando perceber indícios das formações discursivas dos textos motivadores na produção de candidatos que obtiveram a nota mil. A seguir, apresentamos o quadro com as competências que as redações com nota mil conseguiram alcançar no exame.

Quadro 5 – Modelo de análise da redação do ENEM

COMPETÊNCIA	NA PRODUÇÃO TEXTUAL	PADRÃO NOTA MIL
I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.
I	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em <b>defesa de um ponto de vista.</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, <b>configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.</b>
IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.


Fonte: ENEM, 2016.

Percebe-se que a noção de autoria para o ENEM está pautada na competência III; segundo o exame, para ser autor, o candidato deve apresentar informações, fatos e opiniões que se relacionem com o tema proposto de uma maneira organizada em defesa de um ponto de vista.


Apesar de expor aos candidatos as competências e as maneiras pelas quais a redação é corrigida, alguns fatos nos chamam atenção pela repercussão que tiveram. Isso se deve aos escândalos provocados em algumas edições do exame, tais como ocorreram em 2012, quando um candidato inseriu uma receita de miojo no desenvolvimento do seu texto, do mesmo modo, outro candidato inseriu o hino do Palmeiras, clube de futebol brasileiro. A priori, nos chama atenção o fato de que em ambas as situações as redações não foram anuladas, mas ao invés disso, renderam respectivamente 560 e 500 pontos, uma boa pontuação, considerando a situação apresentada e a escala de 0 a 1000. Vale ressaltar que o tema da redação nesta edição

foi *O movimento migratório para o Brasil no século XXI*. Para melhor visualização, colocamos a proposta de redação (Figura 5), seguida da transcrição das redações<sup>7</sup> (Quadro 6 e Quadro 7) e de algumas reflexões sobre a questão. Assim vejamos:

Figura 5 – Proposta de redação do ENEM em 2012



4 A Z U L E 2 5 3 0 R 1 4



2012

## PROPOSTA DE REDAÇÃO


A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **O MOVIMENTO MIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Ao desembarcar no Brasil, os imigrantes trouxeram muito mais do que o anseio de refazer suas vidas trabalhando nas lavouras de café e no início da indústria paulista. Nos séculos XIX e XX, os representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias chegaram com o sonho de "fazer a América" e acabaram por contribuir expressivamente para a história do país e para a cultura brasileira. Deles, o Brasil herdou sobrenomes, solaques, costumes, comidas e vestimentas.

A história da migração humana não deve ser encarada como uma questão relacionada exclusivamente ao passado; há a necessidade de tratar sobre deslocamentos mais recentes.

Disponível em: <http://www.museudaimigracao.org.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

### Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti



**NOVO LAR** Rota de migração dos haitianos para o Brasil

Disponible em: <http://mg1.com.br>. Acesso em: 19 jul. 2012.

Nos últimos três dias de 2011, uma leva de 500 haitianos entrou ilegalmente no Brasil pelo Acre, elevando para 1 400 a quantidade de imigrantes daquele país no município de Brasileia (AC). Segundo o secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre, José Henrique Corinto, os haitianos ocuparam a praça da cidade. A Defesa Civil do estado enviou galões de água potável e alimentos, mas ainda não providenciou abrigo.

A imigração ocorre porque o Haiti ainda não se recuperou dos estragos causados pelo terremoto de janeiro de 2010. O primeiro grande grupo de haitianos chegou a Brasileia no dia 14 de janeiro de 2011. Desde então, a entrada ilegal continua, mas eles não são expulsos: obtêm visto humanitário e conseguem tirar carteira de trabalho e CPF para morar e trabalhar no Brasil.

Segundo Corinto, ao contrário do que se imagina, não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver, mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados, como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros. Porém, a maioria chega sem dinheiro.

Os brasileiros sempre criticaram a forma como os países europeus tratavam os imigrantes. Agora, chegou a nossa vez — afirma Corinto.

Disponível em: <http://www.dpf.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

### Trilha da Costura

Os imigrantes bolivianos, pelo último censo, são mais de 3 milhões, com população de aproximadamente 9,119 milhões de pessoas. A Bolívia em termos de IDH ocupa a posição de 114º de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ONU. O país está no centro da América do Sul e é o mais pobre, sendo 70% da população considerada miserável. Os principais países para onde os bolivianos imigrantes dirigem-se são: Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos.

Assim sendo, este é o quadro social em que se encontra a maioria da população da Bolívia, estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são políticas, mas econômicas. Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura são os de mais fácil acesso.

OLIVEIRA, R.T. Disponível em: <http://www.lpsa.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

**INSTRUÇÕES:**

- O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O **texto definitivo** deve ser escrito à tinta, na **folha própria**, em até **30 linhas**.
- A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada "insuficiente" e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao **tipo dissertativo-argumentativo** receberá nota zero.
- A redação que apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL - Página 1

Fonte: ENEM, 2012.

<sup>7</sup> Estas redações se encontram no seu formato original nos Anexos B e C.

Quadro 6 – Redação do ENEM em 2012 com receita de miojo

LINHAS	REDAÇÃO COM RECEITA DE MIOJO
	<i>Imigração ilegal</i>
1	Não é de hoje que o Brasil é alvo de imigrantes ilegais, não é a primeira, e não será a última vez que isso vai acontecer. Por ser o Brasil um país muito extenso, fica difícil o controle dos imigrantes, que vem a procura de uma oportunidade tentando mudar de vida, a procura de trabalho.
5	Muitos casos de imigrantes ilegais que vemos, são pessoas de baixa renda imigrando para outro país em busca emprego para tentar mudar de vida, mas um fato interessante aconteceu no estado do Acre em 2011, cerca de 500 haitianos imigraram ilegalmente para o Brasil, porém, não eram pessoas de baixa renda, eram pessoas bem sucedidas, tais como, engenheiros, professores, advogados, pedreiros, carpinteiros, todos profissionais qualificados. Em 2010, o Haiti foi vítima de um terremoto, como o Haiti é um país sem muitos recursos, os haitianos pensaram que essa seria uma boa hora para imigrarem e tentarem mudar de vida.
13	<b>Para não ficar muito cansativo vou agora ensinar a fazer um belo miojo, ferva trezentos ml's de água em uma panela, quando estiver fervendo coloque o miojo, espere cozinhar por três minutos, retire o miojo do fogão, misture bem e sirva</b>
16	Uma boa solução para o problema o governo brasileiro está fazendo, que é acolher os imigrantes e dar a eles uma nova oportunidade para melhorar suas vidas.

Fonte: ENEM, 2012.

Como foi possível observar, o candidato escreveu dois parágrafos sobre o tema proposto e depois escreve um parágrafo inteiro ensinando a receita de um macarrão instantâneo. E após passar a receita, o estudante voltou a escrever sobre a imigração.

Segundo o jornal “O Globo”, o candidato recebeu 120 pontos (de um total de 200) na competência II da correção, que avalia a compreensão da proposta da redação e a aplicação de conhecimentos para o desenvolvimento do tema. Já na competência III, que avalia a coerência dos argumentos, o candidato recebeu metade dos pontos possíveis (100 de 200).

Em nota, o MEC afirmou que "a presença de uma receita no texto do participante foi detectada pelos avaliadores e considerada inoportuna e inadequada, provocando forte penalização, especialmente nas competências III e IV". Ainda segundo eles, o aluno não fugiu do tema nem teve a “intenção” de anular a redação, pois não feriu os direitos humanos e não usou palavras ofensivas.

Na segunda ocorrência, o candidato inseriu o hino do Palmeiras, time de futebol. Vejamos o quadro 7.



Quadro 7 – Redação do ENEM em 2012 com o hino do Palmeiras

LINHAS	REDAÇÃO COM HINO DO PALMEIRAS
1	A expansão do território e sua qualidade de vida elevada, fazem do Brasil um país de refugio de imigrantes. Fugindo de regimes autoritários, guerras e pobreza os imigrantes vem para o Brasil com o sonho de ter sua família em um local digno de se viver, ou seja, sem perigos e medos. Entretanto, o Brasil está em condições de receber estes imigrantes?
6	As capitais, praias e as maiores cidades são os alvos mais frequentes dos imigrantes, porque <b>quando surge o alviverde imponente no gramado onde a luta o aguarda, sabe bem o que vem pela frente e que a dureza do prélio não tarda. E o Palmeiras no ardor da partida, transformando a lealdade em padrão. Sabe sempre levada de vencida e mostrar que de fato é campeão.</b> Por este o principal motivo de imigrantes.
11	Entretanto, existe também <b>a defesa que ninguém passa, linha e atacante de raça torcida que canta e vibra por nosso alviverde inteiro. Por que quem sabe ser brasileiro ostentando a sua fibra.</b> Fazendo com que muitos imigrantes se tornem escravados do século XXI
15	Portanto, o Brasil pode receber os imigrantes, mas necessita de melhores condições e em pregos para estas pessoas. E desta maneira, qualificando o em pregos e quem sabe realizando o sonho de tantos que venham para cá. Afinal, o Brasil é recheado por uma população digna de respeito e boas condições.

Fonte: ENEM, 2012.

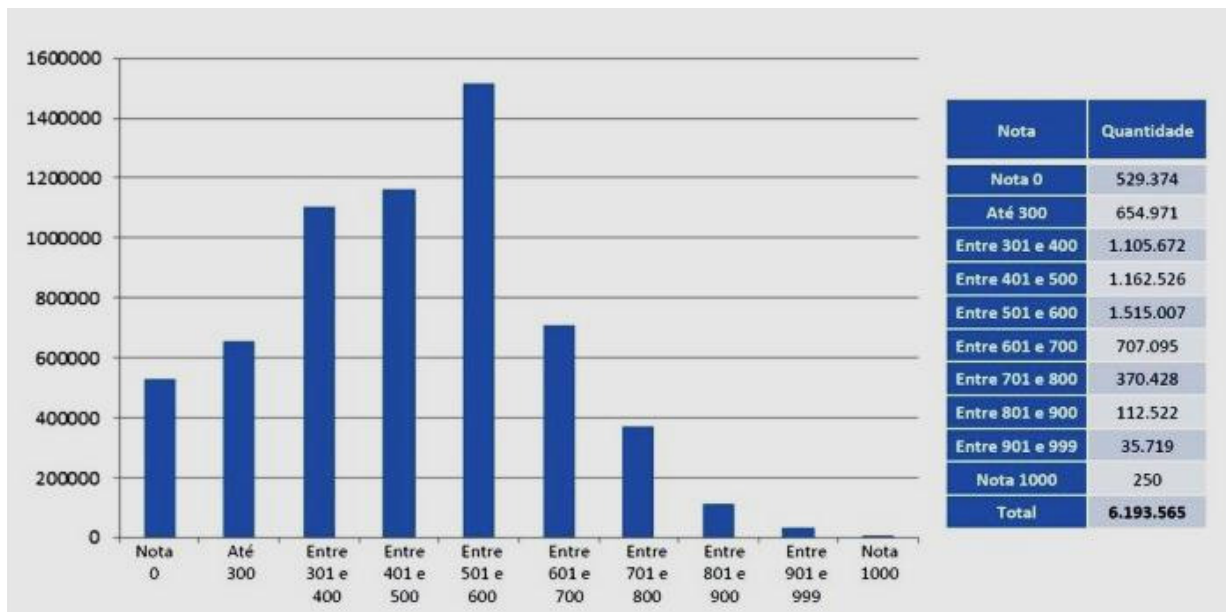
Como foi possível observar, o candidato escreveu um parágrafo sobre o tema proposto e depois escreve dois parágrafos inteiros com o hino do time de futebol, porém, toma o cuidado de iniciar e terminar os parágrafos com frases que remetem ao tema tratado na redação.

No caso deste texto, o INEP afirmou, por meio de nota, que os avaliadores da redação identificaram a "impertinência do texto inserido" com "palavras e expressões sem sentido e em estilo inadequado ao tipo textual exigido na prova", o que acarretou em desconto de nota em duas competências avaliadas pela banca (domínio da norma padrão da língua escrita e compreensão da proposta da redação). Apesar disso, a coordenadoria pedagógica do Enem disse que, desconsiderando-se os trechos inadequados, "o texto tratou do tema sugerido e apresentou ideias e argumentos compatíveis". "O texto indica compreensão da proposta da redação, não fugiu ao tema por completo e não feriu os direitos humanos", acrescenta à nota.

É interessante observarmos que apesar da inserção indevida de textos que não faziam parte da argumentação na redação, isso não provocou uma penalização no sentido de comprometer, efetivamente, a nota dos candidatos. Entendemos que as redações anteriores são um exemplo claro de uma quebra da unidade textual, uma vez que os sentidos são construídos de uma maneira qualquer. Dado a este fato, a análise das redações com nota mil no exame poderá nos apresentar um panorama mais abrangente sobre como ocorre a produção em redações com pontuação máxima.

Ainda no que diz respeito a algumas situações envolvendo a redação, o fato mais recente ocorreu na edição de 2014, quando o ENEM obteve um número recorde de 6.193.565 inscritos, segundo os dados do MEC. Igualmente de maneira recorde foi o número de candidatos que tiraram nota zero na redação: 529.374, sendo, ainda, 248.491 redações anuladas, somando-se apenas um total de 250 candidatos que tiraram nota mil. O gráfico abaixo retrata melhor estes resultados.

Gráfico 1 – Notas das redações do ENEM no ano de 2014



Fonte: Site do INEP<sup>8</sup>.

Cabe questionarmos se o ponto de vista, exigido pelo Enem, seria o dos textos motivadores ou o do candidato em relação à memória discursiva. Além disso, é necessário refletir sobre qual é a noção de autor, adotada por este exame, e que fez com que as redações que serão analisadas se configurassem como autorais, será a mesma da AD? E se não for, o que é ser autor para o ENEM? Esperamos responder, ainda que não neste primeiro momento, as perguntas levantadas; antes, é necessário apresentarmos qual caminho percorremos para chegarmos as possíveis respostas, o que será feito no capítulo seguinte.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: set., 2016.

### 3 AUTORIA ENQUANTO OBJETO DE ESTUDO

“O vento é sempre o mesmo, mas sua resposta é diferente em cada folha. Somente a árvore seca fica imóvel entre borboletas e pássaros.”

Cecília Meireles

Este capítulo foi elaborado com foco em três principais objetivos. O primeiro, demarcar o posicionamento teórico sobre a concepção de autoria na qual esta pesquisa se ancora. O segundo, estabelecer um diálogo com alguns estudos que se detiveram em analisar e compreender a autoria, a fim de ampliar o nosso entendimento a respeito do tema. E o terceiro, refletir sobre a autoria e a escola, tendo em vista que este espaço não é o único formador de autores, mas espera-se que nele o aluno se torne sujeito crítico e reflexivo e assine a autoria do seu dizer.

#### 3.1 DE QUE AUTORIA ESTAMOS FALANDO? A NOÇÃO DE AUTOR UTILIZADA NA PESQUISA

Pensar a autoria, principalmente na Análise do Discurso, requer um tratamento cuidadoso no que diz respeito à linguagem, ao sujeito e à ideologia. Não nos seria possível falar em autor sem levar em consideração tais elementos. *A priori*, é possível afirmar que não há uma homogeneidade em relação ao conceito de autoria entre os pesquisadores que se ocuparam e se detiveram em tentar compreendê-la e estudá-la. Desse modo, torna-se necessário estabelecermos qual a concepção de autor será adotada nesta pesquisa. É importante destacarmos que a autoria está diretamente ligada aos movimentos do sujeito em relação aos gestos de leitura e interpretação. Assim sendo, a noção de autor da qual partilhamos é entendida como uma posição discursiva que todo sujeito pode ou não ocupar ao produzir um discurso, seja na modalidade oral ou escrita. Nesse sentido, a autoria é pensada a partir do conceito de *forma-sujeito*, proposto por Pêcheux (1995), e de *fôrma-leitor e função-leitor*, de Pacífico (2012).

Ao tratarmos sobre o sujeito da AD dissemos que a *forma-sujeito* se refere à forma de existência histórica de todo indivíduo, construída através da sua interpelação em sujeito de seu dizer, o que acontece devido a sua identificação com a formação discursiva que o domina, fazendo com que o sujeito se inscreva no interdiscurso (os já-ditos) e fale a partir dele, como se os sentidos fossem “seus”, assumindo, assim, a *forma-sujeito*.



Com efeito, o sujeito pode ocupar a posição de autor quando se inscreve em seu dizer e assume a responsabilidade pelas palavras que coloca em circulação. Ao assumir a posição de autor, o sujeito se sente ilusoriamente como “dono” dos sentidos que constrói em dado contexto sócio-histórico. Isso significa que não desprezamos o fato de que a produção dos discursos vai além do conhecimento linguístico. Compreendemos que língua e sujeito estão ligados à exterioridade; logo, os sentidos construídos pelo autor não estão deslocados dessa relação.

Todo sujeito é constitutivamente colocado como autor de e responsável por seus atos (por suas “condutas” e por suas “palavras”) em cada prática em que se inscreve; e pela determinação do complexo das formações ideológicas (e, em particular, das formações discursivas) no qual ele é interpelado em “sujeito-responsável”. (PÊCHEUX, 1995, p.214).

Desse modo, para que o sujeito se constitua como autor é necessário que ele se coloque como responsável por “seu” dizer, “selecionando” as palavras em cada prática em que se inscreve. Nesse viés, a autoria é uma posição discursiva, cuja principal característica consiste no fato de o sujeito responsabilizar-se pelo que é dito. Para que isso ocorra é fundamental que este sujeito esteja tomado pelo esquecimento nº 2, colocando-se ilusoriamente como o centro gerador dos sentidos, deslocando, planejando e escolhendo palavras para fazer valer as suas vozes. É necessário ainda que o sujeito acione a memória e tenha acesso ao arquivo.

No que diz respeito aos gestos de leitura e aos movimentos do sujeito, Pacífico (2012) trabalha com as posições discursivas de *função-leitor* e de *fôrma-leitor*. Com relação à primeira é possível destacar que nesta posição o sujeito compreende que o(s) sentido(s) é/são construído(s) em processo(s), devido ao movimento sócio-histórico que é responsável pela produção dos sentidos. Por outro lado, ao ocupar a *fôrma-leitor*, o sujeito não compreende tal movimento e procura um sentido limitado ao texto, caracterizando, realmente, a metáfora da *fôrma* (molde).

[...] o movimento do sujeito ao assumir a *fôrma-leitor* é limitado, visto que esse sujeito tem dificuldade de migrar de uma formação discursiva para outra, o que não acontece com o sujeito que assume a *função-leitor*, pois este busca compreender os processos de construção dos sentidos e duvida da transparência da linguagem. A *função-leitor* permite ao sujeito estranhar o óbvio, investigar por que determinado enunciado foi produzido de uma forma e não de outra, o que fica oculto quando um enunciador diz A e não B. (PACÍFICO, 2012, p.38).

Ressaltamos que o conceito de *fôrma-leitor*, apresentado em Pacífico (2012), não corresponde à noção de *forma-sujeito* defendida por Pêcheux (1995), visto que a forma-

sujeito tal como concebida por este autor é constitutiva do sujeito, e este se identifica com ela através da formação discursiva que o domina. Já a fôrma-leitor não é constitutiva do sujeito, mas é uma das posições que o sujeito pode assumir em suas práticas de linguagem, posição esta determinada pela instituição dominante que procura apagar as diferenças existentes entre os sujeitos, criando um efeito de sentido de homogeneidade. Por outro lado, a forma-sujeito pode assumir a função-leitor e questionar os efeitos de persuasão e manipulação produzidos por determinados discursos que pretendem criar o efeito de universalidade do sujeito.

Após ter estabelecido esta relação, entendemos que ao assumir a função-leitor, o sujeito se inscreve em espaços interpretativos que lhes conferirão a entrada para a autoria. As relativas reflexões sobre a autoria, observadas nesta pesquisa, são tratadas no capítulo das análises (capítulo V). Por hora, é necessário refletir sobre a maneira como os estudos acerca da autoria foram e estão sendo tratados em algumas teorias.

### 3.2 A AUTORIA ENQUANTO OBJETO DE ESTUDO

#### *O que é um autor?*

A pergunta formulada por Foucault (1996) ganha destaque por ser essa a questão levantada nesta pesquisa e em outros trabalhos que também se debruçaram e se detiveram em tentar compreender o que de fato é um autor.

Segundo as reflexões de Barthes (1984) em 1968, quando este escreve o ensaio *A morte do autor*, o filósofo considera o declínio/desaparecimento deste “personagem” para dar lugar ao escritor, ou *scriptor*, como ele mesmo considera. Tal questionamento também foi feito por Foucault em 1969, quando propôs desenvolver o princípio da autoria, na conferência *O que é um Autor?*

Barthes (1984) e Foucault (1996) desconstroem a noção de autoria baseada na ideia de criador e original, deslocando-a para a visão de um sujeito mediador da linguagem, que não inaugura algo novo, mas escreve o que já foi dito. Nessa situação, a noção de “morte da autoria” representa o desaparecimento da ideia de criação original e sentido inédito que vigorava na modernidade, segundo a qual a escrita é única; pois segundo Foucault (1996), esse tipo de autor existia para exercer na estrutura discursiva o que ele denomina de *função-autor*, segundo a qual se atribui certo conjunto de textos a um indivíduo.

De acordo com Barthes (1984), a escrita é um processo de “desafastamento” e de perda da voz de quem fala. Desse modo, assemelha-se à morte, visto que a escrita começaria quando o autor morre. Ou seja, a escrita destruiria todas as vozes; portanto, não seria o autor a

dizer, mas a própria linguagem, pois os sujeitos se constituem e produzem sentidos por estes já existirem e estar em circulação.

O autor nunca é nada mais para além daquele que escreve, tal como ‘eu’ não é senão aquele que diz ‘eu’: a linguagem conhece um ‘sujeito’, não uma ‘pessoa’, e esse sujeito, vazio fora da própria enunciação que o define, basta para ‘suportar’ a linguagem, quer dizer, para esgotá-la. (BARTHES, 1984, p.51).

Nesta perspectiva, a autoria é um apagamento (morte), porque não é o “eu” quem fala, mas a própria linguagem com seu todo de significante. O que o autor faz é buscar, “amarrar”, os sentidos, tentando “domesticá-los” a seu favor e em prol do seu texto.

Em conformidade com esse pensamento, Foucault (2009, p.269) diz que, ao escrever, o sujeito despista as suas características individuais, cumprindo um papel de “morto” na escrita. O que torna necessário que o autor seja o princípio do agrupamento do discurso, unidade e origem de sua significação e foco de sua coerência. Ou seja, o autor não deve ser entendido como um indivíduo ao qual se atribui características físicas e individuais, mas como um princípio de unidade dos textos que o sujeito produz. Desse modo, o sujeito que se põe a escrever um texto retoma por sua conta a função de autor. Por outro lado, não basta escrever um texto para se tornar um autor, pois se assim o fosse, qualquer sujeito falante que pronuncia ou escreve um texto o seria.

A ideia foucaultiana de autor equivale à ideia de escritor, uma vez que a autoria é identificada a partir de dois elementos: a obra e a escrita, permitindo o desdobramento de diversos “eus”; e todos os discursos que possuem a função autor comportam essa pluralidade de egos. Foucault (2006) ainda afirma que há textos que não possuem autoria, neste sentido, uma carta particular ou um contrato, por exemplo, teriam respectivamente um signatário e um fiador, mas não um autor.

Na verdade, o que no interior de um discurso é designado como autor (ou o que faz de um indivíduo um autor) é apenas a projeção, em termos sempre mais ou menos psicologizantes, do tratamento que se dá aos textos, das aproximações que se operam, dos traços que se estabelecem como pertinentes, das continuidades que se admitem ou das exclusões que se praticam. Todas essas operações variam de acordo com as épocas e os tipos de discurso. (FOUCAULT, 2006, p.276-277).

