

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ – UNIVÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

SÉRGIO MURILO LUCAS

**O NÃO SABER, PRÉ-REQUISITO OU BARREIRA PARA O SABER?
EFEITOS DE SENTIDO EM REDAÇÕES DE VESTIBULAR DO IF SUL DE MINAS**

**Pouso Alegre, MG
2020**

SÉRGIO MURILO LUCAS

**O NÃO SABER, PRÉ-REQUISITO OU BARREIRA PARA O SABER?
EFEITOS DE SENTIDO EM REDAÇÕES DE VESTIBULAR DO IF SUL DE MINAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Vale do Sapucaí, UNIVÁS, para obtenção do Título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Língua e Ensino.

Orientação: Profa. Dra. Joelma Pereira de Faria.

**Pouso Alegre, MG
2020**

Lucas, Sérgio Murilo

O não saber, pré-requisito ou barreira para o saber? Efeitos de sentido em redações de vestibular do IF Sul de Minas. 2020. / Sérgio Murilo Lucas- Pouso Alegre, MG: Univás, 2020

123f.: il.

Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem), Universidade do Vale do Sapucaí, 2020.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Joelma Pereira de Faria Nogueira.

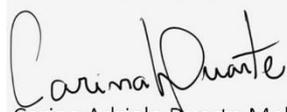
1. Análise do discurso. 2. Direito à educação. 3. Redações de vestibular. 4. Falha. I. Título.

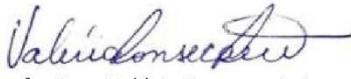
CDD 401.41

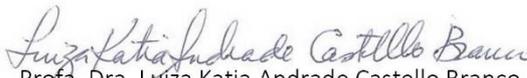
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

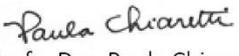
Certificamos que a tese intitulada “O NÃO SABER, PRÉ-REQUISITO OU BARREIRA PARA O SABER? EFEITOS DE SENTIDO EM REDAÇÕES DE VESTIBULAR DO IF SUL DE MINAS” foi defendida, em 27 de novembro de 2020, por SÉRGIO MURILO LUCAS, aluno regularmente matriculado no Doutorado em Ciências da Linguagem, sob o Registro Acadêmico nº 98005127, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:


Prof. Dra. Joelma Pereira de Faria Nogueira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora


Prof. Dra. Carina Adriele Duarte Melo Figueiredo
Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS-MG
Examinadora


Prof. Dra. Valéria Fonseca Leite
Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI
Examinadora


Prof. Dra. Luíza Katia Andrade Castello Branco
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora


Prof. Dra. Paula Chiaretti
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPPES

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG – CEP: 37554-210 – Fones: (35) 3449-9231 e 3449-9248

Dedico a presente tese a ninguém e a todo mundo, porque, embora afirme o poeta que “uma parte de mim é todo mundo; outra parte é ninguém”, desconfio que, muito mais que todo mundo, sou todo ninguém.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, expressão mais bela do imerecido amor divino em minha vida, pelo apoio neste projeto, regado à compreensão, companheirismo e paciência diante de minhas inúmeras dificuldades, faltas e imperfeições de toda ordem.

Agradeço às Professoras Dra. Eni Puccinelli Orlandi e Dra. Onice Payer, que, tão empolgadamente, acolheram a minha ideia, suprimindo-me de ânimo para levar adiante esse projeto.

Agradeço à professora Dra. Paula Chiaretti, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem, pela orientação na qualificação de linha, pelas valiosas contribuições para este trabalho e por toda atenção dedicada aos alunos do programa.

Agradeço à professora Dra. Luiza Kátia Castello Branco pela leitura crítica e construtiva e pelas generosas contribuições para o refinamento desta pesquisa.

Agradeço à Universidade do Vale do Sapucaí, através de seu excelente corpo docente, que, pela segunda vez, me acolhe e me empresta essa excelência para o engrandecimento de um projeto.

Agradeço ao IFSULDEMINAS pelo investimento na capacitação de seus servidores, seja por meio de incentivo financeiro, através do PIQ (Programa de Incentivo à Qualificação), seja pela possibilidade de afastamento para dedicação a projetos como este, visando sempre à oferta de uma Educação de qualidade a seus alunos, missão primeira da instituição.

Agradeço às professoras Dra. Valéria Fonseca Leite e Dra. Carina Adriele Duarte Melo Figueiredo pela gentileza em aceitar o convite para a banca de defesa desta tese e por todas as considerações para o refinamento deste trabalho.

Muito especialmente, agradeço à professora Dra. Joelma Pereira de Faria pelo olhar crítico construtivo, pela atenção e respeito na troca de ideias e pela orientação sempre certa e confiante, que se traduziu numa relação enriquecedora e aberta para produções de sentidos sobre Língua e Ensino, sem a qual este trabalho não seria possível.

“Não deis as coisas santas aos cães nem lanceis as vossas pérolas aos porcos, para não acontecer que as pisem aos pés, e, acometendo-vos, vos despedacem”.

Mateus 7:6

RESUMO

LUCAS, S. M. **O não saber, pré-requisito ou barreira para o saber?** Efeitos de sentido em redações de vestibular do IF Sul de Minas. 2020. 123f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre, MG.

Esta pesquisa tem como objetivo refletir, à luz do campo teórico da Análise de Discurso de linha francesa, sobre sentidos produzidos nas redações de vestibular do Instituto Federal Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). A partir de um *corpus* constituído de produções textuais de candidatos que se submeteram ao processo seletivo para ingresso no curso de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do *campus* Machado, no ano de 2018, procedeu-se a um recorte baseado na nota obtida, conforme segue: 4 redações em que os sujeitos “fugiram” do tema proposto; 4 redações que obtiveram as notas mais altas e 4 que obtiveram as notas mais baixas. Considerando um discurso pedagógico em que funciona uma visão instrumental da língua segundo a qual a “apropriação” de um “dialeto de prestígio” é capaz de transformar as condições materiais de existência do aluno, percebemos que os “erros” formais apontados na escrita desses sujeitos, tomados por uma perspectiva histórica material da língua pela qual ele produz sentidos, não podem ser considerados como tal e levantamos alguns questionamentos: 1- A dificuldade do sujeito no seu trato com a língua padrão constitui razão ou impedimento para que continue gozando do direito à educação? 2- Qual o espaço no ambiente escolar para a língua “falha” do sujeito frente à essa língua nacional, idealizada e padronizada? 3- Sendo a falha um dos mecanismos do funcionamento da linguagem, então quais são os reais mecanismos que ela encobre no processo de exclusão do sujeito do processo educacional? A ideia inicial era de que a exclusão de sentidos (e, conseqüentemente, dos sujeitos) se daria pelo desvio de uma suposta forma aceitável de (se)significar, porém, o que se percebeu foi que a medida de exclusão do sujeito no processo de significação em contexto educacional, embora se justifique por erros formais, é muito mais proporcional ao conteúdo (o que significa) do que à forma (como significa). Afetado por um discurso pedagógico compreendido como autoritário, o sujeito mobiliza formações imaginárias que fazem com que a interpretação do discurso que produz se dê pela denegação de sua língua materna, ainda que a Escola a exalte como variante linguística. Nesse processo, para significar, ele precisa se excluir como sujeito, porque, da posição em que escreve, sua relação com a língua sempre vai resultar em apagamento. O problema da exclusão pela linguagem, portanto, reside menos em o sujeito falar uma língua incompreensível e mais em significar sentidos inaceitáveis, menos em cometer equívocos e mais em discordar. A falha é constitutiva da linguagem e serve para mascarar o que parece importar, em última instância, para o “sucesso” do sujeito nesse tipo de prova de redação: assumir uma posição de aceitação e reprodução de sentidos ou silêncio.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Direito à educação. Redações de vestibular. Falha.

ABSTRACT

LUCAS, S. M. **The not-knowing, a precondition or barrier to knowing?** Sense effects in admission essays for the IF Southern Minas. 2020. 123f. Thesis (Doctorate). Post-Graduate Program in Language Sciences, University of Sapucaí Valley (Univás), Pouso Alegre, MG.

This research aims to reflect on the meanings produced in admission essays for the Federal Institute of Southern Minas Gerais (IFSULDEMINAS) based on the theoretical field of the French line of Discourse Analysis. After selecting a *corpus* constituted of textual productions made by candidates for admission in the Agriculture and High School integrated course, *campus* Machado, for the 2018 school year, we proceed to a cutout based on the grade obtained by those candidates as follows: 4 essays in which the subjects “fled” from the proposed theme; 4 essays which have obtained the best grades and 4 of them which have gotten the worst grades. When we consider the subject-students from a materialistic and historical dimension of the language through which they produce meanings, and not from the instrumental view of the language that works in a pedagogical discourse according to which the "appropriation" of a "prestige dialect" can change the material conditions of the student's existence, we realize that the so-called formal “errors” pointed out in those writings cannot be considered as such and this perception brings up some questions: 1- Does the student's difficulty in dealing with the standard language constitute a reason or barrier to continuing having the right to education? 2- Is there room in the school environment for the student's “flawed” language compared to the nationalized, idealized and standardized language? 3- Since the failure is a mechanism of language functioning, what are the real mechanisms hidden by it in the process of excluding the subject from the educational process? The initial idea was that the exclusion of meanings (and consequently of the subjects) would occur by the establishment of a supposedly acceptable way of (self)signifying, however, it was found out by the analyses undertaken that the measure of the subject's exclusion in signification process in an educational context, although justified by formal mistakes, is much more proportional to the content (what the subject mean) than the form (how the subject mean). The subject-students are affected by an authoritarian pedagogical discourse and mobilize imaginary formations that conduct the interpretation of their writings through the denial of their mother tongue, even though the School exalts it as a linguistic variant. In that process, they need to exclude themselves as subjects in order to mean. Thus, from the position they write, their relationship with the language will always result in self-erasing. The problem of exclusion by the language, therefore, lies less in the subject speaking an incomprehensible language and more in signifying unacceptable meanings; less in making mistakes and more in disagreeing. Failure is constitutive of language and serves to disguise what ultimately seems to matter for the subject's “success” in this sort of written assessment: taking a position of acceptance, reproduction of meanings, or silence.

Keywords: Discourse Analysis. Right to education. Admission essays. Failure.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
ARE	Aparelhos Repressores do Estado
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIQ	Programa de Incentivo à Qualificação
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Redações X Instruções.....	84
Quadro 2 - Glossário do sujeito R3.....	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Direito à educação.....	31
Figura 2 - Banner de divulgação do vestibular	36
Figura 3 - Notícia sobre o vestibular no campus Machado.....	39
Figura 4 - Movimentação em dia de prova no campus	41
Figura 5 - Movimentação em dia de prova no campus	42
Figura 6 - Movimentação em dia de prova no campus	43
Figura 7 – Estudante com sua identidade no momento da prova.....	45
Figura 8 - Estudante concentrado na resolução da prova.....	47
Figura 9 - Sobre dizer com as próprias palavras	56

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PONTOS DE PARTIDA	20
2.1	Dizer = poder; não dizer = não poder	24
2.2	Língua, ideologia e interpretação	26
3	PONTOS DE DERIVA	29
3.1	Para um lugar de resistência e de ruptura	29
3.2	Educação, direito de todos	30
4	PONTOS DE VISTA	35
4.1	De onde fala o sujeito	35
4.2	Sujeito e situação em sentido estrito	38
4.3	O vestibular	39
4.4	Individação do sujeito pelo Estado	44
4.4.1	Resistência a quê?	48
5	PONTOS DE APOIO	50
5.1	O corpus	50
5.2	Procedimentos	51
5.3	Autoria e gestos de interpretação	53
5.4	Às análises, em pares, em dois movimentos	54
6	PONTOS DE FUGA	56
6.1	Digo, logo existo?	56
6.2	História, sentido e interpretação em algumas produções fora do tema	57
6.3	A “fuga ao tema” e os “nãos” – Da produção à (in)validação de sentidos	58
6.3.1	Fuga para dentro #1: O não poder	59
6.3.2	Fuga para dentro #2: O não querer	61
6.3.3	Fuga para dentro #3: O não saber	63
6.3.4	Tentativa de Fuga #4: O não ser	64
6.4	Primeira pausa para refletir	66
7	PONTOS DE EQUILÍBRIO	68
7.1	Digo certo, logo existo!	68
7.2	Nos dias de ontem	69
7.3	Fórmula para o sucesso: forma ou conteúdo?	70
7.4	Nos dias de hoje	72
7.5	Mas, e o <i>mas</i>?	74
7.6	O “bom” e o “errado”	76
7.6.1	Sobre “dizer a verdade”	77

7.6.2	O sujeito perante o que é “grande e importante”	79
7.6.3	Liberdade condicional.....	79
7.7	Segunda pausa para refletir	80
8	PONTOS DE RUPTURA	82
8.1	Forma e/é conteúdo	83
8.1.1	Deu branco.....	85
8.1.2	Parêntese gramatical	88
8.1.3	Perguntas de um estrangeiro da própria língua.....	89
8.1.4	O falível e o “infalável”	93
8.1.5	Prejudicações	96
8.2	O indivíduo, o idiota e o idioma na constituição do sujeito	100
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS.....	106
	ANEXO 1 - PROPOSTA DE REDAÇÃO	110
	ANEXO 2 - TEXTOS INTERPRETADOS COMO FUGA AO TEMA.....	112
	ANEXO 3 - TEXTOS JULGADOS E SIGNIFICADOS COMO “BONS”	116
	ANEXO 4 - TEXTOS JULGADOS E SIGNIFICADOS COMO “RUINS”	120

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, que aqui se apresenta e se desenvolve à luz do campo teórico da Análise de Discurso de linha francesa, nasce de uma reflexão acerca de critérios que geralmente se utilizam para a correção das redações de vestibular, e se detém especificamente no vestibular para ingresso no curso de Agropecuária Integrado¹ ao Ensino Médio do Instituto Federal Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), para o *campus* da cidade de Machado, MG, onde atuo como professor da área de linguagens e a cada ano sou instado a participar da “correção” dessas redações.

Instiga e emociona perceber que nem sempre aquelas que obtêm as notas mais baixas, segundo os critérios de avaliação, são realmente ruins. Ocorre que, ao desconsiderar o processo histórico de formação tanto da língua nacional brasileira (ORLANDI, 1990), quanto da própria língua portuguesa, os critérios tornam-se injustos e excludentes, a ponto de desconsiderar mesmo o próprio sujeito em cujo percurso de inscrição na língua escrita “a memória da língua materna é demandada configurando certos modos de identificação com a língua” (PAYER, 2011, p. 49) que não são considerados quando têm que se manifestar em materialidades determinadas e condições específicas, como é o caso de uma produção textual em um exame vestibular.

O curso de Agropecuária atende a um público de perfil bem característico, qual seja: geralmente procedente de zona rural, filhos(as) de agricultores ou de produtores rurais, com interesses não só acadêmicos, mas também sociais e culturais voltados para o campo ou atividades afins, por isso, cumpre-nos observar que há, para esse perfil, um pré-concebido a formar também um perfil linguístico igualmente forte e marcante nesses sujeitos cujo falar “errado” e(ou) “despojado” se marca, pela negação e preconceito, desde o início na sua inscrição também na língua escrita. Notem-se, por exemplo, as falas do personagem Chico Bento (Maurício de Souza), tão inocentemente utilizadas nas atividades escolares, a reforçar preconceito em relação a esses traços inconscientemente incorporados na produção escrita desses sujeitos, justamente porque falantes de uma língua característica do personagem “caipira”, associada pelo imaginário popular à ignorância ou falta de cultura; mas que, muitas vezes é a língua que se fala em casa, que vem dos pais e dos avós.

¹ Nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFSULDEMINAS, o aluno conclui um curso profissionalizante junto ao Ensino Médio e estuda em período integral (manhã e tarde).

Percebemos aí um exemplo da significativa tensão apontada por Payer (2011) nos processos históricos entre a língua nacional/oficial, que se exige do sujeito-aprendiz (o português padrão) e a língua materna, em que este se inscreve, destacando-se o caráter excludente dessa dicotomia e a repetição/consolidação desses mesmos processos, através de pressupostos de correção, pré-concebidos sobre o erro e preconceitos sociolinguísticos que dizem respeito ao modo de significar dos sujeitos que não se inscrevem no modo padrão da língua escrita. Pela perspectiva discursiva, entretanto, a língua(gem) não é transparente e não é infalível (ao contrário, está sempre sujeita às falhas), o que nos leva a questionar, neste trabalho, até que ponto há possibilidade de atribuir responsabilidade ou mérito ao sujeito; quando (e se) falha o sujeito e quando falha a língua.

Nesse estudo, compreendendo que a materialidade da língua é, ao mesmo tempo linguística e histórica, conforme nos ensina Pêcheux (1988), procuramos compreender os sentidos estabilizados de “correção” e “erro” e seus efeitos nos modos de identificação que ocorrem no processo de inscrição dos sujeitos como aprendizes de uma língua escrita, com a qual, muitas vezes, não se identificam.

Justifico e aponto a relevância da pesquisa reproduzindo abaixo dois fragmentos de redações produzidas por candidatos ao curso de Agropecuária que foram gatilho para as minhas primeiras reflexões e conseqüente inquietação acerca do tema.

Apesar de repletas de significação e afinidade com o tema proposto (nesse caso: melhoria da educação), trazem sentidos que os critérios propostos para se lhes avaliar, por não contemplarem uma análise da historicidade dos sujeitos que produziram esses discursos, não podem reconhecer. Critérios objetivos não podem, por exemplo, identificar nesses dizeres certa “metalinguagem” paradoxal, como veremos.

Os textos têm em comum dois aspectos importantes: a tentativa sofrida (“sofrível” num certo jargão didático tradicionalista) de uso da língua escrita padrão e o apelo por uma boa educação para os jovens.

Vejamos:

Fragmento 1: “Porque ci os jovens tivecem uma boa educação. Futuramente terão um bom emprego e não presisarião roubar e ate mesmo matar para ce sustentarem. Como endica as pesquisas a maioria dos jovens que entrão para a vida do crime, não tem recursos nem a educação adecuada para que possão ter uma boa vida...”

Fragmento 2: “Pais e pode da uma educação melho em casa mas ruim oje vec sai na rua esse te roba Eu acho q o pais tinha quem melhorar esses muleques e prefeitura da cidade

pode arruma um serviso pa ele Eu acho as sim vam surgir os otros mais educação se não o Brasil na vai para afrente”

São dois textos repletos de “pérolas”, no sentido que bem descreveu a pesquisadora Heloísa Helena dos Santos (2014), que as considera como uma forma de agressão aos sujeitos falantes da Língua Portuguesa. Esse tipo de manifestação escrita, associada à ignorância, é “objeto de ironias, deboches e risadas produzindo um efeito de tensão da relação do sujeito com a língua” (SANTOS, 2014, p. 16). Entretanto, como os sentidos sempre podem ser outros, produções assim não deixam mesmo de ser pérolas, embora não pela sua comicidade (como se convencionou tratá-las, especialmente por meio de memes na Internet), mas pela sua preciosidade reveladora. A maneira como as pérolas se formam² é a parábola perfeita para a maneira como se pode lançar um olhar sem preconceitos (de possível admiração, até), para as chamadas “pérolas” de linguagem. Assim como a reação das ostras a um intruso em sua concha, a reação do sujeito a uma língua(gem) que não é natural para ele tende a gerar pérolas.

Trazendo esse entendimento para os dois recortes citados percebe-se como são paradoxais, ironicamente autorreferentes e até comoventes, na medida em que, muito provavelmente sem se dar conta disso, esses sujeitos são as vítimas do que eles próprios descrevem como falta de “uma boa educação” clamando por uma educação de qualidade.

Não é necessária uma análise discursiva profunda, senão apenas um pouco de sensibilidade para reconhecer que ambos os fragmentos, à parte os erros formais de escrita, apresentam-se bem coerentes com alguns sentidos de certa forma cristalizados sobre a importância da educação e se inscrevem em um repetível histórico consistente sobre o tema. Assim, independentemente, de virem a ser consideradas “boas” ou “ruins”, as produções textuais desses sujeitos apresentam o processo de escolarização como meio para transformação/ascensão social. O problema é que isso se dá pelo esquecimento de que o aluno não é senhor de sua história e de que a Escola é um aparelho ideológico do Estado poderoso (ALTHUSSER, 1985 apud SILVA SOBRINHO; BRANCO, 2011).

O interessante para este trabalho é observar que, nesse discurso em que funciona “uma visão instrumental da língua e de seu ensino, formula-se que a “apropriação” do “dialeto de prestígio” é capaz de transformar as condições materiais de existência do aluno” (SILVA SOBRINHO; BRANCO, 2011, p. 155). Entretanto, ao considerarmos a existência desse dialeto e apontarmos os erros formais na escrita dos sujeitos, conforme exigem os critérios de

² De acordo com matéria publicada pela jornalista Laura Folgueira em site da revista Super Interessante (agosto de 2011), a pérola é o resultado de uma espécie de defesa de organismo do molusco a um invasor – organismo externo que pode ser desde um grão de areia até um parasita.

avaliação, o discurso nos leva a um paradoxo: A esses que ainda não tiveram acesso a uma educação “adequada” (Fragmento 1), esses mesmos critérios nos pedem que se lhes continue negando acesso, atribuindo-lhes uma nota baixa, como se fossem eles sujeitos irremediavelmente acabados e não fôssemos nós, avaliadores, agentes do Estado a quem esses sujeitos apelam, na ilusão de que lhes ampara o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade, por flexíveis que sejam os sentidos e por mais vagos que sejam os provedores desse direito.

Assim, se, pela perspectiva discursiva, as condições de produção são constitutivas dos sentidos produzidos pela língua, então, os sentidos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa não podem funcionar independentemente de sua realidade sócio histórica, por isso, ao longo de todo o trabalho, buscamos investigar (para compreender) como a realidade se apresenta na/pela linguagem desses sujeitos, submetidos a uma prova de redação, afetando os sentidos, pelas condições de produção ou pelas formações discursivas³ a que se filiam, isto é, aquilo que, segundo Pêcheux (1988), determina, pelo estado de luta de classes numa conjuntura dada, o que pode e deve ser dito.

Para isso, tomaremos como material de pesquisa os textos produzidos pelos candidatos que se submeteram ao processo seletivo (vestibular) para o curso de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFSULDEMINAS, *campus* da cidade de Machado, MG, para o ano de 2018.

Havia uma pretensão inicial de um recorte que nos permitisse analisar especificamente os textos considerados “insatisfatórios” pelos critérios estabelecidos pela instituição, entretanto pela riqueza do material e pela possibilidade de suscitar sentidos por comparação, não pudemos desconsiderar a relação com produções que, no mesmo processo e nas mesmas condições, obtiveram uma boa nota, assim como com outras que foram silenciadas porque não eram aceitáveis nesse processo os sentidos por elas evocados (as fugas ao tema). Este trabalho portanto, traz a análise discursiva de textos considerados e significados como “ruins” também na relação com aqueles considerados e significados como “bons” e com aqueles que sequer foram considerados, por não tratarem do tema proposto.

Os efeitos de sentido a serem considerados pelas análises do material desta pesquisa, portanto, não são os que se põem como evidentes nos recortes analisados, mas aqueles que são possíveis de emergir de sua relação com a exterioridade e com a historicidade em que se

³ Para Foucault, “No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhantes sistemas de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva” (FOUCAULT, 2000, p. 43).

produziram esses textos. Investigamos, portanto, os processos de produção de sentidos e os deslizamentos possíveis, tomando a relação entre o que é dito e outros dizeres que constituem o que ora se diz como guia para a compreensão das seguintes questões:

1. A relação dificultosa do sujeito no seu trato com a língua padrão constitui empecilho para a aquisição de novos conhecimentos, inclusive linguísticos? Seria essa dificuldade impeditiva de progresso escolar? O não saber inviabiliza o saber?
2. Há espaço no ambiente escolar para a língua materna (marca de subjetividade) frente a uma língua nacional padronizada, necessária para o funcionamento da engrenagem social garantidora da forma sujeito atual, qual seja, a do sujeito capitalista com seus direitos e deveres?
3. Sendo a falha constitutiva, e um dos mecanismos do funcionamento da linguagem, então quais são os reais mecanismos responsáveis pela exclusão do sujeito (pela linguagem) do processo educacional?

A tese que procuraremos demonstrar neste trabalho, pelas análises discursivas que nos propusemos é de que, havendo no discurso sentidos que se apagam para que outros prevaleçam, esse apagamento tende a se dar pelo desvio da forma. O grau de afastamento do padrão formal da língua, assim como de uma estrutura apropriada de se significar por meio dela de acordo com o tipo de texto que o sujeito produz (suposta de se aprender na escola) determina o quão aceitável é o seu dizer e o quão apto ele está para apre(e)nder mais.

É fato que a adequação a uma língua padrão constituiu-se historicamente como demanda necessária da Sociedade e do Estado, e é uma injunção sobre a posição sujeito cidadão. Embora não seja uma demanda da família (muitas vezes fonte imediata daquilo que se compreende como inadequação da linguagem), quando se apresenta ao sujeito como exigência, este tende, inconscientemente, a apresentar em seu discurso marcas de resistência a esse modo de dizer que não é seu, marcas que são compreendidas e significadas como “erros” penalizáveis, daí a falha conduzir ao apagamento do sujeito.

Pensamos que uma exigência menos rígida por parte da Escola possibilitaria que a língua do sujeito aluno, que, em maior ou menor grau, será sempre diferente da língua padrão oficial, pudesse se marcar cada vez mais pela complementariedade e pela riqueza para, cada vez menos, ser compreendida como falha e significada como “erro”. Enquanto isso não ocorre, recorreremos a essas supostas falhas a fim de apontarmos para os sentidos possíveis.

2 PONTOS DE PARTIDA

Uma pesquisa preliminar mostrou que os trabalhos de pesquisa desenvolvidos em Análise de Discurso tratando da temática aqui proposta têm uma abordagem voltada para o discurso sobre a democratização do acesso ao ensino superior, procurando dar visibilidade aos discursos que sustentam essa democratização através do ENEM e dos vestibulares tradicionais. Temos que essas discursividades sobre o processo de institucionalização do ENEM constituem um imaginário de política pública eficiente e democrática para acesso ao ensino superior que está um pouco à frente daquele relacionado com os vestibulares para acesso aos cursos técnicos, de nível médio, em que o público-alvo é constituído de sujeitos detentores de direitos básicos, entre os quais ainda está a educação gratuita a ser oferecida pelo Estado. A Escola, porém, como um aparelho ideológico desse mesmo Estado (ALTHUSSER, 1970)⁴, sendo eficiente ao exercer seu controle pela ideologia e pela repressão, tende a falhar em propiciar a esses sujeitos que tais “direitos” ofertados sejam usufruídos em plenitude.

A partir do entendimento dessa contradição fundamental podemos perceber que, apesar de todas as “boas intenções” propaladas pelas diversas posições discursivas da hierarquia escolar e política, há um papel indizível da Escola na perpetuação de desigualdades. Ao negar acesso a um direito dito básico do sujeito, que é o acesso ao conhecimento, valendo-se de critérios ideológicos repressores, que agem não só para reprimir, mas para reforçar no próprio sujeito um imaginário de auto exclusão, de incapacidade e não pertencimento por não saber se comunicar na própria língua, a Escola nega-se a si mesma (redundância necessária aqui) como meio de superação de desigualdades, e a maneira pela qual ela o faz é justamente pelo preconceito linguístico que frequentemente julga combater.

Segundo Mariani (2008), na historicidade atual de nossa formação social, há a internalização de uma crença, ou suposição de que existe um modo de falar corretamente a língua. De uma perspectiva discursiva, Orlandi (2002) situa a questão do preconceito linguístico como uma discursividade que se encontra em circulação e que se mantém pelas relações sociais, institucionais e administrativas que interessam às instâncias de poder. Assim como Mariani (2008), não nos colocamos aqui contra as normas e regras da língua nacional padronizada, mas

⁴ Segundo Althusser (1970), os aparelhos ideológicos de Estado (AIE) compreendem instituições tais como as igrejas, a escola, a família, a cultura etc., que intervém pela ideologia e, em menor grau pela repressão, tentando forçar a classe dominada a submeter-se às relações e condições de exploração; cumprindo, de certa forma o mesmo papel dos aparelhos repressivos de Estado (ARE) (o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, a prisões, etc.), que agem prevalentemente pela repressão e funcionam através da violência ou ameaça de violência (física ou não), embora também funcionem secundariamente pela ideologia.

julgamos necessário pensar sobre as maneiras pelas quais a norma se torna um instrumento que “qualifica ou desqualifica os cidadãos, dando-lhes lugar ou excluindo-os da convivência social qualificada” (ORLANDI, 2002, p. 199), e uma dessas maneiras é justamente uma prova de redação de vestibular.

Referindo-se ao silenciamento das línguas indígenas pela língua portuguesa, Mariani (2008) afirma que esse silenciamento se dá como “um efeito homogeneizador resultante desse processo de colonização linguística que repercute ainda hoje no modo como se concebe a língua nacional no Brasil” (MARIANI, 2008, p. 27).

Ora, se o esforço civilizatório português da época era prover aos índios o que (na visão europeia) lhes faltava⁵, hoje não é diferente se pensamos que o Estado apresenta ao sujeito, como norma para a língua que ele supostamente já fala, certos arranjos e palavras que para ele não têm significado. E, ao julgar acolher um léxico e uma sintaxe que não são dele, o sujeito fala de uma determinada posição: “aquela que confere autoridade simbólica aos gramáticos defensores do padrão normativo” (IBID, p. 33), posição inferior em que, ao falhar a língua, a falha recai sobre o sujeito.

Assim, ainda segundo Mariani (2008), essa língua ensinada na escola, preconizada como correta, projetada com um imaginário de unidade, por ter pouco ou quase nada a ver com a língua falada pelos brasileiros, acaba por introjetar nestes um preconceito com o próprio modo de falar, aquilo que Pêcheux (1997) chama de contra-identificação do sujeito com a língua que fala.

Embora, como dissemos, os trabalhos que tratam da temática que nos propusemos a analisar aqui se refiram sempre aos processos de acesso a cursos de nível superior, é ponto comum que a discursividade tende a girar em torno das contradições da chamada “democratização” do “direito” à educação.

Um bom exemplo é o trabalho intitulado ENEM: Opacidade no/do discurso de democratização do acesso ao Ensino Superior, publicado na revista Ecos, em que as pesquisadoras Renilce Miranda Cebalho Barbosa e Ana Maria Di Renzo (2015) observam esse funcionamento ideológico por parte do Estado direcionando sentidos em um processo simbólico que se dá quando o indivíduo, segundo Orlandi (1999), “como sujeito, determina-se

⁵ “Na descrição das línguas, os cronistas da época, seguindo essa ideia linguística, estabeleciam sempre uma correspondência com o enunciado “sem lei, sem rei, sem Deus”, o qual serviu de mote para a materialização de uma ideologia linguística no Brasil” (MARIANI, 2008, p. 27).

pelo modo como, na história, terá sua forma individual concreta: no caso do capitalismo, que é o caso presente, a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável”.

Assim, livre e responsável, o sujeito deve responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres) diante do Estado e de outros homens, e se tornar senhor e vítima de suas próprias escolhas.

A interpelação do Estado sobre o sujeito, portanto, sustentada pelo argumento de escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos, são discursividades contraditórias que mascaram a injunção de ter que realizar um exame, de ter que cumprir as regras pré-estabelecidas pelo Estado e, principalmente, de ter que aceitar que o insucesso é resultado de suas escolhas.

Há, portanto, a necessidade de se pensar, na análise do *corpus* desta pesquisa, também os ecos do discurso pedagógico como um discurso autoritário e homogeneizante, do qual deve irromper o gesto de interpretação do sujeito com seus traços de resistência a essa maneira de perceber o (in)sucesso.

Nesse sentido a tese apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela pesquisadora Maria de Lourdes Fernandes Cauduro (2007), baseada em pesquisa desenvolvida a partir de um corpus discursivo constituído de textos produzidos por alunos de um “Laboratório de Escrita”, nos vem mostrar a incidência do referido discurso pedagógico, e apresentar a necessidade de aprofundar na discussão do modo pelo qual esse fator, especificamente no que se refere à produção textual, implica diretamente a constituição de identidades.

Pensamos, entretanto, que as discursividades que se obtêm a partir de uma produção escrita em uma oficina de redação, em sala de aula, ou de uma redação do ENEM, que visa a selecionar estudantes para a universidade, embora partilhem condições de produção semelhantes, não são suficientes para nos dar uma ideia das condições muito particulares em sentido estrito ou em sentido mais amplo que constituem o nosso sujeito. Esse sujeito estudante ainda é menor de idade (na faixa dos 15 anos) e deixa o ensino fundamental em busca de uma vaga em um curso técnico (direito básico que aponta duplamente para a educação e para o trabalho) que lhe proporcione a chamada educação “de qualidade”.

Educação que tende a se desenhar em seu imaginário, pelas massivas campanhas de divulgação das políticas públicas educacionais e pelos “genéricos discursivos sobre a

educação”⁶ como via única e de passagem obrigatória para alcançar algum sucesso na vida. Ocorre que, pela perspectiva discursiva, não há estabilidade de sentidos, e essa lógica, imaginária que é, pode desfazer-se a qualquer momento diante do acontecimento discursivo, permitindo o surgimento de outros sentidos.

Por isso, embora pareça não haver novidade naquilo que se nos configura como resultado das reflexões que nos propusemos, a nossa pretensão é que haja um novo olhar sobre as velhas práticas, uma perspectiva nova que busque sentidos outros nos processos linguísticos pelos quais se escolhem, pela impossibilidade da universalização do direito à educação, os que merecem ou não ter o privilégio de ter esse direito atendido.

Se, no mundo globalizado moderno, comunicação é sinônimo de poder, pensamos que a educação que se propõe a preparar para a vida de maneira inclusiva nesse mesmo mundo, sob pena de minar seus fundamentos, deve começar por não calar sentidos significados como inconvenientes ou formas consideradas inconvenientes de dizer pelo discurso pedagógico tradicional, em favor de um suposto padrão (que consideramos inatingível) responsável pelo sucesso social-profissional.

Por fim, cabe ainda destacar que já há muito tempo o ambiente social desliza para o virtual, onde a repressão, por vezes mais violenta (porque remota e/ou anônima), tem efeito de rotular e silenciar discursos e impor sentidos. Santos (2014), em suas análises das chamadas pérolas do ENEM, baseou-se em materialidades que circulavam em blogs, sites da Internet e correntes de e-mail como peças humorísticas, geralmente expostas a comentários críticos e/ou irônicos e, já naquela ocasião, apontava o funcionamento dos diversos efeitos de exclusão e silenciamento que a sobreposição de memórias e pré-construídos produziram nos processos de construção discursiva da identidade de sujeitos socialmente falando/escrevendo.

O sujeito estudante, social e virtual que é, não está isento de se deparar com essas materialidades que circulam e produzem sentidos de exclusão, caindo em um círculo vicioso que pode conduzir à reprodução desses sentidos, resultando em auto-exclusão, por um mecanismo de identificação. A alternativa é o silêncio, mas este também significa e, igualmente, pode conduzir à exclusão, como veremos.

⁶ Em dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, Fernando Silva Paula (2008) descreve esses genéricos discursivos como sendo slogans, provérbios, máximas, etc. que tratam das expectativas dos estudantes com relação ao futuro profissional. Esses enunciados se marcam pela presença de um discurso que apresenta a escolarização como a condição para se obter o sucesso social e profissional, assim como por uma ideologia que apresenta um ideal de Escola democrática e igualitária.

2.1 Dizer = poder; não dizer = não poder

Pensando nosso material de pesquisa como a produção de um sujeito em construção que é submetido a um modo de inscrição em uma língua escrita que não lhe pertence, é preciso levar em consideração também o silêncio, e apontar o silenciamento, a denegação do sujeito, aquilo que não é dito, mas que está marcado no discurso. Trata-se de dois conceitos desenvolvidos, respectivamente, por Orlandi (1997) e Payer (2013).

Segundo Orlandi (1997), pela perspectiva da Análise de Discurso, o silêncio não é visto como espaço de ausência, nulo de significação, ao contrário, é múltiplo e repleto de sentidos e se constitui um elemento importante e revelador dos sentidos em todo processo discursivo. Nesse trabalho, a autora desenvolve o entendimento de que o silêncio tem muitas formas, dentre as quais ela destaca: **1-** O silêncio fundador, que existe nas palavras e sem o qual não há significação possível; é o que significa o não dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar; **2-** A política do silêncio, que se subdivide em: **a-** silêncio constitutivo, que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (dizer uma coisa, implica necessariamente em não dizer outras) e **b-** o silêncio local, que se refere à censura, à proibição de dizer ou à interdição de circular por certas regiões de sentido.

O silêncio, portanto, significa, e segundo Orlandi (1995, p. 37) “[...] fazer valer a diferença entre linguagem e silêncio é fazer valer como constitutiva da própria significação a materialidade significante. A fala divide o silêncio, organiza-o”.

Isso quer dizer que o silêncio se apresenta como absoluto, contínuo, disperso e o modo de significar da linguagem é pela domesticação desse “sentido selvagem do silêncio” “A linguagem supõe, pois, a transformação da matéria significante por excelência (o silêncio) em significados apreensíveis, verbalizáveis” (IDEM, p. 38).

Ocorre que, antes de vir a ser palavra, todo sentido é silêncio e ecoa no sujeito como possibilidade do dizer vir a ser outro. O sentido, portanto, é errático na mesma medida em que o sujeito é itinerante, habitando e sendo habitado por muitos discursos.

Assim, se, como afirma Orlandi (1995, p. 39) no silêncio, é que o sujeito se mantém em sua identidade, temos que, ao dizer ele se trai porque não tem como evitar que outros discursos falem nele. E quando o dizer, mais do que necessário, é obrigatório, como é o caso dos textos que analisaremos, não há como manter a identidade, e o sujeito, ao mesmo tempo em que fala, silencia. O próprio ato de dizer pressupõe o silenciamento.

De maneira semelhante, a denegação é um aspecto cruel do silêncio, porque imposto, não diretamente pela censura, como no silêncio que Orlandi (1997) chama de “local”, mas pela própria maneira de identificação do sujeito com sua língua materna. De acordo com Payer (2013), no processo de subjetivação pela língua, por vezes ocorre um silenciamento, que a autora chama de “denegação”. Trata-se, nesse caso, de um modo de identificação com a língua que se marca e é marcado pela exclusão, pelo apagamento, pelo não reconhecimento da língua materna, e que se trai na relação do sujeito com a língua padrão oficial, como procuraremos demonstrar nos recortes analisados.

Orlandi (1990) também aborda esse apagamento de uma perspectiva histórica ao tratar da relação do indígena com a língua do europeu colonizador. Levam-se em conta, nessa relação, aspectos institucionais que contribuem para o apagamento ideológico na produção dos discursos. Naquele caso, a ciência, a política social e a religião, legitimadas pelo Estado, apresentam-se como três modos de abolir a identidade indígena, como cultura diferente e constitutiva da identidade nacional, daí muitos discursos que se referem à identidade da cultura brasileira já trazerem inscrita a exclusão do índio como princípio.

De modo semelhante, aquelas três instâncias continuam atuando hoje em dia para determinar os lugares de fala e os modos de dizer aceitáveis, fazendo circular uma memória discursiva, em que o “falar errado” é igual a não falar, porque é uma forma de dizer que não merece ser ouvida. Pensamos que um exemplo convincente dessa relação pode ser retirado de qualquer um dos recortes apresentados na introdução, como quando o sujeito diz que “o país tinha quem melhorar esses muleques e prefeitura da cidade pode arruma um serviso pa ele”. Ora, por mais veementemente que se possa discordar do que se diz, é certo que os sentidos são interpretáveis, compreensíveis, porque é um tipo de dizer mais ou menos cristalizado na sociedade, que se filia a uma formação discursiva socialista assistencialista recorrente; entretanto, trata-se de um discurso que traz efeitos de sentido socialmente nulos, porque carrega em sua historicidade um pré-construído de que o “ignorante” não pode ser considerado para a solução de um problema, ainda que a ignorância não seja sobre o assunto em questão, senão tão somente sobre a maneira formal, correta de tratar verbalmente desse assunto.

Por fim, antes de prosseguir, é importante considerar que não é só pelo desvio da norma padrão que se dá esse apagamento. Embora não haja sujeito sem ideologia (PÊCHEUX, 1997), não raro, as formações ideológicas a que o sujeito se filia também podem conduzi-lo a um processo de apagamento de seu discurso com conseqüente exclusão de certas posições sociais. O apagamento (silenciamento) do sujeito, no contexto escolar, em que o tratamos neste trabalho, seja pelo desvio da norma ou da etiqueta de pensamentos considerados aceitáveis pelo

discurso pedagógico tradicional, funciona através dos silêncios (ORLANDI, 1997) que o atestam, mas não o expõem como tal e, sendo do domínio da ideologia, não está marcado explicitamente em lugar nenhum, mas pode se revelar nas falhas a que todo dizer está sujeito, conforme veremos a seguir.

2.2 Língua, ideologia e interpretação

Quando falamos em discurso, estamos nos referindo a um dos aspectos materiais da ideologia, ou seja, no discurso se dá o encontro entre língua e ideologia (ORLANDI, 1999). A ideologia é um mecanismo imaginário através do qual se coloca para o sujeito, conforme as posições sociais que ocupa, um dizer já dado, um sentido que lhe aparece como evidente, isto é, natural, é “normal” para ele enunciar daquele lugar. Segundo Pêcheux,

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais todo mundo sabe o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem e que mascaram, assim, sob a transparência da linguagem. Aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

Assim, temos que a formação ideológica (...) **fornece “a cada sujeito” sua “realidade”**, enquanto sistema de evidências e de significações **percebidas-aceitas-experimentadas** (PÊCHEUX, 1988, p. 162, grifo nosso). Ora, não há discurso sem um sujeito que pratique a língua e não há, portanto, sujeito sem ideologia. Resulta daí o princípio discursivo de que a Língua é a materialidade específica do discurso e o discurso, por sua vez, é a materialidade específica da Ideologia. Segundo Orlandi (2007b, p. 296), “ao observarmos como a língua produz sentidos, temos acesso ao modo como a ideologia está presente na constituição dos sujeitos e dos sentidos”.

Pêcheux (1988) diz que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e Orlandi (2005), por sua vez, afirmar que “ao inscrever-se na língua, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia” (ORLANDI, 2005 p. 2). O indivíduo, portanto, não é totalmente sujeito naquilo que diz, mas assujeitado pela posição de que fala, pela sua forma histórica e pelas condições de produção de seu discurso, que só pode fazer sentido porque se inscreve na história.

Da mesma forma, qualquer gesto de interpretação é carregado de ideologia, porque se dá sob uma ilusão de transparência da linguagem, ao mesmo tempo em que sob o domínio de uma memória discursiva – aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente⁷.