A função autor é caracterizada, por Foucault (2006), como um modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade, representa certo momento histórico de uma variante construída sob o que se entende como autoria. São justamente esses critérios que o referido filósofo, e também crítico literário, leva em

consideração para averiguar, ou não, a presença da autoria nos textos. Para Foucault (2006, p.278), o autor é como o princípio da unidade da escrita, é o que permite superar as contradições do texto, o que não se dá de maneira uniforme, assim como “[...] não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos e várias posições sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar [...]” (FOUCAULT, 2006, 279-280). Notemos que tanto para Barthes como para Foucault, a posição de autor é discursiva, uma vez que é construída a partir de um conjunto de textos ligados a um nome, considerando um conjunto de critérios, dentre eles a responsabilidade sobre o que põe a circular – certo projeto que se extrai da obra e que se atribui ao autor, etc (POSSENTI, 2009).

Trazendo Bakhtin (2011) para o campo desta reflexão, destacamos que o conceito de autoria formulado por ele aproxima-se da *função-autor* descrita por Foucault (1996). Segundo Bakhtin (2011), o autor é concebido a partir da obra, como participante dela, autorizando e orientando o leitor. Desse modo, o autor é aquele que dirige a visão do leitor e sua atividade de compreensão do texto escrito, mais especificamente a prosa literária. É necessário fazermos a distinção de dois tipos de autor em Bakhtin: o *autor-criador* (obra) e o *autor-pessoa* (vida). As diferenças entre as categorias de autor-pessoa e autor-criador refletem “a posição volitivo-emocional da personagem”, mas não a sua posição em relação à personagem; “[...] o autor cria, mas vê sua criação apenas no objeto que ele enforma, isto é, vê dessa criação apenas o produto em formação e não o processo interno psicologicamente determinado [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 5). A posição do autor-criador pode ser entendida como função estético-formal da obra, não se associando ao autor-pessoa (escritor). Ambas se entrelaçam através das vozes sociais e históricas, nas quais as dimensões teórica, estética e ética se convergem e se organizam.

Ainda segundo Bakhtin (2011, p.192), no interior da obra, “[...] o autor é para o leitor o conjunto dos princípios criativos que devem ser realizados, a unidade dos elementos transgredientes da visão, que podem ser ativamente vinculados à personagem e ao seu mundo [...]”. Nesse sentido, o autor deve ser compreendido a partir do momento histórico da sua época, do seu lugar no grupo social e da sua posição nessa classe, visto que o autor “[...] ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento [...]” (BAKHTIN, 2011, p.176).

Ao tratarmos da noção de autoria, principalmente no que tange à Análise de Discurso, é imprescindível destacarmos as reflexões de Orlandi (2012b), uma vez que elas se diferem

dos estudos de Barthes (1984), Foucault (1996) e Bakhtin (2011). Ao partir do princípio que a linguagem não é transparente e que o sujeito sofre as determinações da ideologia, Orlandi (2012) desloca a noção de autor, considerando-a como uma posição que pode ser ocupada por qualquer sujeito que se coloque como responsável por “seu dizer”.

[...] É a função que [o] eu assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto. Ele é, das dimensões do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade – contexto sócio histórico – e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc. Sendo a autoria a função mais afetada pelo contato com o social e com as coerções, ela está mais submetida às regras das instituições e nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares. Se o sujeito é opaco e o discurso não é transparente, no entanto o texto deve ser coerente, não-contraditório e seu autor deve ser visível, colocando-se na origem de seu dizer. (ORLANDI, 2012b, p.75).

Entendemos com Orlandi (2012b) que o autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações que se coloca responsável pelo texto que produz, pois é da representação do sujeito, como autor, que mais se cobra a ilusão de ser a origem e fonte de seu discurso. Segundo ela, é nessa função que sua relação com a linguagem está mais sujeita ao controle social.

O que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação, ou seja, na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz [...] ele é responsável por uma formulação que faz sentido. O modo como ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que interpreta. (ORLANDI, 2012b, p.97).

A posição-autor se faz na relação com a constituição de um lugar de interpretação que se constrói e ao mesmo tempo é construída por ela. Sendo assim, todo texto é um efeito dos gestos de leitura e interpretação do autor. É então nos diferentes movimentos pela busca de sentidos que ele se significa e, dessa forma, se submete à ideologia. O sujeito constrói o “seu” dizer, posicionando-se discursivamente através das formações discursivas e, ao assumir a posição de autor, as deixa transparecer, pois elas se alteram e se materializam nos textos por ele produzidos. Isso ocorre quando, ora silenciando ora deixando transparecer as vozes, observa-se que os lugares e as posições ocupadas por ele, enquanto sujeito histórico e social, são constitutivos de “seu dizer”, deixando marcas nos textos que produz..

A autoria é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem e de texto. Portanto é uma das dimensões do sujeito mais afetada pela exterioridade (contexto sócio histórico) e pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc. Assim, ela está mais submetida às regras das instituições e aos procedimentos disciplinares. Se como já

se sabe o discurso não é transparente, um texto em que seja possível recuperar a autoria deve ser coerente, e seu autor deve ser visível e colocar-se na origem de “seu” dizer (ORLANDI, 2012b, p.75). Tal questão ocorre principalmente através do processo argumentativo. Um texto que possui um viés argumentativo é um texto em que as pistas da existência de autoria ficam mais visíveis

A assunção de autoria consiste na "construção" de um "sentido" e de um 'fecho' organizador do todo de um texto. Por outro lado, esse 'fecho' produzirá para o texto um efeito de sentido único, como se não houvesse outros possíveis. Esse "fecho" torna-se "fim" por um efeito ideológico produzido pela "instituição" onde o texto se inscreve: o efeito que faz parecer "único" o que é "múltiplo", "transparente" o que é "ambíguo" (GALLO, 1992, p. 58). Assim sendo, o efeito de autoria é o efeito de um texto que se alinha a um lugar discursivo legitimado, reconhecível, sem que haja, para sua interpretação, necessidade do contexto imediato, porque o que está dito se alinha a uma discursividade recorrente, que faz com que, ao lermos, reconheçamos os sentidos.

No que tange à autoria no ENEM, o exame trata desta questão, especificamente, na terceira competência: capacidade de organizar e relacionar informações.

Quadro 8 – Competência III nas redações do Enem

<b>200 pontos</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
<b>160 pontos</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
<b>120 pontos</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
<b>80 pontos</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
<b>40 pontos</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
<b>0 ponto</b>	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Fonte: ENEM, 2016.

As redações com nota mil, neste exame, configuram-se como produções textuais dentro do que o exame considera como textos que esboçam autoria. Cabe salientar que na AD a autoria não se restringe apenas à construção de textos coerentes e coesos, pois nessa posição o sujeito deve trabalhar tanto a estrutura como a historicidade da língua na construção dos sentidos. O que significa dizer que não basta escrever um texto para ocupar a posição de autor. Ao ocupar a posição de autor, o sujeito retroage sobre o processo de produção de

sentidos e procura “amarrar” a dispersão que virtualmente se instala no texto devido à equívocidade da língua.

Esta relação com o efeito de fechamento pode ser encontrada na conclusão, na parte que pressupõe o fechamento do texto na tipologia discursiva do texto argumentativo. Particularizando a discussão, a conclusão da redação – no formato exigido pelo ENEM –, demonstra conformidade com o efeito de fechamento na medida em que o candidato elabora a proposta de intervenção e a articula à discussão desenvolvida no texto.

No quadro abaixo, encontram-se os níveis da competência V exigida pelo ENEM. O candidato deve, nesta competência, elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos, considerando a diversidade sociocultural.

Quadro 9 – Competência V nas redações do Enem

<b>200 pontos</b>	Elabora muito bem proposta de intervenção, de forma detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
<b>160 pontos</b>	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
<b>120 pontos</b>	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
<b>80 pontos</b>	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou proposta não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
<b>40 pontos</b>	Apresenta proposta de intervenção vaga ou apenas citada, precária ou relacionada apenas ao assunto.
<b>0 ponto</b>	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

Fonte: ENEM (2016, p.25).

Além disso, a proposta de intervenção deve considerar ainda a menção dos agentes a serem abordados na conclusão, tais como governo, família e escola. Com efeito, esse movimento de contenção e amarração dos sentidos não é fruto da vontade, intenções e querer dos sujeitos, pois existe uma tensão entre a memória do dizer e a ideologia que faz com que alguns sentidos se tornem naturais e evidentes em relação a outros. Tal evidência surge da ilusão do sujeito em poder controlar os sentidos das suas palavras.

Para colocar-se na posição de autor, o sujeito precisa ter domínio (ainda que imaginariamente) dos sentidos que supõe produzir, fazendo movimentos de referenciação, antecipação e retroação, não deixando o sentido ir para qualquer lugar nem ser qualquer um. É justamente esse movimento de contingência, contenção e amarração que caracteriza os gestos de autoria e que dialoga com a noção de arquivo e memória, visto que, para controlar o fio do discurso, o sujeito necessita de referências de outros discursos já dados sobre o assunto. (ROMÃO, 2008, p.169).

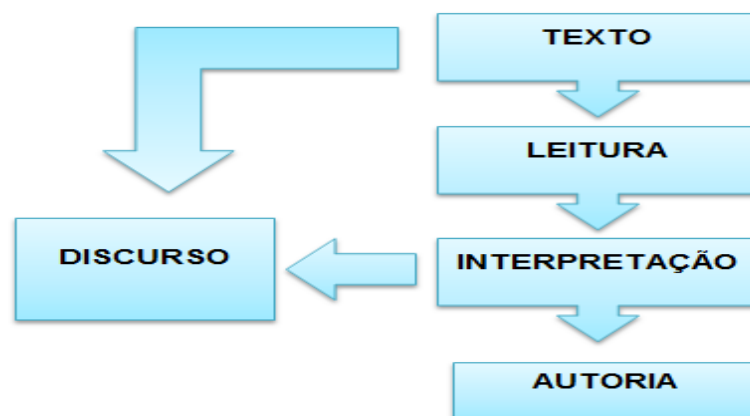
Desse modo, o princípio da autoria se dá no conflito ideológico da interpelação do sujeito através de um ponto da rede da memória, fazendo-o buscar o efeito, ainda que imaginário, de unidade no seu texto. Nessa conjuntura, a autoria implica que o sujeito tenha acesso ao arquivo; implica também uma tensão de disputas e possibilidades. Implica que a luta de vozes, sentidos e posições deixem suas pistas na superfície linguística, tentando evitar a paráfrase – a autoria marcada por vozes que se apoiam em outras vozes que formulam a cadeia do dizível. Portanto, a autoria só pode ser pensada afetada pela heterogeneidade do espaço com infinitas vozes e ecos.

Logo, compreendemos que a leitura e a interpretação tornam-se basilares para o trabalho com a autoria que é um possível resultado dos gestos de interpretação. Tanto Orlandi quanto Pacífico concordam que essa é a posição na qual mais se cobra a exigência pela responsabilidade, coerência, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância, unidade, não contradição e progressão.

Essas exigências procuram fazer com que o sujeito fique visível, calculável, controlável e identificável; e é justamente nesse jogo que o aluno entra em contato, na escola, quando começa a escrever. No entanto, para se colocar como autor, o sujeito precisa estabelecer uma relação com a exterioridade. Desse modo, não basta falar e nem dizer, é preciso representar, na linguagem, as exigências da ordem social na qual está inscrito (ORLANDI, 2012c, p.75). Ainda, de acordo com Pfeiffer (1995), para que haja interpretação é preciso que o sujeito se represente no lugar de autor, se inscrevendo no interdiscurso e fazendo com que seu dito seja dizível.

Veamos, a seguir, a imagem que retrata como essa relação é constituída.

Figura 6 – Relações paradigmáticas na Análise do Discurso



Fonte: JESUS, Joseilda Martins de (2017).



É interessante destacar que a autoria está estritamente ligada à interpretação e à leitura, ambas se constituem na materialidade do texto, que por sua vez é o lugar onde podemos vislumbrar materialmente o discurso. A interpretação ocorre a partir do mecanismo de antecipação, segundo o qual o sujeito-autor destina/dirige o seu texto, projetando-se imaginariamente no lugar de espera, constituindo-se como um leitor virtual do seu texto (ORLANDI, 2012d). Assim, o leitor real, aquele que lê, se apropria do texto, já encontra um leitor constituído com o qual se relaciona. E, embora o momento da escrita e o momento da leitura sejam distintos, na escrita de um texto já está inscrito um leitor e, na leitura, o leitor interage com o autor do texto. Por esta razão, preferimos falar em condições de produção de leitura ou modos de leitura.

A interpretação (autor/leitor) só se dá se o sujeito reconhece a materialidade linguística como dotada de sentidos colados a ela a priori. Para que o sujeito se coloque na posição de autor é preciso que ele crie um espaço de interpretação (a possibilidade do gesto interpretativo que vem do outro - virtual). Ao mesmo tempo, ele precisa necessariamente estar em relação (inserido no) com o Outro – o interdiscurso. Neste, a memória do dizer está em funcionamento, movimentando a teia de relação das diversas FDAs existentes: os "sentidos outros" em confluência. (PFEIFFER, 1995, p. 76).

Desse modo, a autoria se constitui através da relação interpretativa com o outro (interdiscurso) e o outro (interlocutor). De outra forma é possível dizer que o autor só está em funcionamento quando ele está em relação com o outro, e com o outro, o que não significa que todo sentido atribuído por um sujeito-autor fará sentido para todos os sujeitos-leitores, para isto seria necessário que ambos entrassem igualmente na mesma rede de FDAs. É justamente por esse motivo que os sentidos gerados por um texto não são iguais (PFEIFFER, 1995, p. 77).

Basicamente, a relação da autoria com o outro (interdiscurso) decorre a partir da relação estabelecida com os já-ditos ao procurar nele a formulação do “seu” dizer. Já a relação com o outro (interlocutor) dá-se pelo fato de o sujeito, enquanto autor, moldar as palavras para antecipar “o que” e “como deve dizer”. Através do mecanismo de antecipação, o sujeito, enquanto autor, projeta-se imaginariamente, pensando produzir um sentido que acaba fazendo com que ele diga de um determinado modo e não de outro.

Segundo o mecanismo da antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ouve suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a

argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. (ORLANDI, 2012b, p.39).

Pelo mecanismo da antecipação, o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera. Guiado por esse imaginário, ele constitui um leitor virtual para seu texto. E desse modo, o sujeito-autor fica determinado pelo fato de que precisa dizer coisas que tenham relação com o interdiscurso e que façam sentido para determinado interlocutor. Assim, de acordo com Pacífico (2012, p.30), o autor de um texto está dentro de uma formação discursiva, que nem sempre pode ser a mesma para todos os leitores que terão acesso a ele; conseqüentemente, os sentidos atribuídos pelos leitores podem sempre ser outros, pois as palavras podem mudar de sentido de acordo com a formação ideológica de cada leitor.

No interior do discurso que propõe o acesso ao conhecimento detido pela classe dominante – ou que se atribui a ela – viaja o discurso do poder e da exclusão. Nesse discurso, ou se tem o saber dominante ou só resta o saber menos abstrato, menos rigoroso, rebaixado, o da facilidade. Saber nenhum, portanto. Cria-se, assim, um falso dilema, pois se torna categórica a distância entre saber e não saber, entre ser igual ou ser o mesmo, etc. (ORLANDI, 1996, p.208).

Assim sendo, a escrita é um efeito múltiplo de discursos, de formações discursivas e de posições sujeitos, e só há um lugar em que essa multiplicidade se reúne: a autoria. A função autor é constituída por gestos de interpretação na qual o sujeito formula um dizer que, embora consista na repetição, esse não é apenas um exercício mecânico, mas histórico; não é a função do novo (inédito), mas o lugar de um evento interpretativo. O que nos leva a distinguir alguns tipos de repetição para entendermos como a autoria se processa.

- a) *A repetição empírica* (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete;
- b) *A repetição formal* (técnica) que é outro modo de dizer o mesmo;
- c) *A repetição histórica*, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido. (ORLANDI, 2012b, p.54).

Tanto na repetição empírica quanto na formal o sujeito não historiciza, escreve o dizer no repetível e previsível, enquanto que a repetição histórica permite ter acesso à memória constitutiva e ao interdiscurso, inscrevendo a significação em relação aos sentidos sócio-históricos. Dessa maneira, o espaço da interpretação, no qual o autor se insere, deriva da sua relação com a memória (saber discursivo) e o interdiscurso, e o texto torna-se uma peça

significativa devido a um gesto de autoria. Por este ângulo, o autor é carregado pela força da materialidade do texto em função do gesto de interpretação na sua relação determinada (historicamente) com a exterioridade pelo discurso. (ORLANDI, 2012 a, p.15).

Podemos dizer, portanto, que a autoria se faz a partir de gestos de leitura e interpretação, mas no limiar dessa reflexão ainda cabem outras importantes considerações. É categórico, dentro dos estudos da AD, que a autoria está vinculada à escola e aos processos de ensino/aprendizagem desenvolvidos neste local. Este é, pois, o centro da questão da qual nos propomos dialogar na próxima seção.

### 3.3 AUTORIA E ESCOLA

“O que se aprende na escola?”

A pergunta formulada por Althusser (1985) ganha novamente lugar de destaque em nossas reflexões, por ser, para nós, relevante pensar na escola como um local onde há tentativa de controle dos sentidos. Ao responder a própria questão levantada, ele esclarece que, em geral, na escola aprende-se a ler, escrever e algumas técnicas elementares. Dito de outro modo, a escola “[...] ensina o ‘know-how’ mas sob formas que asseguram a submissão à ideologia [...]” (ALTHUSSER, 1985, p.58). Na maioria das vezes se aprende o “saber como” e não o “saber que”. Por isso, a escola é considerada, por este filósofo, como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE) assim como os sistemas religioso, familiar, jurídico, político, sindical, a imprensa e o cultural, que funcionam através da ideologia e da repressão, seja ela visível, dissimulada e/ou simbólica, “moldando” os sujeitos-alunos por meio de mecanismos de seleção e exclusão (ALTHUSSER, 1985, p.70). A escola, de maneira silenciosa, na maioria das vezes acaba por legitimar a manutenção da ideologia dominante e das relações sociais das classes, apesar de ser também um espaço de resistência à ideologia dominante, a partir, principalmente, da quebra de paradigmas da educação tradicional nas práticas pedagógicas dos professores.

A dificuldade em sala de aula com a autoria já se inicia a partir da relação dos próprios professores em assumirem esta posição. De acordo com Pacífico (2013), a dificuldade em fazer com que os alunos ocupem a posição de autores decorre muitas vezes devido aos próprios professores, visto que a leitura na escola está vinculada ao livro didático ou a outros materiais nos quais o professor se orienta, nivela e iguala os sentidos e a leitura. O professor, como já colocado, é autoridade em sala de aula, desse modo ele autoriza, diz e interdita, fazendo com que os sentidos se abram para a polissemia, ou se fechem na zona da paráfrase.

Ela (a escola) apresentará, aos estudantes, o discurso escrito, como modelar, e sua forma como normativa. Essa prática pedagógica estará legitimando, mais uma vez, esse discurso que, por isso mesmo, produz sentido único e desambiguizado. No entanto, a Escola não ensina esse discurso, exatamente porque esse discurso tem lugar próprio para existir, e um lugar sempre institucional, que não é a Escola. A Escola é uma instituição de outro tipo, muito particular: a principal instituição “mantedora” do discurso escrito, e não uma instituição “produtora”. As instituições produtoras são, por exemplo, o jornal, o livro, a publicidade, a revista, a TV, o rádio, entre outras. (GALLO, 1992, p. 59).

O discurso pedagógico tradicional impede os alunos de formarem um espaço para a construção de uma leitura polissêmica. Conforme Pacífico (2012, p.33), a escola não considera os fatores sócio-históricos-ideológicos envolvidos na construção dos sentidos, mas, por outro lado, tenta domesticá-los, fazendo com que haja uma única voz a ser ouvida, e o sujeito-aluno aprenda a repetir o sentido legitimado por ela.

Há uma relação de interação que regula as possibilidades de leitura. O autor também é levado em conta e isso também faz parte das condições de produção de leitura. O jogo entre a paráfrase – que nesse caso seria a reprodução do que o autor quis dizer, o reconhecimento do sentido dado pelo autor – e a polissemia – que seria a atribuição, pelo leitor, de outros sentidos ao texto – é articulado, isto é, a relação existente entre paráfrase e polissemia se coloca como autolimitativa, uma dá os limites da outra. Assim, na relação do leitor com o texto, dependendo das diferentes formas de interação estabelecidas (ou tipos de discurso como o polêmico, autoritário ou lúdico), temos desde o simples reconhecimento do que o autor quis dizer, ou então a imposição de um sentido único que é atribuído pelo leitor ao texto (sem levar em conta seu autor), até leituras que permitem uma variação de sentidos de maneira bastante ampla. (ORLANDI, 1996, p.189/190).

Desse modo, é necessário submeter-se ao processo parafrástico valorizado pela escola para tornar-se um sujeito-aluno ideal. Na instituição escolar o sujeito assume a fôrma-leitor e apesar de não se identificar com a formação discursiva dominante nesta instituição, ele é levado a reproduzi-la devido à relação de poder presente neste local.

Conforme Pfeiffer (1995, 79), entendemos que apesar de programas educativos "modernos", a exemplo do ENEM, falarem em criar um hábito de leitura, respeitando o aluno na sua relação individual com o texto, “a história individual de leitura” (a relação específica com o texto, com a sedimentação dos sentidos e a intertextualidade) não entra em jogo na relação professor-aluno devido ao modo pelo qual a maioria das aulas e das avaliações é conduzida, o que acaba gerando uma “homogeneização” da leitura e da escrita. Isso implica mudança de algumas práticas com a leitura e a escrita na sala de aula, de forma a provocar o sujeito a acessar a polissemia da linguagem e a memória discursiva. Esta medida ajudaria,

substancialmente, a mudar o cenário atual, no qual percebermos que as redações dos processos seletivos ainda cobram uma leitura com retorno à paráfrase.

Como foi possível observar, a autoria se constitui como um campo vasto; sua relação com o texto, a leitura e a produção textual nos demonstra a necessidade de investigar como ela se constitui a partir dos exames de seleção, especialmente no ENEM. No que se refere às redações produzidas pelos candidatos, veremos que elas são essenciais para observarmos como o sujeito assume para si a função de autor. Mas antes apresentamos a metodologia utilizada e os caminhos percorridos até chegarmos à análise dos dados.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

“A Análise do discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender.” (ORLANDI, 2012b).

É interessante observar, com base no que já foi explanado, que os pressupostos teóricos da Análise de Discurso pecheutiana se diferem dos das demais teorias. Neste capítulo, temos como objetivo apresentar o percurso metodológico desta pesquisa, estabelecendo os critérios que serviram de base para chegarmos às análises dos dados, buscando esclarecer os caminhos percorridos para alcançar os objetivos estabelecidos neste estudo.

### 4.1 A METODOLOGIA NA ANÁLISE DE DISCURSO

Diferentemente de outras correntes teóricas que também desenvolveram os estudos com a linguagem, a AD não possui uma metodologia pronta e específica que deva ser seguida. Contudo, não estamos dizendo que na Análise de Discurso tudo pode ser feito de qualquer modo seguindo à deriva. Quando falamos que não possuímos uma metodologia fixa, estamos chamando a atenção para o fato de que é o próprio objeto discursivo que vai direcionar o caminho a ser percorrido para chegarmos às análises do *corpus*.

Na AD, a metodologia de análise não consiste em uma leitura que busca ver no texto o que ele significa, pois faz parte da natureza do discurso sua incompletude; os procedimentos metodológicos também não são completos. Isso faz com que o analista utilize procedimentos teóricos conforme o enfoque da pesquisa para observar o objeto e, ao analisá-lo, recorra novamente à teoria, consumando um ir e vir entre a descrição e a interpretação, fazendo com que metodologia e análise sejam inseparáveis. Desse modo, é necessário que o analista sempre tenha em mente a importância de se observar os gestos de interpretação, os discursos, o silêncio e os efeitos de sentido existentes.