Assim, um dizer só faz sentido porque já foi dito antes, e cada vez que é repetido, porque são diferentes os sujeitos, e/ou a sociedade e/ou a história, traz novas possibilidades de sentido, resultando em diferentes formações discursivas.

Não se trata, portanto, de perceber pela Análise de Discurso qual é o sentido correto a ser interpretado de acordo com o contexto, mas de compreender que os sentidos se produzem de acordo com quem diz e interpreta. Cada dizer se sustenta por uma formação discursiva em que se materializa a ideologia do sujeito que diz. A interpretação e a consequente compreensão, da mesma forma, se dão pela filiação a uma formação discursiva que não é necessariamente a mesma para quem diz e para quem ouve. Assim, dizer (ou escrever) e ouvir (ou ler) são gestos de interpretação que podem ou não comportar a mesma compreensão, mas que só funcionam pela ilusão de que o fazem.

O que é preciso destacar é que, para a AD, interpretar não consiste em um gesto psicológico de um indivíduo livre, que age segundo suas intenções, porque, no momento mesmo em que se dá, a interpretação se nega como tal, e seu efeito ideológico é apagado pelo inconsciente, fazendo com que os sentidos se apresentem como universais e eternos e não se percebam as condições materiais e históricas de sua produção (RODRIGUEZ, 1998). Perceber essas condições não fora, mas no interior do discurso, é o primeiro passo para acessar outras possibilidades de efeitos de sentido.

Segundo Orlandi (1999), as condições de produção são constitutivas de todo o dizer, pois, como temos insistido, é preciso haver a inscrição da língua na história para que ela signifique. Com a noção de sujeito e de situação, portanto, a Análise de Discurso afirma o descentramento do sujeito, cuja relação com o mundo é constituída pela ideologia, vista como o imaginário⁸ a intermediar a relação do sujeito com as condições de sua existência (ORLANDI, 1994). Assim, para compreender o imaginário dos sujeitos de nossa pesquisa, é preciso

⁷ Pêcheux (1997) chama de interdiscurso aquilo que fala sempre antes, em outro lugar e independentemente. O Interdiscurso, portanto, tem ligação íntima com a memória e refere-se à constituição de um discurso que, em relação a outro(s) já existente(s) e apropriando-se implícita ou explicitamente de sentidos já postos, vai se (re)significando, deslizando sentidos. É o já dito, a memória discursiva, significando naquilo que ora se diz.

⁸ São formações imaginárias, ou seja, imagens que nos relacionam com a realidade, por exemplo: a imagem que se faz na sociedade de um estudante da escola pública, a imagem que se faz do professor, a imagem que se faz do pobre etc.

considerar quais são as condições de produção de seu discurso, daí a importância dos pontos que passamos a tratar no próximo capítulo.

3 PONTOS DE DERIVA

Em sentido bem amplo, os discursos dos sujeitos desta pesquisa (como os de qualquer estudante) produzem seus sentidos a partir de uma posição sujeito aluno, que se insere no que comumente se refere como “contexto” educacional, que também é condição de produção para diversas outras posições sujeito como, por exemplo, o professor, o pedagogo, o administrador, o político (quando trata de questões relacionadas), etc. O sujeito, portanto, que significa a Educação em seu discurso a partir de uma posição nessa condição, somente a partir dessa posição pode ser compreendido.

Tomar a Educação como lugar da difusão do conhecimento, leva-nos a esperar daí a reprodução dos sentidos já postos, com a conseqüente cristalização e perpetuação desses sentidos. Sabemos, porém, que novos dizeres só podem se constituir a partir de uma memória discursiva (re)significada, o interdiscurso, que torna possível que qualquer lugar onde circula o discurso seja o lugar da mudança, da deriva dos sentidos e dos sujeitos.

3.1 Para um lugar de resistência e de ruptura

Orlandi (2007a), ao tratar da Educação em direitos humanos, afirma que a linguagem não é transparente. É crucial essa percepção de que não há um sentido fixo, oculto atrás de cada palavra e que, embora, essa seja uma ilusão necessária para o funcionamento da linguagem (ilusão de conteúdo), somos sempre convidados a uma leitura discursiva, que envolva o sujeito, a linguagem e a história.

A autora vai além, afirmando que a relação entre a linguagem, o pensamento e o mundo não é termo-a-termo. Essa relação entre a palavra e a coisa é outra ilusão (ilusão referencial), porque, na verdade os sentidos se sustentam sobre a construção discursiva do referente, o que nos leva a uma terceira observação, a de que “os sujeitos e os sentidos se constituem ao mesmo tempo” (ORLANDI, 2007a, p. 295).

A análise de nosso material de pesquisa, portanto, parte do pressuposto de que ao significar, o sujeito se constitui. Ao mesmo tempo, seu dizer, como todo enunciado, é constituído por pontos de deriva, podendo deslizar e produzir sentidos diferentes, tanto quanto são diferentes os sujeitos e as situações. Justamente aí, na divisão dos sujeitos e dos sentidos, reside o político da linguagem, simbolizando as relações de poder “já que nossa formação social é regida pela diferença, pela divisão, pela dispersão” (IDEM, p. 296).

Pensando, então, a forma-sujeito-histórica atual como sendo a do sujeito capitalista, detentor de direitos e deveres e na individualização desse sujeito pelas instituições do Estado, percebemos na Escola o aparelho ideológico que primeiro relativiza esses direitos e enfatiza esses deveres, provocando nele, desde muito cedo, a ilusão de ser sujeito responsável senhor de sua vontade. Ao mesmo tempo, está também na Escola, lugar de disciplina, de sentidos postos e estabilizados, a possibilidade de resistência, de ruptura ou de movimentos de deriva desses sentidos que constantemente se (re)produzem e circulam.

Assim, é pertinente e faz-se necessário trazer para a discussão os efeitos de sentido que se tem produzido a respeito do chamado “direito à educação”.

3.2 Educação, direito de todos

Com a Revolução Francesa, a educação passa a fazer parte dos instrumentos do Estado, em sua forma burguesa, para dar a todos as “mesmas” oportunidades. Parte de um princípio democrático, pois, e “contempla o direito que tem o indivíduo de se desenvolver e a obrigação que tem a sociedade de transformar suas possibilidades em realizações efetivas e úteis” (PIAGET, 1972 apud ORLANDI, 2007a, p. 307). No Brasil, é consagrada como um direito social no art. 6º da Constituição Federal (CF) que dispõe: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Esse mesmo direito fundamental é subjetivado no art. 205 da Carta Magna que estabelece que,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

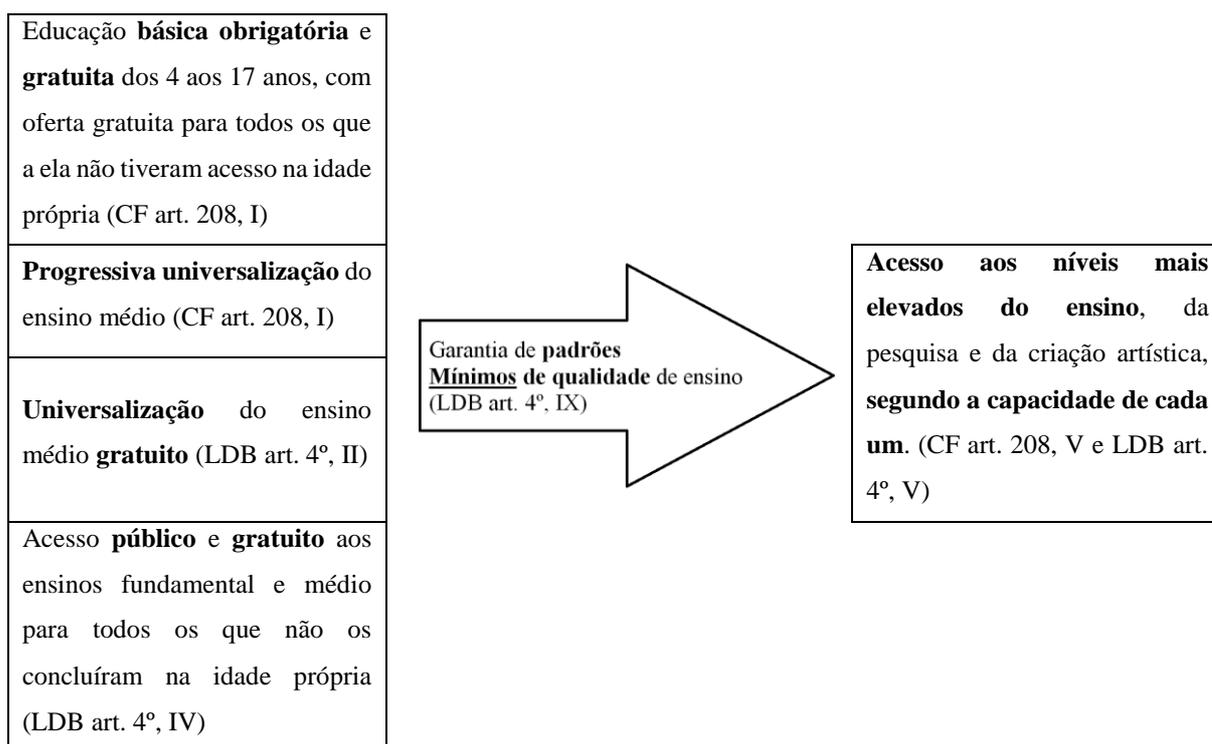
Trazendo nosso sujeito de pesquisa um pouco mais perto da subjetividade expressa pela palavra “todos” no art. 205, temos que art. 208 da CF, garante no seu inciso I, “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988), ao mesmo tempo em que estabelece, no inciso II, que o dever do Estado para com o ensino médio será garantido mediante sua “progressiva universalização” e, no inciso V, que o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, dar-se-á “segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

Ora, ao assegurar ensino básico gratuito a indivíduos de quatro a dezessete anos de idade, entendemos que o ensino médio se inclui como ensino básico e, portanto, como obrigação do Estado, e que apenas o acesso a níveis mais elevados do ensino é que se dariam segundo a capacidade.

Indo na mesma linha do que se constata acima, o art. 4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (Lei 9394/96), no inciso II, (na redação dada pela Lei nº 12.061, 2009) passa a assegurar “universalização do ensino médio gratuito” e, no inciso IV, explicita ainda o direito ao “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria” (BRASIL, 1996). Por fim, o inciso V repete *ipsis litteris* a CF no que se refere ao acesso a níveis mais elevados, colocando-se em instável equilíbrio com o que vai no inciso IX que garante “padrões mínimos de qualidade de ensino” (BRASIL, 1996).

Colocando em relação alguns recortes dos textos legais mencionados acima, temos:

Figura 1 - Direito à educação.



Fonte: Elaborada pelo autor (2020)

Percebem-se pelo menos duas posições discursivas a produzir diferentes efeitos de sentido ao que estabelece a lei:

1. Da posição sujeito legislador, os sentidos se estruturam em suposta completude presente na fria letra da lei, que não pode deixar brechas, atestando responsabilidade

pela garantia que oferece, garantia que tem efeito de transferir ao sujeito aluno a responsabilidade pelo acesso a “níveis mais elevados de ensino” (O efeito produzido é de dever cumprido);

2. Da posição sujeito aluno, o sentido é de falta e de responsabilidade pela falta “segundo a capacidade de cada um” (O efeito produzido é de dever a cumprir).

Pode parecer uma relação justa e equilibrada à primeira vista, mas, se pensamos a educação como processo e consideramos as mudanças na sociedade, especialmente nas exigências que faz dos sujeitos, desde que essas leis foram promulgadas, os sentidos tendem a ser outros.

A universalização do ensino médio, inserida como progressiva na CF há 30 anos, assim como na LDB, há mais de 20 anos, aparentemente concluiu esse processo de progressão ao ganhar determinantes de idade (dos 4 aos 17 anos) na CF e na LDB e perder o adjetivo “progressiva” nessa mesma lei há mais de 10 anos. A mudança no discurso, entretanto, não permite ainda supor que os sentidos ali postos e pretendidos funcionassem em consagrar como garantido esse direito a ponto de obrigar o seu fornecimento, conforme se espera, pelo Estado. Apenas o decorrer do tempo não parece suficiente para tornar o progressivo como consolidado, porque progressivos também são os sentidos. Como exemplo trazemos que nesse mesmo período, da perspectiva do mercado de trabalho, dos grandes e até mesmo dos pequenos empregadores, o diploma de ensino médio já não produz o mesmo sentido que produzia há trinta anos, deslizando de desejável, que era na época, para quesito mínimo logo em seguida e finalmente para insuficiente nos dias atuais.

Se entendemos, como se afirmou acima, que todo enunciado, é constituído por pontos de deriva, e pode apresentar deslizamentos de sentidos conforme são diferentes os sujeitos e as situações, temos aqui um exemplo muito bem marcado dessa deriva. As condições sócio históricas que levaram o sujeito-político-legislador a ter como ato positivo, em 1988, garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino”, não são as mesmas para o sujeito-estudante, em 2020, pois, agora, do mínimo que lhe oferecem, ele é cobrado pela escola em padrões médios, e pelo mercado de trabalho, em padrões máximos. Em 2020, o mínimo não é mais positivo, o mínimo não é sequer suficiente, mas ainda é aceitável e até louvável no discurso político educacional. Em outras palavras, a historicidade é outra, permitindo uma deriva dos sentidos que tinham os diferentes níveis da educação formal.

No cerne dessa reflexão está o sistema capitalista a marcar fria e firmemente suas posições, com suas demandas nem sempre explícitas sobre as camadas populares.

Silva Sobrinho e Branco afirmam,

é interessante observarmos que as necessidades do capital associadas às transformações da força de trabalho são produzidas discursivamente como se fossem necessidades das camadas populares. [...]. Colocar o sujeito das "camadas populares" no lugar da necessidade é já projetar nele a falta, que é da estrutura do sistema capitalista. O capitalismo se funda na falta e, para se manter, culpabiliza o sujeito por essa falta necessária (SILVA SOBRINHO; BRANCO, 2011, p. 156).

Segundo esses autores, a escolarização não é significada como uma necessidade do capital em expansão, mas como uma necessidade dos sujeitos para a transformação de suas condições materiais de existência.

Ora, se o mercado de trabalho passa por constantes mudanças no que espera e exige dos sujeitos em termos de formação e competências, e o Estado, sempre um passo atrás, avança em prometer, mas falha em oferecer a esses sujeitos recursos e oportunidades para desenvolver tais competências, na linguagem se resolve (escondendo-se) esse impasse, pelo apagamento daquilo que de fato produz a necessidade de mudanças na instituição escolar, que é o desenvolvimento do capital, transferindo-se discursivamente para o sujeito a responsabilidade pelo seu fracasso.

Da parte do Estado, a progressiva universalização do ensino médio se completou, mas chegou tarde e já não é mais suficiente. Agora é preciso acesso a níveis mais elevados do ensino, mas isso só pode se dar “segundo a capacidade de cada um”. Esse dizer constante do art. 208 V, mudados os sujeitos, o tempo e a história, sofre uma deriva de sentido. A educação, nessas condições de produção, tratada como “direito social”, no art. 6, e como “direito de todos e dever do Estado”, no art. 205, sofre uma relativização em relação ao sujeito aluno, sujeito jurídico que, muito embora detentor de direitos e responsabilidades é aqui significado apenas como responsável pelos seus direitos. Diante da autoridade soberana do Estado que, nesse contexto imediato, já lhe ofereceu o mínimo (direito), cabe ao sujeito usar sua “capacidade” (responsabilidade) para extrair daí o proveito possível. (BRASIL, 1988).

Como nos alerta Orlandi,

[...] não é por acaso, desvio, ou falha que a sociedade burguesa desrespeita a dignidade do ser humano. É porque é assim que ela se estrutura e funciona. Por isso a educação tem um lugar privilegiado [...] para lidar com essa ambiguidade, com esse equívoco que é constitutivo do sujeito e do sentido produzido na conjuntura burguesa em que jogam liberdade e submissão, direitos e deveres, autonomia e responsabilidade (ORLANDI, 2007a, p. 307).

Nesse cenário, caberia, então à educação criar condições para o surgimento de novas discursividades, que desfaçam a evidência dos sentidos produzidos, atingindo e rompendo com a interpretação da ideologia já lá.

4 PONTOS DE VISTA

Orlandi (2005), afirma que “o sujeito se submete à língua (e não se utiliza dela) mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se”, e isso, segundo ela, se dá por meio de um gesto, um movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete a interpelação pela ideologia. “A ordem da língua e a da história, em sua articulação e seu funcionamento, constituem a ordem do discurso” (ORLANDI, 2005, p. 2).

Segundo essa perspectiva, percebemos que não pode haver no discurso a separação entre exterioridade e interioridade e que a importância de se conhecerem as condições de produção do discurso se considera justamente para que, na articulação entre língua e história se possam evidenciar sentidos possíveis segundo a forma histórica do sujeito cujo discurso se analisa. Ora, sendo essa forma-sujeito histórica a do sujeito capitalista (supostamente livre e responsável, detentor de direitos e deveres) apenas vislumbrada pelo indivíduo na dupla ilusão de que 1) ele é a origem de seu dizer e 2) de que o que ele diz só pode ser dito com aquelas palavras, temos que, para ele, direito, liberdade e responsabilidade não passam também de ilusão necessária para (se)significar.

4.1 De onde fala o sujeito

Quando se propõe a participar de uma prova de vestibular, seja para um curso superior ou para um curso médio/técnico, o sujeito espera transformação, a superação de “desigualdades sociais e econômicas” em uma “sociedade que divide e discrimina”. Esquece-se, ou ignora (o que é mais provável), que instituições do Estado (como a Escola) são espaços da ideologia dominante (SILVA SOBRINHO; BRANCO, 2011).

Ao oferecer Educação para todos,

o Estado capitalista procura administrar essas desigualdades, sobretudo as que vão se tornando contraproducentes para o capital. É, por exemplo, o caso do analfabetismo e da baixa escolarização das camadas populares brasileiras a partir da segunda metade do século XX, notadamente a partir da década de 1970, quando a industrialização, o desenvolvimento do comércio, as transformações na produção agrícola e tantas outras demandas do sistema passaram a exigir, cada vez mais, mão-de-obra especializada. (SILVA SOBRINHO; BRANCO, 2011, p. 156).

Na época citada e pelas mesmas razões a que se referem os autores, surgiu a Escola de Iniciação Agrícola de Machado (1957), que, em seguida, (1964), transformou-se em Ginásio

Agrícola de Machado e posteriormente (1979), passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Machado. As demandas do sistema mudaram, como era de se esperar, e, em 2008, surgiram os Institutos Federais, oferecendo novos cursos e visando a suprir demandas de inovação tecnológica. A Escola Agrotécnica federal tornou-se, então, *campus* do IF Sul de Minas.

Com estrutura administrativa interligada e centralizada em uma reitoria, propostas pedagógicas e administrativas voltadas para a inserção do jovem no mercado de trabalho e um grande investimento financeiro por parte do governo federal, os *campi* do Instituto se expandiram rapidamente, atraindo o interesse dos estudantes, tanto das escolas públicas como das particulares, o que fez com que os vestibulares para ingresso na instituição passassem a ser cada vez mais disputados.

Com o passar do tempo, houve uma ressignificação do que representava estudar no curso de Agropecuária da instituição: o estudante “agricolino”, significado como “chucro” por alunos (e até professores) da escola tradicional, que estudava para “trabalhar na roça”, com a modernização dos meios de produção agrícola e o advento dos Institutos Federais, foi ressignificado como alguém em ascensão social pelo sucesso quase garantido no mercado de trabalho, sucesso prometido pela instituição, conforme se percebe no recorte abaixo, de um *banner* de propaganda para o vestibular de 2020, extraído do portal.ifsuldeminas.edu.br.

Figura 2 - Banner de divulgação do vestibular



Fonte: Portal do Instituto Federal Sul de Minas Gerais (2020)

O sujeito da foto representa um aluno do IFSULDEMINAS (geralmente o Instituto usa a imagem dos próprios alunos para o marketing dos processos seletivos, embora o público-alvo nem sempre saiba disso). O estudante, que é bem jovem, aponta para o leitor, sob a imagem amarela de um sinal + (positivo) projetado sobre o fundo verde. “Seja mais” é o *slogan*, imperativo que tem efeito de sentido de um convite, porque o estudante sorri e porque não há custo para “ser mais”, como se lê em letras maiúsculas.

O amarelo representa o ouro, a luz, os raios brilhantes do Sol, a juventude, a energia, o esclarecimento, enquanto o verde é a cor da esperança, da natureza e do dinheiro. Assim: **Juventude, ouro, luz, brilho, energia, esclarecimento** são apresentados como bens **gratuitos** e **naturais** sendo ofertados, alimentando a **esperança de sucesso financeiro** (DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS, [entre 2008 e 2020], grifo nosso).

Não sabemos se houve essa a intenção no anúncio (para a AD o sentido independe de intenções) nem pretendemos apontar qualquer problema com as campanhas de divulgação do vestibular da instituição, ao contrário, elas se mostram bem eficientes para o propósito que são criadas. O objetivo aqui é apresentar esse tipo de material como condição de produção a afetar efeitos de sentido no discurso do sujeito estudante, em geral, e dos sujeitos de nossa pesquisa, em particular, buscando nas diferenças (no sujeito, na situação e na história) os pontos de deriva que nos conduzam a sentidos outros, considerando sempre que, enquanto mediação entre o sujeito e a realidade e sendo uma prática, um trabalho simbólico, a linguagem exerce uma ação transformadora.

Retomando a fala de (SILVA SOBRINHO; BRANCO, 2011, p. 156), se “o Estado capitalista procura administrar as desigualdades, sobretudo as que vão se tornando contraproducentes para o capital”, então o sujeito a quem é oferecida uma oportunidade de estudo não está sendo contemplado, nem resgatado, ele está sendo administrado.

Antes de concluir que não há esperança para esse sujeito, é preciso perceber que ser estudante é um ato político em que as disputas de força e relações de poder presentes na sociedade se apresentam e se manifestam na e pela linguagem, e em que a ação transformadora da linguagem, de que se falou acima, atua e pode deslizar de seus sentidos sedimentados, produzindo também efeitos de exclusão e de silenciamento.

Essa transformação pode se refletir, sim, em mudança de certas condições sociais do sujeito que é aprovado em um teste de vestibular, embora os sentidos de sucesso ou de fracasso independam direta e exclusivamente de aprovação ou reprovação. Em um ou em outro caso, pode não fazer diferença alguma, visto que um momento (acontecimento) histórico por si só não é garantia de sucesso ou de fracasso; aprovação ou reprovação são apenas palavras que, desconsiderados os sujeitos e as situações (a historicidade), não podem ter sentido pleno. Podem mesmo não ter sentido algum.

4.2 Sujeito e situação em sentido estrito

Tratamos das transformações pelas quais o IFSULDEMINAS – campus Machado, passou e vem passando ao longo de sua história de mais de 60 anos e de como essa transformação mudou a maneira como o estudante do curso técnico em Agropecuária é significado. Isso, entretanto, não quer dizer que o *campus* Machado, assim como todos os *campi* que derivaram das antigas Escolas Agrotécnicas, por terem se diversificado nas suas áreas de atuação, não carreguem em sua estrutura e organização os traços de sua história, ou tenham apagado a sua origem agrícola do imaginário (e do discurso, portanto) dos sujeitos, quer sejam alunos, professores, ou a comunidade no seu entorno.

Uma das peculiaridades dos Institutos Federais que vem da tradição das Escolas Agrotécnicas é o fato de os cursos se darem em período integral, o que não é comum nas escolas brasileiras, de um modo geral. No IFSULDEMINAS, os estudantes frequentam dois períodos diários de quatro horas, sendo que, num desses períodos o aluno cursa as disciplinas técnicas em laboratórios, oficinas e no campo e, no outro, frequenta a chamada parte propedêutica, que compreende as disciplinas de ensino médio.

Para os estudantes que vêm de cidades mais afastadas (a maioria justamente do curso de Agropecuária) são oferecidos alojamentos na escola, em regime de internato ou de semi-internato. São jovens adolescentes que deixam suas casas e suas famílias para morar em outra cidade. Para muitos desses sujeitos, portanto, a aprovação não significa apenas superar uma etapa nos estudos, mas ruptura com estruturas estabilizadas, um passo incerto rumo ao desconhecido. Por mais que tenham apoio da instituição e da família, entrar no Instituto significa afastar-se de uma zona de conforto (o lar e a família), e isso é significativo e presente na produção de sentidos por esses sujeitos, justamente pelo deslocamento de sua posição. Ao ocuparem uma posição sujeito dentro da instituição, de certa forma, evidencia-se um processo de exclusão em que se colocam fora da família, de seu lar e da cidade de onde vêm.

Nesse dilema em que se constituem os sujeitos de nossa pesquisa, há um preço alto a se pagar pela inserção e oportunidade de crescimento: o distanciamento das bases de sua subjetividade, um deslizamento do sujeito que resulta, em primeira instância no deslizamento dos sentidos que passa a produzir.

Por fim, como condição de produção mais imediata dos discursos que analisaremos a partir do próximo capítulo, temos o vestibular, de que tratamos a seguir.

4.3 O vestibular

O recorte abaixo é de uma notícia publicada no site do IFSULDEMINAS, *campus* Machado, no dia 04 de dezembro de 2017, referente ao vestibular realizado na véspera, para os cursos que se iniciariam no primeiro semestre de 2018. O texto descreve brevemente o evento, reproduz alguns depoimentos de candidatos e vem seguido de uma série de 62 fotos que retratam a movimentação do dia de provas no *campus*.

Figura 3 - Notícia sobre o vestibular no *campus* Machado

IFSULDEMINAS – Campus Machado recebeu mais de 1000 candidatos no seu vestibular 2018.



Neste domingo, 03/12, o IFSULDEMINAS – Campus Machado recebeu mais de mil candidatos para o seu vestibular. As provas aconteceram nos três setores da instituição e foram até as 12h45, reunindo um grupo de servidores e colaboradores de 113 pessoas. Para o candidato Aroldo Pires Garcia, 27, de Turvolândia, as provas foram bem elaboradas. “Prestei para o curso técnico em segurança do trabalho e considerei tudo muito tranquilo”. Já a machadense Viviane Caroline Anunciação, 15, quer ingressar no técnico em agropecuária. “A prova estava complicada, mas espero ter ido bem”.

Vinicius da Silva Vilela, de Machado, tenta o superior em Agronomia. “Achei que a prova tinha assuntos bastante atuais e que foi fácil, pois tudo que estudei caiu. Tenho vários amigos que já estudam aqui e que me avisaram. A expectativa é muito boa”. O maranhense Moisés de Oliveira, 18, que mora em Carvalhópolis, prestou para o superior em Alimentos. “A prova foi razoável, mas, penso que quem não estudou teve dificuldades. Estou pensando positivo, pois assim podemos ter mais chances de vencer na vida. Fiquei sabendo do vestibular por meio das publicidades do campus”.

Muitos pais também compareceram acompanhando seus filhos. Embora não pudessem ficar próximos às salas de provas, contaram com toda a infraestrutura, como banheiros, lanchonete, estacionamento e a segurança interna.

Fonte: Portal do Instituto Federal do Sul de Minas (2018)

Abaixo, tomaremos alguns recortes do texto e das imagens publicadas, para demonstrar, em diferentes materialidades, qual é essa condição de produção mais imediata significada como vestibular. O objetivo, aqui, é perceber quais sentidos se produzem para compreender, mais adiante, como esses sentidos podem se relacionar com aqueles produzidos pelos sujeitos de nossa pesquisa nas redações que produziram.

Com relação ao texto da notícia, é importante destacar que, guardadas as proporções relativas a cada curso, o estudante participa de um processo em que mais de mil candidatos disputam as vagas. Dos quatro depoimentos tomados entre candidatos aos diversos cursos, há uma diversidade de opiniões em relação ao conteúdo da prova, o que leva a crer que houve uma

intencionalidade na reprodução dos comentários, talvez para demonstrar a heterogeneidade dos sujeitos participantes. Vejamos em gradação:

Temos um candidato ao curso superior em Agronomia que considerou que “a prova tinha assuntos atuais e que foi **fácil**”; outro, que prestou para o curso técnico em segurança do trabalho, e considerou “tudo muito **tranquilo**”; um terceiro, que visava ao curso superior em Alimentos, que declarou que “a prova foi **razoável**”; e, por fim, a candidata ao curso técnico em Agropecuária, que afirmou que “a prova estava **complicada**”.

Evidentemente que a opinião de um único sujeito não pode representar a de todos os candidatos ao mesmo curso, mas há um efeito de sentido no fato de que a única fala reproduzida a declarar dificuldades com a prova seja a de um sujeito candidato a um curso de nível médio, o de Agropecuária.

A expressão “complicada”, com que o sujeito se refere à prova, se compreende em relação à conclusão da aluna (“mas espero ter ido bem”), à fala do sujeito que, por pensar “positivo” espera ter “mais chances de vencer na vida” e a parte final do texto, que informa que embora muitos pais também tenham comparecido acompanhados de seus filhos, não puderam ficar próximos às salas de provas. Tudo traz para o discurso dos sujeitos as condições de produção a que nos referimos anteriormente: estar distante da família, estudar em outra cidade, ser responsável por si e, em meio a tudo isso, ter de ter esperança de “ir bem”; “vencer na vida”, enfim, o “ser mais” em um “futuro melhor” prometido.

As imagens reproduzidas abaixo evidenciam pontos importantes do contexto imediato em que se deram as produções dos textos que analisaremos. Julgamos relevante trazer o vestibular do IFSULDEMINAS por essa materialidade imagética justamente pela possibilidade de uma descrição escrita apenas comportar a possibilidade de deslizamento para sentidos estabilizados relativos a vestibulares para acesso a nível superior ou mesmo às provas do exame nacional do ensino médio (ENEM), que se dão em condições de produção absolutamente diferentes daquelas que pretendemos demonstrar aqui.

Figura 4 - Movimentação em dia de prova no *campus*



À procura de um futuro melhor

Fonte: Portal do Instituto Federal do Sul de Minas (2018)

À parte a necessidade de os candidatos aos cursos de nível médio virem para a prova acompanhados dos pais, avós, irmãos... (visto que, por serem menores de idade, não dirigem e não têm como se deslocar sozinhos para uma escola que fica afastada do centro urbano, e em muitos casos, longe de sua cidade) esse acontecimento se configura como um evento de ruptura, muito mais do que de união familiar. Percebemos isso nas expressões preocupadas dos estudantes e dos familiares. O sujeito não se locomove sozinho, não é maior responsável, não é independente, mas, apesar de todos os receios, demonstra otimismo (injunção da família, da escola, da sociedade) de quem está vindo para ficar: “A expectativa é muito boa”; “pensando positivo [...] podemos ter mais chances de vencer na vida”.

Entretanto, na situação desconfortável de ter de dar um passo em caminho incerto para o futuro, ainda que as discursividades que o conduziram até este ponto atestem que será um “futuro melhor”, os sujeitos significam diferentemente nas imagens: Não há sorrisos, os semblantes sérios, pesados, evocam efeitos de preocupação.

Figura 5 - Movimentação em dia de prova no *campus*



Entre o conforto,
a segurança e a
incerteza

Fonte: Portal do Instituto Federal do Sul de Minas (2018)

Embora sejam muitos os sujeitos estudantes que compartilham da mesma experiência de ter de abandonar e de ser abandonados, eles ainda não se conhecem, cada um ainda está só, e a presença dos pais nesse momento permite ainda que se apresentem em seu comportamento algumas marcas de resistência, como na figura em destaque, em que, apesar de rodeada de adolescentes de sua idade, em um ambiente de competição entre estranhos, a menina escolhe o aconchego do ombro do pai, num gesto político.

O político, como visto pela Análise de Discurso, se refere à divisão do sujeito e dos sujeitos entre si e, pela ideologia, através de um imaginário social, participa do processo complexo de constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Segundo Orlandi,

[...] sabemos que as relações sociais, no sistema capitalista, não só produzem a divisão como a dissimetria, a hierarquização, face ao sentido e ao modo de se significar o sujeito dependendo, assim, das condições em que são produzidos: quem produz, para quem produz, em que situação. Há simbolização das relações de poder, que administram a sociedade, e desse modo investe-se na atribuição de valores às diferenças. Tudo envolvido por formações imaginárias, relações de força, relações de sentidos e efeitos da memória discursiva, ou seja, o saber discursivo que funciona como uma rede estruturada pelo esquecimento (ORLANDI, 2015, p. 189).

Com efeito, assim como a ideologia que, embora constitutiva do discurso, funciona em um entranhado jogo de formações discursivas, também a resistência não é evidente, não se dá como ato voluntário do sujeito, mas se marca no discurso e, assim como todo o saber discursivo, funciona no (e pelo) esquecimento. Como o gesto, abaixo, de levar as mãos atrás da cabeça. O sujeito se esquece que, nas condições de produção aqui postas, o efeito de sentido é de aflição e desespero.

Figura 6 - Movimentação em dia de prova no *campus*



Expectativa e
preocupação
da Família

Fonte: Portal do Instituto Federal do Sul de Minas (2018)

Como condição de produção mais imediata dos textos analisados neste trabalho, está a expectativa, a preocupação da (e com a) família que se reflete no imaginário do sujeito como pressão contra a qual não pode (porque historicamente não se deve) haver resistência explícita. A imagem em destaque apresenta pais preocupados, à espera que filhos terminem a prova para retornarem às suas casas; mas, dadas todas as condições de sua produção, o sentido desliza para pais preocupados a espera dos filhos serem **bem sucedidos** na prova para **não retornarem** para suas casas. Os semblantes preocupados e curiosos, voltados para a mesma direção, evocam a expectativa e o cansaço da espera. O sujeito que cruza as mãos atrás da cabeça, pode se justificar por inúmeras intenções, mas o sentido não é intencional, e o efeito que se eterniza na foto

significa um gesto involuntário de resistência de um pai a um discurso ao qual forçosamente se inscreve, porque a discursividade que circula diz que é o melhor para seu(sua) filho(a).

Pensamos que a possibilidade de movimentos de resistência não deve ser, portanto, ignorada no ato falho, no deslize e até mesmo no fracasso do sujeito que não conseguir um bom desempenho na prova, porque não conseguir, pode ser não querer conseguir.

4.4 Individação do sujeito pelo Estado

Outro ponto a considerar na observação destas condições imediatas que se materializam no vestibular, é que todo indivíduo social só pode ser agente de uma prática, se se revestir de uma forma-sujeito que, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais. Na forma-sujeito, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia (ALTHUSSER, 1970). A forma-sujeito constitui o funcionamento imaginário do sujeito e também designa a forma de sujeição que um indivíduo assume ao realizar a incorporação/dissimulação dos elementos do interdiscurso.

Ainda considerando esse trajeto do processo de constituição do sujeito, há que se observar aqui a maneira pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Segundo Pêcheux (1988), é assim que se pode falar em sujeito sem colocá-lo como origem de si, descentrando-o. Eni Orlandi, por sua vez, afirma que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia ao inscrever-se na língua, fazendo com que se constituam, simultaneamente, sujeito e sentido.

Entretanto, “a maneira como o próprio sujeito se constitui, pela ideologia, e os sentidos, pela inscrição da língua na história, não é transparente, nem para os próprios sujeitos nem para a sociedade” (ORLANDI, 2015, p. 189). A isso a autora chama materialidade do sujeito e dos sentidos e assim se compreende o que em análise de discurso se chama de “assujeitamento”. “Para ser sujeito de, o indivíduo, afetado pelo simbólico, está sujeito a ideologia, ou seja, é interpelado pela ideologia” (IDEM, p. 189), o que nos leva a um segundo momento: o da individuação do sujeito pelo Estado.

A figura a seguir representa bem como o estudante de que tratamos nesta pesquisa se configura agora como um sujeito sociopolítico e não mais como indivíduo psicobiológico, porque já sofreu a interpelação ideológica e a ação do Estado (ORLANDI, 2015).

Figura 7– Estudante com sua identidade no momento da prova



Individuação do
sujeito pelo Estado

Fonte: Portal do Instituto Federal do Sul de Minas (2018)

Os diferentes modos de individuação do sujeito pelo Estado, através de instituições e discursos, produzem, como efeito, um indivíduo supostamente responsável e dono de sua vontade, com direitos e deveres, e livre circulação social (a forma sujeito histórica atual, do sujeito do capitalismo, da qual já tratamos neste trabalho), entretanto, discursivamente, a identidade não é uma essência do indivíduo, mas resulta de processos de identificação, do movimento do sujeito na história.

Segundo Orlandi,

O sujeito individuado inscreve-se, por suas práticas simbólicas, em uma ou outra formação discursiva, identificando-se com este ou aquele sentido, constituindo-se em uma ou outra posição sujeito na formação social. (ORLANDI, 2015 p. 191).

Assim, a forma como o sujeito é individuado vai resultar em diferentes sentidos trabalhados em sua formação e o modo como ele vai se inscrever em diferentes formações discursivas. Pela repetição e pela diferença ocorrem as identificações e se constituem, portanto, as identidades.

No que tange às relações que o sujeito mantém com a forma sujeito, que caracterizam seu modo de subjetivação ou de inscrição em uma determinada ordem simbólica histórico-social, Zandwais (2003), baseando-se em Pêcheux (1988), destaca que, se a interpelação do indivíduo em sujeito se dá pela identificação com um Sujeito universal, esse processo

contemplaria o desdobramento do indivíduo. Ao mesmo tempo em que inscrito por determinações históricas e pela ordem do simbólico em uma forma-sujeito, este seria também um sujeito-enunciador que se coloca em seu discurso como autônomo, julgando-se capaz de tomar posições a partir do lugar em que se reconhece como sujeito.

Pêcheux (1988) traz três modalidades de subjetivação pelas quais o sujeito se desdobra na complexa relação entre o sujeito universal e o sujeito enunciador, a saber:

- Na primeira modalidade, há plena **identificação** entre saberes que identificam o sujeito universal e o sujeito que se reconhece como sujeito enunciador em uma determinada formação discursiva. O exemplo aqui é o sujeito estudante que afirma, acima, estar pensando positivo para “ter mais chances de vencer na vida”, significando que a Escola é a chave para “vencer na vida”.
- Na segunda modalidade, a identificação não é plena, ao contrário, ocorre um processo de **contra-identificação** entre sujeito universal e sujeito enunciador. A partir do próprio lugar em que se inscreve como sujeito, o enunciador desacredita, “desconfia” e passa a intervir no processo de reformulação, reprodução de saberes que representam o sujeito universal. Com base nas relações conflitantes que mantém com os saberes próprios da formação discursiva em que se inscreve, o sujeito busca reorientar, reformular, reformar esses saberes. Um exemplo é o sujeito que evade, desiste, porque não está convencido de que a Escola pode mudar as condições materiais de sua existência.
- E, finalmente, a terceira modalidade se ancora no campo da prática política e é caracterizada por Pêcheux (1988), como um trabalho de desarranjo-rearranjo da forma sujeito, em que esta não responde mais à necessidade de constituição dos interesses dos modos de produção/reprodução/transformação capitalistas. Trata-se de um processo de **desidentificação**. Por ser prática política explícita e consequente sobre a forma-sujeito, parece estar fora do alcance dos sujeitos objeto desta pesquisa. Não está, entretanto.

O sujeito objeto desta pesquisa, portanto, individuado pela instituição Escola e pelos discursos do ensino, que nela circulam, significa em seus textos principalmente a partir de duas das modalidades descritas acima ao:

1. **identificar-se** pela inscrição a uma formação discursiva, com a posição-sujeito aluno, supostamente ativa e transformadora, que busca “vencer na vida” apesar das dificuldades, sem saber que a própria individuação (cujo sentido desliza aqui para

“autonomia” do sujeito de direito) é uma ilusão, e pode se manifestar pelas falhas da língua;

2. contra identificar-se, pela inscrição na mesma formação discursiva, mas em posição sujeito aluno cético, desconfiado, devido a um discurso que produz efeito de sentido de competição (em que a individuação desliza seu sentido para a “responsabilidade” solitária do sujeito de deveres), com risco de apagamento e auto exclusão do processo educacional, em que o acesso a níveis mais elevados deve-se dar segundo a capacidade de cada um, conforme o art. 208, inciso V, da Constituição Federal e art. 4, inciso V, da LDB (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Figura 8 - Estudante concentrado na resolução da prova



O sujeito só é responsável

Fonte: Portal do Instituto Federal do Sul de Minas (2018)

Como bem ilustra a figura acima, em um ou em outro caso, o sujeito individuado está só. Para o Estado que o individuou é que ele escreve e, não só pela deferência, mas pela resistência (marcada pelo lapso, pelo chiste ou por um ato falho que seja) ele se constitui, porque assim se constituirão os sentidos do que escreve.

4.4.1 Resistência a quê?

Pensando a inscrição na língua, que importa na constituição do sujeito, e que é o que nos interessa nas análises que apresentamos neste trabalho, temos que não é sem resistência que ocorre o assujeitamento do indivíduo. No caso das produções textuais, que nos propomos a analisar, trazemos sujeitos que têm na gramática o lugar do conhecimento, de um padrão. Ocorre que, muito mais do que isso, a gramática “é a forma da relação da língua com a sociedade na história” (ORLANDI, 2005, p. 7), a qual os sujeitos não podem resistir sem ser marginalizados por se afastarem da norma, porque, dessa forma, foram individualizados pelo Estado. Como bem pontua Orlandi,

A questão da língua nacional é uma questão que faz parte de qualquer Estado. Ter um Estado soberano é poder representar na variedade concreta da língua, uma unidade imaginária que dá identidade aos sujeitos desse Estado. E em se tratando de formas de controle da subjetividade, a normalização da linguagem, **com toda a violência contra o imaginário que ela implica**, tem um papel crucial. (ORLANDI, 2005, p. 5, grifo nosso).

Ora, trata-se aqui de jovens recém-saídos do ensino fundamental, prestes a ter de estudar longe de casa e dos pais, a maioria pela primeira vez, submetendo-se a um teste de conhecimento que pode definir o seu destino físico (espacial), emocional, social, profissional. Jovens de 15, 16 anos que têm no processo seletivo um rito de passagem em que a “progressão aos níveis mais avançados segundo a capacidade” converte o direito em responsabilidade, e em que o processo de individuação pelo Estado se dá precocemente, lançando-os sozinhos num mundo regido por uma norma que eles não dominam e que, ao contrário, os domina, tornando esses sujeitos *de* linguagem, sujeitos *à* modalidade da língua escrita. Esse é o exemplo perfeito de controle da subjetividade pela “normalização da linguagem, com toda a **violência contra o imaginário que ela implica**”

Concluindo esta parte, destacamos que o nosso material de pesquisa traz um dizer que importa justamente pelos novos sentidos que suscita já na (e através da) sua própria materialidade. Como vimos, todo o processo sócio histórico de que é parte o sujeito, nesse caso o candidato vestibulando, é constitutivo do seu dizer, e a linguagem de que ele se vale para (se) significar, se inscreve na história, em relação a ele próprio e à situação. Além disso, assim como as características peculiares dos sujeitos, do curso para o qual se candidataram e da própria escola que pretendem frequentar significam no texto que produzem, o ato mesmo de ter de escrever uma redação sob encomenda, em uma língua (padrão) que não dominam, a respeito de um assunto que, muitas vezes não significa para ele porque não faz parte da sua história, tem

de ser percebido como constitutivo de seu discurso, sob risco de silenciamento e exclusão desses sujeitos das possibilidades significadas em todos os discursos que o conduziram a esse ponto.