A Análise de Discurso busca, portanto, compreender como os objetos simbólicos produzem sentido, analisando o próprio gesto interpretativo. Desse modo, ela não estaciona na interpretação, mas trabalha com os seus limites e mecanismos, assim como também não procura um sentido “verdadeiro”, saindo na defesa de que não há sentidos “literais”,

verdadeiros, guardados em um lugar à espera dos sujeitos. Os sentidos e os sujeitos constituem-se simultaneamente em um mesmo processo, porquanto “[...] uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva [...]” (ORLANDI, 2012b, p.60). Isso faz com que ao se deparar com a metodologia aqui empregada, e com as análises que se seguirão, o leitor – seja ele real ou imaginário – fará a leitura a partir do lugar ocupado no jogo discursivo; portanto, as nossas palavras poderão ser passíveis de concordância ou oposição. O fato é que não se pode dizer tudo<sup>9</sup>, e a AD não se prende a limitar os gestos interpretativos, mesmo porque eles são inesgotáveis.

Nesse viés, a interpretação contrapõe-se à visão reducionista de sentido uno, pois todo sentido sempre é possível e passível de tornar-se outro; porém, não qualquer outro, pois conforme Orlandi (2012b, p.62), “[...] todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se pode recortar e analisar estados diferentes [...]” Dessa maneira, a análise do *corpus* é feita levando-se em consideração três possíveis etapas, representadas a partir do seguinte esquema:

Figura 7 – Etapas de análise do *corpus* na Análise do Discurso



Fonte: JESUS, Joseilda Martins de (2017).

Na primeira etapa, o analista se depara com uma materialidade linguística, observando os efeitos do esquecimento nº 2, responsável pela ilusão de que aquilo só poderia ser dito daquela maneira; nesse sentido, colocam-se os ditos em relação aos não ditos. O analista observa a superfície linguística desconfiando dela, procurando ver como o texto significa, e quais os possíveis sentidos que ele gera. Por isso coloca o dito em relação ao não dito e desconfia da explicitude do texto.

<sup>9</sup> Tendo em vista o interdiscurso, não há como recuperar todos os sentidos possíveis de uma palavra.

Na segunda etapa, o analista atinge o objeto discursivo, buscando entender os discursos possíveis a partir das condições de produção da materialidade discursiva, transformando o texto em um objeto discursivo, após a observação da superfície linguística. Nesta etapa, o analista observa o funcionamento dos não ditos que geraram sentidos, observa também que os sentidos poderiam ser outros e se questiona do motivo pelo qual determinada palavra foi escolhida e não outra.

Na terceira e última etapa, o analista percebe o funcionamento da ideologia e do interdiscurso na produção de sentidos, procurando perceber qual é a ideologia que faz com que os enunciados signifiquem de um modo e não de outro. Nas palavras de Pêcheux e Fuchs, as três etapas são descritas da seguinte forma:

*Superfície linguística*: entendida no sentido de sequência oral ou escrita de dimensão variável, em geral, superior à frase. Trata-se aí de um “discurso” concreto, isto é, do objeto empírico afetado pelos esquecimentos 1 e 2, na medida mesmo em que é o lugar da sua realização, sob a forma, coerente e subjetivamente vivida como necessária, de uma dupla ilusão. *Objeto discursivo*: entendido como o resultado da transformação da superfície linguística de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, em um objeto linguisticamente de-superficializado, produzido por uma análise linguística que visa a anular a ilusão nº 2. *Processo discursivo*: entendido como o resultado da relação regulada de objetos discursivos correspondentes a superfícies linguísticas que derivam, elas mesmas, de condições de produção estáveis e homogêneas. Esse acesso ao processo discursivo é obtido por uma de-sintagmatização que incide na zona de ilusão-esquecimento nº 1 (PECÊUX e FUCHS, [1975] 1993, p.180-181).

De acordo com Orlandi (2012b), é importante destacarmos que o *corpus* em AD não segue critérios empíricos, mas, sobretudo, teóricos. Isso implica pensar que na perspectiva discursiva as análises ocorrem com base no enfoque dos critérios e objetivos propostos pelo analista. O *corpus*, enquanto material empírico, sempre permanecerá permeado de outras possibilidades de estudos, questionamentos e análises, o que nos interessa são os processos discursivos e não o texto em si, por esta razão,

[...] Diremos que um *corpus* é constituído por uma série de superfícies linguísticas (discursos concretos) ou de objetos discursivos (o que pressupõe um modo de intervenção diferente da prática linguística na definição do *corpus* [...]) estando estas superfícies dominadas por condições de produção estáveis e homogêneas. Isso significa que se pressupõe que todo discurso “concreto” é, de fato, um complexo de processos que remetem a diferentes condições. (PECÊUX e FUCHS, [1975], 1993, p.182).

Por conseguinte, a análise não é feita sob o olhar do pesquisador que fala a partir de uma dada formação discursiva, sendo também interpelado ideologicamente. Desse modo, os



critérios aqui utilizados levaram em consideração as possibilidades de fazer com que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, comprovando ou refutando, assim, as hipóteses levantadas e direcionadas ao ENEM cuja descrição se encontra na próxima seção.

#### 4.2 DESCREVENDO OS *CORPORA*

O Exame Nacional do Ensino Médio, comumente conhecido como ENEM, é uma prova não obrigatória realizada, a partir do ano de 1998, pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Na sua origem, o principal objetivo do exame consistia em verificar o domínio de competências e habilidades dos estudantes que concluíram o ensino médio, tendo como base classificatória a pontuação feita pelos candidatos no exame. Com o passar dos anos, o ENEM foi se aperfeiçoando e ganhando novas versões dimensões e utilidades, e apesar de ainda manter o seu objetivo inicial, outros interesses foram lhe sendo agregados, fazendo com que, atualmente, ele seja o maior exame nacional com recordes de inscritos a cada ano.

Muito disso se deve à iniciativa de programas por parte do governo, os quais utilizam a nota obtida no exame como critério de seleção, tais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) – que foi criado em 2004 e possibilitou aos candidatos utilizarem as suas notas individuais para concorrerem a uma bolsa integral ou parcial em algumas instituições privadas de ensino superior – e o Sistema de Seleção Unificada (SISU) cuja criação em 2009 representou um grande salto para o ENEM, pois a partir desse programa a nota tirada no exame passa a substituir o vestibular de algumas universidades públicas em todo o território nacional.

Assim, uma boa parcela das Instituições de Ensino Superior passou a substituir os seus antigos vestibulares pelo ENEM, isso possibilitou que qualquer estudante pudesse concorrer a duas opções de curso em diferentes universidades e em qualquer região do Brasil. Além de oportunizar o acesso em Instituições de Ensino Superior (IES), o ENEM também serve como certificação de conclusão do ensino médio para pessoas maiores de 18 anos de idade e também deve ser feito por alunos que desejam participar do programa Ciências Sem Fronteiras e fazer intercâmbio<sup>10</sup>.

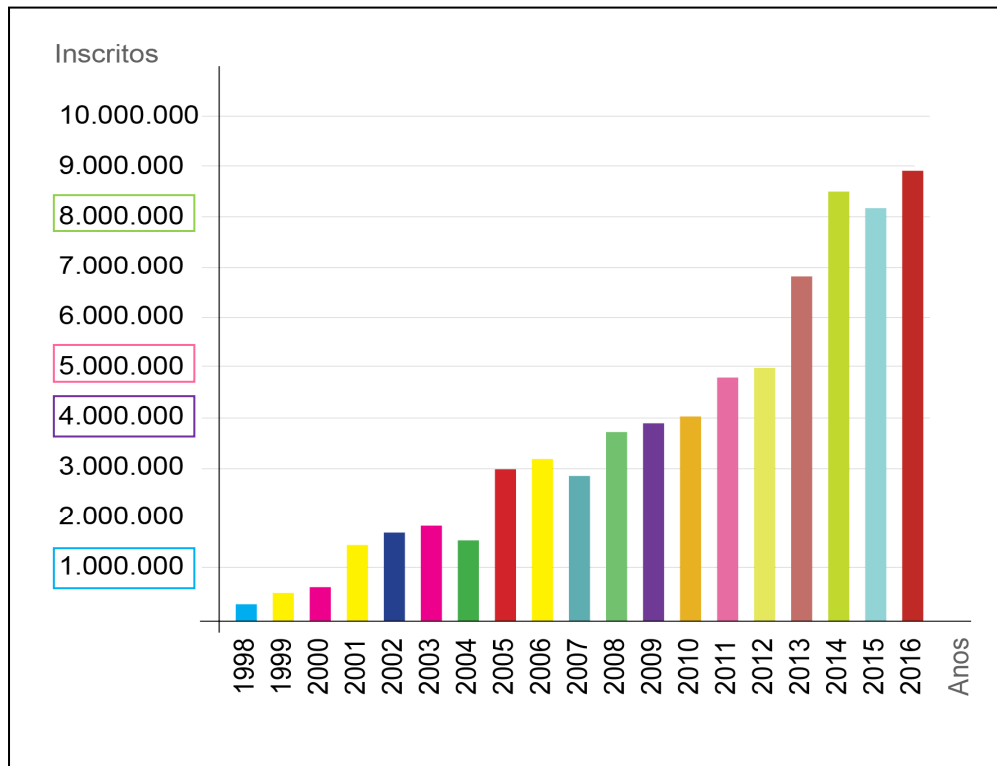
É possível observar que o ENEM possui uma relevância muito grande na educação do Brasil, é por meio dele que o MEC pode diagnosticar como anda o ensino (seja ele público ou privado, pois o exame não se limita à escola pública) na etapa final de escolarização, e com

---

<sup>10</sup> Outras utilizações da nota no ENEM estão expostas no Anexo D desta pesquisa.

isso buscar promover melhorias nesse sentido. Logo abaixo, apresentamos um gráfico que traz os números em milhões de inscritos no ENEM ao longo dos anos, destacando o ano de sua criação em 1998; o de 2009, quando passou a substituir o vestibular de algumas universidades públicas; o de 2011 e o de 2014, anos nos quais esta pesquisa se deterá em analisar a autoria nas redações.

Gráfico 2 – Número de inscritos em bilhões no ENEM



Fonte: Site enemex<sup>11</sup>.

Atrelado a toda essa mudança, a metodologia e o formato da prova também foram sendo modificados no decorrer do tempo. Antes, o ENEM era aplicado em um único dia, com apenas um caderno contendo 90 questões, e o candidato deveria escrever um texto do tipo dissertativo-argumentativo. Basicamente, o principal objetivo consistia somente na verificação de habilidades dos alunos concluintes do ensino médio. Devido ao caráter não obrigatório desse período, o número reduzido de alunos (1.000.000) demonstrava a importância que o exame tinha na época. Além disso, é possível observar que, nesta etapa inicial, o ENEM não trazia nenhum tipo de benefício para o aluno/concluinte.

<sup>11</sup>Disponível em: <<http://www.enemex.com.br/blog/2016/07/08/nao-subestime-as-questoes-de-baixa-complexidade-no-enem/>>. Acesso em: set, 2016.

A segunda versão do exame, que acontece em 2009, oportuniza ao aluno/concluente a possibilidade de substituir o vestibular pela nota do ENEM, por isso mesmo há um aumento considerável no número de inscritos, passando de 1.000.000 para uma média de 4.000.000 de alunos/concluente, agora também candidatos. Chamamos a atenção para este período, pois é necessário considerar o fato de que, ao possibilitar essa substituição, o público de candidatos também começa a se diversificar, participam não somente os alunos concluintes do ensino médio, mas todos aqueles que almejam cursar o nível superior passam também a fazer o exame.

Por sua vez, a prova sofre modificações, passando a ser realizada não mais em um dia, mas em dois dias, apresentando quatro modelos de prova em cores distintas (muda-se a ordem das questões), contendo 180 questões objetivas, divididas em quatro grandes áreas: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e a Redação, sendo que em cada área o candidato pode tirar uma nota que vai da escala 0 até 1000 pontos, incluindo a redação.

No quadro que segue podemos perceber de maneira mais resumida como a prova foi e ainda é aplicada.

Quadro 10 – A aplicação da prova do ENEM

DIA	DURAÇÃO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Nº DE QUESTÕES
<b>1º sábado</b>	4h e 30m	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia, Física e Química	45
		Ciências Humanas e suas Tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia	45
<b>2º Domingo</b>	5h 30m	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua portuguesa, Literatura, Língua estrangeira (Espanhol ou Inglês), Artes, Educação Física e Tecnologias da informação e Comunicação	45
		Matemática e suas Tecnologias	Matemática	45
		Redação	Redação; dissertativa-argumentativa	1

Fonte: JESUS, Joseilda Martins de (2017).

No que tange à redação, é importante salientar que a temática é acompanhada por uma coletânea de textos motivadores do tipo verbal e não verbal (imagem), os quais remetem ao tema proposto a fim de “orientar a reflexão” (ENEM, 2012, p.29). Como dissemos

anteriormente (capítulo 2), a leitura exerce um papel de extrema importância no exame, pois é necessária para que o candidato possa escrever “seu texto”. Sabendo disso, o exame aconselha que o candidato siga as seguintes recomendações:

- Leia com atenção a proposta de redação e os textos motivadores, para compreender bem o que está sendo solicitado.
- Evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores, porque foram apresentadas apenas para despertar uma reflexão sobre o tema e não para limitar sua criatividade.
- Não copie trechos dos textos motivadores. Lembre-se de que eles foram apresentados apenas para despertar seus conhecimentos sobre o tema.
- Reflita sobre o tema proposto para decidir como abordá-lo, qual será seu ponto de vista e como defendê-lo.
- Reúna todas as ideias que lhe ocorrerem sobre o tema, procurando organizá-las em uma estrutura coerente para usá-las no desenvolvimento do seu texto. (ENEM, 2016, p.15).

É possível observar que é por meio da leitura dos textos motivadores que a reflexão sobre o tema deve se iniciar. Apesar de afirmar que a escrita do candidato não deve imitar a dos textos propostos, a ideia de orientar a “reflexão do aluno” pode funcionar como um direcionamento de sentidos que eles devem produzir. Contudo, nesta pesquisa consideramos que há possibilidade de romper com esses discursos, e é pensando neste rompimento que a análise das redações, com a pontuação máxima, é de suma importância para entendermos como a autoria ocorre neste exame.

#### 4.3 ETAPAS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

Buscando compreender como se dá a autoria e os diferentes gestos de leitura que subjazem tal princípio, refletimos procurando compreender de que maneira os textos motivadores que acompanham as propostas de redação do ENEM interferem no processo de autoria dos candidatos que tiraram nota mil. Ou seja, objetivamos observar se esses textos possibilitam ou não uma abertura para a polissemia de sentidos, permitindo aos candidatos construir “seus” dizeres, ou se apenas os direcionam para a construção de textos feitos a partir de paráfrases ocorrendo a repetição de sentidos. Partindo desse viés, nos instigou buscar compreender de que maneira as propostas, juntamente com os textos motivadores, funcionam nessas redações; quais são os mecanismos e recursos utilizados pela prova; e como o candidato, que obtendo nota mil, se posicionou diante deles.

Vale destacarmos, mais uma vez, que a paráfrase é a possibilidade de todo dizer; visto que não há sentido totalmente novo e inédito, é preciso que as palavras já façam sentido para que o sujeito possa significar. De acordo com Orlandi (2012a, p.71), o “dizível e o repetível”

têm como condição a repetição “[...] não porque é o mesmo, mas é o que é passível de interpretação: o que é passível de ser repetido, efeito de pré-construído (já dito) na relação com o interdiscurso”. Desse modo, o sujeito só se faz autor se historicizar o “seu” dizer. Dizer feito a partir de repetição, mas não uma repetição empírica baseada nos sentidos da superfície linguística e, sim, uma repetição histórica, na qual o sujeito inscreve o dizer com a memória discursiva.

Sublinhamos que nesta pesquisa partimos das seguintes hipóteses:

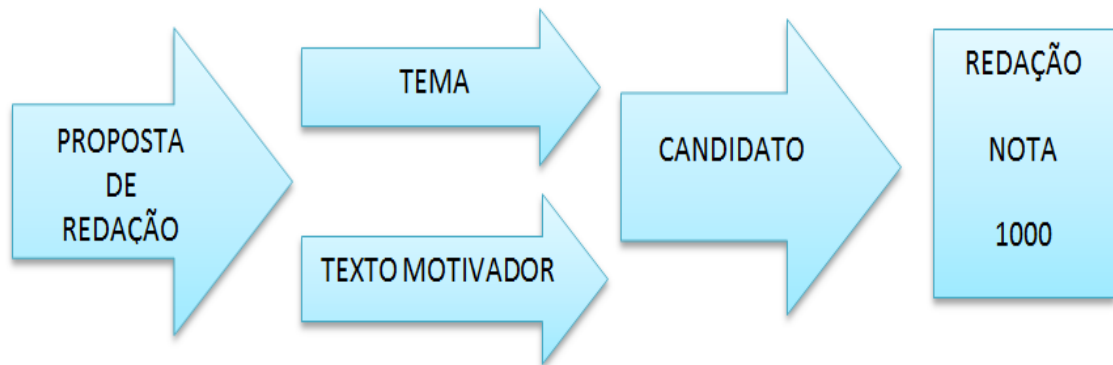
- Os textos motivadores conduzem o aluno a repetir sentidos e podem funcionar como silêncio local.
- As redações com nota 1000 permanecem presas às formações discursivas dos textos motivadores.
- A proposta de redação, acompanhada aos textos motivadores, controla os sentidos, silenciando outras leituras possíveis para o tema.

A fim de atender aos objetivos aqui propostos, seguimos alguns passos metodológicos que consistiram em:

- Observar os modos de funcionamento, as diretrizes e os temas exigidos nas propostas de redação, buscando perceber indícios que possibilitaram a assunção da autoria.
- Analisar a superfície linguística dos textos motivadores, buscando perceber as FDs e FIs das quais eles fazem parte, para chegarmos ao processo discursivo.
- Analisar as redações nota mil buscando observar se os produtores delas ocuparam a posição de autores, a partir do uso de argumentos “próprios” e do acesso ao interdiscurso.
- Comparar os enunciados presentes nos textos motivadores com aqueles produzidos pelos alunos nas redações nota 1000 a fim de ver se há repetição de ideias e sentidos ou se há o acesso – possibilidade de abertura para a polissemia.

Tal percurso pode ser representado a partir do seguinte esquema:

Figura 8 – Processo de Análise



Fonte: JESUS, Joseilda Martins de (2017).

Como a AD não trabalha com pesquisa de caráter quantitativo, mas qualitativo, é necessário selecionarmos, entre as edições, quais foram as propostas de redação cujos temas deram mais abertura e possibilidade para o estabelecimento da autoria. Assim, a seleção inicial se deu em escolher duas entre as quatro últimas edições do ENEM, apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 11 – Temas da redação do ENEM de 2011 a 2014

<b>EDIÇÃO</b>	<b>TEMA DA REDAÇÃO</b>
2011	<i>Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado</i>
2012	<i>Movimento migratório para o Brasil no século XXI</i>
2013	<i>Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil</i>
2014	<i>Publicidade infantil em questão no Brasil</i>

Fonte JESUS, Joseilda Martins de (2017).

Optamos por utilizar, como *corpora* para análise deste trabalho, as propostas dos anos de 2011 e 2014, pois acreditamos que os temas sugeridos para a redação nessas edições deram boas possibilidades para a ocorrência da polissemia. Levamos em consideração a probabilidade de o candidato poder discordar sobre estes temas. Além de as edições selecionadas apresentarem uma maior abertura para a polissemia, elas nos permitem fazer uma análise comparativa sobre como ocorreu a autoria nestes períodos.

Atrelado às propostas de redação, também foram analisados quatro textos que receberam nota mil nestas edições, acrescidos dos comentários pedagógicos dos avaliadores no que diz respeito ao estabelecimento da autoria nestas produções. As duas redações do ano de 2011 encontram-se no *Guia do participante do – A redação no ENEM 2012*, e as de 2014

estão na *Cartilha do participante – Redação no ENEM 2016*. Ambos os materiais foram disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) aos candidatos e trazem informações sobre a redação no exame. Este fato nos faz reforçar a ideia de que estes textos são um modelo, exemplo que deve ser “seguido” pelos demais que também queiram obter a nota mil.

Os critérios para a escolha das redações teve como base a observação de sequências discursivas que pudessem contribuir para a confirmação ou refutamento das hipóteses levantadas.

As etapas para a realização da pesquisa estão resumidas no quadro a seguir.

Quadro 12 – Etapas de realização da pesquisa

1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA
Análise das propostas de redação das edições selecionadas (2011/2014), bem como dos enunciados das questões propostas para realização da redação e os respectivos efeitos de sentido entre os temas e os dizeres dos textos motivadores.	Observação dos textos motivadores e análise das redações nota mil, a fim de verificar os efeitos de sentidos gerados pelos textos motivadores nas produções dos candidatos.	Comparação dos efeitos de sentidos dos dizeres das questões propostas para realização da redação, bem como dos temas e dos dizeres dos textos motivadores nas produções escritas dos candidatos.

Fonte: JESUS, Joseilda Martins de (2017).

Por se tratar de *corpora* cuja materialidade linguística constitui-se de coletânea de textos motivadores e redações, trabalharemos com o recorte nas produções escritas. Os recortes serão aqui compreendidos tal qual postula Orlandi (1984, p.14), para quem estes são “[...] feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia [...]”. Dessa forma, o recorte torna-se uma unidade discursiva que representa fragmentos correlacionados de linguagem e situação. Estes, por sua vez, vão variar em conformidade com nossos objetivos e conforme o alcance das nossas análises. Nesta pesquisa há recortes no *corpus* dos textos motivadores e no das redações nota mil, recortes feitos com o objetivo de verificar como se dá o processo de assunção da autoria dos candidatos no ENEM. Partimos do pressuposto que a assunção da autoria pode estar atrelada a dois fatores:

- Aos efeitos de sentido dos dizeres da proposta de redação.
- À mobilização da memória discursiva, por parte do candidato, diante dos possíveis efeitos de sentido do tema e dos textos motivadores.

Deste modo, apresentamos a função-autor a partir de cinco perspectivas que trabalharemos nas análises:

- a) Sua relação com a leitura dos textos motivadores;
- b) Sua relação com a polissemia dos sentidos;
- c) Sua relação com a memória discursiva;
- d) Sua relação com a paráfrase e/ou reprodução do dizer;
- e) Sua relação com a interdição.

Escolhemos estas perspectivas levando em consideração a sua relação com o processo de assunção da autoria, visto serem estas as características que o sujeito deve apresentar para assumir o seu dizer. Partindo da hipótese que os textos motivadores geram efeitos de interdição da autoria, foi necessário observarmos se a partir da leitura e da proposta de redação é possível ao candidato ter acesso à memória discursiva e construir efeitos da paráfrase.

Em suma, este foi o percurso metodológico articulado aos pressupostos da Análise de Discurso pecheutiana na qual nos apoiamos para desenvolvermos esta pesquisa. A apresentação e as análises dos dados serão discutidas no capítulo seguinte (capítulo 5) desta dissertação.



## 5 UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA NAS REDAÇÕES DO ENEM

“O que escrevo neste momento e a leitura que vocês fazem neste momento<sup>12</sup> estão entre os rituais de reconhecimento ideológico, inclusive a ‘evidência’ através da qual pode se impor a vocês a ‘verdade’ ou o ‘erro’ de minhas reflexões.”

(ALTHUSSER, 1985)

Neste capítulo apresentamos as análises dos dados, tendo como base os indícios de autoria nas redações com nota mil no ENEM, observando os modos de funcionamento da leitura e, por conseguinte, da paráfrase, da polissemia, do silêncio e do acesso à memória discursiva.

Conforme já explicitado nos capítulos anteriores, vale destacar que partimos das hipóteses de que ao acompanharem as propostas de redação, os textos motivadores controlam os sentidos que devem ser resgatados na memória dos candidatos, fazendo com que eles limitem-se ou permaneçam presos às formações discursivas desses textos, negando outros sentidos que poderiam ser construídos a partir do tema proposto. Além disso, acreditamos que as propostas de redações funcionam como um discurso autoritário, na medida em que silenciam o candidato em seu dizer, impedindo-os de colocar outros sentidos que não sejam os que estão presentes nos textos motivadores. A terceira hipótese é a de que as redações com nota mil são construídas a partir das paráfrases das formações discursivas dos textos motivadores.

Como o nosso objeto de estudo é a autoria, entendemos – a partir dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso pêcheuxtiana – que essa é uma posição discursiva que pode ser ocupada por qualquer sujeito que tome para si a responsabilidade por “seu” dizer.

É assim que pensamos a autoria como uma função discursiva: se o locutor se representa como eu no discurso, e o enunciador é a perspectiva que esse eu assume, a função discursiva autor é a função que esse assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto. Ela é, das dimensões do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade – contexto sócio-histórico – e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc (ORLANDI, 2012c, p.75).

Assim, a autoria pode estar presente e/ou ausente nas redações que nos propomos analisar. O que retoma para nós a responsabilidade de nossas palavras durante as análises.

---

<sup>12</sup> Conforme o próprio Althusser assinala em nota de rodapé, “Este duplo ‘neste momento’ é mais uma prova da ‘eternidade’ da ideologia, uma vez que o intervalo de tempo que os separa não é levado em conta” (1985, p.95).

Para evidenciar como ocorre a autoria no ENEM, foram eleitas três materialidades: as propostas de redação; os temas das redações e os textos motivadores; e as redações com nota mil no exame. Como já foi dito na metodologia (capítulo 4), nesta pesquisa nos detemos em analisar a autoria nas edições do ENEM de 2011 e de 2014 devido à possibilidade de polissemia contida nos temas, além de oportunizar um estudo comparativo, observando se houve mudanças ou permanência nos modos de funcionamento desses textos nas produções dos candidatos.

### 5.1 OS MODOS DE FUNCIONAMENTO DAS PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO ENEM

As redações com nota mil no ENEM constituem-se como uma materialidade em que se pode observar como ocorrem os processos de leitura e escrita ao final da etapa escolar. A correção é feita com base em uma matriz de referência (Anexo A), que observa no texto do candidato os seguintes aspectos:

- I. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
- II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
- III. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
- IV. Demonstrar conhecimentos dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
- V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (ENEM, 2016, p.8).

Para cada uma destas competências, o candidato poderá tirar uma nota de 0 a 200. Assim, a redação que atender a todos esses pré-requisitos, somará um total de 1000 pontos na média final, o que torna o texto uma excelência dentro dos padrões observados pelo exame.

Ao trabalhar com a proposta de redação, que exige algumas normas a serem seguidas, o sujeito-candidato perde, de certa forma, a autonomia em relação à escrita do texto, principalmente quando se leva em consideração os enunciados propostos, que exigem ao mesmo tempo a compreensão do que se pede para a produção de texto – uma escrita que esteja vinculada ao assunto e que o candidato mantenha uma relação com conhecimentos e leituras anteriores.

A *priori*, ao entrar em contato com a leitura dos textos motivadores os sujeitos-candidatos geram sentidos; em contrapartida, movidos pela ideia da transparência da linguagem, esses sentidos podem recair apenas sobre os que supõem serem os dos textos motivadores, e não os que podem ser acionados a partir da memória discursiva em contato

com a historicidade. Assim sendo, a primeira materialidade a ser analisada são as propostas de redação do ENEM, cujos dizeres estão expostos no quadro a seguir e apresentados, na íntegra, nos Anexos E e F.

Quadro 13 – As propostas de redação do ENEM (2011/2014).

Número de linhas	Proposta de redação do ano de 2011	Proposta de redação do ano de 2014
1	<b>Com base</b> na leitura dos textos motivadores seguintes e <b>nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação</b> , redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.	<b>A partir</b> da leitura dos textos motivadores seguintes e <b>com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação</b> , redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema PUBLICIDADE INFANTIL EM QUESTÃO NO BRASIL, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.
5		
10		

Fonte: Elaborado por JESUS, Joseilda Martins de (2017), a partir dos dados apresentados pelo ENEM.

Podemos evidenciar um equívoco na construção do texto oficial (2011) da proposta de redação através das marcas linguísticas na linha 1 que coloca a expressão **com base** e tem o sentido de que o texto motivador deve ser a base e guiar a construção do texto do candidato. Já a expressão **a partir**, linha 1 (2014) indica que o candidato pode extrapolar o texto motivador (a partir dele). O discurso oficial indica as leituras que devem ser feitas pelos candidatos, uma vez que há um controle por meio dos textos motivadores, e ao mesmo tempo tenta romper com este dizer ao sugerir que outras leituras realizadas ao longo da formação são consideradas (**e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação**).

Dessa maneira, a expressão, **com base**, na linha 1 da proposta de redação de 2011 funciona discursivamente com o efeito de sentido de fechamento, uma vez que dá a entender que o leitor deve se restringir aos sentidos do texto (com base, baseando-se nele, reproduzindo os sentidos desse texto); já a expressão **a partir**, na linha 1 da proposta de redação de 2014, indica o efeito de abertura, pois, a partir do que diz o texto motivador, é permitido que o candidato acesse a memória discursiva, o interdiscurso.

O trecho, “**com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação**”, presente na proposta de redação de 2011, e o trecho, “**a partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos**

**conhecimentos construídos ao longo de sua formação”**, presente na proposta de redação de 2014 indicam que além dos textos motivadores o candidato deve retomar o conjunto de leituras realizadas ao longo da sua formação, o que implica em dizer que os sentidos permitidos não se restringem apenas aos textos motivadores.

Assim, há, ao mesmo tempo, o problema da interdição da polissemia ocasionado a partir das marcas linguísticas, **como base na leitura dos textos motivadores e a partir da leitura dos textos motivadores** – uma vez que o leitor deve se restringir apenas à leitura e à recuperação dos sentidos que supõem estar contidos nesses textos e não poderão gerar sentidos novos – e um direcionamento para que o candidato acesse conhecimentos construídos ao longo de sua formação. Apesar de solicitar que os candidatos acessem conhecimentos de sua formação, muitas vezes eles ainda permanecem presos às FDs dos textos motivadores, pois existe uma relação social de poder entre estes enunciados já que os textos motivadores representam o discurso oficial que recomenda que o candidato se baseie. Assim, tomados pela ideologia que os domina, direcionam as possibilidades de interpretação e, nessa situação, a leitura será feita a partir de paráfrase de sentidos que se supõem serem desses textos.

É importante destacar o que nos diz Pacífico (2012), visto que a autora afirma que para argumentar, o sujeito precisa necessariamente de leituras, pois é através delas que ele poderá construir um ponto de vista sobre determinado assunto. Isso faz com que essa atividade seja sedimentada pelos textos motivadores, tendo em vista que basta apenas que o candidato recupere os sentidos neles previstos e construa “os seus”.

A sedimentação de processos de significação, em termos de sua dominância, se dá historicamente: o sentido que se sedimenta é aquele que, dadas certas condições, ganha estatuto dominante. A institucionalização de um sentido dominante sedimentado lhe atribui o prestígio de legitimidade e este se fixa, então, como centro: o sentido oficial (literal). (ORLANDI, 1996, p. 162).

Pela forma como a própria escola trabalha a interpretação de texto, muitas vezes o candidato não consegue criar novos sentidos, e termina ficando preso aos sentidos já sedimentados nos textos motivadores. Essas marcas funcionam como uma tentativa de controle na proposta de redação, a qual procura limitar as possibilidades dos candidatos construírem outras interpretações, visto que a leitura no exame tem como ponto de partida esses textos.

As marcas linguísticas **com base e a partir** da leitura produzem ainda um efeito de sentido de ordem, mantendo, assim, o candidato amarrado às formações discursivas que

entendem a linguagem como transparente e como transmissora de verdades literais. Essas FDs remetem à formação ideológica de que existe um sentido verdadeiro e aceito pelos professores. Tal formação ideológica pode ser encontrada na própria instituição escolar quando esta se baseia na ideia de sentidos transparentes e únicos, formando alunos repetidores de sentidos.

Visto desta maneira, as condições nas quais os textos motivadores são utilizados no exame instauram um discurso autoritário, compreendendo-o tal qual o concebe Orlandi (2012a, p.86), como “[...] aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece, e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também suas relações com o interlocutor [...]”. Nesta situação, ao candidato só é permitido fazer tanto uma leitura como uma interpretação parafrástica, uma vez que ele se encontra interpelado pelo discurso autoritário da proposta de redação antes mesmo de saber qual é o tema. Desse jeito, as marcas linguísticas tidas parafrásticas (com base e a partir) exercem uma função autoritária, fazendo com que os candidatos assumam a *fôrma-leitor* (PACÍFICO, 2012) e tenham dificuldades para migrarem para outras formações discursivas que não sejam as dos textos motivadores.

Com relação à segunda marcas linguísticas presentes nas propostas de redação é possível notar um sentido contrário, uma vez que elas provocam um efeito de abertura para polissemia quando solicita que a leitura do candidato também deve ser feita **com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação**, o que implica em dizer que os sentidos permitidos não se restringem apenas ao texto motivador, o sujeito-candidato deve realizar uma leitura sócio-histórica; perceber que a interpretação é uma questão ideológica e, assim, partir da posição de leitor, devendo ocupar a posição de autor, ao construir “seu” texto. Ao proceder dessa maneira, as marcas linguísticas permitem que os candidatos ocupem a *função-leitor* (PACÍFICO, 2012), na medida em que possibilita que o sujeito estranhe o óbvio, e instaure o “seu” dizer no momento da produção textual, o que permite uma abertura para a polissemia, uma vez que trabalha com o sentido plural, com a heterogeneidade dos sujeitos e dos sentidos.

A leitura da proposta de redação constitui-se, portanto, através de dois mecanismos: a paráfrase e a polissemia. A leitura parafrástica se caracteriza como o retorno ao mesmo espaço do dizer, é o reconhecimento, a reprodução dos sentidos dos textos motivadores. São apenas, reformulações dos dizeres desses textos, sem instigar o deslocamento dos sentidos e a multiplicidade de leituras possíveis. Já a leitura polissêmica constitui-se pela atribuição de

sentidos múltiplos; o texto é o “ponto de partida”, mas os sentidos não estão limitados a ele, é necessário, ao candidato, acessar a memória discursiva, e recorrer a outros sentidos.

Com o objetivo de observar de que maneira os textos motivadores exercem influência na assunção da autoria dos candidatos do ENEM, na próxima seção é feita uma análise sobre os modos de funcionamento dessas coletâneas de textos em relação aos temas das redações que esta pesquisa analisa.

## 5.2 OS MODOS DE FUNCIONAMENTO DOS TEMAS DAS REDAÇÕES NOS TEXTOS MOTIVADORES DO ENEM EM 2011 E EM 2014

No ano de 2011 o tema da redação do ENEM foi *Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado*. A temática estava vinculada à discussão sobre a privacidade no uso da internet na vida cotidiana, sob a forma das redes sociais.

Segundo o guia do participante do ENEM (2012, p. 16):

Para desenvolver o tema proposto, o participante deveria abordar o uso das redes sociais, tais como MSN, Orkut, Twitter e Facebook, discutindo a questão da privacidade – quais os *pontos positivos e negativos* da exposição da vida pessoal que hoje ocorrem devido aos avanços tecnológicos. Vários argumentos poderiam ser empregados para apresentar os *pontos positivos* ou *negativos* do relacionamento interpessoal que se dá por intermédio das redes sociais, como, por exemplo, a possibilidade de fazer novos amigos e reencontrar outros, além de casos de violência virtual, como o cyber bullying. A redação deveria, portanto, problematizar as consequências dessa exposição excessiva que torna a vida privada cada vez mais pública e os riscos decorrentes dessa exposição, procurando defender uma tese, um ponto de vista a esse respeito. (ENEM, 2012, p. 16).

Ainda de acordo com o material da apostila, ao final da redação, o participante deveria propor uma solução para a discussão apresentada, levando em consideração o respeito aos direitos humanos. Qualquer que fosse a opinião sobre as redes sociais e os argumentos utilizados, era necessário ao candidato focalizar os limite entre o público e o privado, para atender plenamente ao tema proposto.

Elaborar um texto posicionando-se diante da questão da privacidade nas redes sociais no século XXI, tendo em vista os limites entre o público e o privado. O texto, de caráter dissertativo-argumentativo, deveria defender uma tese sobre essa questão e apoiá-la com argumentos: afinal, a comunicação via redes sociais favorece as relações interpessoais, mas compromete a inviolabilidade da informação, já que tudo é compartilhado, tudo é tornado público. (ENEM, 2012, p. 30).

Essa proposta, assim como as outras, foi acompanhada por três textos motivadores, (Quadro 14; Quadro 15; e Figura 9) que “orientaram” a reflexão sobre o tema. Nessa edição, o candidato deveria discorrer sobre a crescente popularização das redes sociais tendo em vista

os limiares do que é público e do que seja privado. O primeiro texto motivador fala sobre a internet e a tentativa de expansão do uso da rede, tratada pelo texto como um direito fundamental do ser humano.

Quadro 14 – Texto motivador I no ENEM em 2011

LINHA	TEXTO MOTIVADOR I
	<i>Liberdade sem fio</i>
1	A ONU acaba de declarar o acesso à rede um direito fundamental do ser humano – assim como saúde, moradia e educação. No mundo todo, pessoas começam a abrir seus sinais privados de wi-fi, organizações e governos se mobilizam para expandir a rede para espaços públicos e regiões onde ela ainda não chega, com acesso livre e gratuito.
	ROSA, G.; SANTOS, P. Galileu. Nº 240, jul. 2011 (fragmento).

Fonte: ENEM, 2011.

O segundo texto motivador, *A internet tem ouvidos e memória*, traz argumentos que expõem e definem o que é considerado como público e privado nas redes sociais.

Quadro 15 – Texto motivador II no ENEM em 2011

LINHA	TEXTO II
	<i>A internet tem ouvidos e memória</i>
1	Uma pesquisa da consultoria Forrester Research revela que, nos Estados Unidos, a população já passou mais tempo conectada à internet do que em frente à televisão. Os hábitos estão mudando. No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo <i>on-line</i> em redes sociais.
5	A grande maioria dos internautas (72%, de acordo com o Ibope Mídia) pretende criar, acessar e manter um perfil na rede. “Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social. Não estar equivale a não ter uma identidade ou um número de telefone no passado”, acredita Alessandro Barbosa Lima, CEO da e. Life, empresa de monitoração e análise de mídias.
10	As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações. Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela. Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e comentem gafes podem pagar caro.
	Disponível em: <a href="http://www.terra.com.br">http://www.terra.com.br</a> . Acesso em: 30 jun. 2011 (adaptado).

Fonte: ENEM, 2011.

Observa-se que o segundo texto motivador recorre a dizeres de pesquisas desenvolvidas por instituições internacionais sobre o assunto, para em seguida equipará-las ao Brasil. Todavia, não foi em qualquer país que estas pesquisas foram realizadas e a que o

Brasil é equiparado, mas aos Estados Unidos, que é considerado a maior potência econômica do planeta e exerce influência em todas as demais economias do mundo. Nessa direção, o segundo texto motivador instaura uma argumentação em consonância com um dizer consistente sobre o assunto, pois não é qualquer dizer, são os resultados da Forrester Research e da e.Life, empresas que pesquisam e analisam o comportamento do consumidor a partir do monitoramento de redes sociais. O que significa refletir sobre o fato de não haver possibilidade alguma, por parte do candidato, de duvidar ou discordar dos dizeres estabelecidos nesse texto, tendo em vista o poder e a influência estabelecidos pela hierarquia dos Estados Unidos no cenário nacional e internacional.

No que diz respeito aos dizeres encontrados nesse texto, é possível inferir que eles já trazem uma opinião a respeito do tema da redação, uma vez que considera a rede social um domínio público, mas alerta para o fato de que ela caminha em dois sentidos, um positivo e outro negativo. O argumento positivo está ligado à ideia de que as redes sociais podem beneficiar a “popularização” de algo ou alguém, desde que estes tenham uma “intenção” positiva. Já o aspecto negativo tem como base as diversas formas de prejuízos que podem ser gerados quando se utilizam as redes sociais para prejudicar ou depreciar a imagem de alguém.

A diferença e o limite entre o público e privado pode ser entendida em dois vieses: o público refere-se às questões de ordem social (“[...] **Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social** [...]” Texto II, linhas 12 e 13), e se for utilizada para algo benéfico “deve” ser publicado. Em contrapartida, o privado está ligado à esfera pessoal e, portanto, deve ser mantido no anonimato (“[...] **As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações** [...]” Texto II, linhas 10 e 11). Observa-se então que o texto motivador traz um sentido: a ideia de que “[...] **se deve publicar o que não se fala em público** [...]” (Texto II, linhas 12 e 13). Ou seja, os usuários das redes sociais devem se basear nas situações reais de comunicação e, dessa maneira, é necessário antever os discursos veiculados nela, de forma a não trazer malefícios ou constrangimentos.

Por último, no terceiro texto motivador, representado no gênero textual tirinha, é abordada a questão do monitoramento constante, atentando, inclusive, que aquele que monitora está sendo monitorado também pelas câmeras. Este texto, como já apontado, está representado na Figura 9.



Figura 9 – Texto motivador III no ENEM em 2011



Fonte: ENEM, 2011.

Nota-se, dentre os três textos, que esse é o que de fato apresenta uma abertura maior para a polissemia, visto que não traz argumentos diretos sobre o que é público ou privado, jogando com as possibilidades de sentidos que vão desde o controle da população em sua vida pessoal, até a perda da liberdade individual através de mecanismos, cada vez mais sofisticados, de controle do indivíduo. Nesta situação, há maiores possibilidades para que os candidatos possam gerar outros sentidos.

Diante do que foi apresentado, observa-se que só há um, dentre os textos motivadores da edição de 2011, que apresenta uma abertura para a multiplicidade de leituras sobre o tema. Os demais apresentam argumentos que já trazem opiniões sobre o que é o público e o privado e sobre o fato de ser positivo ou negativo abrir sua vida pessoal na rede. No segundo texto motivador, *A internet tem ouvidos e memória*, é possível ler o seguinte trecho: “[...] **As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações [...]**” (Linhas 10 e 11). “[...] **Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela [...]**” (Linhas 11 e 12).

Tendo em vista que o tema da Redação foi *Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado*, a argumentação deste texto pauta-se no uso das Redes sociais, e em vários trechos do texto motivador há remissão às redes sociais, como se pode observar nos seguintes trechos: “[...] **No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo on-line em redes sociais [...]**” (Linhas 03 e 04). “[...] **Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social [...]**” (Linhas 06 e 07) “[...] **As redes**

**sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações [...]**” (Linhas 10 e 11).

A ênfase nas Redes sociais já direciona o sentido do tema da redação para essa questão, deixando também de trazer argumentos sobre, por exemplo, o controle exercido pela exposição constante de um sujeito em veículos midiáticos veiculados na Internet e a exposição de sujeitos e de sua vida pessoal em programas de televisão, questões que poderiam ser abordadas a partir do tema proposto, já que Viver em Rede poderia indicar outros sentidos para a palavra rede. Isso nos leva a crer que existe já um tipo de direcionamento sobre o que o candidato deve escrever na redação. Este é um dos pontos que foram analisados.

Na edição do ENEM em 2014, o tema da redação foi *Publicidade infantil em questão no Brasil*, com foco na discussão sobre a publicidade infantil e a sua veiculação no país. Essa proposta também veio acompanhada por três textos motivadores; e de acordo com a cartilha do participante do ENEM em 2016, o candidato precisava considerar, com base nesses textos, o cenário posto em discussão. A partir desse rol de informações, esperava-se que os textos produzidos se direcionassem, de acordo com o exame, para um dos diferentes seguintes contextos possíveis:

- Contexto legal: discutir a legislação atual, compará-la à de outros países, tomar posição e eventualmente propor alteração legal;
- Contexto de proteção às crianças: com base no entendimento da criança como um ser vulnerável, em formação, altamente influenciável, tomar posição pela regulamentação da publicidade infantil pelo Estado, para proibição ou restrição ou, ainda que aceitando a não interferência do Estado na regulação do setor, defender a importância da família e da educação para que a criança possa ser preparada para o consumo;
- Contexto de defesa da liberdade de expressão: com base em um entendimento de que o Estado não deve se envolver com questões de mercado, defender a livre veiculação da publicidade infantil, com ou sem autorregulamentação;
- Contexto pragmático: analisar a situação da publicidade infantil no Brasil e, a partir dessa perspectiva, propor mudanças ou defender a manutenção do cenário atual. (ENEM, 2016, p. 16-15).

No primeiro contexto, nota-se a presença de uma formação discursiva que vê a publicidade sob a perspectiva legal, a qual, comparada com outros países, deve propor uma intervenção (proibição) por meio das leis. No segundo contexto, a formação discursiva também se mostra contrária às propagandas, uma vez que está atrelada à proteção da criança que, sob este ponto de vista, ainda não possui discernimento dos malefícios causados a elas e, desse modo, deve ser proibida.

No terceiro contexto encontramos uma formação discursiva que defende a liberdade de expressão, o que permite que o candidato possa discordar sobre a proibição. Já o quarto contexto (pragmático) propõe que a reflexão seja feita tanto por meio da defesa como por meio da mudança, desde que se analise a situação atual.

O que podemos observar, a partir dos contextos analisados, é que, diferentemente da proposta anterior, a cartilha do ENEM, em 2016, afirma que na edição de 2014 os candidatos poderiam refletir sobre o tema, podendo, em “seus” textos, discordarem ou não das regulamentações sobre a publicidade infantil. Porém, esse mesmo discurso não é observado quando partimos para a análise dos textos motivadores que acompanharam a proposta de redação, uma vez que há uma incidência maior do discurso presente no primeiro e no segundo contexto, os quais são construídos através do viés da proibição.

Colocamos os textos motivadores para fins de análise. No Quadro 16, temos o primeiro texto.

Quadro 16 – Texto motivador I no ENEM em 2014

LINHA	TEXTO I
1	A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.
5	Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda a propaganda dirigida à criança que tem "a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço" e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças.
10	Ainda há dúvidas, porém, sobre como será a aplicação prática da resolução. E associações de anunciantes, emissoras, revistas e de empresas de licenciamento e fabricantes de produtos infantis criticam a medida e dizem não reconhecer a legitimidade constitucional do Conanda para legislar sobre publicidade e para impor a resolução tanto às famílias quanto ao mercado publicitário. Além disso, defendem que a autorregulamentação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (conar) já seria uma forma de controlar e evitar abusos.
	IDOETA, P. A; BARBA, M. D. A publicidade infantil deve ser proibida? Disponível em <a href="http://www.bbc.co.uk">www.bbc.co.uk</a> . Acesso em 23 de maio de 2014 (adaptado).

Fonte: ENEM, 2014.

Observa-se que o texto é construído a partir das formações discursivas presentes no primeiro e no segundo contexto, cuja publicidade infantil é entendida sob o ponto de vista que expressa a proteção às crianças com base no entendimento da vulnerabilidade, o que torna aceita a posição pela regulamentação da publicidade infantil Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) em proibir as propagandas. Todavia, é necessário

esclarecermos que o texto não aponta somente a proibição. Entretanto, este pode um posicionamento que o candidato não leve em consideração, tendo em vista os dizeres encontrados ao longo do texto.

O texto traz das linhas 05 a 09, o seguinte: “[...] **A resolução estabelece como abusiva toda a propaganda dirigida à criança que tem “a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço” e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças [...]**” (Texto I, ENEM 2014, grifo do autor). Neste caso, o texto já traz a definição do que vem a ser propaganda abusiva para crianças, indicando que é inadequado e ruim que uma propaganda, dirigida à criança, possa persuadi-la a adquirir um produto utilizando desenhos, brindes ou outros elementos convidativos. O argumento apresenta dizeres que marcam a propaganda, direcionada à criança, como algo negativo, o que pode conduzir os candidatos a assumirem o mesmo posicionamento, e que somente os aspectos negativos sejam contemplados em seus textos.