Em outras palavras, as redações de vestibular para o curso técnico-médio do IFSULDEMINAS não podem ser “corrigidas” como se fossem as redações de vestibular tradicional para cursos superiores, ou redações do ENEM, em que o sujeito em geral é maior de idade e, forçosamente, já deve ter mais ou menos traçado um rumo para a sua formação, nem como produções de texto das aulas de Português do ensino fundamental, que não tem a força imediata de definir o futuro do sujeito.

Porque não é o mesmo sujeito e não são as mesmas condições sócio históricas de produção, não poderão ser os mesmos sentidos produzidos. O discurso é outro e o gesto de interpretação do sujeito avaliador deve ser outro.

5 PONTOS DE APOIO

Nesta seção fazemos uma breve apresentação do *corpus* discursivo principal deste trabalho, sobre o qual nos debruçaremos em seguida, bem como dos procedimentos que adotaremos para as análises, considerando nossos gestos de interpretação segundo um entendimento subjetivo de autoria.

5.1 O corpus

Antes de descrever nosso material de pesquisa, é importante fazer uma distinção produtiva entre o texto e o discurso, que é o que, de fato, vai-se analisar: Texto é a unidade formal que temos diante de nós, o nosso corpus, as redações do vestibular, o nosso ponto de partida. Mas o texto é só uma parte de um processo discursivo que é bem mais abrangente, por isso, tendo diante de nós um texto, uma produção escrita, como analistas devemos imediatamente remetê-lo a um discurso. E um discurso, segundo Orlandi,

[...] 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, 1999, p. 63).

O nosso material de pesquisa se constitui de 161 textos produzidos pelos candidatos que se submeteram à prova do vestibular 2018/1 para o curso Técnico em Agropecuária Integrado do campus Machado do IFSULDEMINAS. Diante dessa multiplicidade de enunciados com que nos deparamos, era necessário fazer um recorte que pudesse apontar, na relação texto/discurso/desempenho/nota, elementos de fragilidade de critérios objetivos para uma avaliação que se pretenda inclusiva, justamente porque se é o sujeito a ser avaliado, não pode ser justo qualquer critério que contemple apenas o objeto. Com efeito, a fim de justamente promover a emergência de um sujeito que transcendesse o seu nível objetivo de desempenho, decidimos por um recorte baseado nas notas obtidas, da seguinte forma:

- 4 redações que obtiveram nota 0 devido à fuga ao tema
- 4 redações que obtiveram as notas mais altas
- 4 redações que obtiveram as notas mais baixas

Diante desse material, diferentemente do que ocorreria na posição sujeito professor-avaliador, não nos ancoramos nos aspectos linguísticos formais do texto apenas, mas nos concentramos nas suas recorrências e regularidades ao mesmo tempo em que buscamos lapsos

e dispersões a fim de apontar na linguagem em funcionamento as marcas do sujeito no discurso; olhamos para a sua materialidade que é linguístico-histórica, ao mesmo tempo forma e conteúdo, estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 2008). Tendo em mente essa concepção discursiva, partimos dos indícios do processo de significação que essa materialidade nos apresenta para proceder não a uma simples análise objetiva de conteúdo, que faríamos na posição sujeito professor-avaliador, mas à Análise do Discurso, cujos passos passamos a expor.

5.2 Procedimentos

Ao trabalhar nesta pesquisa na dupla posição professor/pesquisador, entendemos que não há possibilidade de uma análise empírica, objetiva, que desconsidere o sujeito avaliador/pesquisador, da mesma forma como não há como desconsiderar o sujeito pesquisado. Assim, a coleta de nosso material de pesquisa, o recorte do *corpus* e os procedimentos analíticos a que submeteremos esse material não estão isentos da subjetividade do analista e também se ancora nela para apontar os sentidos possíveis.

Nunes (2007) traz para o processo a posição do analista, inscrevendo a noção de compreensão, conforme entendida por Orlandi (2012), ao tratar do inteligível, do interpretável e do compreensível. Para a autora, “compreender, na perspectiva discursiva, não é atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação” (ORLANDI, 2012, p. 158-159). Partindo da concepção de Halliday (1976), para quem a textualidade resulta da coerência interna (coesão) e da coerência externa (ou consistência do registro), ela propõe “uma extensão desse conceito, pensando uma dimensão de atribuição de sentidos que se reporta à exterioridade (à coerência externa)” (ORLANDI, 2012, p. 155): a compreensão.

Assim temos que o inteligível é a atribuição de sentido atomizada (pelo código), no interpretável, o sentido se refere ao contexto linguístico e, por fim, no compreensível deve-se levar em conta o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação (as condições de produção), o sujeito na história, porque o sentido não se encontra só na estrutura ou só no acontecimento, mas no conjunto, no processo. Daí a importância dos procedimentos analítico-metodológicos que nos permitirão perceber esse funcionamento na materialidade que, doravante, nos propomos a analisar. Essa prevalência do sujeito, longe de ser um problema, é justamente onde a AD deve se ancorar para não cair numa análise formalista-sociologista, uma vez que o sujeito é uma categoria, posição no discurso.

Pêcheux (2008) formulou três exigências para ler, descrever e interpretar o discurso. A primeira está relacionada aos gestos de descrição. Para o autor, é importante descrever os elementos linguísticos que serão considerados na interpretação do real da língua e, conseqüentemente, compreender os vários sentidos presentes no discurso. Sobre esta primeira exigência, afirma: “[...] os objetos têm e não têm esta ou aquela propriedade, os acontecimentos têm e não têm lugar, segundo as construções discursivas nas quais se encontram inscritos os enunciados que sustentam esses objetos e acontecimentos” (PÊCHEUX, 2008, p. 52). A segunda exigência apresentada pelo autor é a de que toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco. Assim, “todo enunciado é suscetível de tornar-se outro” (IDEM, p. 53), ou seja, pode ter o sentido deslocado para derivar um outro. E a sequência de enunciados, descritível linguisticamente, oferece lugar à interpretação, a qual é objeto da análise de discurso. E a terceira exigência refere-se à questão da discursividade como estrutura e como acontecimento. A concepção estrutural da discursividade não deve apagar o acontecimento, através de sua absorção em uma sobre-interpretação antecipadora, pois, segundo ele,

[...] só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio históricas de identificação, na medida em que ele constitui, ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente...) de deslocamento no seu espaço. (PÊCHEUX, 2008, p. 56).

Assim, ao ampliar nosso olhar para a exterioridade social e histórica em que se constituem os sujeitos de nossa pesquisa, estreitamos e aprofundamos nosso entendimento de como eles (se) significam, ampliando assim as possibilidades de sentidos a considerar na análise de seus dizeres para compreender não só o que foi dito, mas por quem, quando, onde, por quais meios, de que posição... pois os sentidos não são transparentes, são, ao contrário, um acontecimento complexo que merece sempre uma escuta mais atenta.

Orlandi (1999), ao tratar dos dispositivos de análise, nos chama a atenção para o lugar da Interpretação em Análise de Discurso, uma “disciplina de interpretação” por definição (PÊCHEUX, 2008). Segundo a autora, a interpretação aparece em dois momentos da análise:

- a) A interpretação faz parte do objeto da análise, isto é, o sujeito que fala, interpreta, e esse gesto de interpretação no falar é constitutivo do sentido;
- b) O analista, ao descrever o gesto de interpretação do sujeito, está, ele próprio, interpretando também, uma vez que “não há descrição sem interpretação” (ORLANDI, 1999, p. 60).

É preciso, portanto, trabalhar no entremeio, fazendo um constante “batimento” entre descrição e interpretação, ou seja, produzir um deslocamento da relação de sujeito do analista com o objeto simbólico analisado (no caso, as redações). E esse deslocamento só se dá pelo dispositivo teórico, ao qual é preciso constantemente voltar a fim de atravessar o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito, porque, contrariamente, “Esse dispositivo vai investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade. No trabalho da ideologia” (ORLANDI, 1999, p. 61) Em outras palavras: a teoria é que vai “reger” a relação do analista com seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação, a fim de que a análise, não podendo ser de todo objetiva (da perspectiva do analista), seja o menos subjetiva possível, dando espaço à subjetividade do sujeito autor, afetado pela língua e pela história, porque, como já foi anteriormente explicitado, “o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (...), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras, expressões, proposições são produzidas” (PÊCHEUX, 1988, p. 146).

5.3 Autoria e gestos de interpretação

Segundo Orlandi (1999), assim como a memória, o esquecimento também é constitutivo do discurso, pois aquilo que foi dito, mas foi esquecido, tem o efeito de se atualizar numa nova formulação discursiva. Em outras palavras, o dizer presente se sustenta na ausência da consciência de um dizer passado. “O que não é dito, o que é silenciado constitui **igualmente** o sentido do que é dito” (ORLANDI, 1999, p. 84, grifo nosso). Essas formas do não dizer, o interdiscurso, o silêncio, são acolhidas metodologicamente e consideradas em nossa análise, pois, “entre o dizer e o não-dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move” (ORLANDI, 1999, p. 85).

Se, pela perspectiva discursiva os sujeitos estão condenados a interpretar, uma vez que, diante de quaisquer objetos simbólicos, um sujeito tem a necessidade de “dar” sentido “construir sítios de significância (delimitar domínios), [...] tornar possíveis gestos de interpretação” (ORLANDI, 2007b, p. 64), concebidos como um ato simbólico, um ato linguístico-discursivo, que intervém no real. Dessa forma, o espaço da interpretação, marcado pelo trabalho da história como significante, vem a ser o espaço da falha, do equívoco, do efeito metafórico, do possível, segundo Orlandi (2007b).

Pêcheux (1997), por sua vez, afirma que o direito à interpretação (à leitura) é sócio historicamente distribuído, uma vez que, do ponto de vista das condições sociais, as instituições regem as (im)possibilidades de interpretação.

Assim, dada a forma como a interpretação é institucionalmente administrada, a autoria é afetada por ela, ou seja, para poder ocupar a posição de autor, é necessário que o sujeito possa, primeiramente, ter o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por ele e constituir-se como intérprete.

Para Foucault (2000), o autor é o princípio de agrupamento do discurso, a unidade de origem de suas significações, o centro de sua coerência. Há, entretanto, segundo esse teórico, discursos, como, por exemplo, conversas, decretos e contratos, que necessitam de quem os assine, mas não de autores, o que nos leva a concluir que esse princípio de autoria não vale para tudo, nem de forma constante. Orlandi e Guimarães (1988), por outro lado, numa perspectiva discursiva, consideram que a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio de autoria, afirmando que o princípio da autoria é necessário para qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade. Segundo essa concepção, um texto pode até não ter autor específico, mas, pela função-autor, sempre terá imputada uma autoria.

Assim sendo, temos que as circunstâncias tão específicas das produções que passamos a analisar tendem a fechar as possibilidades de instauração de espaço em que o sujeito tenha livre e plenamente a possibilidade de exercício dessa função-autor, mas ele não deixa de exercitá-la, ainda que inconscientemente, e deixar marcas de autoria no seu discurso. Marcas essas que podem ser explicitadas por movimentos analíticos, gestos de interpretação que despontem de (e apontem para) falhas, equívocos, metáforas, etc. (as possibilidades da língua são as possibilidades dos sentidos).

5.4 Às análises, em pares, em dois movimentos

De tudo o que foi dito até aqui, temos que, para a Análise de Discurso, os sentidos não são transparentes e se revelam como possibilidades no batimento entre regularidades e dispersões, em um jogo em que paráfrase e polissemia disputam espaços entre a memória e o esquecimento; revelam-se ainda como possibilidades entre o dizer e o silêncio, no discurso que é ao mesmo tempo estrutura e acontecimento. Diante de tantos pares inorganizáveis entre si, o gesto de interpretação é momento mágico em que sujeito e história produzem elos ou se fazem amálgama para que o insignificante signifique.

O que faremos, a partir do próximo capítulo é apontar essas possibilidades de sentidos, prática analítica a que nos dedicaremos sempre em dois movimentos.

No primeiro movimento de análise, procuraremos desfazer os efeitos de ilusão do chamado esquecimento número 2, que causa no sujeito a impressão de que o que é dito só pode ser dito com aquelas palavras, desnaturalizando, assim, a relação palavra-coisa. Pela análise das famílias parafrásticas que se constituem no processo discursivo (paráfrase, sinonímia, relação do dizer e não-dizer etc.), procuraremos detectar a relação desse discurso com as formações discursivas que intervêm nele fazendo com que os dizedres possam significar diferentemente.

O segundo movimento deve ser o de relacionar essas formações discursivas, observadas pela análise do processo de significação, com a formação ideológica que rege essas relações, chegando, assim na constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentido, através dos efeitos metafóricos, entendidos por Pêcheux (1997, p. 96), como o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual. Esse deslizamento de sentidos entre uma palavra e outra, segundo aquele autor, é constitutivo do sentido tanto de uma como de outra.

Às análises, então.

6 PONTOS DE FUGA

Figura 9 - Sobre dizer com as próprias palavras



Calvin and Hobbes by Bill Watterson for January 09, 1995¹⁰

Para a Análise de Discurso (AD), a história está na base da reflexão sobre a linguagem, tanto na compreensão de seu funcionamento, quanto na representação que os sujeitos fazem da língua, e o principal objeto da AD é, justamente, explicitar como os sentidos são produzidos na e pela materialidade da língua na história. Dito isso, temos a tirinha epígrafe deste capítulo a questionar certa injunção naturalista que determina o que se pode ou se deve dizer, assim como o que se pode ou se deve interpretar, em total desconsideração do sujeito e da história. Percebe-se, através do humor, o exagero de se considerar possível explicar (interpretar) qualquer suposta verdade “com suas próprias palavras”, porque, fosse assim, as pessoas certamente nada entenderiam nem em nada se fariam entender; entretanto, imediatamente em seguida, essa percepção já se apaga, e voltamos ao esquecimento, à ilusão necessária sem a qual, paradoxalmente, seria impossível interpretar qualquer dizer.

6.1 Digo, logo existo?

O esquecimento mencionado acima, embora eficaz na constituição e estabilização de sentidos, pode ser cruel no apagamento do sujeito que, não dizendo as palavras certas, da maneira certa, não seguindo o ritual, não produz efeitos, não pode ser ouvido, não pode ser considerado, não existe para o sistema ao qual tenta pertencer.

⁹ Explique a primeira lei do movimento de Newton com suas próprias palavras [!] [Yakka foob mog. Grug pubbqwup zink wattooM gazork. Chumble spuZZ.].
Eu adoro brechas.

¹⁰ Tirinha de Calvin and Hobbes, de Bill Watterson, publicada no dia 09 de janeiro de 1995. Fonte: <https://www.gocomics.com/calvinandhobbes>

6.2 História, sentido e interpretação em algumas produções fora do tema

Com essa perspectiva, iniciamos nossas análises, apresentando neste capítulo algumas das redações do vestibular para ingresso no curso Técnico Integrado em Agropecuária (de nível médio) do Instituto Federal Sul de Minas, do ano de 2018, que, a despeito da nota baixa que lhes foi atribuída (de acordo com critérios “objetivos” de avaliação, especialmente no que diz respeito à “fuga ao tema”) apresentam marcas de um dizer subjetivo, carregado de história e de historicidade, muitas vezes em desconhecimento das restrições que lhe são impostas e, por tudo isso, tão interessantes como objeto de análise.

Os candidatos (conforme proposta de redação constante do Anexo A) deveriam, “a partir da leitura de alguns textos motivadores e com base em seus conhecimentos prévios, redigir um texto **dissertativo-expositivo**, em prosa, na modalidade escrita formal da língua portuguesa, sobre **“A popularização das redes sociais e os riscos do compartilhamento de notícias falsas”**”.

Na pressuposição de uma relação natural, termo a termo, entre pensamento, linguagem e mundo, o enunciado parece ser bem claro em indicar o tema sobre o qual se deve discorrer, mas, ainda assim, como ilusória garantia extra para a eficiência da compreensão, ele se faz acompanhar de mais três textos motivadores, nos quais o candidato deve se ancorar para elaborar seu “texto dissertativo-expositivo”. Entretanto, quando, apesar de todo esse zelo, o que se obtém como resultado são alguns textos produzidos sobre temas absolutamente diferentes do esperado, o primeiro ponto a considerar é a possibilidade de que o garantismo excessivo tenha comprometido a eficácia do enunciado - que os textos motivadores não tenham sido bem escolhidos ou que a formulação poderia ter sido em linguagem mais simples ou mesmo que havia a necessidade de mais textos motivadores.

Na verdade, essas são suposições que desconsideram o caráter inevitavelmente equívoco e contraditório da linguagem posta em funcionamento. Ocorre que, na teoria discursiva, segundo Orlandi (1999), a relação entre as palavras e as coisas não é uma relação natural, mas linguístico-histórica, ou seja, estabelecida por sujeitos concretos em condições de produção específicas. Com mais ou com menos explicação, com mais ou com menos textos motivadores, com vocabulário mais simples ou mais elaborado, os sentidos são inconfináveis e devem se inscrever no repetível histórico para que sejam compreensíveis, pois “*o sentido que não se historiciza é ininteligível, ininterpretável, incompreensível*” (ORLANDI, 1998 apud RODRIGUEZ, 1998, p. 57). Em outras palavras: o sujeito interpreta, de acordo com sua história, palavras que só são interpretáveis porque já foram ditas “antes, em outro lugar e

independentemente. Assim, afetados pela história, os sentidos podem sempre ser outros (PÊCHEUX, 2008), como veremos.

6.3 A “fuga ao tema” e os “nãos” – Da produção à (in)validação de sentidos

Não é porque os sentidos sempre podem ser outros, que sempre serão. Como os sujeitos, os sentidos são carregados de historicidade e, segundo Orlandi (1999), a interpretação será entendida como ideologia e esta, por sua vez, como processo de produção de uma interpretação particular, necessária, que vai atribuir sentidos fixos às palavras em um determinado contexto histórico. Ou seja, os sentidos podem ser outros, mas não quaisquer outros. A interpretação de qualquer discurso deve levar em conta as condições de produção e o fato de que os sentidos não são alheios ao sujeito e à história.

A interpretação é, assim, para a AD, não a descoberta de sentidos já dados, mas construção de sentidos por/através de sujeitos inscritos na história num processo simbólico duplamente descentrado e atravessado pelo inconsciente e pela ideologia.

A fuga ao tema, portanto, não nos parece uma mera recusa em tratar do assunto proposto, seja por desconhecimento do tema, ignorância mais ampla ou por incapacidade linguística. Pelo material analisado, não nos parece, muito menos, tratar-se de um ato consciente. E, porque onde age o inconsciente, funciona a ideologia, a fuga que se empreende parece conduzir diretamente ao sujeito. Esse processo a que chamamos “fuga para dentro” revela-se por algumas marcas nos discursos analisados.

Antes de nos empreendermos à análise de nosso primeiro recorte, é importante perceber, como condição de produção em sentido estrito, que o conhecimento dos sujeitos sobre os critérios para avaliação do texto que devem produzir se dá no caderno de questões da prova (reproduzido na íntegra no final deste trabalho como Anexo I) por uma penalidade extrema atrelada a uma série de negativas. Diz o texto que:

Será atribuído **nota zero** à redação que:

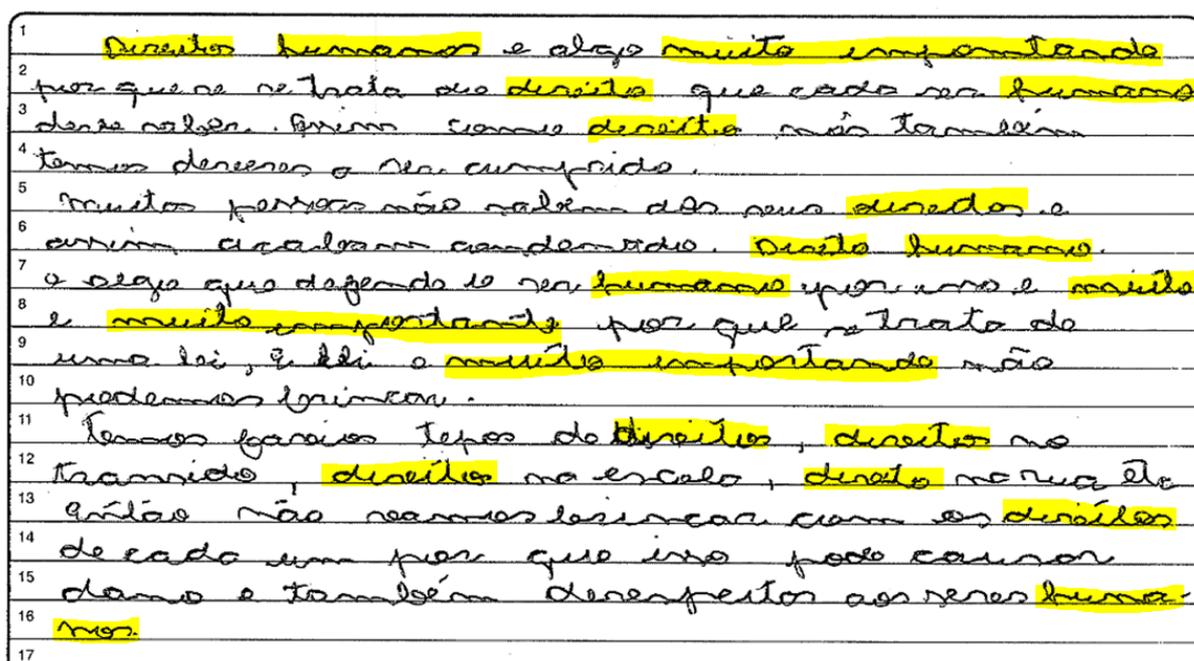
- apresentar **menos** de 15 (quinze) linhas escritas;
- **fugir** ao tema;
- **não** atender ao tipo dissertativo-expositivo escrito em prosa;
- apresentar conteúdo que **des**respeite os direitos humanos;
- apresentar letra **ilegível**;

- apresentar parte do tema deliberadamente **des**conectada do tema proposto;
- apresentar tentativa de identificação por parte do candidato.