No segundo texto motivador (Figura10) que é um infográfico, é retratado como alguns países do mundo lidam com a questão da publicidade infantil, e exemplifica que medidas podem ser tomadas, quer dizer, sugere que a intervenção do CONANDA, que estabelece a publicidade infantil como abusiva, é uma medida necessária se comparada aos demais países desenvolvidos.

Figura 10 – Texto motivador II no ENEM, 2014



Fonte: ENEM, 2014.

Tomado pela formação discursiva do primeiro contexto, o infográfico, que retrata exemplos de algumas regulamentações da publicidade infantil em outros países, está ancorado no primeiro contexto, pois, se comparada ao contexto mundial, a resolução do CONANDA é uma medida que se torna necessária, perante aos países desenvolvidos. Nesse caso, o texto corrobora com os argumentos do texto anterior, evidenciando os modos como os países desenvolvidos regulamentaram a propaganda dirigida ao público infantil, para evitar abusos.

No terceiro e último texto da coletânea, é enfatizado o quanto uma criança é um ser humano em processo de formação e, por isso mesmo, vulnerável às influências. O texto, além de esclarecer sobre a importância de formarmos adultos conscientes em relação ao consumo – ciente de suas reais necessidades e de suas responsabilidades para com eles próprios e para com o coletivo – fala também dos efeitos das propagandas dirigidas ao público infantil. Vejamos o texto:

Quadro 17 – Texto motivador III no ENEM, 2014

LINHA	TEXTO III
1	Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior, para compreender o que está por trás da divulgação de produtos. Só assim ela se tornará o consumidor do futuro, aquele capaz de saber o que, como e por que comprar, ciente de suas reais necessidades e consciente de suas responsabilidades consigo mesma e com o mundo.
	SILVA, A. M. D.; VASCONCELOS, L. R. A criança e o marketing: informações essenciais para proteger as crianças dos apelos do marketing infantil. São Paulo: Summus, 2012 (adaptado).

Fonte: ENEM, 2014.

Esses dizeres estão atrelados à formação discursiva presente no segundo contexto, no qual a proteção às crianças deve ser garantida, o que pode ser efetivado por meio do Estado, sob a forma de proibição ou restrição das propagandas, pois traz a ideia da criança como potencial consumidor do futuro. Esse texto poderia embasar a argumentação, relativa aos efeitos, a médio e longo prazo sobre as propagandas. Vista dessa maneira, a publicidade infantil é um problema, e as consequências da não proibição podem resultar em um consumismo desenfreado e desnecessário.

Vale ressaltar que não estamos defendendo que as propagandas dirigidas às crianças não devam ser proibidas, mas chama atenção o fato de que os argumentos já estão dados nos textos motivadores e, provavelmente, serão repetidos nos textos dos candidatos. Como já há argumentos, não há espaço para que o candidato reflita sobre os benefícios ou malefícios da publicidade direcionada às crianças. Também não haveria a possibilidade de um candidato, porventura, defender a publicidade infantil afirmando, por exemplo, que nem todas as

propagandas direcionadas a este público são abusivas, e que, em alguns momentos, a publicidade pode funcionar como um veículo para trazer à tona ideias inovadoras ou adequadas para o público.

Apesar da apostila direcionada ao candidato instaurar um dizer que a redação poderia ter sido escrita levando-se em consideração a liberdade de defesa de argumentos favoráveis e contrários, observa-se que nos textos motivadores, só há argumentos contrários à publicidade infantil, ressaltando os aspectos negativos desse segmento, impedido o acesso do candidato à heterogeneidade da argumentação.

Em nenhum texto motivador foi inserido dizeres das formações discursivas do terceiro e quarto contexto, nos quais as propagandas dirigidas ao público infantil poderiam ser vistas como liberdade de expressão e/ou defesa e manutenção do cenário atual, o que nos indica que há uma instauração da censura, do silêncio local (ORLANDI, 1997), pois não é permitido ao candidato gerar outros sentidos senão aqueles esperados, gerados pelos textos motivadores. Com efeito, o silêncio indica os limites da interpretação e acompanha a movimentação dos sentidos e dos sujeitos em relação à memória durante a produção textual.

Vale salientar que partimos do princípio que o tema tem uma importância muito grande para a construção dos textos dos candidatos, pois é com base nele que serão construídas as ideias e argumentos para a defesa de um ponto de vista. Sabe-se que essa descoberta só é feita no momento de aplicação da prova, e como tal, além de apresentar o tema, a proposta ainda apresenta uma coletânea de textos motivadores, que como já foi analisado, trazem uma opinião a respeito da temática.

Dada as condições de produção e a amplitude que o tema pode reservar, analisamos quatro redações com nota mil no exame, nas edições de 2011 e 2014, para observar de que maneira os textos motivadores exercem influência na escrita do candidato e, conseqüentemente, no processo de assunção da autoria.

### 5.3 OS MODOS DE FUNCIONAMENTO DOS TEXTOS MOTIVADORES NAS REDAÇÕES DE 2011

Como já foi dito, o tema da proposta de redação do ENEM, em 2011, foi *viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado*, cuja temática estava vinculada à discussão sobre a privacidade no uso da internet na vida cotidiana, sob a forma das redes sociais. Para observarmos como a autoria ocorreu nesta edição, dentre as redações que receberam nota mil no exame, transcrevemos quatro, as quais estão apresentadas nos Anexos G,H I e J; conforme ordem de apresentação. Segue a transcrição do texto do candidato 1.

Quadro 18 – Redação nota mil, do candidato 1, no ENEM em 2011

LINHA	REDAÇÃO DO CANDIDATO 1
1	A crescente popularização do uso da internet em grande parte do globo terrestre é uma das principais características do século XXI. Tal popularização apresenta grande relevância e gera impactos sociais, políticos e econômicos na sociedade atual.
4	Um importante questionamento em relação a esse expressivo uso da internet é o fato de existir uma linha tênue entre o público e privado nas redes sociais. Estas, constantemente são utilizadas para propagar ideias, divulgar o talento de pessoas até então anônimas, manter e criar vínculos afetivos, mas, em contrapartida também podem expor indivíduos mais do que o necessário, em alguns casos agredindo a sua privacidade.
9	Recentemente, ocorreram dois fatos que exemplificam ambas as situações. A “Primavera Árabe”, nome dado a uma série de revoluções ocorridas em países árabes, teve as redes sociais como importante meio de disseminação de idéias revolucionárias e conscientização desses povos dos problemas políticos, sociais e econômicos que assolam esses países. Neste caso, a internet agiu e continua agindo de forma benéfica, derrubando governos autoritários e pressionando melhorias sociais.
15	Em outro caso, bastante divulgado também na mídia, a internet serviu como instrumento de violação da privacidade. Fotos íntimas da atriz hollywoodiana Scarlett Johansson foram acessadas por um hacker através de seu celular e divulgadas pela internet para o mundo inteiro, causando um enorme constrangimento para a atriz.
19	Analisando situações semelhantes às citadas anteriormente, conclui-se que é necessário que haja uma conscientização por parte dos internautas de que aquilo que for uma utilidade pública ou algo que não agrida ou exponha um indivíduo pode e deve ser divulgado. Já o que for privado e extremamente pessoal deve ser preservado e distanciado do mundo virtual, que compartilha informações para um grande número de pessoas em um curto intervalo de tempo. Dessa forma, situações realmente desagradáveis no incrível universo da internet serão evitadas”.

Fonte: ENEM, 2012.

Com efeito, ao observarmos a redação do candidato 1, a qual não possui título, percebemos que não houve uma reprodução absoluta dos textos motivadores. O candidato fala do século XXI, focando a popularização do uso da internet e os impactos sociais gerados devido a essa questão, o que nos indica que ele foi um pouco além dos textos motivadores e acessou partes do interdiscurso.

**Recorte 1:** Reproduz sentidos um pouco além dos textos motivadores.

**Candidato 1:** A crescente popularização do uso da internet em grande parte do globo terrestre é uma das principais características do século XXI. Tal popularização apresenta grande relevância e gera impactos sociais, políticos e econômicos na sociedade atual. [...] (ENEM, 2012, p.38).

Neste trecho, o candidato fala de Internet de um modo geral, sem falar de redes sociais, como ocorre no segundo texto motivador do ano de 2011. Em alguns trechos do texto, no entanto, é possível ver a retomada de ideias presentes no texto motivador, indicando controle dos sentidos produzidos pelos candidatos. Isso ocorre a partir do início do primeiro parágrafo do desenvolvimento, em que uma paráfrase do tema da redação é feita sob a forma de questionamento.

**Recorte 2:** Reproduz o questionamento da proposta de redação.

**Candidato 1:** [...] Um importante questionamento em relação a esse expressivo uso da internet é o fato de existir uma linha tênue entre o público e privado nas redes sociais [...](ENEM, 2012, p.38).

**Proposta de redação:** Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado (ENEM, 2011, p.1).

Notamos que assim como a proposta de redação, o candidato questiona-se a respeito do público e do privado, como se nesse momento fosse posicionar-se frente à discussão proposta, colocando os argumentos que desencadeiam a argumentação. Porém, em vez de responder a pergunta formulada, o candidato retoma as ideias presentes no segundo texto motivador, *A internet tem ouvidos e memória*, para extrair dele os argumentos do seu texto. O fato de haver a repetição do tema em forma de pergunta não é necessariamente um problema de autoria, mas essa repetição mostra o modo como os textos motivadores regulam a produção de sentidos. Tal movimento do sujeito ocorre sob a forma de paráfrase e do silêncio.

**Recorte 3:** Paráfrase e Silêncio

**Candidato 1:** Estas (as redes sociais), constantemente são utilizadas para propagar ideias, divulgar o talento de pessoas até então anônimas, manter e criar vínculos afetivos, mas, em contrapartida também podem expor indivíduos mais do que o necessário, em alguns casos agredindo a sua privacidade [...](ENEM, 2012, p.38).

**Texto motivador II:** [...] As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações [...] (TEXTO ADAPTADO, ENEM, 2011, p.1).

Nesse recorte é possível ver nitidamente que o candidato está limitado pelo discurso do texto motivador; assim, ele recorre, primeiramente – sob a forma de paráfrase – aos aspectos positivos das redes sociais. O candidato repete, de maneira literal, os sentidos do segundo texto motivador, inclusive utilizando os mesmos termos para tentar reproduzir os argumentos como se fossem seus. Ele faz menção às redes sociais, defendendo, como nos textos motivadores, o uso delas.

É importante destacarmos que ao repetir esses sentidos, o candidato também emite uma opinião, mas uma opinião baseada na repetição e não no rompimento das ideias presentes nos textos motivadores. A opinião e o argumento restritos aos textos motivadores levam a crer que o controle dos sentidos impede os candidatos de acessarem a polissemia. O candidato deixa então de assumir a responsabilidade por um dizer, pois apenas reproduz. Ele é silenciado nesse local, “e a censura se instala, o que interdita a inscrição do candidato em formações discursivas determinadas” (ORLANDI, 1997, p. 78). Isso faz com que ao mudar de



uma FD para outra, as palavras mudem de sentido. Esse movimento é visto a partir da utilização da marca linguística, "mas, em contra partida", que evidencia o silenciamento acerca dos aspectos positivos. O candidato não pode, segundo o texto motivador, estabelecer somente os aspectos positivos, é necessário, "em contra partida", ficar à margem da deriva, assim como o texto motivador, e é justamente nesse movimento que a redação caminha, pois como se verá, nos dois parágrafos seguintes do desenvolvimento, o candidato não argumenta, ou emite uma opinião a respeito do tema, mas utiliza, por meio de dois exemplos, os aspectos positivos e negativos das redes sociais.

**Recorte 4:** Acesso à memória discursiva baseada nos argumentos favoráveis e contrários, às redes sociais, do texto motivador.

**Candidato 1:** [...] Recentemente , ocorreram dois fatos que exemplificam ambas as situações. A “Primavera Árabe”, nome dado a uma série de revoluções ocorridas em países árabes, teve as redes sociais como importante meio de disseminação de idéias revolucionárias e conscientização desses povos dos problemas políticos, sociais e econômicos que assolam esses países. Neste caso, a internet agiu e continua agindo de forma benéfica, derrubando governos autoritários e pressionando melhorias sociais.

Em outro caso, bastante divulgado também na mídia, a internet serviu como instrumento de violação da privacidade. Fotos íntimas da atriz hollywoodiana Scarlett Johansson foram acessadas por um hacker através de seu celular e divulgadas pela internet para o mundo inteiro, causando um enorme constrangimento para a atriz [...] (ENEM, 2012, p.38).

**Texto motivador II:** [...] As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações. Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela. Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode se rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e comentem gafes podem pagar caro. (TEXTO ADAPTADO, ENEM, 2011, p.1).

Podemos observar que o candidato foi buscar elementos da memória discursiva para produzir seu texto, feito a partir da inserção do exemplo da “Primavera Árabe” e do caso ocorrido com atriz Scarlett Johansson. Apesar disso, é interessante notar que eles nada mais são do que o reforço, por meio dos exemplos citados, dos aspectos positivos e negativos das redes sociais. Assim, o candidato não se posiciona, não emite uma opinião, não argumenta; mesmo movimento do segundo texto motivador, inclusive obedece fielmente à sequência proposta: primeiro sai em defesa e, em seguida, de forma contrária.

Nesse sentido, o movimento do candidato em relação a texto motivador fez com que ele assumisse a *fôrma-leitor* (PACÍFICO, 2012), visto que ele tem dificuldades de se

posicionar, apenas reproduz sem emitir uma opinião a respeito do assunto. Vale dizer que ele aciona a memória discursiva, mas o faz para reafirmar o posicionamento do segundo texto motivador sobre as redes sociais, sem romper com as FDs, mas as reafirmando com os elementos da memória. O sujeito significa, mas cala sob a forma de argumentos que possam elucidar o que já está posto. Deste modo, o candidato não pode se deslocar para outras regiões do sentido, a não ser para aquelas que já estão legitimadas pelo exame. Os exemplos trazidos na redação servem apenas para exemplificar os sentidos que já estão postos. Ele não argumenta contra ou a favor, não questiona os sentidos, fica à deriva entre os aspectos favoráveis e negativos. Isso faz com que a redação perca o seu caráter argumentativo, já que os argumentos, em questão, não são próprios do candidato, mas do autor do texto motivador.

É importante ainda destacarmos que, nesses fragmentos do desenvolvimento, o candidato movimenta-se tendo em vista as marcas linguísticas da proposta de redação (a partir de e com base no), cuja ordem de comando diz que a produção escrita deve necessariamente basear-se **nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação**. É interessante refletir sobre a hipótese de que se os candidatos discordassem e construísem as redações tomando apenas o aspecto positivo a respeito das redes sociais, muito provavelmente não teriam obtido a nota mil. Acreditamos que a redação analisada conseguiu atender às propostas do exame, pois nota-se que os movimentos do sujeito estão em acordo com os textos motivadores, pois não há possibilidade de discordância, só de reafirmação.

Na conclusão podemos verificar mais uma vez um retorno aos dizeres dos textos motivadores:

**Recorte 5:** Retorno aos sentidos dos textos motivadores.

**Candidato 1:** [...] Analisando situações semelhantes às citadas anteriormente, conclui-se que é necessário que haja uma conscientização por parte dos internautas de que aquilo que for uma utilidade pública ou algo que não agrida ou exponha um indivíduo pode e deve ser divulgado. Já o que for privado e extremamente pessoal deve ser preservado e distanciado do mundo virtual, que compartilha informações para um grande número de pessoas em um curto intervalo de tempo. Dessa forma, situações realmente desagradáveis no incrível universo da internet serão evitadas (ENEM, 2012, p.38).

**Texto motivador II:** “[...] Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e comentem gafes podem pagar caro. (ENEM, 2011, p.1).

Na conclusão o candidato reafirma o ponto de vista do texto motivador de que as informações de utilidade pública devem ser disponibilizadas na internet, mas as de caráter pessoal devem ser mantidas distantes do mundo virtual. A solução apresentada está na conscientização dos internautas sobre o que deve e o que não deve ser divulgado na internet.

Percebe-se que o candidato retoma novamente os dizeres, em conformidade com a FD do texto motivador, para dar uma ideia conclusiva e um efeito de fechamento de seu texto. Efeito esse que caminha oscilando através dos argumentos elucidados no recorte cinco, entre os prós e os contras. Isso é retomado na conclusão, quando o candidato reproduz dizendo que as redes sociais só “podem” e “devem” ser utilizadas quando não agridem ou exponham os sujeitos; já o que por ventura for de cunho pessoal “deve ser preservado”.

Analisamos ainda, nesse recorte, a presença do discurso autoritário também presente na proposta de redação, que diz que o candidato deve construir sua redação **com base na leitura**, o candidato assume a função de porta voz das FD dos textos motivadores; não questiona, não refuta, porque está impedido de fazê-lo. Assim sendo, a autoria esperada pelo exame é justamente essa, pois se obteve nota mil, a redação se configurou, segundo o processo avaliativo, com marcas de autoria.

O que pudemos verificar, em grande parte da redação, foi a repetição de sentidos presentes nos textos motivadores, feitos mediante a paráfrase. Isso impossibilitou o sujeito de se posicionar com argumentos que refutassem os que já eram previstos. Ao invés de instaurar outros dizeres, o candidato dá lugar às defesas dos argumentos presentes nos textos motivadores da proposta de redação, ficando à margem do silêncio. A relação do sujeito com o dizer é modificada quando a censura intervém: não se trata mais do dizível sócio-historicamente definido pelas formações discursivas “(o dizer possível)”: não se pode dizer o que foi proibido “(o dizer devido)”. Ou seja: “não se pode dizer o que se pode dizer” (ORLANDI, 1997, p. 79).

Diferente da redação anterior, o candidato 2 dá um título para o seu texto, cujo dizer é: *Redes sociais: o uso exige cautela*. A transcrição do texto está apresentada logo abaixo, no Quadro 19.

Quadro 19 – Redação nota mil, do candidato 2, no ENEM em 2011

LINHA	REDAÇÃO DO CANDIDATO 2
	<i><b>Redes sociais: o uso exige cautela</b></i>
1	Uma característica inerente às sociedades humanas é sempre buscar novas maneiras de se comunicar: cartas, telegramas e telefonemas são apenas alguns dos vários exemplos de meios comunicativos que o homem desenvolveu com base nessa perspectiva. E, atualmente, o mais recente e talvez o mais fascinante desses meios, são as redes virtuais, consagradas pelo uso, que se tornam cada vez mais comuns.
6	Orkut, Twiter e Facebook são alguns exemplos das redes sociais (virtuais) mais acessadas do mundo e, convenhamos, a popularidade das mesmas se tornou tamanha que não ter uma página nessas redes é praticamente como não estar integrado ao atual mundo globalizado. Através desse novo meio as pessoas fazem amizades pelo mundo inteiro, compartilham ideias e opiniões, organizam movimentos, como os que derrubaram governos autoritários no mundo árabe e, literalmente, se mostram para a sociedade. Nesse momento é que nos convém cautela e reflexão para saber até que ponto se expor nas redes sociais representa uma vantagem.
13	Não saber os limites da nossa exposição nas redes virtuais pode nos custar caro e colocar em risco a integridade da nossa imagem perante a sociedade. Afinal , a partir do momento em que colocamos informações na rede, foge do nosso controle a consciência das dimensões de até onde elas podem chegar. Sendo assim, apresentar informações pessoais em tais redes pode nos tornar um tanto quanto vulneráveis moralmente.
18	Percebemos, portanto, que o novo fenômeno das redes sociais se revela como uma eficiente e inovadora ferramenta de comunicação da sociedade, mas que traz seus riscos e revela sua faceta perversa àqueles que não bem distinguem os limites entre as esferas públicas e privadas “jogando” na rede informações que podem prejudicar sua própria reputação e se tornar objeto para denegrir a imagem de outros, o que, sem dúvidas, é um grande problema.
23	Dado isso, é essencial que nessa nova era do mundo virtual , os usuários da rede tenham plena consciência de que tornar pública determinadas informações requer cuidado e, acima de tudo, bom senso, para que nem a própria imagem, nem a do próximo possa ser prejudicada. Isso poderia ser feito pelos próprios governos de cada país, e pelas próprias comunidades virtuais através das redes sociais, afinal , se essas revelaram sua eficiência e sucesso como objeto da comunicação, serão, certamente, o melhor meio para alertar os usuários a respeito dos riscos de seu uso e os cuidados necessários para tal .

Fonte: ENEM, 2012.

A ocorrência do título, na redação, nos leva a crer que o candidato já emite uma opinião a respeito do tema, porém é uma opinião insegura, sob a forma do uso da palavra “cautela”, cujo significado nos dá uma ideia de precaução para evitar dano, transtorno ou perigo, cuidado, prudência. Também há a retomada, logo no título, do debate sobre as Redes sociais, colocado no segundo texto motivador. Não houve geração de outro sentido para a palavra rede, que foi sistematizada como rede social.

Todavia, não nos é possível apontar, somente com o título, de que os dizeres do candidato estão em consonância com os textos motivadores, porém é interessante notar o retorno aos mesmos lugares do sentido, uma vez que, assim como as FDs presentes na coletânea, o título demonstra uma preocupação em relação ao que é publicado nas redes sociais.

Esse dizer não aparece na introdução da redação, pois no início do texto o candidato consegue ir além dos sentidos dos textos motivadores, realizando um processo de leitura que

Orlandi (2012, d) denominou de nível compreensível. O candidato tenta fazer parte da construção dos sentidos do seu texto, sentidos que podem ser outros, ou seja, entrou no processo de compreensão do texto.

**Recorte 1:** Extrapola os sentidos dos textos motivadores

**Candidato 2:** Uma característica inerente às sociedades humanas é sempre buscar novas maneiras de se comunicar: cartas, telegramas e telefonemas são apenas alguns dos vários exemplos de meios comunicativos que o homem desenvolveu com base nessa perspectiva. E, atualmente, o mais recente e talvez o mais fascinante desses meios, são as redes virtuais, consagradas pelo uso, que se tornam cada vez mais comuns [...]. (ENEM, 2012, p.40).

Observa-se que o candidato acessa a memória discursiva e estabelece um dizer através da inserção dos meios de comunicação anteriores à internet e apresenta as redes sociais (virtuais) como o mais fascinante meio de comunicação da nossa época. Ele acessa a memória discursiva e discorre sobre o tema de uma maneira que não privilegia os textos motivadores, posicionando-se como autor do seu texto, significando e assumindo outras regiões do sentido que não estão reguladas, mas podem ser acessadas através da memória. É possível inferir, portanto, que, nesse recorte, o candidato realizou as manobras discursivas do sujeito, configurando-o como mau sujeito (PÊCHEUX, 1995).

Porém, esse gesto não é constante em toda a redação. No desenvolvimento, verificamos a presença da FD do segundo parágrafo do primeiro texto motivador, retomando os sentidos nele reproduzidos.

**Recorte 2:** Retorno aos sentidos do textos motivador 2.

**Candidato 2:**[...] Orkut, Twiter e Facebook são alguns exemplos das redes sociais (virtuais) mais acessadas do mundo e, convenhamos, a popularidade das mesmas se tornou tamanha que não ter uma página nessas redes é praticamente como não estar integrado ao atual mundo globalizado[...] (ENEM, 2012, p.40).

**Texto motivador II:** [...] Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social. Não estar equivale a não ter uma identidade ou um número de telefone no passado [...] (TEXTO ADAPTADO, ENEM, 2011, p.1).