As análises que apresentamos a seguir trazem um pouco desses *nãos* como elementos constitutivos da produção textual dos candidatos, não só como condição imediata de produção, mas também como memória discursiva a afetar discursos de submissão a um discurso pedagógico, autoritário (ORLANDI, 2011). Vejamos:

6.3.1 Fuga para dentro #1: O não poder

F1 não fala sobre o que deve por medo de escrever sobre o que não pode:



Seguindo o que nos recomenda Pêcheux (2008) sobre o movimento necessário entre descrição e interpretação, notamos que, com palavras e ideias repetidas e muitos espaços em branco no final de cada linha, o candidato cujo texto reproduzimos acima, produz um discurso extremamente contido, em que o sujeito parece ter alcançado sofridamente as 15 linhas exigidas e não quis se aventurar com uma palavra inteira à 16ª linha, o que nos leva a uma pista do porquê da fuga ao tema: medo da penalidade máxima: nota zero.

Essa hipótese persiste, ainda que as repetições se devam a um cuidado excessivo em ser entendido, ao medo de falar demais e acabar se identificando (vide restrição punível com zero à tentativa de identificação) ou à tentativa de atender à tipologia textual “dissertativo-

expositiva”, que se obriga a ter de compreender antes mesmo de acessar qualquer ideia sobre o tema.

Finalmente, ao hipervalorizar a restrição à ofensa aos direitos humanos, o sujeito parece ter optado por afastar a ameaça de nota zero da maneira mais inusitada, tratando cuidadosa e exclusivamente desse tema, o que se percebe ao se atentar para a recorrência das palavras: direitos (10 vezes); humanos (5 vezes); muito (4 vezes); importante (3 vezes). Alinhadas, as palavras representariam pelo menos 5 das 15 linhas do texto, distribuídas, representam a hegemonia da ideia: **Direito humano muito importante.**

Assim, o enunciado e os textos motivadores tiveram, nesse sujeito, menos impacto do que a ameaça de nota zero, caso se desviasse da recomendação por escrever de menos, ou por falar demais, afetando sem perceber um discurso de submissão a um aparelho ideológico (ALTHUSSER, 1970) percebido e significado como poderoso, a Escola.

Elencando as condições de produção em sentido do mais estrito para o mais amplo, temos: A ameaça de nota zero, pelo que foi exposto acima; a dificuldade com a norma padrão da Língua Portuguesa, marcada pelos diversos supostos “erros” de ortografia; a necessidade de prosseguir os estudos em escola pública; a filiação a uma formação discursiva neutra, politicamente correta, pouco polêmica, provavelmente devida à submissão a um discurso interpretado como autoritário no enunciado da questão de redação. A posição-sujeito é de aluno, mesmo ainda sendo apenas candidato, e o medo é a deferência que se faz ao discurso pedagógico em que, segundo Orlandi (2011), o conhecimento do conteúdo de uma disciplina “fica em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem, da forma de procedimento, da via de acesso” a esse conteúdo.

6.3.2 Fuga para dentro #2: O não querer

F2 escreve sobre o que não quer:

1 A população hoje em dia já não tem mais o respeito como antigamente.
 2 Os adolescentes de hoje em dia se querem saber de brilo, cochicha
 3 e tudo.
 4 Quando surgiu a rede social começaram a lançar muitos sites
 5 bons mais também surgiram muito site hipócrita.
 6 Temos que identificar muitos desses sites! No instante os títulos
 7 que mostram atenção e olhar certinho já não caem em
 8 amadilho ou até mesmo assédio sexual.
 9 Hoje em dia ainda tendo muitos casos de assédio sexual e os
 10 casos estão se aumentando muitas meninas não estão tendo
 11 respeito com as mulheres. São muitos perfil falsos nas mí-
 12 dias ou até mesmo na troca de mensagens e o cara nem sabe
 13 quem é você. Tem homens que já chegaram a matar por
 14 mulheres que não queria nada.
 15 Espero um dia as mulheres serem bem mais respeitadas e não
 16 os homens quiserem só uma noite e só.
 17 Sei que não são todos os homens até porque existe mulheres muit
 18 to babada tem mulher que provoca ai os homens ficam boquiabertos
 19 e ai? Eles chamam a polícia e quem vai sendo o homem.
 20

Nesse caso, ao tentar tratar do tema proposto, o sujeito desliza para um discurso sobre assédio sexual, ato falho perfeitamente explicável, tendo em vista que o caderno de questões de Língua Portuguesa se inicia com um texto motivador para que se respondam algumas questões sobre esse tema.

LÍNGUA PORTUGUESA (Questões de 01 a 15)

• Leia o texto a seguir para responder às questões de 1 a 5.

Andar pelas ruas e ouvir um comentário obsceno sobre o seu corpo é um elogio? Ouvir uma cantada no ambiente de trabalho é algo natural? Ser "encoxada" no transporte público faz mesmo parte da rotina das grandes cidades? A resposta para todas essas perguntas é NÃO. Tudo isso é assédio sexual.

O que é assédio sexual?

O assédio sexual é uma manifestação sensual ou sexual, alheia à vontade da pessoa a quem se dirige. Ou seja, abordagens grosseiras, ofensas e propostas inadequadas que constrangem, humilham, amedrontam. É essencial que qualquer investida sexual tenha o consentimento da outra parte, o que não acontece quando uma mulher leva uma cantada.

Por que devemos denunciar o assédio?

Dizer não ao assédio é não aceitar mais que mulheres sejam vistas como objetos sexuais passivos ou como vítimas frágeis do poder dos homens. Dizer não ao assédio é afirmar que as mulheres podem e devem ter controle sobre a própria sexualidade. É mostrar que podemos igualar a voz e o poder da mulher na sociedade, é não submeter as mulheres aos papéis sociais tradicionais.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Chega de Fiu Fiu. 2014. Elaborado pela ONG Olga. Disponível em: <<https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/repositorio/41/FolderAssedio.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017. (adaptado)

Segundo Celada e Payer (2016), as práticas de ensino / aprendizagem (dentre as quais não se exclui a submissão à uma prova de vestibular) são parte das condições de produção de um processo pelo qual um sujeito de linguagem se inscreve na ordem da língua, e essa inscrição se dá como um processo de identificação / subjetivação. Parece-nos inócua, portanto, a restrição à “tentativa de identificação” uma vez que o sujeito não pode deixar de fazê-lo, uma vez que não pode deixar de sê-lo.

Assim, a partir dessa identificação, F2 produz um discurso em que assume uma posição sujeito-mulher (“*o cara nem sabe quem é você*”) que, constitutiva do seu dizer, não lhe permite se desvencilhar de um tema que traz situações indesejáveis para a sua posição de fala. A historicidade, fruto da própria vivência ou de experiências outras que atuam em sua constituição como sujeito, está marcada em formulações como: “*a população já não tem mais o respeito*”; “*muitos homens não estão tendo respeito com as mulheres*”; “*tem homens que já chegaram a matar*”.

A formação discursiva a que se filia é conservadora, marcada principalmente pelos advérbios *mais* e *antigamente*, logo no início de seu dizer, e pelo uso repetido da locução adverbial “*hoje em dia*”. Realça essa posição o fato de que, ao se equilibrar precariamente entre dois extremos: feminismo e machismo, o sujeito não toma partido, mas pondera que, embora “*muitos homens não estão tendo respeito com as mulheres*”, “*existe muitas mulheres safadas*”.

Interessa, para a análise, notar que esse tipo de discurso soa deslocado da materialidade em que se dá, uma vez que, em uma prova aplicada a sujeitos supostamente entre 15 e 16 anos de idade, não se esperam encontrar formulações como essas, ou como estas:

“*só querem saber de baile, cachaça e puta*”

“*querer só uma noite e só*”

“*provoca aí os homens ficam loucos*”

Somando-se ao que foi exposto acima, é importante destacar a ausência de “erros” de ortografia, excetuando-se a troca da conjunção *mas* pelo advérbio *mais*. O que se constata, portanto, é uma dizer natural, fluido, e em que erros de concordância não comprometem a

incógnita, ainda mais porque os equívocos no concordância e na ortografia e a dificuldade de escrita evidenciada pela letra irregular e pelo excesso de rasuras, denunciam um sujeito de formação escolar formal extremamente deficiente, comprometida desde o processo de alfabetização, como evidenciam formulações como: “*interessante*”, “*tava*”, “*comessou*”, “*Pôrtuguesa*”, “*tambéim*” etc.

Assim, totalmente assujeitado a um discurso de caráter autoritário, resta a F3 atender prontamente à exigência que se lhe faz e entregar o que conhece de “dissertativo-expositivo”: a parte expositiva. O sujeito, então, descreve a prova “...*que teve fim com essa redação*”, porém sem sequer mencionar o tema proposto, embora tenha se preocupado em informar “*sobre*” o que trataram todas as questões anteriores: “*um texto sobre assédio sexual*”; “*5 questões sobre o texto*”; “*um texto que fala sobre memes*”; “*sobre o (uso?) dos memes*”; “*tinham 5 perguntas sobre o texto*”; “*várias perguntas sobre a expressão algébrica*”; “*teve a pergunta sobre álgebra e equação*”.

Essa recorrência da palavra *sobre* parece-nos tratar-se de um traço de resistência em que o sujeito faz questão de evidenciar ciência daquilo que se cobra dele ao longo de toda a prova cujas “*perguntas não tava nem fácil nem difícil*” para, assim, justificar seu desempenho e, talvez, a recusa em entrar num tema sobre o qual não quer tratar ou não sabe tratar da forma como se lhe pede. Discursivamente falando, portanto, ele nem chegou a começar sua redação, visto que sua prova “*teve fim com essa redação*”. O sujeito se limitou a EXPOR o que a prova exigia dele, e isso é o mais próximo que conseguiu chegar de um texto expositivo sem sequer começar a escrevê-lo.

6.3.4 Tentativa de Fuga #4: O não ser

Por fim, analisamos a produção de F4, que não consegue falar daquilo que não é. Diferentemente do que se percebeu até aqui, confrontado com “os riscos do compartilhamento de notícias falsas” esse sujeito tenta tratar do assunto, mas, apesar dos textos motivadores, ocorre um deslizamento do sentido da palavra *risco*.

1 Notícias falsas e o que elas causam.
 2 Notícias "fakes" podem prejudicar muitas pessoas
 3 que geralmente encontram site com assuntos
 4 polêmicos ou anúncios de eletrônicos mais
 5 baratos que o natural. Geralmente sites com
 6 notícias falsas são criados só para confundir
 7 e enganar as pessoas. Já site de anúncios
 8 são os mais perigosos, pois na maioria das
 9 vezes envolve dinheiro.
 10 Se uma pessoa encontra um celular que
 11 na maioria das vezes é exemplo: R\$ 1500,00
 12 por apenas: R\$ 850,00 ela deve procurar saber
 13 mais sobre esse site para ter certeza que não
 14 está sendo enganado. Se o caso for uma
 15 notícia procure saber a origem do texto e
 16 um pouco sobre o autor.
 17 Por fim se você caiu nesta armadilha procure
 18 um bom advogado e peça ajuda para
 19 entrar com um processo contra o site
 20 ou autor do texto.
 21 É nunca confie em notícias que geralmente
 22 você lê em redes sociais.
 23

Diferentemente de F1, F2 e F3, neste caso, o sujeito se apresenta despreocupado e bem à vontade para falar daquilo que conhece e, embora se esforce para tratar do tema proposto, acaba misturando e confundindo o assunto *notícias falsas nas redes sociais* com *propaganda enganosa de produtos na internet*, assuntos aparentemente não tão diferentes quando se assume uma posição-sujeito capitalista, para quem o maior prejuízo causado por notícias falsas só pode ser financeiro, como se percebe em: “site de anúncios são os mais perigosos, pois na maioria das vezes envolve dinheiro”.

Embora seu discurso indique vinculação a certas condições de produção em sentido amplo pertinentes a uma posição social privilegiada, “erros” de ortografia apontam para certa deficiência na formação escolar. Percebemos, entretanto, marcas de uma posição de fala bem conformada à forma-sujeito atual, de direito, capitalista, neoliberal, que poderiam indicar formação/instrução prévia paga. De seu lugar de fala, a referência de mundo que traz é de que um celular de R\$1.500,00 não pode custar “apenas R\$850,00” e que, em caso de estar “sendo enganado” ou “se você caiu nesta armadilha”, é preciso procurar “um bom advogado”.

Sua referência de preços e valores é constitutiva do sentido que a palavra risco tem para ele, porém, ocupar uma posição social um pouco mais privilegiada não parece isentar o

sujeito das falhas (pois não o isenta de suas faltas), e faz senão apenas deslocar essas falhas/faltas para outros aspectos de sua formação: sociais, psicológicos, de caráter, etc. porque a escola, pública ou privada, pela impossibilidade de dar conta do sujeito, trabalha com prioridades no atendimento ao que considera faltar a seu público específico. “Ocorre que o conhecimento precisa da incompletude, do inacabamento, da errância dos sujeitos e dos sentidos, de sua inexatidão” (ORLANDI, 2014, p. 152-153).

Segundo ensina a psicanálise, seja a falta de formação ou a falta de instrução, para o sujeito, “a falta não pode nem deve faltar, pois, se não há falta, não há desejo que, por sua vez, mobiliza o sujeito” (CAVALLARI, 2013, p. 172).

Não se põe, portanto, em questão que falhas (faltas) seriam mais graves, se de formação ou de instrução; entretanto, quando se imagina um modelo de escola que considere o sujeito, pensamos que é preciso questionar se a prioridade é suprir ou evidenciar essas faltas.

6.4 Primeira pausa para refletir

Pelas análises empreendidas nesta parte, o que se pôde observar é que os sujeitos não fogem, simplesmente, de tratar do tema proposto. Temos, ao contrário, uma heterogeneidade de sujeitos “uma pluralidade incontrolada e desordenada de vozes na voz aparentemente única do sujeito como constitutiva de seu dizer e de seu ser” (CORACINI, 2007, p. 41) a nos indicar que as aparentes contradições não são senão marcas de subjetividade, assim como tratar ou fugir de um tema proposto não é senão uma forma de se equilibrar entre paráfrase e polissemia.

Nesse processo, embora aparentemente desapareça o modo como a exterioridade constitui o dizer, restam marcas, pistas para acessar um sujeito que, sem poder oferecer além daquilo que possui, foge para dentro. Ao falar “errado”, ou de forma “inadequada”, sem saber, inconscientemente, ele fala de si, de sua subjetividade e, conseqüentemente, de sua história, talvez um pouco mais longa do que a que se espera dele, quando sujeito em atraso escolar, porém avançado em vivência de experiências sociais.

Se é no jogo entre o mesmo e o diferente, entre paráfrase e polissemia, que os sujeitos e os sentidos se constituem e que a história se repete e(ou) se transforma, parece-nos que a fuga ao tema, antes de ser considerada simplesmente uma transgressão, pode ser vista como um deslocamento que merece ser considerado; uma perspectiva diferente; um ponto de fuga.

Por outro lado, “é significativo salientar que, para a psicanálise, o saber, por comportar necessariamente o não saber, exige doação, investimento e engajamento do sujeito que participa de sua construção” (CAVALLARI, 2013, p. 173); por isso, penalizar um sujeito com nota zero,

equivale a avaliar com a mesma nota o Estado, que, se não considera esse sujeito, falhou na obrigação de proporcionar uma educação escolar suficiente e necessária para que ele pudesse avançar aos níveis mais elevados. Em outras palavras, apontar as falhas do sujeito no momento em que ele bate às portas de um ensino médio/técnico que ele julga de qualidade não isenta o ente que acaba de lhe conceder um certificado de aptidão para esse avanço, ainda mais porque, em última instância, o ente que certifica é o mesmo que discrimina: a Escola, Aparelho Ideológico do Estado.

7 PONTOS DE EQUILÍBRIO

Voltando aos esquecimentos necessários para a produção e estabilização dos sentidos, para o entendimento mútuo entre os sujeitos e para que haja infinitas possibilidades de que novos dizeres, com novos sentidos, se produzam, neste capítulo, lançamos um olhar para os discursos (re)produzidos pelos sujeitos de nossa pesquisa que foram significados e avaliados como aceitáveis.

7.1 Digo certo, logo existo!

Naturalmente, para ser ouvido, para ser considerado, para ocupar uma determinada posição e para produzir sentidos que afetem (n)essa posição, o sujeito tem de se filiar a determinadas formações discursivas. Sem saber, repete-se no seu discurso, no seu modo de dizer e nas palavras que ele usa um já dito que significa antes, um dizer anterior necessário para que o que ele diz faça sentido ali, diferente do sentido que faria se dito em outro lugar, por outra pessoa, de uma posição diferente. Como diz Orlandi (2007b, p. 298), “os sentidos são ‘relação a’, as palavras não significam por si, mas pelas formações discursivas (ideologia) em que se inscrevem”.

Na sustentação dos novos e dos velhos sentidos de todo esse dizer que se repete, sem que se saibam repetidos, atuam dois mecanismos fundamentais do funcionamento da linguagem: a paráfrase e a metáfora, sendo a paráfrase a repetição dos sentidos com outras palavras e a metáfora, a repetição das palavras com outros sentidos. No equilíbrio entre esses dois mecanismos, portanto, reside a possibilidade de que todo dizer seja passível de tornar-se outro e, pela análise discursiva, busca-se apontar para essas outras possibilidades.

No material que passamos a analisar, percebemos bem marcado o funcionamento da repetição pela paráfrase. Para além dessa produção de sentidos “evidentes”, nos dedicaremos a atender um pouco para a possibilidade de outras discursividades, considerando, de tudo o que já se comentou acima, principalmente que

- 1) A linguagem funciona na relação estrutura/acontecimento (PÊCHEUX, 2008);
- 2) Sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo; e
- 3) todo enunciado é constituído por pontos de deriva, podendo deslizar (vir a tornar-se outro).

Se, na polissemia (paráfrase x metáfora) reside ao mesmo tempo a única forma e a maior dificuldade de acessar esses sentidos outros em qualquer discurso, a dificuldade nos

parece um pouco maior quando o sujeito se filia a um padrão formal em que o seu dizer parece compreender e tende a reproduzir os sentidos esperados dele, em atitude aparentemente consciente, passiva, cordata.

7.2 Nos dias de ontem

Antes de prosseguir, abramos um parêntese histórico a fim deixar claro que, definitivamente, não é o caso aqui de apontar qualquer intencionalidade, má fé, ou viés autoritário proposital do sujeito professor/avaliador ou mesmo da instituição que avalia.

Ainda que os processos pedagógicos tenham passado por mudanças relativas ao papel do sujeito, histórica e ideologicamente a linguagem tem funcionado na produção de certa ilusão necessária para que as instituições (não somente a escola, mas também a religião, o partido, a família... os aparelhos ideológicos, de uma maneira geral) possam ter sobre o sujeito algum controle que justifique sua existência.

Até o século XII, a pedagogia medieval consistia em ler textos. Segundo nos informa Haroche (1992, p. 73) "o sujeito se torna leitor, e, como preço a pagar ao privilégio desta leitura, ele, investido de sua ignorância necessária, é o lugar, então insignificante, de formulação de questões, o lugar de resolução das contradições encontradas no texto".

Aos poucos, o sujeito passa da *lectio* (em que ele só podia ler) a *questio* (em que, diante de uma expressão vaga, ele se interroga, questiona) e, assim, a sua relação com o texto se modifica sensivelmente.

No século XIII, ao se descobrir que várias respostas são, às vezes, possíveis, chega-se a ideia do debate, do conflito e da contradição. Agora lhe é permitida a *disputatio*, mas em condições vigiadas pelo medo que as autoridades têm de um sujeito teoricamente livre para comentar e interpretar o texto como ele o entende. A determinação, antes religiosa, dá lugar à determinação pedagógica: Os alunos "brincam com fogo" e a autoridade intervém.

"Qualquer que seja a sua origem, a pergunta é apenas a marca de uma falha ou de uma real incompetência do sujeito. Ela não constitui marca específica do sujeito" (HAROCHE, 1992, p. 74)

Nessa gradativa transição de uma determinação institucional para uma relativa autonomia e uma indeterminação individual, nenhuma contradição deve persistir na resposta que a autoridade dá, por dever e por privilégio, até que não reste nenhuma contradição, nenhuma ambiguidade. Trata-se, agora, da *determinatio*.