É importante destacar que, a princípio, o candidato cita alguns exemplos de redes sociais, porém, logo em seguida, recorre aos mesmos dizeres do texto motivador. Apesar de não utilizar as mesmas palavras, o candidato processa uma leitura no nível do interpretável (ORLANI, 2012c), na medida em que leva em conta apenas o contexto linguístico. No recorte

seguinte, é possível observar que o candidato acessa a memória discursiva através dos elementos positivos a respeito das redes sociais, porém é silenciado em seu dizer, quando alerta sobre a necessidade de se ter cautela para saber até que ponto é uma vantagem se expor nas redes sociais.

**Recorte 3: Silêncio**

**Candidato 2:** [...] Através desse novo meio as pessoas fazem amizades pelo mundo inteiro, compartilham ideias e opiniões, organizam movimentos, como os que derrubaram governos autoritários no mundo árabe e, literalmente, se mostram para a sociedade. Nesse momento é que nos convém cautela e reflexão para saber até que ponto se expor nas redes sociais representa uma vantagem [...] (ENEM, 2012, p.40).

Inicialmente, o candidato parece fazer um movimento em que irá romper com as FDs dos textos motivadores, porém volta aos mesmos espaços do dizer, e a censura se instala. Em relação à censura, é necessário perceber que ela “estabelece um jogo de relações de força pelo qual ela configura, de forma localizada, o que, do dizível, *não* deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala” (ORLANDI, 1997, p. 79).

A censura, tal como a definimos é a interdição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições. Se se considera que o dizível define-se pelo conjunto de formações discursivas em suas relações, a censura intervém a cada vez que se impede o sujeito de circular em certas regiões determinadas pelas suas diferentes posições. (ORLANDI, 1997, p. 107).

Entretanto, gostaríamos de esclarecer que a censura não se trata de um fato da consciência individual do sujeito, mas que se passa no limite das relações entre as diferentes formações discursivas. Trata-se de um processo de identificação e diz respeito às relações do sujeito com o dizível. Nessa perspectiva, não há “autocensura”. A censura sempre coloca um “outro” na jogada. Ela sempre dá na relação do dizer e do não poder dizer, do dizer de “um” e do dizer do “outro”. É sempre em relação a um discurso outro – que, na censura, terá a função do limite – que um sujeito será ou não autorizado a dizer (ORLANDI, 1997, p.108).

Na sequência, o candidato reafirma que não saber os limites da exposição nas redes sociais pode colocar em risco a própria imagem perante a sociedade, pois, a partir do momento em que as informações pessoais forem disponibilizadas na rede, elas não mais poderão ser controladas.

**Recorte 4: Paráfrase baseada nos argumento contrários às redes sociais.**

**Candidato 2:** [...] Não saber os limites da nossa exposição nas redes virtuais pode nos custar caro e colocar em risco a integridade da nossa imagem perante a sociedade. Afinal, a partir do momento em que colocamos informações na rede, foge do nosso controle a consciência das dimensões de até onde elas podem chegar. Sendo assim, apresentar informações pessoais em tais redes pode nos tornar um tanto quanto vulneráveis moralmente [...] (ENEM, 2012, p.40).

**Texto motivador II:** [...] Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela. Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e comentem gafes podem pagar caro. (TEXTO ADAPTADO, ENEM, 2011, p.1).

Quando o candidato parafraseia, ele também constrói sentidos, porém são sentidos construídos com limites, pois a leitura do candidato está limitada pelas FDs dos textos motivadores, que dizem quais sentidos sim e quais sentidos não. Isso faz com que o candidato faça um movimento de identificação (PÊCHEUX, 1995) em relação a essas FDs, seja porta voz, sem questionar e/ou argumentar, assumindo a *fôrma-leitor* (PACÍFICO, 2012), em que os sentidos são limitados.

Em contrapartida, ao iniciar o quarto parágrafo o candidato já coloca outro dizer, o que nos parece que o ele tenta argumentar contra a FD dominante nos textos motivadores. Uma vez que ressalta que as redes sociais se revelaram como eficiente e inovadora ferramenta de comunicação da sociedade,

**Recorte 5:** Tenta romper com as FDs dos textos motivadores

**Candidato 2:** [...] Percebemos, **portanto, que o novo fenômeno das redes sociais se revela como uma eficiente e inovadora ferramenta de comunicação da sociedade, mas** que traz seus riscos e revela sua faceta perversa àqueles que não bem distinguem os limites entre as esferas públicas e privadas “jogando” na rede informações que podem prejudicar sua própria reputação e se tornar objeto para denegrir a imagem de outros, o que, sem dúvidas, é um grande problema [...]. (ENEM, 2012, p.40, grifo nosso).

Em determinado momento parece que o candidato tenta argumentar contra a FD dominante nos textos motivadores quando da inserção de elementos que não aparecem neles, a exemplo dos seguintes trechos: “[...], **portanto, que o novo fenômeno das redes sociais se revela como uma eficiente e inovadora ferramenta de comunicação da sociedade [...]**”, porém ele é capturado novamente, logo em seguida, pela ideologia e volta à FD dominante a partir do momento que continua a argumentação através do uso da conjunção adversativa

“mas”, e retoma o dizer que é preciso distinguir a esfera pública da esfera privada, não chegando a apontar outros sentidos para o fato como o de que a linha tênue entre o público e privado encontra-se não apenas na Internet e Redes sociais, mas também nos meios de comunicação, de modo geral, que podem expor pessoas, por exemplo.

Acredita-se, que o candidato é submetido à censura, e não pode dizer o que sabe ou que se supõe que ele saiba. Assim, “não é porque o sujeito não tem informações ou porque ele não sabe das coisas que ele não diz” (ORLANDI, 1997, p. 110). O silêncio da censura não significa ausência de informações, mas interdição. Nessa situação o “não-dizer” não está ligado ao “não saber”, mas nesse lugar não é permitido ao candidato gerar outros sentidos, a predominância é o retorno aos mesmos espaços do dizer dos textos motivadores.

A relação do candidato com o silêncio e os sentidos se mantém, inclusive, no momento de concluir o texto, uma vez que, apesar de reconhecer os benefícios provocados pelas redes sociais, introduz dizeres no qual o limite entre o público e privado deve levar em consideração os possíveis benefícios e malefícios provocados pelas publicações.

#### **Recorte 6: Silêncio**

**Candidato 2:**[...] Dado isso, é essencial que nessa nova era do mundo virtual, os usuários da rede tenham plena consciência de que tornar pública determinadas informações requer cuidado e, acima de tudo, bom senso, para que nem a própria imagem, nem a do próximo possa ser prejudicada. Isso poderia ser feito pelos próprios governos de cada país, e pelas próprias comunidades virtuais através das redes sociais, afinal, se essas revelaram sua eficiência e sucesso como objeto da comunicação, serão, certamente, o melhor meio para alertar os usuários a respeito dos riscos de seu uso e os cuidados necessários para tal (ENEM, 2012, p.40).

Quando levamos em consideração o mecanismo de antecipação, no qual o sujeito pode se colocar imaginariamente no lugar do leitor de seu texto, é possível afirmar que durante o processo de produção, o candidato projeta-se imaginariamente para o lugar do avaliador, e tenta controlar os sentidos das “suas” palavras. Logo, ele relaciona estratégias discursivas, por meio das quais procura prever os sentidos que se supõem que devam ser resgatados no texto produzido. Novamente, volto ao conceito de função-leitor, que sustenta os gestos de interpretação, os quais, por sua vez, sustentam a autoria. O sujeito-candidato que no início do texto assume a *função-leitor*, não sustenta esse mesmo posicionamento durante todo o texto, mas a *fôrma-leitor*, o que nos indica que a autoria observada durante o texto sofre as determinações dos textos motivadores, limitando-se, na maioria das vezes, aos sentidos da coletânea.



#### 5.4 OS MODOS DE FUNCIONAMENTO DOS TEXTOS MOTIVADORES NAS REDAÇÕES DE 2014

Reservamos este espaço para as análises das redações do ano de 2014 (Quadros 20 e 21), observando de que maneira o processo de significação ocorreu e se houve controle dos sentidos pelos textos motivadores. Lembramos que o tema dessa edição foi *Publicidade infantil em questão no Brasil* e que, através de nossa análise anterior sobre o tema e os textos motivadores, notamos um posicionamento contrário, por parte desses textos em relação à publicidade infantil brasileira. Assim, ao longo das nossas análises buscamos verificar se é possível um movimento de discordância ou de apenas reafirmação desse posicionamento.

As análises foram realizadas conforme a metodologia aplicada na edição anterior: partimos dos recortes que apresentaram sequências discursivas que levaram em consideração as características formais do texto dissertativo-argumentativo e verificamos as hipóteses levantadas.

Quadro 20 – Redação nota mil, do candidato 3, no ENEM em 2014

LINHA	REDAÇÃO DO CANDIDATO 3
	<i>Publicidade infantil: enclave à faixa etária pueril</i>
1	A palavra é instrumento irresistível da busca pela liberdade”, afirmou Rui Barbosa em relação ao direito de expressão. No entanto, a liberdade de imprensa e propaganda, garantida pela constituição brasileira, depara-se com limites no que tange à persuasão aos pequenos. Esses, vivenciando a fase pueril, não detêm a criticidade desenvolvida e, conseqüentemente, são facilmente influenciáveis. Assim, a publicidade infantil brasileira progride apelando às crianças e, dessa maneira, necessita de reparos que atenuem tons abusivos e persuasivos.
7	A propaganda é meio eficiente a atingir a venda de produtos, já que, através de artifícios intrigantes, como imagens e até personalidades famosas, coage os consumidores. As crianças são alvos constantes da publicidade, pois, dotadas de desejo e imaginação, creem no mundo utópico desenvolvido pelos efeitos dos anúncios. Assim, devido a sua efetividade, os publicitários focam na criação de técnicas persuasivas ao público pueril e lançam suas propagandas em horários convergentes aos que os pequeninos assistem aos desenhos animados e programas afins. A criatividade dos que são graduados para apelar ao consumidor ganha o coração das crianças e perpetua os comerciais para essa faixa etária.
15	Em âmbito internacional divergem as decisões acerca do tema proposto, existindo legislação de proibição total à publicidade infantil, medidas que a permite apenas em determinados horários e há, ainda, países que não a restringem. O Brasil carece de mudanças na forma com que são realizadas as propagandas infantis, já que o público pueril é permeado diariamente por mensagens de cunho abusivo e persuasivo. Entretanto, o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente iniciou um debate em relação ao tópico, dando um passo em benefício aos pequeninos da nação tupiniquim.
22	Em síntese, a publicidade infantil brasileira deve ser modificada com aplicações eficientes das decisões governamentais anteriormente citadas. É necessário adequar as propagandas infantis para horários propícios, quando os pais possam acompanhar seus filhos, interagindo acerca dos anúncios. É possível também exigir que as empresas de publicidade retirem os efeitos que engrandecem os produtos, de forma a iludir o consumidor, e atenuar a presença de personalidades artísticas nas propagandas. Dessa forma, o Brasil pode evoluir como uma nação que zela pelo seu potencial infantil e garantir aos pequenos o essencial, livrando-os do desejo de supérfluos e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes dos temas circundantes.

Fonte: ENEM, 2014.

A redação do candidato 3, tem como título: *Publicidade infantil: enclave à faixa etária pueril*. O uso da palavra “enclave” nos dá a ideia que as questões que envolvem a publicidade infantil são limitadas, porém ainda não é possível observar, somente através do título, como o candidato se posiciona em relação ao tema desenvolvido. O que só ocorre a partir do seguinte recorte da introdução:

**Recorte 1:** Extrapola os sentidos dos textos motivadores

**Candidato 3:** A palavra é instrumento irresistível da busca pela liberdade”, afirmou Rui Barbosa em relação ao direito de expressão. No entanto, a liberdade de imprensa e propaganda, garantida pela constituição brasileira, depara-se com limites no que tange à persuasão aos pequenos (ENEM, 2014, p.44).

O candidato começa o texto citando uma frase, de Rui Barbosa, sobre a necessidade de garantir o direito de liberdade de expressão; todavia, no percurso, sustentar esse dizer torna-se difícil para o candidato, acessando elementos da memória discursiva. Inicia a redação afirmando, conforme o jurista baiano, que a palavra é instrumento de busca pela liberdade, mas assevera que há limites para essa liberdade no que diz respeito à publicidade direcionada às crianças.

**Recorte 2:** Identificação com as FDs dos textos motivadores

**Candidato 3:** [...] Esses, vivenciando a fase pueril, não detêm a criticidade desenvolvida e, conseqüentemente, são facilmente influenciáveis. Assim, a publicidade infantil brasileira progride apelando às crianças e, dessa maneira, necessita de reparos que atenuem os tons abusivos e persuasivos [...]. (ENEM, 2014).

Nota-se, através do recorte, que o candidato não continua a desenvolver a ideia da palavra como liberdade, mas foca nos limites da propaganda direcionada ao público infantil, retornando aos mesmos espaços do dizer dos textos motivadores. Assim, ele migra para a FD do texto motivador que diz que é necessário haver um controle desse segmento publicitário. O sujeito-candidato faz um movimento de identificação (PÊCHEUX, 1995), e passa a produzir os sentidos dos textos motivadores. É importante destacarmos que todo texto é produzido a partir de outros, e não existirá um texto inédito, pois é necessário recorrer à memória, compreendendo-a como a possibilidade de todo dizer. Mas o que de fato nos chama atenção é que inevitavelmente, dada às condições do exame, percebe-se a tentativa de controle, e os textos motivadores são utilizados para limitarem as possibilidades dos dizeres dos candidatos.

O silêncio aí se instaura, pois o candidato se vê impedido de significar de outro modo que não seja recorrendo aos sentidos dos textos motivadores. Em contrapartida, o silêncio não significa apenas a obediência, mas pode ser encarado como uma discordância e/ou resistência. Tal afirmativa pode ser vista no recorte seguinte.

**Recorte 3:** Extrapola os sentidos dos textos motivadores

**Candidato 3:** [...] **A propaganda é meio eficiente a atingir a venda de produtos, já que, através de artifícios intrigantes, como imagens e até personalidades famosas, coage os consumidores.** As crianças são alvos constantes da publicidade, pois, dotadas de desejo e imaginação, creem no mundo utópico desenvolvido pelos efeitos dos anúncios. Assim, devido à sua efetividade, os publicitários focam na criação de técnicas persuasivas ao público pueril e lançam suas propagandas em horários convergentes aos que os pequeninos assistem aos desenhos animados e programas afins. **A criatividade dos que são graduados para apelar ao consumidor ganha o coração das crianças e perpetua os comerciais para essa faixa etária [...]** (ENEM, 2014, p.44, grifo nosso).

Entendemos a polissemia vista neste recorte como uma função do silêncio, uma vez que ele permite a relação (ainda que indireta e sempre mediada) do sujeito com o interdiscurso (a memória discursiva), e dessa relação produz a instabilidade e a dispersão (ORLANDI, 1997). Assim sendo, o candidato faz um movimento de contraidentificação as FDs dos textos motivadores, posiciona-se em defesa dos “seus” discursos, o que por sua vez só faz sentido por fazerem parte dos já-ditos do interdiscurso. Assim vejamos: “[...] **A propaganda é meio eficiente a atingir a venda de produtos, já que, através de artifícios intrigantes, como imagens e até personalidades famosas, coage os consumidores [...]**” “[...] **A criatividade dos que são graduados para apelar ao consumidor ganha o coração das crianças e perpetua os comerciais para essa faixa etária [...]**”. O que se configura como uma manobra do “mau sujeito” (PÊCHEUX, 1995). Aquele que se contraidentifica com a ideologia dominante e se filia a outras FDs divergentes. Nesse caso, o candidato passeia por outras regiões da memória discursiva.

O mesmo movimento não é visto no recorte seguinte, no qual é possível observar que o candidato realizar uma manobra discursiva no movimento de identificação com as FDs dos textos motivadores.

**Recorte 4:** Reproduz sentidos do texto motivador II.

**Candidato 3:** [...] Em âmbito internacional divergem as decisões acerca do tema proposto, existindo legislação de proibição total à publicidade infantil, medidas que a permite apenas em determinados horários e há, ainda, países que não a restringem [...]. (ENEM, 2014, p.44).

## Texto II:



Fonte: ENEM, 2014.

No recorte anterior nota-se que o candidato faz uma leitura recorrendo aos sentidos que podem ser gerados a partir do infográfico, que é o segundo texto motivador. O candidato faz uma espécie de resumo do que diz o texto em que aparece o infográfico, sem apresentar novos argumentos. Nesse sentido, a utilização desse recurso nos indica certa “ausência” de leituras em relação ao assunto, uma vez que, como já dissemos ao longo da pesquisa, os textos motivadores podem ser o único meio pelo qual o candidato poderá ter acesso à leitura sobre a temática. Assim, da mesma forma que Orlandi (2012b, p.54), entendemos que nessa situação os sentidos não fluem, e o sujeito não se desloca; “ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona, só repete”, pois volta aos mesmos espaços dos dizeres dos textos motivadores, assim como poderá ser visto no recorte seguinte.

**Recorte 5:** Reproduz sentidos dos textos motivadores.

**Candidato 3:**[...] O Brasil carece de mudanças na forma com que são realizadas as propagandas infantis, já que o público pueril é permeado diariamente por mensagens de cunho abusivo e persuasivo. Entretanto, o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente iniciou um debate em relação ao tópico, dando um passo em benefício aos pequeninos da nação tupiniquim [...] (ENEM, 2014, p.44).

**Texto motivador I:** A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.

Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda a propaganda dirigida à criança que tem "a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço" e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças [...] (DOETA.; BARBA, 2004, apud, ENEM, 2014, p.1).

Todas as informações citadas anteriormente pelo candidato 3 estão presentes no primeiro texto motivador. O que nos indica que ele se identificou com as FDs por meio do mecanismo da paráfrase que lhe deu, ao mesmo tempo, a instabilidade do sentido, da permanência aos mesmos espaços de dizer. Não há uma ruptura, um deslocamento. O funcionamento da paráfrase se configura como o espaço do “mesmo” da repetição das formações discursivas dos textos motivadores através da identificação dos sentidos desses textos.

**Recorte 6:** Reproduz parcialmente os sentidos do texto motivador

**Candidato 3:** [...] Em síntese, a publicidade infantil brasileira deve ser modificada com aplicações eficientes das decisões governamentais anteriormente citadas. É necessário adequar as propagandas infantis para horários propícios, quando os pais possam acompanhar seus filhos, interagindo acerca dos anúncios. É possível também exigir que as empresas de publicidade retirem os efeitos que engrandecem os produtos, de forma a iludir o consumidor, e atenuar a presença de personalidades artísticas nas propagandas. Dessa forma, o Brasil pode evoluir como uma nação que zela pelo seu potencial infantil e garantir aos pequenos o essencial, livrando-os do desejo de supérfluos e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes dos temas circundantes [...] (ENEM, 2014, p.44). .

**Texto motivador II:** Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior, para compreender o que está por trás da divulgação de produtos. Só assim ela se tornará o consumidor do futuro, aquele capaz de saber o que, como e por que comprar, ciente de suas reais necessidades e consciente de suas responsabilidades consigo mesma e com o mundo (SILVA; VASCONCELOS, 2012, apud ENEM, 2014, p.1).

Tendo em vista o recorte feito anteriormente a partir da conclusão, observamos que a FD dos textos motivadores controla os dizeres do candidato, uma vez que no início do texto ele aborda a questão da liberdade de expressão, mas não consegue sustentar esse dizer ao longo do texto. No entanto, devemos lembrar que é impossível dizer tudo, pois na AD sempre falamos a partir de já ditos e do interdiscurso. O que nos permite dizer que, falar sobre outras questões que não estivessem em acordo com os textos motivadores poderia tangenciar ou ser visto como fuga do tema. E para que essa fuga não aconteça, são eles, os textos motivadores que cumprem o papel de controle sobre a leitura do candidato.

Ao tomar como suas as formações discursivas dos textos motivadores, os candidatos assumem a *fôrma-leitor*, proposta por Pacífico (2012), na qual o processo de significação e os gestos interpretativos do sujeito estão limitados por uma determinada FD que, nesse caso, são os textos motivadores, o que acaba por limitar as possibilidades de argumentação por parte do candidato.

É importante ainda ressaltarmos o acesso do sujeito à memória discursiva, que faz com que, em determinados momentos da produção do texto, ele busque sentidos no interdiscurso, relacionando ditos a já ditos, como ocorre, por exemplo, nos trechos em que o candidato traz informações sobre presença de personalidades nos anúncios, a intervenção do governo e regulação das propagandas. O que nos indica que sentidos permitidos não se restringem apenas ao texto motivador, o sujeito-candidato realizar uma leitura sócio-histórica; percebe que a interpretação é uma questão ideológica e, assim, parte da posição de leitor, e ocupa a posição de autor, ao construir “seu” texto.

Ao proceder dessa maneira, os candidatos ocupa a *função-leitor* (PACÍFICO, 2012), na medida em que estranha o óbvio, e instaura o “seu” dizer no momento da produção textual, o que permite uma abertura para a polissemia, uma vez que trabalha com o sentido plural, com a heterogeneidade dos sujeitos e dos sentidos. Porém a predominância é o retorno aos mesmos espaços dos dizeres dos textos motivadores.

O texto do candidato 4, diferente da redação anterior, não possui um título, por isso nossa análise já começa a partir do recorte feito na introdução. Vejamos o Quadro 21.

Quadro 21 – Redação nota mil, do candidato 4, no ENEM, 2014

LINHA	REDAÇÃO DO CANDIDATO 4
1	Desde o início da expansão da rede dos meios de comunicação no Brasil , em especial o rádio e a televisão, a mídia publicitária tem veiculado propagandas destinadas ao público infantil , mesmo que os produtos ou serviços anunciados não sejam destinados a este. Na década de 1970, por exemplo, era transmitida no rádio a propaganda de um banco utilizando personagens folclóricos, chamando a atenção das crianças que , assim, persuadiam os pais a consumir.
6	É sabido que, no período da infância, o ser humano ainda não desenvolveu claramente seu senso crítico, e assim é facilmente influenciado por personagens de desenhos animados, filmes, gibis, ou simplesmente pela combinação de sons e cores de que a publicidade dispõe. Os adolescentes também são alvo, numa fase em que o consumo pode ser sinônimo de autoafirmação. Ciente deste fato, a mídia cria os mais diversos produtos fazendo uso desses atributos, como brindes em lanches, produtos de higiene com imagens de personagens e até mesmo utilizando atores e modelos mirins nos comerciais.
13	Muitos pais têm então se queixado do comportamento consumista de seus filhos, apelando para organizações de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Em abril de 2014, foi aprovada uma resolução que julga abusiva essa publicidade infantil , gerando conflitos entre as empresas, organizações publicitárias e os defensores dos direitos deste público-alvo. Entretanto, tal resolução configura um importante passo dado pelo Brasil com relação ao marketing infantil . Alguns países cujo índice de escolaridade é maior que o brasileiro já possuem legislação que limita os conteúdos e horários de exibição dos comerciais destinados às crianças. Outros, como a Noruega , proíbem completamente qualquer publicidade infantil .
21	A legislação brasileira necessita, portanto, continuar a romper com as barreiras impostas pela indústria publicitária , a fim de garantir que o público supracitado não seja alvo de interesses comerciais por sua inocência e fácil persuasão. No âmbito educacional, as escolas devem auxiliar na formação de cidadãos com discernimento e capacidade crítica. Desta forma, é importante que sejam ensinados e discutidos nas salas de aula os conceitos de cidadania, consumismo, publicidade e etc., adequando-os a cada faixa etária.

Fonte: ENEM, 2014.

A partir do recorte, a seguir, é possível observar que o candidato produziu gestos de interpretação, trabalhou com a memória, partiu de leituras anteriores (história de leitura), acessou o arquivo e gerou sentidos possíveis, assumindo, portanto, a autoria de seu texto, se responsabilizando por seus escritos, sua unidade e coerência.