Ainda segundo Haroche (1992), com o enfraquecimento da ordem religiosa e os avanços do direito, a ambiguidade, que antes era marca exclusiva da fala divina, tende a tornar-se um problema de língua, além disso, a reforma que ocorre no século XVI permite apreender, por via da “infallibilidade da escritura”, e não do Papa, a importância completamente nova que toma o sujeito, que passa a ter relação direta com o Texto. O assujeitamento agora é à Letra e se dá pelo reconhecimento e aceitação de que “ninguém pode alegar ignorância diante da lei”.

Entretanto, como, ao mesmo tempo ninguém pode alegar compreendê-la verdadeiramente, essa dominação progressiva do jurídico sobre o aparelho religioso também vai constituir-se num problema de língua, visto que a ideia de opor o homem e a língua reproduz a inacessibilidade anterior existente entre o sujeito religioso e a Escritura, levando a uma nova forma de assujeitamento, à necessidade de novos intérpretes e de mais determinação, visando sempre, pelo seu lado humanista, a aumentar a “igualdade” perante a justiça e pelo lado jurídico, a permitir a manutenção e o progresso dos aparelhos de Estado.

Nasce aí um humanismo que conduz à ideia de não determinação do sujeito, que conduzirá ao individualismo burguês do século XIX, com a liberdade do indivíduo conjugada ao culto à pátria. Esse processo se marca como historicidade nos discursos ainda hoje, que trazem o termo *capitalismo neoliberal* como metáfora para aquilo que antes se denominou individualismo burguês (HAROCHE, 1992).

Fechemos parênteses e dediquemo-nos a compreender como essa relação do sujeito com a língua ao longo da história produz sentidos no nosso *corpus* discursivo, nos dias de hoje, ainda que o sujeito desconheça os eventos em que se produziram as discursividades que ele agora (re)produz.

7.3 Fórmula para o sucesso: forma ou conteúdo?

Para o entendimento dos três discursos pedagógicos de que nos fala Orlandi (2011) trazemos as noções medievais de *lectio*, *questio*, *disputatio*, *determinatio*, conforme explicitadas por Haroche (1992).

Pensamos que o discurso *lúdico*, em algum grau, pode-se relacionar com a *lectio*, em que os interlocutores se expõem à presença do referente, resultando no que a autora chama de *polissemia aberta*, ou seja, o exagero é o **non-sense**. O sujeito é o lugar da ignorância insignificante. As contradições são livres, mas as questões que formula morrem nele mesmo. Embora imaturo, infantil, é um discurso de aprendizado.

À *questio* e à *disputatio*, relacionamos o discurso *polêmico*, que é aquele que, embora mantenha a presença do referente, não se expõem a ele, ao contrário, tenta dominá-lo, particularizá-lo indicando perspectivas. Há uma *polissemia controlada* em que o exagero é a **injúria**.

Por fim, a *determinatio* funcionava à semelhança do discurso *autoritário*, em que o referente está ausente e não se consideram os interlocutores. Temos a *polissemia contida* em que o exagero é a **ordem**, o comando. Detenhamo-nos um pouco mais sobre esse tipo particular, porque é sobre ele que se assenta o discurso pedagógico.

Segundo Orlandi (2011) esse discurso cujo referente está ausente recusa outra forma de ser que não a linguagem. Aqui o conhecimento do fato (do referente) é menos importante do que o conhecimento dos meios de acesso a esse fato. Pela cientificidade do saber institucionalizado, legal, dividido, categorizado, sistematizado. Por essa burocratização do saber, a forma se apresenta objetivamente como réplica do conteúdo de tal maneira que o sujeito acredite que a forma **é** o conteúdo.

É dessa perspectiva de metalinguagem que se podem entender questões do tipo: posso dizer com minhas palavras? Cujas respostas são: ou não pode, ou, mais benevolentemente, se diz que pode para depois se recusar essa linguagem e substituí-la por outra “mais adequada”. (ORLANDI, 2011, p. 20)

Como se vê, a *determinatio* medieval, mesmo que de forma dissimulada, ainda funciona no discurso pedagógico atual, em que, na opinião assumida pela autoridade do professor, não se explicita a sua voz de mediador. Apropriando-se do cientista, na posição de que fala, seu dizer torna-se definitivo (e definitivo). Isso se dá porque,

“Entre a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino) há uma distância fartamente preenchida pela ideologia”. (ORLANDI, 2011, p. 22)

Mas, se há autoritarismo na escola, como, de resto, nas relações sociais, “uma forma de interferir no caráter autoritário do discurso pedagógico”, conclui a autora, “é questionar seus implícitos, o seu caráter informativo, a sua ‘unidade’ e atingir seus efeitos de sentido” (ORLANDI, 2011, p. 32).

Por fim, para ela, ainda,

sendo [o discurso pedagógico] um discurso institucional, ele vai refletir as relações institucionais das quais faz parte; se essas relações são autoritárias (...) o seu mal de

raiz é, pois, refletir a ordem social na qual existe. Mas, como essa não é uma relação mecânica, alguma coisa escapa e é sempre possível a crítica. (ORLANDI, 2011, p. 37)

Cabe, portanto, ao sujeito professor, na medida de sua compreensão desse funcionamento, se abrir a novas perspectivas de leitura e se expor aos novos sentidos possíveis que qualquer discurso suscita, deixando espaço para a existência do ouvinte como sujeito. Ao aluno cabe exercer sua capacidade de discordância, construindo-se como ouvinte sem negar-se, ao mesmo tempo a posição de autor na dinâmica da interlocução.

Dedicamo-nos, a seguir, à análise de alguns textos que foram considerados bons pelo sujeito na posição professor avaliador e vejamos como se dá, na prática, a filiação a esse discurso pedagógico autoritário.

7.4 Nos dias de hoje

É importante destacar aqui o grande peso da nota de redação, a qual se atribui 40 dos 100 pontos, que é o valor total da prova de vestibular. Trata-se de uma condição de produção em sentido estrito que significa porque se marca não só na maneira como esses textos vão ser produzidos (pelo nervosismo, pressão, medo de errar, medo de escolher uma palavra inadequada, medo de falar bobagem) como no conteúdo (pela injunção de se filiar a um tipo de discurso escolar e de escolher as palavras que sejam adequadas a esse discurso). O “bom” resultado não pode ser outro, senão o apagamento do sujeito e a emergência de um dizer afetado pelo imaginário, especialmente pela imagem que o sujeito faz da imagem que a autoridade avaliadora faz dele.

De todas as redações que compunham nosso material de análise, nenhuma obteve nota superior a 35, de um total de 40 pontos e apenas 9 obtiveram nota superior a 30. Dessas, vamos analisar as 4 mais bem avaliadas, com notas entre 34 e 35 pontos.

Temos insistido desde o início que o principal objeto da AD é, justamente, explicitar como os sentidos são produzidos na e pela materialidade da língua na história. Para as análises que se seguem, trazemos o entendimento que Horta Nunes tem de historicidade. Para o autor, diferentemente da história, a historicidade não é um pano de fundo, um exterior independente. Ao perceber a historicidade, o analista de discurso promove um deslocamento da concepção estabilizada de história como mero conteúdo, e passa a entendê-la como efeito de sentido (NUNES, 2007). Em outras palavras, a historicidade, está dentro, é constitutiva da produção dos sentidos e não um contexto exterior.

Assim, buscando regularidades e dispersões em nosso *corpus*, temos que o elemento que chama a atenção no primeiro momento é justamente a necessidade, bem marcada nos dizeres, de posicionamento histórico, afetando um discurso que busca situar-se como atual e limitado, em evidente contraposição a um imaginário que o sujeito tem do passado (que julga que o professor avaliador tem do passado). Vejamos:

B1:

³ Atualmente, vivemos em uma sociedade onde uma parte
⁴ da população estão ligados a internet. Ela se tornou

B2:

³ Nos dias de hoje, um dos maiores meios de co-
⁴ munição que temos são as redes sociais.

B3:

¹ Podemos perceber que nos dias atuais, grande parte da população
² procura obter informações sobre determinados assuntos, por meio de redes sociais.

B4:

¹ Nos dias atuais, adquire-se todo tipo de informações com
² apenas alguns segundos. Embora algumas vezes apresentem

Pela leitura atenta dos fragmentos reproduzidos acima, a primeira questão que se nos coloca é: como perceber a emergência do sujeito em discursos tão marcados pela paráfrase, quando não pela repetição literal? Ora, o que salta aos olhos a princípio é o indivíduo intercambiável, padronizado, que passivamente sofreu a individuação pelo Estado e se encaixa em um repetível social cujo perfil parece não dar margem para emergir o sujeito.

Ora, neutralidade e passividade são marcas de filiação ao discurso da autoridade. Ainda que não repita literalmente falas de uma autoridade, o sujeito, pelo funcionamento das formações imaginárias, inconscientemente “esforça-se” para significar da maneira como ele imagina que espera dele o sujeito-professor-avaliador.

Pelas formações imaginárias, portanto, o sujeito avaliado tem no avaliador a imagem do suposto saber atemporal, e, em si mesmo, a imagem do indivíduo preso e limitado aos recursos de sua época e aos problemas banais de sua geração.

Se a autoridade pode dizer com propriedade:

— Antigamente era assim..., mas hoje em dia é diferente.

Ao nosso sujeito, pelas condições particulares de sua existência e da produção de seu discurso, só cabe dizer:

__Atualmente (B1), nos dias de hoje (B2), nos dias atuais (B3 e B4)... é assim...

Na obrigação de ter de produzir um texto que signifique alguma coisa além de, “Sim, Senhor!”, o sujeito reafirma o discurso da autoridade no exato limite de sua competência (imaginária), (re)produzindo um diálogo circular que só faz reforçar a posição dessa autoridade pela estabilização dos sentidos, em favor da estabilidade dele próprio, da instituição e do sistema de ensino como um todo, que se assenta sobre o cientificismo pedagógico da transmissão do conhecimento.

7.5 Mas, e o *mas*?

Prosseguindo com as análises dos textos julgados e significados como “bons”, na busca necessária pelas regularidades e dispersões, surpreendeu-nos, especialmente por se tratarem de texto aprovados com uma boa nota, não uma recorrência, mas uma ausência quase total de marcadores adversativos.

Como dissemos, se o discurso pedagógico é autoritário, cabe ao aluno exercer sua capacidade de discordância sem negar sua posição de autor na dinâmica da interlocução. Porém, se a receita é sabida e fácil, há um motivo para que ela não seja executada: mais facilmente e com menos risco se exerce a concordância. Vejamos:

B1:

18	nas redes sociais de seu observador, pois ela é um
19	meio útil, mas também não muito segura, todo cuidado
20	é necessário quando se fala de internet. Principalmente

O sujeito B1 até ensaia o uso da conjunção *mas* com algum sentido adversativo, entretanto, a combinação lexical acaba por produzir efeito de sentido de um aposto aditivo explicativo mais do que adversativo. Fazendo um exercício parafrástico, a construção acima teria o mesmo efeito de:

...**porque** ela é um meio útil e não muito seguro, todo cuidado é necessário...

O sujeito obedece com segurança o comando grifado na proposta de produzir um texto **dissertativo-expositivo**.

Em um funcionamento semelhante, o sujeito B2 afirma:

B2:

5 Atualmente, a maioria das pessoas têm acesso a inter-
 6 net e as redes sociais, colocando nelas seus
 7 dados e outras informações importantes. **No em-**
 8 **tanto**, as redes sociais têm um papel bom na
 9 sociedade, **mas, por outro lado** exige certos cui-
 10 dados. Um deles são com as mídias e

O sujeito descreve a maneira como as pessoas confiam suas informações pessoais às redes sociais e ensaia um contraponto, introduzindo a frase seguinte com a expressão adversativa “no entanto”; no entanto, o que se apresenta a seguir é um elogio ao que se descreveu anteriormente: “as redes sociais têm um papel bom na sociedade”. O contraponto acaba vindo logo em seguida, não como uma opinião, mas como uma concordância, com um “outro lado” que já se apresenta na proposta e nos textos de referência. O sujeito não se impõe, ao contrário, ele se apaga, limitando-se a reproduzir o discurso da autoridade. Funcionamento semelhante ocorre em B3 e B4:

B3:

18 pois que existem espalhar boatos mentirosos, desta forma ~~e~~ este incentivo pode fazer
 19 com que as redes sociais se popularizem mais, **pois** de uma forma mais confiável
 20

Percebemos que parafrasear a afirmação do sujeito B3, substituindo a palavra adversativa “porém” pela aditiva “e” apenas faz destacar o efeito de concordância havido nesse caso:

...este incentivo (sic) pode fazer com que as redes sociais se popularizem mais **e** de uma forma mais confiável.

Esse efeito de sentido também conduz a uma estabilização parafrástica da proposta que era, justamente, tratar das notícias falsas como um **risco** inerente à **popularização das redes sociais**. Assim, pela falta ou pelo uso limitado e/ou equivocado de adversativas o sujeito promove uma circularidade no discurso que só faz reforçar ideias defendidas não pelo sujeito, mas pela proposta apresentada pela autoridade. Nesse discurso pedagógico A *determinatio* é prévia. Para confirmar, trazemos a fala de B4, em que a mera presença de um marcador adversativo não é suficiente para a emergência do sujeito, mas apenas necessário para a repetição da ideia (im/pro)posta pela autoridade, já parafraseada por B1, B2 e B3.

B4:

²apenas alguns segundos. Embora algumas vezes apresentem
³fatos falsos, as redes sociais tem se popularizado e

A partir da leitura dos textos motivadores abaixo e com base em seus conhecimentos prévios, redija um texto **dissertativo-expositivo**, em prosa, na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre **"A popularização das redes sociais e os riscos do compartilhamento de notícias falsas"**.

Não é só prerrogativa da autoridade, mas da ideologia do sujeito deixar ver na forma os “problemas” de conteúdo. Assim, se o conteúdo é mera repetição da autoridade, cabe buscar na forma os traços deixados pelo sujeito que se apaga. A subjetividade reside nas falhas dessa estrutura e nos lapsos desse acontecimento, que é o discurso, de onde há sempre a possibilidade de aflorar o sujeito.

Resta-nos, então, procurar neste sujeito que repete, aquele que desliza, que erra, que se trai: o sujeito que significa.

7.6 O “bom” e o “errado”

Se há justificativa para o erro na máxima milenar que diz que “errar é humano”, podemos dizer que, para a Análise de Discurso, sequer se pode considerar o erro, porque a falha nasce com a linguagem, sendo um dos elementos que a constituem. Entretanto, compreender que há um padrão formal da língua e evidenciar supostos “erros” (entendidos como desvio desse padrão) é uma das maneiras de acessar os diversos efeitos de sentido possíveis que todo dizer comporta para, então, compreender qual é o efeito aceitável de acordo com a situação.

Observamos nos pequenos recortes apresentados até aqui que a concordância com a proposta acaba promovendo um apagamento de uma série desses “erros” formais que tenderiam a se evidenciar caso a ideia defendida fosse subjetiva e apontasse para o contraditório (discurso *polêmico*). Todos os textos apresentam muitos desvios do padrão gramatical da língua, alguns dos quais reunimos no quadro abaixo, não para julgar o sujeito ou apontar para uma injustiça por parte da instituição que premia o indivíduo que erra, mas, ao contrário, para justamente demonstrar que a falha é inevitável porque a língua é falha, e que o sentido de sujeito que tem seu texto bem avaliado não é unívoco, tendendo aqui a deslizar de “sujeito que não erra”, para “sujeito que não discorda”.

Quadro 1 - “Erros” gramaticais observados nos textos julgados e significados como bons.

- **Ortografia:** insentivo; significamente
- **Concordância:** deve ser observados; um deles são; parte da população estão; redes sociais tem; é mostrado diversos; tudo [...] deve ser observados; um dos meios são
- **Acentuação:** confiavel; beneficios; agil; facil; paginas; noticias; midia
- **Regência (crase):** acesso a internet e as redes sociais; ligados a Internet
- **Pontuação:** A popularização da notícia falsa, pode ter...

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

7.6.1 Sobre “dizer a verdade”

Desmistificada a questão dos “erros” gramaticais, passemos à análise de alguns efeitos de sentido produzidos pelos discursos dos textos desta seção, começando com **B1**, que afirma que se uma pessoa compartilha notícia falsa, ela “*deixa de dizer a verdade*”.

B1:

11	Uma das melhores formas de evitar essas notícias
12	é ler e procurar mais informações. Se uma pessoa
13	compartilha esta notícia falsa, ela também deixa de
14	dizer a verdade, pois mesmo até sem saber que o
15	compartilhamento é para ela correta para divulgar o
16	conteúdo.

Parece haver aqui o esquecimento de que “*dizer a verdade*” não é uma obrigação, e pode sequer ser uma possibilidade, uma vez que a “*verdade*”, assim como o “*dizer*”, é sempre relativa ao sujeito e à história. E ainda mais se o que se diz pode ser “*mesmo até sem saber*”, conforme afirmação do próprio sujeito, logo em seguida.

A aparente contradição se resolveria pela releitura e pela busca de mais informações, o que se poderia conseguir, segundo B3, através de incentivo a campanhas ou palestras para que os jovens “*busquem informações em sites confiáveis ou que verifiquem em mais de uma página (sic)*”.

B3:

14 Vista forma pedimos perceber que cada vez mais notícias falsas são publica-
 15 das e compartilhadas. O que pode ser feito em relação a isso é inventar campanhas
 16 ou políticas principalmente para as pessoas que não moram nas redes sociais, para que
 17 busquem informações em sites confiáveis ou que verifiquem em mais de uma página
 18 para que evitem espalhar boatos mentirosos, desta forma se este invento pode fazer
 19 com que as redes sociais se popularizem mais, porém de uma forma mais confiável
 20

O sujeito se esquece que a função primeira das redes sociais não ser fonte de informação jornalística informativa/investigativa, senão apenas um meio rápido de comunicação e entretenimento. Parece-nos que a compreensão aqui se dá na relação com o dizer presente em um dos textos motivadores, especialmente com o recorte que reproduzimos abaixo.

A declaração encoraja a promoção da diversidade na mídia e enfatiza o papel das **redes sociais**, da **mídia digital**, como também de **jornalistas** e dos **meios de comunicação**. O comunicado afirma que as notícias falsas são divulgadas por **governos**, **empresas** ou **indivíduos** e o objetivo é, entre outros,

O sujeito (re)produz esse mesmo discurso, assumindo uma responsabilidade que a (pro/im)posta lança sobre ele. O indivíduo é retratado como sujeito de deveres nas redes sociais, colocado no mesmo patamar da mídia digital, dos jornalistas e dos meios de comunicação, responsável solidário a governos e empresas. Solitário, entretanto, afetado em suas formações imaginárias.

Na imagem que ele faz da imagem que a instituição avaliadora faz dele, o sujeito não pode deixar de “*dizer a verdade*”, e demonstra se esforçar, gastar seu tempo pesquisando para esclarecer se (e como) uma notícia deve ou não ser compartilhada em uma rede social cujo mérito maior deveria ser a comunicação despreocupada, instantânea. Seria mais coerente o sujeito afirmar: “na dúvida, não compartilho”, mas ele prefere se filiar à formação discursiva responsável, séria, proativa, na posição sujeito jornalista. Posição que se desfaz em um ato falho de **B1**, quando afirma que “*se o compartilhamento é falso, ela [a pessoa que compartilha] colabora para divulgar o conteúdo*”.

Ora, nesse gesto metonímico de afirmar que o compartilhamento é falso, transferindo assim característica do conteúdo (notícia) para a ação (compartilhamento), o sujeito produz efeito de sentido de condenar ao controle a única ação para a qual parece ser livre, em deferência ao que considera (ainda que não perceba) a posição do discurso pedagógico ao qual tenta se filiar. Em uma injunção de sintonia com *jornalistas*, *meios de comunicação*, *governos* e *empresas*, o sujeito equilibra-se precariamente entre liberdade e necessidade de sujeição.

7.6.2 O sujeito perante o que é “grande e importante”

Em que pesem os esforços para desambiguação da proposta – com apresentação em linguagem “simples” (supostamente direta inequívoca) de um tema suposto de interesse do sujeito, jovem estudante usuário de redes sociais, acompanhada de três textos motivadores tendentes a produzir repercussão nesses sujeitos – o alinhamento esperado dos sujeitos que obtiveram uma boa nota não é uniforme. Contrariamente aos discursos de **B1** e **B3**, os efeitos de sentido produzidos por **B2** são de afastamento, colocando-se em posição crítica e deslocando o suposto risco da notícia falsa ao que ele chama de “*informações grandes e importantes*”.

B2:

13	'	A popularização de uma notícia falsa, pode ter
14	vários riscos. Informações grandes e importantes como	
15	assuntos políticos ou até mesmo de falsos crimes	
16	podem imitar e causar violência.	
17	É necessário ter orientação nas redes sociais, sa-	
18	ber identificar notícias falsas e inválidas, pois o	
19	compartilhamento das mesmas pode vir a trazer	
20	danos maiores não só aos envolvidos, mas também	
21	a toda sociedade.	

O sujeito apesar de não assumir a posição sujeito jornalista, produz um discurso semelhante ao jornalístico, denotando neutralidade e revelando preocupação com “*assuntos políticos*”, “*crimes*”, “*violência*” e “*danos a toda a sociedade*”, mas isentando-se de qualquer responsabilidade, que ele transfere para as próprias redes sociais. Segundo ele, “*É necessário ter orientação nas redes sociais*”.