**Recorte 1:** Extrapola os sentidos dos textos motivadores.

**Candidato 4:** Desde o início da expansão da rede dos meios de comunicação no Brasil, em especial o rádio e a televisão, a mídia publicitária tem veiculado propagandas destinadas ao público infantil, mesmo que os produtos ou serviços anunciados não sejam destinados a este. Na década de 1970, por exemplo, era transmitida no rádio a propaganda de um banco utilizando personagens folclóricos, chamando a atenção das crianças que, assim, persuadiam os pais a consumir [...] (ENEM, 2014, p.42).

Vale lembrar que para a AD o sujeito se posiciona como autor quando o que diz faz sentido por se inserir no interdiscurso, partindo dos já-ditos, dentro da memória discursiva dos candidatos interpelados pela ideologia, sob os esquecimentos nº 1 e 2 (PÊCHEUX, 1999). Elementos estes que podem ser vistos no recorte quando o candidato recorre a sentidos que extrapolam os textos motivadores.

Assim, constatamos que este candidato ocupou a função-leitor, pois interpreta e discute os textos motivadores, da proposta de redação do ENEM, diante da decisão de escolher quais sentidos colocar em curso, de assumir a responsabilidade pelas escolhas lexicais e escrever sobre o tema em questão. Todavia, a posição assumida na introdução não se mantém durante o decorrer do texto, pois como pode ser visto no recorte a seguir, no desenvolvimento, lugar em que o candidato poderia utilizar argumentos para defender o seu ponto de vista, o candidato retoma os dizeres do texto motivador.

**Recorte 2:** Reproduz sentidos do texto motivador

**Candidato 4:** [...] É sabido que, no período da infância, o ser humano ainda não desenvolveu claramente seu senso crítico, e assim é facilmente influenciado por personagens de desenhos animados, filmes, gibis, ou simplesmente pela combinação de sons e cores de que a publicidade dispõe [...] (ENEM, 2014, p.42).

**Texto motivador I:** Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda a propaganda dirigida à criança que tem "a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço" e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças (IDOETA; BARBA, 2004, apud ENEM, 2014, p.1).

No recorte produzido pelo sujeito-candidato é possível observar que ele fala, no início do seu discurso, a partir de uma posição discursiva que confirma a ideologia dominante nos textos motivadores. Porém, na construção do segmento textual, no próximo recorte, notamos que há um movimento de ruptura nesse sentido; o candidato parece estranhar os sentidos dominantes e começa a duvidar deles, o que é indicado pela inserção dos adolescentes na argumentação, pois se as crianças sofrem a influência devido à utilização de recursos persuasivos, os adolescentes, por sua vez, sofrem influências sociais em relação ao consumo.

**Recorte 3:** Extrapola os sentidos dos textos motivadores

**Candidato 4:** [...] Os adolescentes também são alvo, numa fase em que o consumo pode ser sinônimo de autoafirmação. Ciente deste fato, a mídia cria os mais diversos produtos fazendo uso desses atributos, como brindes em lanches, produtos de higiene com imagens de personagens e até mesmo utilizando atores e modelos mirins nos comerciais [...]. (ENEM, 2014, p.42).

Ainda que interditado pelo efeito do discurso da proposta de redação e dos textos motivadores, o candidato se contrai-identifica com as FDs dos textos motivadores e consegue, neste dizer, emitir uma opinião e colocar seu dizer, assumindo, aqui, a posição de autor do seu texto, mas não plenamente, porque não consegue sustentar e manter esse dizer, pois como apresentado no recorte seguinte, o candidato acaba retornando aos dizeres do texto motivador.

**Recorte 4:** Reproduz sentidos do texto motivador

**Candidato 4:** [...] Muitos pais têm então se queixado do comportamento consumista de seus filhos, apelando para organizações de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Em abril de 2014, foi aprovada uma resolução que julga abusiva essa publicidade infantil, gerando conflitos entre as empresas, organizações publicitárias e os defensores dos direitos deste público-alvo [...] (ENEM, 2014, p.42).

**Texto I:** A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público. (IDOETA; BARBA, 2004, apud ENEM, 2014, p.1).

É possível observar no recorte o retorno aos mesmos dizeres do texto motivador. Não há uma abertura para a polissemia dos sentidos, mas uma tentativa de controle dos mesmos, o que nos permite caracterizar o candidato com o Sujeito de Pêcheux (1995), na medida em que se identifica com os dizeres das FDs que estão presentes nos textos motivadores.

No parágrafo seguinte, o candidato recorre, assim como o candidato 3, aos sentidos do infográfico para exemplificar o posicionamento de acordo com a proibição das



propagandas dirigidas ao público infantil. Ambos os candidatos repetem os dizeres do infográfico, não de uma forma empírica, mas de uma maneira formal. Segundo Pfeiffer (1995), quando só se dá a repetição empírica e/ou a repetição formal, os sentidos não se constituem já que não há a intervenção nem de uma memória constitutiva, nem de uma institucionalizada. Quando dizemos que para haver sentido é preciso inscrever-se no repetível (histórico), fica clara, como se verá mais adiante no recorte cinco, a necessidade do efeito ideológico do sentido já- lá (o pré-construído) dos textos motivadores.

#### Recorte 5: Reproduz sentidos do texto motivador

**Candidato 4:**[...] Entretanto, tal resolução configura um importante passo dado pelo Brasil com relação ao marketing infantil . Alguns países cujo índice de escolaridade é maior que o brasileiro já possuem legislação que limita os conteúdos e horários de exibição dos comerciais destinados às crianças. Outros, como a Noruega, proíbem completamente qualquer publicidade infantil [...](ENEM, 2014, p.42).

#### Texto II:



Fonte: ENEM, 2014.

O movimento de identificação visto no recorte anterior indica que o arquivo (PÊCHEUX, 1997a) do candidato não ofereceu um passeio por outras regiões da memória, não dispunham de leituras sobre o assunto senão a que foi oferecida pelos textos motivadores. Isso faz com que, levados pelo esquecimento daquilo que o constitui, o candidato assuma, enquanto porta voz, os dizeres e os argumentos dos textos motivadores como se fossem seus, pois a ideologia do discurso pedagógico presente na prova faz com que isso pareça natural, uma vez que, como indica a proposta de redação, o candidato deve partir da leitura dos textos motivadores. Como ficará evidente no recorte seguinte, feito a partir da introdução, o

candidato, assim como os textos motivadores, consolida a proibição como uma alternativa positiva de combate e/ou controle das propagandas dirigidas ao público infantil.

**Recorte 5:** Reproduz sentidos do texto motivador

**Candidato 4:** [...] A legislação brasileira necessita, portanto, continuar a romper com as barreiras impostas pela indústria publicitária, a fim de garantir que o público supracitado não seja alvo de interesses comerciais por sua inocência e fácil persuasão. No âmbito educacional, as escolas devem auxiliar na formação de cidadãos com discernimento e capacidade crítica. Desta forma, é importante que sejam ensinados e discutidos nas salas de aula os conceitos de cidadania, consumismo, publicidade e etc., adequando-os a cada faixa etária [...] (ENEM, 2014, p.42).

O posicionamento do candidato, como esperado pelos textos motivadores, é o de ser contrário à propaganda infantil e ser favorável à sua regularização. Entretanto não estamos colocando que o candidato devesse ser a favor, mas nos chama atenção a falta de argumentos que pudessem instaurar o contraditório, a heterogeneidade própria das FDs diferentes. Ao contrário, o candidato está completamente identificado com as FDs dos textos motivadores – as propagandas dirigidas ao público infantil são apresentadas somente com argumentos contrários. Sendo assim, é possível observar que a leitura sofre uma tentativa de controle, até tornar-se a repetição dos sentidos legitimados pelos textos motivadores.

Não seria inadequado dizer que melhor nota tem os candidatos que se aproximam dos discursos presentes nos textos motivadores. A leitura no ENEM torna-se então uma repetição dos sentidos que nele estão elucidados, basta que o candidato os reproduza. Reprodução que ocorreu, na redação em questão, principalmente, no desenvolvimento, local da estrutura do texto dissertativo que é reservado para a defesa dos argumentos, que estão vinculados aos dos textos motivadores.

## 5.5 ANÁLISES COMPARATÓRIA: A AUTORIA OBSERVADA

Mas que autoria é essa? Podemos nos perguntar.

É uma autoria do silêncio e da paráfrase?

É uma autoria marcada pelo discurso autoritário da proposta de redação, que permite ao candidato significar, desde que essa significação ocorra em conformidade com as FDs dos textos motivadores?

Trabalhar com a autoria é manter-se em constante questionamento. Questionar-se faz parte de todo trabalho do analista do discurso que, interpelado pela observação do objeto de

estudo, está sujeito a várias interpretações; estas, por sua vez, sempre serão passíveis de outros dizeres e outras análises. De fato, a linguagem dá margem para que isso ocorra devido à opacidade da língua, pois todo dizer é sempre passível de tornar-se outro.

Pelo que pudemos observar, a partir da análise das propostas de redações e eventualmente dos textos motivadores e das redações com nota mil, é que outros sentidos possíveis para os temas das redações foram interditados e tornam-se inviáveis. Essa impossibilidade é posta pela censura das marcas linguísticas presentes na linha 1 nas propostas de redação analisadas (**a partir e com base na leitura dos textos motivadores**) que movidas pela ideologia, que tem a linguagem como transparente, funcionam como um pré-construído que restringe os sentidos, limitando-os através dos textos motivadores.

Essas marcas linguísticas funcionaram como um discurso autoritário, pois fizeram com que os candidatos negassem outras interpretações a respeito do tema, que não estivesse em acordo com os textos motivadores. Não houve nenhum movimento de total discordância em relação as FDs desses textos, mas tentativas de rompimento, o que por sua vez não se deu completamente, pois a todo momento os candidatos recorrem aos sentidos gerados a partir dos textos propostos.

A falsa ideia de liberdade, direcionada aos candidatos – presente na segunda marca linguística (**com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação**) –, não dá condição para que eles passem por outras regiões dos sentidos que lhes permitam discordar das formações discursivas dos textos motivadores. Os poucos movimentos de fuga presentes nas redações sempre recaem sobre os mesmos espaços do dizer que estão presentes na coletânea de textos, pois eles funcionam como uma espécie de “domesticador” de quais sentidos sim, e quais sentidos não devem aparecer na produção dos candidatos.

Considerando as condições de produção do exame, que apresenta o tema da redação no momento da aplicação da prova – atrelado à importância que o ENEM assumiu no cenário educacional e a maneira pela qual a leitura é trabalhada na escola, tendo como base a paráfrase de sentidos dados ao texto pelo livro didático e pelo professor –, é possível perceber que existe uma tentativa de controle dos sentidos sobre o tema da proposta de redação a partir dos textos motivadores.

Os candidatos foram silenciados, notando, principalmente o silêncio e a paráfrase no desenvolvimento de “seus” textos, parte da estrutura textual dissertativo-argumentativo que é reservada para a defesa dos argumentos. Estes, por sua vez, foram os argumentos em defesa das FDs que estavam presentes nos textos motivadores. Quando relacionamos os temas do ENEM com os textos motivadores, percebemos que estes já trazem argumentos

preestabelecidos e funcionam como aqueles que “dizem” e “orientam” a produção textual, fazendo com que o candidato tente recuperar os sentidos deles para construírem as suas redações.

A censura se instala no ENEM através da construção do discurso pedagógico na proposta de redação, na medida em que procura limitar os movimentos dos sujeitos-candidatos entre as diversas formações discursivas sobre o tema, o que conseqüentemente limita os movimentos dos sujeitos nos processos de identificação.

Observou-se também que, os candidatos pode acessar a memória discursiva, evidenciando uma relação com a segunda marca linguística expressa na proposta de redação na qual o candidato deve relacionar as leituras “com os conhecimentos construídos ao longo de sua formação”. No entanto, o acesso ao arquivo deve ser feito de maneira a demonstrar uma consonância ao posicionamento dos textos motivadores. Não estamos negando a memória, o candidato tem acesso a ela através do conjunto de já-ditos, mas esse acesso está em conformidade com as formações discursivas dos textos motivadores. O dizer que é instalado serve apenas para comprovar o que já foi dito.

Foi possível observar que os candidatos realizaram uma leitura parafrásica histórico-discursiva, o que nos leva a afirmar que não houve apenas a repetição dos sentidos dos textos motivadores, pois as redações apresentam conhecimentos dos candidatos na construção da memória discursiva. Isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o “espera” (PÊCHEUX, [1969] 1997, p.77). Desse modo o leitor pode ao mesmo tempo permitir e/ou bloquear o dizer.

De acordo com Orlandi (2012c, p.113), a linguagem é regulada, ou melhor, as situações de linguagem são reguladas: não se diz o que se quer, em qualquer situação, de qualquer maneira. Também não se pode entender o que se quer, de qualquer maneira, em qualquer situação. O que nos indica que na redação do ENEM os textos motivadores regulam a produção escrita do candidato; são eles que controlam, uma vez que não é qualquer sentido do tema que deve ser recuperado, mas os que estão em conformidade com esses textos.

Assim sendo, os textos motivadores funcionaram como um silêncio constitutivo, “[...] o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras) [...]” (ORLANDI, 1997, p.24). Dessa maneira, o sujeito-candidato pode se ver impedido de significar nesse lugar, deslocando-se para outras regiões discursivas e significando de outro modo (TFOUNI, 2010), mas, especificamente, do modo que ele supõe

ser os do texto, recaindo novamente sobre a ideia de sentido único que deve ser recuperado pelo leitor. Entretanto, “impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso” (ORLANDI, 1997, p. 105). Com relação às condições de produção dadas pelo exame, os textos motivadores falam para não deixar que qualquer sentido apareça, ou não permitir que se digam coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentidos.

### **5.5.1 O texto imagético e os sentidos**

Abrimos esta seção com o objetivo de expor algo que nos deixou incomodados durante as análises. Tal incômodo ocorreu devido a não utilização, por parte dos candidatos – na edição de 2011 –, de sentidos que poderiam ser gerados a partir da tirinha. Dentre os três textos motivadores que acompanharam as redações das duas edições, os candidatos das redações nota mil, analisadas, optaram apenas por retomarem os sentidos expressos pelos textos verbais, deixando de lado a tirinha.

Acreditamos que isso se deva ao fato de o conteúdo apresentado ser mais aberto a outros sentidos, a outras interpretações e à polissemia. Isso ocorre, inclusive, por conta da forma que o texto imagético é trabalhado na escola, tidos, muitas vezes, como um passa tempo pedagógico, no qual as tirinhas servem apenas para entreter o aluno, fazendo com que eles recuperem o humor, ou apenas sejam um mecanismo de utilização para se observar determinado conteúdo gramatical, conseqüentemente não produzem sentidos e, dessa forma, não são meios pelos quais se podem construir leituras.

Ao optarem pelos textos puramente verbais, percebemos que o candidato busca observar os sentidos dos textos motivadores para, em seguida, utilizá-los em sua redação. Tal utilização não é uma escolha aleatória, pois a partir da estrutura linguística, é possível ao candidato, tomado pela representação construída – baseada no questionamento do que “o autor quis dizer” –, retomar esses sentidos.

De acordo com Orlandi (1999, p.65), existem “furos”, “buracos” na memória, que são lugares em que o sentido “falta” por interdição. Isso acontece por que toda região de sentidos de uma formação discursiva é apagada, silenciada e interdita, construindo um esquecimento que não é produzido “por eles”, mas “sobre eles”, fica-se assim sem memória, fazendo com que certos sentidos desapareçam; como a memória é condição do dizível, esses sentidos não são lidos.

O Leitor interpreta o texto ancorado em um sentido “garantido, “sedimentado”, ou literal, não realizando uma leitura sócio-histórica” (PACÍFICO, 2012, p.60). Com efeito, a leitura dos textos motivadores exerce grande influência no processo de escrita do candidato,

pois estes textos funcionam como aquele que diz os que sabem a respeito do tema da redação e os que ao mesmo tempo autorizam, ou não, o candidato a dizer o que sabe. Eles deixam dizer e ao mesmo tempo silenciam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quadro nenhum está acabado,  
disse certo pintor;  
se pode sem fim continuá-lo,  
primeiro, ao além do quadro  
que, feito a partir de tal forma,  
tem na tela, oculta, uma porta  
que dá a um corredor  
que leva à outra e a muitas outras.  
(João Cabral de Melo Neto)

Pensar a autoria, segundo os pressupostos teóricos da Análise de Discurso, exige colocar, no campo da reflexão, os diferentes modos de produção e geração de sentidos, e, conseqüentemente, a relação destes com os sujeitos, o discurso, a ideologia e a linguagem.

Assim, é necessário retomar o que nos diz Orlandi (2012c, p.15), uma vez que segundo ela “[...] ninguém lê num texto o que quer, do jeito que quer”. Tomando como base esta afirmativa, podemos dizer que a leitura no Exame Nacional do Ensino Médio é regulada pelos textos motivadores, uma vez que as propostas de redações que foram analisadas indicam como o candidato deve fazer a leitura dos textos motivadores.

Não houve, nas propostas de redações de 2011 e em 2014, textos motivadores que apresentassem opiniões contrárias e/ou a favor do tema a ser discutido. O que se observa nas coletâneas é a presença de textos que contêm argumentos que constroem determinado ponto de vista sobre o tema a ser debatido. Eles não trazem o contraditório; ideias e pontos de vistas contrários sobre os quais os candidatos deveriam refletir para defenderem um ponto de vista que marcasse "seu" posicionamento frente aos sentidos. Os argumentos já são “dados” pelos textos motivadores, basta apenas que os candidatos os incorporem em “seus” textos.

Ao emitirem uma opinião em relação ao tema, ao invés de ocuparem a posição de autor, os candidatos passam a ocupar a posição de escreventes, pois a assunção da autoria está comprometida pela tarefa que lhe foi dada previamente no texto oficial da proposta de redação: produzir um texto **a partir e com base na leitura dos textos motivadores**. Essas marcas linguísticas evidenciam uma voz de ordem e comando, que além de não permitirem reversibilidade alguma por parte dos candidatos, fecham as possibilidades de um espaço lúdico e/ou polêmico (ASSOLINI, 2008). Os candidatos são interditados e silenciados em “seu” dizer.

Nessas condições, torna-se muito difícil para os candidatos inserirem-se em outras formações discursivas, senão aquelas legitimadas pelos textos motivadores, o que os conduz a assumirem a *fôrma-leitor* (PACÍFICO, 2012), posição discursiva que permite ao sujeito apenas a repetição de um sentido.

Apesar de as marcas linguísticas presentes na proposta de redação, (**com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação**), sugerirem que o candidato estabeleça outras relações, possibilitando o acesso à memória discursiva e ao conjunto de arquivos que envolvem e abrangem o tema, percebemos que não há uma abertura para a polissemia, uma vez que as formações discursivas dos textos motivadores instauram um dizer, uma opinião, uma argumentação a respeito do tema. Há uma interdição a determinados sentidos, pois o texto motivador tem uma importância crucial no estabelecimento do acesso ao arquivo do candidato. Ele é conduzido pelo discurso autoritário, sistematizado, das propostas de redação, o que faz com que os dizeres dos candidatos se relacionem com as formações discursivas dos textos motivadores.

O sujeito se constitui pelo “esquecimento”<sup>13</sup> daquilo que o determina [...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação do (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. (PÊCHEUX, 1995, p.163).

Nessa situação, os movimentos, dos candidatos, de migrar de uma formação discursiva para outra estão limitados, uma vez que eles sofrem as determinações e formulações dos textos motivadores, o que pode resultar em uma identificação total com as FDs desses textos. E sob a forma do “livremente consentido”, o candidato pode assumir a forma do “bom sujeito” ou Sujeito com S em evidência, que reflete espontaneamente as determinações das formações discursivas (PÊCHEUX, 1995).

É importante salientar que para nós a leitura não é meramente um gesto de decodificação, mas um momento crítico da produção da unidade textual, dada sua realidade significante. É nela que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Ou seja, leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente em um mesmo processo (ORLANDI,

---

<sup>13</sup> O termo “esquecimento” não está designando aqui a perda de alguma coisa que se tenha um dia sabido, como quando se fala de “perda de memória”, mas o acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito. (PÊCHEUX, 1995, p.183).



2012c). O que significa dizer que para nós os sentidos não estão necessariamente no texto, mas passam pela relação com outros textos.

Estando os sujeitos condenados a significar, a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas, daí resultando a impressão do sentido único e verdadeiro. (ORLANDI, 1997, p. 100).

Assim, cremos que a leitura pode ser entendida como a possibilidade de os sujeitos compreenderem que os sentidos podem ser outros. Porém, as marcas linguísticas presentes nas propostas de redação (**a partir e com base na leitura dos textos motivadores**) fazem com que esses sentidos não sejam quaisquer um, pois elas controlam os pontos de fuga, fazendo com que o candidato entenda que interpretar é repetir o que está dito. E nessa situação, a relação com a memória discursiva é a de naturalização dos sentidos dos textos motivadores. Como, “[...] no discurso, o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo, ao se proceder desse modo se proíbe ao sujeito ocupar certos “lugares”, ou melhor, proibem-se certas ‘posições’ do sujeito” (ORLANDI, 1997, p. 78).

Devido à equívocidade da língua, percebemos que as propostas de redação caminham entre a paráfrase e a polissemia. Por outro lado, acreditamos que existe certa previsibilidade para as leituras, o que as aproximam da paráfrase. No caso da escola, nós temos o livro didático e o professor, contribuindo para a legitimação desse processo. No caso do ENEM, nós temos os textos motivadores, que aliados à proposta de redação contribuem para que esse processo se efetive. Isso foi comprovado quando observamos os modos de funcionamento entre os temas e esses textos.

Ao proceder dessa maneira, comprovamos as hipóteses levantadas, uma que o discurso da proposta de redação silencia os candidatos, pois produz um efeito de interdição e censura dos possíveis sentidos que podem ser gerados por eles, instaurando o silêncio local (ORLANDI, 1997); isso impede que a polissemia dos sentidos se instaure, e que o candidato produza gestos de interpretação, mobilizando a memória discursiva e, no momento da escrita da redação, se posicione como autor, já que a possível transparência da linguagem, existente nos textos motivadores, estabelece a existência de apenas alguns sentidos específicos.

Dadas às condições de produção no ENEM, torna-se muito difícil para o candidato inserir-se em outras formações discursivas que não sejam as legitimadas nos textos motivadores, pois “[...] diante do texto o olhar ‘bate’ em pontos diversos, mas pela sua inclinação, há uma disciplina que faz com que o olhar dirija-se a esse e não aquele ponto [...]” (ORLANDI, 2012d, p.63).

Assim, as paráfrases encontradas nestas redações podem ser entendidas como a reafirmação da leitura feita no contexto escolar, a qual deve resgatar as ideias presentes nos discursos legitimados pela escola. Desta maneira, torna-se difícil para o candidato ocupar a posição de autor, responsabilizando-se por um dizer, pois a escola, local onde se deveria oportunizar este deslocamento, legitima a escrita baseada na paráfrase e na ideia de sentido único e fixado.

Muitas vezes as instituições escolares e os cursinhos preparatórios, de maneira geral, dão ênfase apenas aos aspectos formais do texto escrito, criando um efeito homogeneizante no aluno; efeito esse que desencadeia na ideia positivista de linguagem como transparente, e de sentido como único. Isso, conseqüentemente, faz com que o aluno se detenha na forma (molde), igualando a construção das produções escritas, que deve ser feita igualmente por todos. Ao aluno cabe apenas a responsabilidade de estruturar o texto. É nesse sentido que afirmamos que a autoria é silenciada.

Posto isso, acreditamos que os candidatos não conseguiram estabelecer o “seu” dizer, realizando paráfrases dos textos motivadores tendo em vista que não lhes foi permitido ocupar a posição de autor, mecanismo adotado pelo ENEM através dos textos motivadores; pois, além de dar pistas, através das marcas linguísticas que estabelecem que os candidatos devem basear-se na leitura desses textos, tal fato é legitimado através da obtenção da nota mil pelos candidatos que aqui foram analisados.

Assim, os textos motivadores funcionaram como uma tentativa de controle, sobre o que pode ou não ser dito a respeito do tema pelo candidato, fazendo com que ele se posicione favorável aos argumentos contidos nesses textos – a defesa será baseada no que eles dizem e como dizem. O que os candidatos fizeram foi reproduzir, através da memória discursiva, as FDs contidas nos textos motivadores.

## REFERÊNCIAS:

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado (AIE/Louis Athusser). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução Crítica de José Augustos Guilhom Albuquerque. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1985.

ASSOLINI, Filomena Elaine. Discurso pedagógico escolar: condições de produção, interpretação e a emergência da autoria. In: TFOUNI, Verdiani. **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí-RS: Editora Ijuí, 2008, p. 179-198.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. - 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARONAS, Roberto Leiser. **Ensaio em Análise de Discurso**: Questões analítico-teóricas. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

BARTHES, Roland. **O Rumor da língua**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1984.

BRASIL. **A redação no ENEM 2011**: Guia do participante. Brasília: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. **A redação no ENEM 2012**: Guia do participante. Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. **A redação no ENEM 2013**: Guia do participante. Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Manual de capacitação para avaliação das redações do ENEM 2013**. Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Exame Nacional do Ensino Médio**: Caderno do segundo dia. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. **Cartilha do participante**: Redação no ENEM 2016. Brasília: MEC, 2016.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Escrit(ur)a do corpo no corpo da escrita: da palavra à vida-morte. In: TFOUNI, Verdiani. **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí-RS: Editora Ijuí, 2008. p. 179-198.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO-ENEM. 2008. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Sobre o Enem<<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>> Acesso em 07 de julho de 2016.

\_\_\_\_\_. (2009). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Sobre o Enem<<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>> Acesso em 07 de julho de 2016.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos-SP: Claraluz, 2007.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. O que é um autor? In: \_\_\_\_\_. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p.264-315.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. São Paulo: Editora Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_. **Novas fronteiras para a autoria**. Organon, Porto Alegre, nº 53, julho-dezembro, 2012, p. 53-64.

GREGOLIN, M. R. F. V. Formação discursiva, redes de memória e trajetões sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In: Roberto Leiser Baronas. (Org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007, p. 155-168.

GUILHAUMOU, J; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo: A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni (Org). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1997, p.163-188.

HEINE, Palmira. **Tramas e temas em análise de discurso**. Curitiba: CRV, 2012

INDRUSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzt. **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006, p. 33-80.

\_\_\_\_\_. **Memória, interdiscurso: limites e contrastes**. Texto apresentado no IV Seminário de Pesquisa em Análise de Discurso, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em Vitória da Conquista, Bahia, junho de 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 10 de nov. 2014.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco. 1998. p. 17.

MEIRELES, Cecília. **Viagem e Vaga Música**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MELO NETO, João Cabral de. "O Cão sem Plumas". In: **Poesias Completas (1940-1965)**. José Olympio, 3a. ed., 1979.

\_\_\_\_\_. **Poesia crítica**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1982.

MOSCA, Lineide Salvador. **O espaço tensivo da controvérsia: uma abordagem discursivo-argumentativa**. Revista Filologia e Linguística Portuguesa, nº 9, São Paulo, 2007, p. 293-310, 2007.

ORLANDI, Eni, P. "Segmentar ou recortar?". **Linguística: questões e controvérsias**. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso – 4ª ed**. Campinas-SP: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos – 4ª ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Discurso e argumentação:** um observatório do político. Fórum Linguístico, Florianópolis-SC, n. 1 (73-81), jul.-dez. 1998.

\_\_\_\_\_. Maio de 1968: Os silêncios da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória.** Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas-SP: Pontes, 1999. p. 59-67.

\_\_\_\_\_. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. São Paulo: Pontes, 2012-a.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 2012-b.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 2012-c.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. São Paulo: Pontes, 2012-d.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e autoria nas redações de universitários:** Discurso e Silêncio. Curitiba: Appris, 2012.

\_\_\_\_\_. (org). **Professor e autoria:** interpretações sobre o *Ler e Escrever*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e perspectiva. In: GADET, Françoise e HAK, Tony (Org). **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Editora Unicamp, 1993, p.163-252.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio – 2ªed. Campinas: Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, e HAK (Org). **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Editora Unicamp, 1997a, p.61-162.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni (Org). **Gestos de leitura:** da história no discurso. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1997-b, p.55-66.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória.** Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-57.

\_\_\_\_\_. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, Françoise e HAK, Tony (Org). **Por uma análise automática do discurso** – 5ªed- Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014, p.307-315.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. **Que autor é este?** 1995. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. In: POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso.** São Paulo: Parábola, 2009, p.103-117.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Era uma Vez uma Outra História**. São Paulo: Editora DCL, 2006.

\_\_\_\_\_. A autoria na rede eletrônica. In: TFOUNI, Leda Verdiani. (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí-RS: Ed.Unijui, 2008, p. 159-178.

SILVA, Palloma Rios da. **O dizer e o poder dizer**: a assunção da autoria na escola. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: Inês Signorini. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 77-96.

\_\_\_\_\_. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. **Revista da ANPOLL**, Campinas, v. 18, p. 127-141, 2005.

\_\_\_\_\_. A autoria e a contenção da deriva. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí-RS: Ed.Unijui, 2008, p. 141-158.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**. – 9ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Matriz de referência do ENEM

2.2.1 Matriz de Referência para Redação do ENEM – 2013						
COMPETÊNCIA   NÍVEIS   (NOTAS)	NÍVEL 0	NÍVEL I	NÍVEL II	NÍVEL III	NÍVEL IV	NÍVEL V
I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificações e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolhas de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolhas de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita seriam escritos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.
II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	-	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos multivariados ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação precária e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou irrelevantes e sem defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com ênfase de autoria, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema propostos, de forma coerente, clara e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	Não articula as informações.	Articula as partes do texto de forma precária.	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.



## ANEXO B – Redação do ENEM em 2012 com receita de miojo

1	Imigração ilegal
2	
3	Não é de hoje que o Brasil é alvo de imigrantes ilegais, mas é
4	a primeira e não será a última vez que isso vai acontecer. Por
5	ser o Brasil um país muito extenso, fica difícil o controle dos
6	imigrantes, que vem a procura de uma oportunidade tentando
7	mudar de vida, a procura de trabalho.
8	Muitos casos de imigrantes ilegais que vemos, são pessoas de
9	baixa renda imigrando para outro país em busca de emprego para
10	tentar mudar de vida, mas um fato interessante aconteceu nos
11	estado do Acre em 2014, cerca de 500 haitianos imigraram ilegal-
12	mente para o Brasil, porém, não eram pessoas de baixa renda,
13	eram pessoas bem sucedidas, tais como, engenheiros, professores,
14	advogados, pedreiros, carpinteiros, todos profissionais qualificados.
15	Em 2010, o Haiti foi vítima de um terremoto, como o Haiti é um
16	país sem muitos recursos, os habitantes pensaram que essa seria
17	uma boa hora para imigrarem e tentarem mudar de vida.
18	Para não ficar muito cansado vou agora ensinar a fazer
19	um belo miojo, ferva trezentos ml's de água em uma panela,
20	quando estiver fervendo, coloque o miojo, espere cozinhar por três
21	minutos retire o miojo do fogo misture bem e sirva.
22	Uma boa solução para o problema o governo brasileiro está
23	fazendo, que é acolher os imigrantes e dar a eles uma nova
24	oportunidade para melhorar suas vidas.
25	
26	
27	
28	
29	
30	

## ANEXO C – Redação do ENEM em 2012 com o hino do Palmeiras

1	A expansão do território e sua qualidade de vida
2	elevada, fazem do Brasil um país de refúgio de imigrantes.
3	Fugindo de regimes autoritários, guerras e pobreza os imigrantes
4	vêm para o Brasil com o sonho de ter sua família
5	em um local digno de se viver, ou seja, sem perigos e males.
6	Entretanto, o Brasil está em condições de receber estes
7	imigrantes?
8	As capitais, praias e as maiores cidades são os alvos
9	mais frequentes dos imigrantes, porque quando surge o
10	alívio de um momento não acontece onde a luta e a guerra,
11	sabe bem o que vem pela frente e que a duração do prêmio
12	não tarda. E o Palmeiras no ar da partida, trans-
13	formando a lealdade em paixão. Sabe sem pre levada de
14	versada e mostra que de fato é campeão. Por este o
15	principal motivo de interesse de imigrantes.
16	Entretanto, existe também a ideia que
17	ninguém passa, luta e atacante de nota torcida que
18	campeã e vibra por neste alívio inteiro. Por que
19	quem sabe um brasileiro herança a sua fibra. Fazem-
20	do com que muitos imigrantes se tornem escravos
21	do século XXI.
22	Portanto, o Brasil pode receber os imigrantes, mas
23	necessita de melhores condições e empregos para estas pessoas. É
24	dessa maneira, qualificando o emprego e quem
25	sabe realizando o sonho de tantos que vêm para
26	aqui. Afinal, o Brasil é recebido por uma população digna
27	de respeito e boas condições.
28	
29	
30	

## ANEXO D – Programas que utilizam a nota alcançada pelo candidato no ENEM

PROGRAMA	O QUE É?	QUEM PODE PARTICIPAR	DESEMPENHO NO ENEM
<b>Ciência sem Fronteiras</b>	bolsas de estudo em universidades estrangeiras	é preciso estar cursando o ensino superior nas áreas contempladas. Os editais para o programa são abertos ao longo do ano	o estudante deve ter obtido <b>600 pontos</b> ou mais no Enem
<b>Certificado do ensino médio</b>	diploma	o candidato deve fazer a opção na inscrição para o exame e ter 18 anos ou mais na data da prova	é preciso conseguir pelo menos <b>450 pontos</b> em cada uma das áreas de conhecimento das provas objetivas e <b>500 pontos</b> na redação
<b>ProUni</b> Programa Universidade para Todos	seleciona candidatos para bolsas em instituições particulares de ensino superior	o candidato deve ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou em escola particular como bolsista. O processo ocorre duas vezes por ano. A seleção leva em conta a renda do candidato. Para concorrer a uma bolsa de 100%, o estudante deve ter renda familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para concorrer a bolsa de 50%, deve ter renda de até três salários mínimos	é preciso tirar no mínimo <b>450 pontos</b> na média das notas das provas do Enem e <b>nota acima de zero</b> na redação
<b>Sisu</b> Sistema de Seleção Unificada	seleciona candidatos para vagas em instituições públicas de ensino superior	o candidato deve fazer inscrição no processo seletivo, que ocorre duas vezes por ano. É preciso ter concluído o ensino médio	o candidato <b>não pode zerar a redação</b> . Algumas instituições adotam notas mínimas para inscrição em determinados cursos
<b>Sisutec</b> Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica	oferece vagas gratuitas em cursos técnicos em instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica	o candidato deve ter concluído o ensino médio	<b>não pode zerar a redação</b> do Enem
<b>Fies</b> Fundo de Financiamento Estudantil	financia até 100% do valor da mensalidade a juros de 3,4% ao ano concedido a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores privados. O contratante só começa a quitar o financiamento 18 meses depois de formado	estudantes com renda familiar mensal bruta inferior a 20 salários mínimos, matriculados em instituições particulares que participem do programa e tenham avaliação positiva no MEC	é preciso ter feito o Enem, <b>mas não é exigida uma nota mínima</b> para receber o financiamento

Infográfico: Dinho Rodrigues



## ANEXO E – Proposta de redação do ENEM, ano 2011



## PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

### Liberdade sem fio

A ONU acaba de declarar o acesso à rede um direito fundamental do ser humano – assim como saúde, moradia e educação. No mundo todo, pessoas começam a abrir seus sinais privados de *wi-fi*, organizações e governos se mobilizam para expandir a rede para espaços públicos e regiões onde ela ainda não chega, com acesso livre e gratuito.

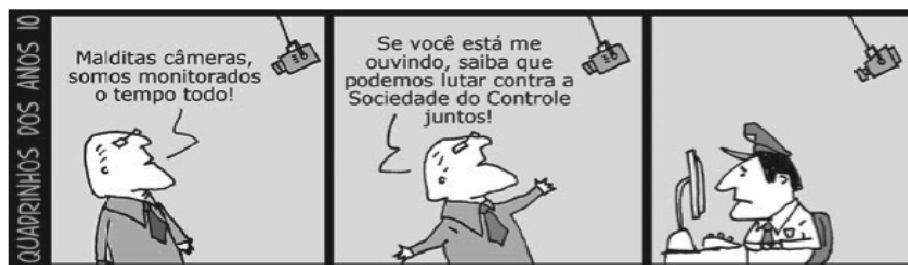
ROSA, G.; SANTOS, P. *Galileu*. N° 240, jul. 2011 (fragmento).

### A internet tem ouvidos e memória

Uma pesquisa da consultoria Forrester Research revela que, nos Estados Unidos, a população já passou mais tempo conectada à internet do que em frente à televisão. Os hábitos estão mudando. No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo *on-line* em redes sociais. A grande maioria dos internautas (72%, de acordo com o Ibope Mídia) pretende criar, acessar e manter um perfil em rede. “Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social. Não estar equivale a não ter uma identidade ou um número de telefone no passado”, acredita Alessandro Barbosa Lima, CEO da e.Life, empresa de monitoração e análise de mídias.

As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações. Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela. Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e cometem gafes podem pagar caro.

Disponível em: <http://www.terra.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2011 (adaptado).



DAHMER, A. Disponível em: <http://malvados.wordpress.com>. Acesso em: 30 jun. 2011

### INSTRUÇÕES:

- O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O **texto definitivo** deve ser escrito **à tinta**, na **folha própria**, em até **30 linhas**.
- A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada “insuficiente” e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao **tipo dissertativo-argumentativo** receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

## ANEXO F – Proposta de redação do ENEM, ano 2014



## PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão no Brasil**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

### TEXTO I

A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.

Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança que tem “a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço” e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças.

Ainda há dúvidas, porém, sobre como será a aplicação prática da resolução. E associações de anunciantes, emissoras, revistas e de empresas de licenciamento e fabricantes de produtos infantis criticam a medida e dizem não reconhecer a legitimidade constitucional do Conanda para legislar sobre publicidade e para impor a resolução tanto às famílias quanto ao mercado publicitário. Além disso, defendem que a autorregulamentação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) já seria uma forma de controlar e evitar abusos.

IDOETA, P. A.; BARBA, M. D. A publicidade infantil deve ser proibida? Disponível em: [www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk). Acesso em: 23 maio 2014 (adaptado).

### TEXTO II

#### A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS NO MUNDO



Disponível em: [www1.folha.uol.com.br](http://www1.folha.uol.com.br). Acesso em: 24 jun. 2014 (adaptado).

### TEXTO III

Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior, para compreender o que está por trás da divulgação de produtos. Só assim ela se tornará o consumidor do futuro, aquele capaz de saber o que, como e por que comprar, ciente de suas reais necessidades e consciente de suas responsabilidades consigo mesma e com o mundo.

SILVA, A. M. D.; VASCONCELOS, L. R. A criança e o marketing: informações essenciais para proteger as crianças dos apelos do marketing infantil. São Paulo: Summus, 2012 (adaptado).

### INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

**Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “insuficiente”;
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

## ANEXO G – Redação do candidato 1 – ENEM/ edição 2011

A crescente popularização do uso da internet em grande parte do globo terrestre é uma das principais características do século XXI. Tal popularização apresenta grande relevância e gera impactos sociais, políticos e econômicos na sociedade atual.

Um importante questionamento em relação a esse expressivo uso da internet é o fato de existir uma linha tênue entre o público e privado nas redes sociais. Estas, constantemente são utilizadas para propagar ideias, divulgar o talento de pessoas até então anônimas, manter e criar vínculos afetivos, mas, em contrapartida também podem expor indivíduos mais do que o necessário, em alguns casos agredindo a sua privacidade.

Recentemente, ocorreram dois fatos que exemplificam ambas as situações. A “Primavera Árabe”, nome dado a uma série de revoluções ocorridas em países árabes, teve as redes sociais como importante meio de disseminação de ideias revolucionárias e conscientização desses povos dos problemas políticos, sociais e econômicos que assolam esses países. Neste caso, a internet agiu e continua agindo de forma benéfica, derrubando governos autoritários e pressionando melhorias sociais.

Em outro caso, bastante divulgado também na mídia, a internet serviu como instrumento de violação da privacidade. Fotos íntimas da atriz hollywoodiana Scarlett Johansson foram acessadas por um hacker através de seu celular e divulgadas pela internet para o mundo inteiro, causando um enorme constrangimento para a atriz.

Analisando situações semelhantes às citadas anteriormente, conclui-se que é necessário que haja uma conscientização por parte dos internautas de que aquilo que for uma utilidade pública ou algo que não agrida ou exponha um indivíduo pode e deve ser divulgado. Já o que for privado e extremamente pessoal deve ser preservado e distanciado do mundo virtual, que compartilha informações para um grande número de pessoas em um curto intervalo de tempo. Dessa forma, situações realmente desagradáveis no incrível universo da internet serão evitadas.



## ANEXO H – Redação do candidato 2 – ENEM/ edição 2011

*Redes sociais: o uso exige cautela*

Uma característica inerente às sociedades humanas é sempre buscar novas maneiras de se comunicar: cartas, telegramas e telefonemas são apenas alguns dos vários exemplos de meios comunicativos que o homem desenvolveu com base nessa perspectiva. E, atualmente, o mais recente e talvez o mais fascinante desses meios, são as redes virtuais, consagradas pelo uso, que se tornam cada vez mais comuns.

Orkut, Twitter e Facebook são alguns exemplos das redes sociais (virtuais) mais acessadas do mundo e, convenhamos, a popularidade das mesmas se tornou tamanha que não ter uma página nessas redes é praticamente como não estar integrado ao atual mundo globalizado. Através desse novo meio as pessoas fazem amizades pelo mundo inteiro, compartilham ideias e opiniões, organizam movimentos, como os que derrubaram governos autoritários no mundo árabe e, literalmente, se mostram para a sociedade. Nesse momento é que nos convém cautela e reflexão para saber até que ponto se expor nas redes sociais representa uma vantagem.

Não saber os limites da nossa exposição nas redes virtuais pode nos custar caro e colocar em risco a integridade da nossa imagem perante a sociedade. Afinal, a partir do momento em que colocamos informações na rede, foge do nosso controle a consciência das dimensões de até onde elas podem chegar. Sendo assim, apresentar informações pessoais em tais redes pode nos tornar um tanto quanto vulneráveis moralmente.

Percebemos, portanto, que o novo fenômeno das redes sociais se revela como uma eficiente e inovadora ferramenta de comunicação da sociedade, mas que traz seus riscos e revela sua faceta perversa àqueles que não bem distinguem os limites entre as esferas públicas e privadas "jogando" na rede informações que podem prejudicar sua própria reputação e se tornar objeto para denegrir a imagem de outros, o que, sem dúvidas, é um grande problema.

Dado isso, é essencial que nessa nova era do mundo virtual, os usuários da rede tenham plena consciência de que tornar pública determinadas informações requer cuidado e, acima de tudo, bom senso, para que nem a própria imagem, nem a do próximo possa ser prejudicada. Isso poderia ser feito pelos próprios governos de cada país, e pelas próprias comunidades virtuais através das redes sociais, afinal, se essas revelaram sua eficiência e sucesso como objeto da comunicação, serão, certamente, o melhor meio para alertar os usuários a respeito dos riscos de seu uso e os cuidados necessários para tal.

## ANEXO I – Redação do candidato 3 – ENEM/ edição 2014

*Publicidade infantil: enclave à faixa etária pueril*

"A palavra é instrumento irresistível da busca pela liberdade", afirmou Rui Barbosa em relação ao direito de expressão. No entanto, a liberdade de imprensa e propaganda, garantida pela constituição brasileira, depara-se com limites no que tange à persuasão aos pequenos. Esses, vivenciando a fase pueril, não detêm a criticidade desenvolvida e, conseqüentemente, são facilmente influenciáveis. Assim, a publicidade infantil brasileira progride apelando às crianças e, dessa maneira, necessita de reparos que atenuem os tons abusivos e persuasivos.

A propaganda é meio eficiente a atingir a venda de produtos, já que, através de artifícios intrigantes, como imagens e até personalidades famosas, coage os consumidores. As crianças são alvos constantes da publicidade, pois, dotadas de desejo e imaginação, creem no mundo utópico desenvolvido pelos efeitos dos anúncios. Assim, devido a sua efetividade, os publicitários focam na criação de técnicas persuasivas ao público pueril e lançam suas propagandas em horários convergentes aos que os pequeninos assistem aos desenhos animados e programas afins. A criatividade dos que são graduados para apelar ao consumidor ganha o coração das crianças e perpetua os comerciais para essa faixa etária.

Em âmbito internacional divergem as decisões acerca do tema proposto, existindo legislação de proibição total à publicidade infantil, medidas que a permite apenas em determinados horários e há, ainda, países que não a restringem. O Brasil carece de mudanças na forma com que são realizadas as propagandas infantis, já que o público pueril é permeado diariamente por mensagens de cunho abusivo e persuasivo. Entretanto, o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente iniciou um debate em relação ao tópico, dando um passo em benefício aos pequeninos da nação tupiniquim.

Em síntese, a publicidade infantil brasileira deve ser modificada com aplicações eficientes das decisões governamentais anteriormente citadas. É necessário adequar as propagandas infantis para horários propícios, quando os pais possam acompanhar seus filhos, interagindo acerca dos anúncios. É possível também exigir que as empresas de publicidade retirem os efeitos que engrandecem os produtos, de forma a iludir o consumidor, e atenuar a presença de personalidades artísticas nas propagandas. Dessa forma, o Brasil pode evoluir como uma nação que zela pelo seu potencial infantil e garantir aos pequenos o essencial, livrando-os do desejo de supérfluos e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes dos temas circundantes.



## ANEXO J – Redação do candidato 4 – ENEM/ edição 2014

Desde o início da expansão da rede dos meios de comunicação no Brasil, em especial o rádio e a televisão, a mídia publicitária tem veiculado propagandas destinadas ao público infantil, mesmo que os produtos ou serviços anunciados não sejam destinados a este. Na década de 1970, por exemplo, era transmitida no rádio a propaganda de um banco utilizando personagens folclóricos, chamando a atenção das crianças que, assim, persuadiam os pais a consumir.

É sabido que, no período da infância, o ser humano ainda não desenvolveu claramente seu senso crítico, e assim é facilmente influenciado por personagens de desenhos animados, filmes, gibis, ou simplesmente pela combinação de sons e cores de que a publicidade dispõe. Os adolescentes também são alvo, numa fase em que o consumo pode ser sinônimo de autoafirmação. Ciente deste fato, a mídia cria os mais diversos produtos fazendo uso desses atributos, como brindes em lanches, produtos de higiene com imagens de personagens e até mesmo utilizando atores e modelos mirins nos comerciais.

Muitos pais têm então se queixado do comportamento consumista de seus filhos, apelando para organizações de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Em abril de 2014, foi aprovada uma resolução que julga abusiva essa publicidade infantil, gerando conflitos entre as empresas, organizações publicitárias e os defensores dos direitos deste público-alvo. Entretanto, tal resolução configura um importante passo dado pelo Brasil com relação ao marketing infantil. Alguns países cujo índice de escolaridade é maior que o brasileiro já possuem legislação que limita os conteúdos e horários de exibição dos comerciais destinados às crianças. Outros, como a Noruega, proíbem completamente qualquer publicidade infantil.

A legislação brasileira necessita, portanto, continuar a romper com as barreiras impostas pela indústria publicitária, a fim de garantir que o público supracitado não seja alvo de interesses comerciais por sua inocência e fácil persuasão. No âmbito educacional, as escolas devem auxiliar na formação de cidadãos com discernimento e capacidade crítica. Desta forma, é importante que sejam ensinados e discutidos nas salas de aula os conceitos de cidadania, consumismo, publicidade e etc., adequando-os a cada faixa etária.