O equilíbrio aqui é natural. O discurso de acordo com os pontos sensíveis da proposta denota assujeitamento, porém o sujeito evita o comprometimento, produzindo efeito de resistência à sujeição.

7.6.3 Liberdade condicional

Concluimos este bloco de análises, trazemos novamente o sujeito **B4**, segundo quem “liberdade de expressão é o direito que todos têm de dizer e opinar sobre **tudo aquilo que acreditam**”.

B4:

5' A liberdade de expressão é o direito que todos têm de dizer e opinar sobre tudo aquilo que acreditam, sem ofender a classe social, cor, crenças, opção sexual etc. É incorreto dizer mentiras ou qualquer tipo de ofensa sobre uma pessoa, é necessário pesquisar fontes oficiais antes de divulgar o assunto em questão.

O sujeito, entretanto, traz em seu discurso uma série de condicionais atreladas a essa liberdade, como a vedação de que se ofenda “*classe social, cor, crenças, opção sexual, etc.*”, o que parece inviabilizar o exercício desse direito uma vez que a ofensa se dá pela linguagem, sendo, portanto suscetível à interpretação.

Ora, como já dissemos, o discurso, segundo Pêcheux (1997, p. 82), é “efeito de sentidos entre interlocutores”, sendo o lugar de contato entre a língua e a ideologia. Assim, somente entre interlocutores, pela compreensão das formações ideológicas a que se filiam, pode haver certa compreensão do que teria ou não efeito de ofensa. Assim, entre o dizível e o aceitável, há o interpretável e o compreensível pelos sujeitos nos infinitos e incofináveis gestos de interpretação.

Diante da liberdade comprometida, na ilusão da transparência da linguagem, o sujeito se desequilibra e se assujeita ao discurso da autoridade, apontando a solução para esse impasse: “*pesquisar fontes oficiais*”. Entretanto, as fontes oficiais não são insuspeitas, segundo o próprio texto da proposta:

Os especialistas condenaram as tentativas feitas por alguns governos para suprimir qualquer oposição e controlar a comunicação pública.

Ao tentar se inscrever na formação discursiva da autoridade, o sujeito apaga a contradição de apresentar parte do problema como solução.

7.7 Segunda pausa para refletir

O fato de a historicidade ser constitutiva é justamente o que abre a possibilidade de considerar os materiais de arquivo como gestos simbólicos que se inscrevem na história. De acordo com Orlandi (2007b) “o gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio”. Se todo dizer se sustenta na

“necessária ilusão do sujeito de ser mestre de si e de sua fala, fonte de seu dizer” (ORLANDI, 2005, p. 3), então reside na relação com o que não é dito, com os gestos simbólicos silenciados, as possibilidades de interpretação. Na historicidade e nas condições de produção dos discursos que analisamos há um dizer (pro/im)posto que chama à responsabilidade o sujeito, colocando-o como possível fonte replicadora de um mal, as *fake news*. Assim o sujeito é significado nos textos motivadores, que põem os indivíduos em solidariedade, em pé de igualdade, com as mídias sociais, jornalistas, meios de comunicação, governos e empresas.

Dos três textos motivadores, o que mais chama a atenção é o TEXTO 3, porque tem uma apresentação dividida entre duas materialidades significativas, visual e escrita, e porque se constitui sobre 5 imperativos em caixa alta.

Observemos um recorte dessa parte da proposta de redação (Anexo 1 – TEXTO 3).



Colocando essa materialidade em relação a todas as condições de sua produção, temos que é a que mais se aproxima daquelas encontradas nas redes sociais, tema sobre o qual o sujeito deve discorrer. O efeito de sentido aqui é o de promover um desequilíbrio em desfavor do sujeito quando se trata de assumir responsabilidades. Se ele é significado como responsável pela propagação das *fake news* logo na proposta de produção de seu texto, tem-se uma formação imaginária funcionando afetada por um discurso anterior cuja reprodução se coloca como condição para a obtenção de uma boa nota.

Evidentemente há sempre o lugar da interpretação, que pode conduzir o sujeito para um movimento de fuga, como vimos no capítulo anterior ou de busca de um equilíbrio entre o dizível e o aceitável, como parece ser o caso aqui.

Como nos diz Orlandi (2007b), a interpretação é o lugar próprio da ideologia e, “materializada” pela história, é o vestígio do possível.

8 PONTOS DE RUPTURA

*O vento que fazia oscilar o longo jorro, o misterioso jogo dos ecos, o diferente som das pedras em percussão, formavam uma voz humana, que falava, falava: palavras de nossa vida, que se estava sempre prestes a entender, mas que na verdade nunca se entendia [...]. Não era então o soldado que cantarolava, não era um homem sensível ao frio, às punições e ao amor, mas a montanha hostil. “Que triste engano”, pensou Drogo, “talvez tudo seja assim; **acreditamos que ao redor haja criaturas semelhantes a nós e, ao contrário, só há gelo, pedras que falam uma língua estrangeira; preparamo-nos para cumprimentar o amigo, mas o braço cai inerte, o sorriso se apaga, porque percebemos que estamos completamente sós.**”*

Dino Buzzati. O deserto dos Tártaros (grifo nosso).

Antes de iniciarmos o último bloco de análises deste trabalho, fazem-se necessárias algumas considerações a respeito de como o funcionamento da língua é retratado idealmente pelo léxico e pela gramática, em detrimento da maneira como é vislumbrado vagamente pelo sujeito, em uma clara separação entre o que Orlandi (2009) chamou de língua imaginária e língua fluida.

Devido ao peso histórico de uma gramática tradicional multissecular, apesar de uma injunção pedagógica moderna de se levar em conta algum contexto, o texto com frases delimitadas, determinadas, ainda deve responder a uma exigência de completude que a própria possibilidade de análise, de avaliação institucional, necessita. Entretanto, por tudo o que já foi tratado neste trabalho, temos que essa completude não passa de uma ilusão e, mais do que isso, que qualquer falha não é senão sintoma do ato mesmo de dizer, visto que a falha é constitutiva do discurso (PÊCHEUX, 2008).

A partir desse entendimento, surge uma primeira contradição e um problema: ainda que o objeto em estudo não seja propriamente a linguagem, é sempre por meio dessa linguagem falha que se processam todas as avaliações de aprendizado. Como, então avaliar o estudante?

Para ensaiar uma resposta, recorremos a Althusser (1970), segundo quem a ideologia se materializa nas práticas rituais, que são rituais de linguagem, sujeitos a falhas, em que há sempre a possibilidade de brechas, fissuras, espaços fugidios na interpelação. Assim, um ato falho, um deslize, uma contradição são lugares de emergência do sujeito, inscrevendo, sem saber, traços de resistência, de revolta contra modos de dizer e de repetir inconscientes, cristalizados. Ora, na medida de nossa compreensão desse ritual da língua, portanto, se dá a

percepção da falha, através da qual temos acesso aos sentidos possíveis, abrindo caminhos mais amplos à interpretação e à compreensão de qualquer discurso. As falhas, portanto, podem estar (e geralmente estão) muito além de uma simples manifestação de ignorância.

Voltando à nossa contradição e ao nosso problema inicial com um esboço de resposta que, para além de manifestações subjetivas explícitas, aponta para uma impossibilidade de compreender qualquer peça de linguagem sem considerar o sujeito e suas circunstâncias. Não podemos prescindir da gramática (entender o ritual com seus modos aceitáveis de dizer), mas apenas porque nos pontos de ruptura com o padrão, nas falhas do ritual é que se vai revelar o imprescindível maior, que é o sujeito.

8.1 Forma e/é conteúdo

Apresentamos neste nosso último bloco de análises algumas das redações julgadas e significadas como “ruins”. O recorte, assim como nos blocos anteriores, foi de quatro produções, que julgamos suficientes para retratar o mecanismo pelo qual um sujeito pode ser excluído de um processo (qualquer) pela maneira como (se)significa.

O primeiro ponto a considerar é que a prevalência da significação pela forma sobre o conteúdo se dá logo pela apresentação visual, imagética, dos textos que, em sua maioria, se mostram desorganizados na página, apresentando alinhamento irregular dos parágrafos e das linhas à direita, bem como distanciamento irregular entre palavras; falta de padrão no tamanho e na forma das letras, tendendo a ocupar todo o espaço entre as linhas; rasuras; uso de letra de forma e de maiúsculas misturadas com minúsculas.

independentemente” (PÊCHEUX, 2009, p. 149), que os textos (e as imagens) podem fazer sentido para nós.

Pêcheux diz ainda,

Nosso empreendimento supõe, parece-me, levar a sério a noção de materialidade discursiva enquanto nível de existência sócio-histórica, que não é nem a língua, nem a literatura, nem mesmo as “mentalidades” de uma época, mas que remete às condições verbais de existência dos objetos (científicos, **estéticos**, ideológicos...) em uma conjuntura histórica dada. (PÊCHEUX, 2012, p. 151, grifo nosso)

Desse ponto de vista, não se pode restringir, a priori, o estudo do material textual a “objetos literários”, pelo contrário, é interessante e positivo que se interroguem os processos de construção da referência discursiva em toda sua extensão, e estudar as materialidades discursivas em suas formas estéticas é uma das maneiras de evocar essas referências.

Embora o chamado discurso estético tenha como referência as várias manifestações artísticas de determinado momento histórico, neste trabalho, consideramos não a estética do ponto de vista artístico, mas de uma forma de escrever, que, antes de considerar o estilo literário, se relaciona com a forma material mesma em que o discurso escrito se apresenta.

Tratando, então, da visualidade dos discursos podemos “observar como a materialidade não verbal atua no interior do interdiscurso, mobilizando certas memórias e silenciando outras, constituindo certos tipos de discurso” (MAINGUENEAU, 2009, p. 129 apud MAZZOLA; GREGOLIN, 2013, p. 158), colocando em relação “unidades discursivas (que pertencem a discursos anteriores do mesmo gênero, de discursos contemporâneos de outros gêneros, etc.) com os quais um discurso particular entra em relação implícita ou explícita” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 286). A partir dessa relação, o que resta compreender das imagens dos recortes é que a estética é o primeiro filtro pelo qual esses dizeres passam, antes mesmo de serem tomados como dizeres, em um processo seletivo que tende a uma limpeza de sentidos pela paráfrase aceitável. O filtro começa pela forma material e segue limpando sentidos até que não reste mais nada, até o apagamento total do sujeito, que continua lá, mas não pode ser considerado, como veremos.

8.1.1 Deu branco

É comum ouvir de estudantes, depois de provas em que não obtêm o desempenho esperado, que isso ocorre porque “deu branco”. Olhando para o discurso do sujeito R1, é possível ter uma ideia de como essa expressão funciona na prática, em uma materialidade em

que o branco se destaca entre as palavras repetidas dos textos motivadores. Em três parágrafos, o sujeito ensaia sua entrada, mas o espaço que deveria ocupar está vazio. No lugar dele entra o especialista, palavra recorrente no seu discurso, justamente porque repetição do discurso que se apresenta como texto motivador número 1. Vejamos:

R1:

1	Especialistas relatam que sua desinformação
2	pode gerar riscos a sua privacidade ou
3	destruir sua reputação.
4	As autoridades públicas tem a possibilidade
5	de ameaçar seus meios de comunicação.
6	Um especialista chamado David Kaye,
7	afirmou que estão combatendo essas
8	violações. Diz também que os países
9	tem como obrigação de promover um
10	local para a liberdade de expressão.
11	Também deve proteger os meios de
12	comunicação.
13	Os bloqueios de websites considerando-se
14	medidas preventivas, os especialistas relatam que
15	os agressores só podem ser julgados quando
16	é violado os direitos humanos com precisas
17	concretizadas.
18	

TEXTO 1:

Em comunicado conjunto, **especialistas** independentes sobre liberdade de expressão alertaram que a desinformação e a propaganda podem destruir reputações e a privacidade, incitar a violência, discriminação e hostilidade contra certos grupos da sociedade.

O comunicado alerta para a possibilidade de autoridades públicas denegrirem, intimidarem ou ameaçarem os meios de comunicação, incluindo declarações colocando a mídia como “a oposição” ou acusando-a de estar “mentindo”, ou ainda, de ter uma agenda secreta. O documento é assinado por **quatro especialistas** independentes, de organizações internacionais, incluindo o relator especial da ONU para o tema, David Kaye.

Relatores especiais da ONU sobre liberdade de expressão firmaram uma declaração conjunta afirmando que as “notícias falsas”, em inglês “fake news”, representam uma preocupação global. O documento cita ainda a desinformação e a propaganda.

David Kaye, **especialista** independente da ONU para as liberdades de opinião e de expressão, afirmou que as “notícias falsas” surgiram como um assunto de preocupação global e que os esforços para combatê-las podem levar à censura. Segundo ele, há o risco também da supressão do pensamento crítico e de outras abordagens contrárias à lei de direitos humanos.

A declaração encoraja a promoção da diversidade na mídia e enfatiza o papel das redes sociais, da mídia digital, como também de jornalistas e dos meios de comunicação. O comunicado afirma que as notícias falsas são divulgadas por governos, empresas ou indivíduos e o objetivo é, entre outros, “enganar a população e interferir no direito do público em ter conhecimento do assunto”.

O comunicado diz que os países têm a obrigação de promover um ambiente para a liberdade de expressão, protegendo e apoiando diversos meios de comunicação.

Os **especialistas** condenaram as tentativas feitas por alguns governos para suprimir qualquer oposição e controlar a comunicação pública.

Entre as medidas adotadas estão interferência nas operações de meios de comunicação públicos ou privados, incluindo negar credenciamento a jornalistas e perseguições políticas.

O comunicado diz ainda que as ordens de bloqueios de websites na internet determinadas por governos são consideradas medidas extremas. Para os **especialistas**, elas só podem ser justificadas pela lei e quando são necessárias para proteger os direitos humanos ou outro interesse público legítimo.

Quando instado a redigir um texto “a partir da leitura dos textos motivadores” e “com base em seus conhecimentos prévios” e o sujeito põe em relação os conhecimentos prévios que julga possuir com aqueles apresentados pela opinião dos “especialistas” que o texto (supostamente motivador) número 1 apresenta, o que ocorre é o silêncio. Mas o silêncio, como vimos, está na base da constituição dos sentidos. O silêncio significa. Por isso, diante de um discurso de autoridade que se inscreve em uma formação discursiva científica qualificada, o sujeito silencia, porque o efeito produzido nele pelo texto “motivador” é altamente desmotivador. Não se percebendo com nenhum “conhecimento prévio” a acrescentar, o sujeito que julga pincelar a opinião dos especialistas se revela nos grandes espaços deixados em branco, interpretando e significando que a sua opinião não importa.

Outro ponto a considerar é que, a identificação do sujeito com língua e suas formas materiais se produz em processos constituídos na historicidade dessa relação, em que a língua se lhe apresenta, enquanto objeto simbólico, político ou artístico, como detentora de uma importância muitas vezes mais relacionada mais à forma do que ao conteúdo (PAYER, 2013).

Segundo Payer (2013), há mecanismos que aparecem em determinadas circunstâncias e que indicam certos modos de identificação do(s) sujeito(s) com a(s) língua(s). Algumas entre as muitas maneiras pelas quais esses mecanismos se manifestam são: pela supervalorização da língua; pela denegação de sua presença; pelo equívoco ou em manifestações de estranhamentos em relação às formas da língua. Ora, a identificação do sujeito R1 com a língua que lhe cobra a proposta de redação parece se dar, concomitantemente, por um lado, pela supervalorização da modalidade escrita formal da língua, através da qual se expõe a sentidos aparentemente inquestionáveis, produzidos por especialistas e, por outro, pela denegação de seu próprio modo de significar. Por fim, além disso, também o equívoco e o estranhamento em relação às formas da língua denunciam que esse não é o seu modo de significar, como se percebe em construções como:

especialistas relação e palavras concretizadas.

Por fim, com relação à R1, é interessante notar que o sujeito se vale, para produzir seu texto, talvez sem perceber, quase que exclusivamente de palavras extraídas do TEXTO 1, dispostas de maneira aparentemente aleatória para preencher na folha o espaço exigido, como em um mosaico de cacos em que os cacos são as palavras do texto motivador. Mesmo assim, pela filiação ao discurso autoritário da proposta, ele consegue o efeito discursivo de (se)

significar nessa relação em que a autoridade, simulando pedir a sua opinião, exigiu conhecimentos prévios que ele não tinha. Escondendo-se no silêncio dos espaços em branco, o efeito de sentido que ele produz soa como um “Não sei!” ou “Minha opinião não importa!”. Por um momento, o sujeito se esqueceu de esquecer que não podia ser a origem de seu discurso.

8.1.2 Parêntese gramatical

Antes de prosseguir, parece-nos válido trazer uma consideração de Haroche (1992) sobre dois problemas com os quais a gramática tradicional teve certa dificuldade em lidar: a *elipse* (o subentendido) e a *incisa* (manifestação emotiva do emissor). Afirma a autora:

A gramática se esforça em reafirmar o caráter linear do discurso e da frase, delimitando tacitamente seu funcionamento global pela *elipse*, concebida então como uma *falta necessária* e a *incisa* como um *acréscimo contingente* (HAROCHE, 1992, p. 116, grifo da autora).

Para a autora, entretanto, a elipse é o ponto em que se encontram linguística e ideologia, o que a leva a questionar se “não se trata, fundamentalmente, nessa falha, da emergência do sujeito que se tentaria repelir?” (HAROCHE, 1992, p. 117). Pensamos que o discurso de R1 é um exemplo, ao apontar para um movimento em que aquilo que o sujeito não fala, fala do sujeito.

Ainda, segundo Haroche (1992), a incisa (incidente), igualmente, levanta o problema de uma indeterminação possível, nascida das opiniões do sujeito. Ainda que reprimida por gramáticos como Dauzat, que classifica como “sintaxe afetiva” esses procedimentos “que têm por finalidade romper com a ordem lógica da frase (...) para exprimir as diversas manifestações da sensibilidade” (DAUZAT, 1943, p. 279), a incisa representa um avanço no desenvolvimento das relações entre língua e subjetividade, com reflexo no modo de entender a suposta “completude” na gramática.

Passamos ao discurso de R2, em que se pode observar esse funcionamento da incisa nas perguntas que o sujeito faz para amarrar o seu discurso, com efeito de tentativa de se amarrar em um já dito aparentemente incompreensível para ele.

8.1.3 Perguntas de um estrangeiro da própria língua

R2 também produz uma paráfrase do texto 1, mas, sem os espaços em branco observados em R1, ele consegue o efeito de significar o seu estranhamento com as marcas do padrão formal da língua em dois níveis.

Em um nível lexical, semântico, porque o dizer é outro, ao ocupar a posição sujeito autor, as palavras repetidas por ele não produzem o sentido que produziram antes, no texto motivador. Na tentativa de filiação ao discurso de autoridade apresentado na proposta, produzem-se falhas que revelam que a função autor aqui se exerce pelo assujeitamento a um discurso que se produziu com palavras de uma língua estranha para o sujeito. Daí seu discurso apresentar diversas palavras com a grafia incomum.

Entretanto, apenas o fato de o sujeito não saber a ortografia trazida pelo padrão gramatical não elimina as possibilidades de interpretação. Se, mesmo em uma segunda tentativa, depois da rasura, ele não conseguiu grafar a palavra *reputação* com a devida cedilha na letra c, isso não impede que se considere essa única possibilidade. Da mesma forma, se por “*discriminação*”, se quis dizer discriminação, isso não invalida o sentido da palavra dentro do contexto em que a escreve. Mas, quando outros equívocos se acrescentam, como “*denigerem*” (por denigrem); “*adotas*” (por adotadas); “*afimando*” (por afirmando) e “*globau*” (por global), a exclusão do sujeito do processo seletivo de que participa se consolida pela dupla falha em atender à exigência de ter que redigir seu texto na “modalidade escrita **formal** da **língua portuguesa**”, conforme a proposta: a primeira falha, porque a escrita não é **formal**, e a segunda porque a língua em que escreve parece não ser a **língua portuguesa**.

Em nível sintático, essas mesmas palavras participam de combinações esdrúxulas cujos sentidos parecem indecifráveis. Percebemos, entretanto, que o sujeito ensaia um movimento de compreensão, estruturando seu discurso através de perguntas e respostas, em um diálogo com o texto (motivador) 1, que desliza para um diálogo com seus próprios gestos de interpretação daquele texto.

R2:

1	O CUIDADO COM QUALQUER NOTÍCIA
2	OS ESPECIALISTAS INDEPENDENTES DE EXPRESSÃO ALERTA QUALQUER TIPO
3	DE INFORMAÇÃO DE UMA PROPAGANDA, POR QUE? A DESINFORMAÇÃO DA
4	PROPAGANDA, O QUE ELA PODE FAZER? ELA PODE DESTRUIR REPUTAÇÕES REPUTA-
5	ÇÕES* TAMBÉM A PRIVACIDADE, DISCRIMINAÇÃO E HOSTILIDADE CONTRA GRUPOS
6	DA SOCIEDADE.
7	ENTÃO COMUNICANDO O ALERTA DE POSSIBILIDADES DAS AUTORIDADES
8	PÚBLICAS DENIGEREM E INTIMIDAM OU AMEÇAREM MEIOS DE
9	COMUNICAÇÃO.
10	ISSO TAMBÉM INCLUEM AS DECLARAÇÕES QUE COLOCA A MÍDIA
11	COMO A OPosição DE TODO, OU ACUSANDO DE ESTAR MENTINDO, E AINDA
12	DE TER UMA AGENDA SECRETA.
13	QUAIS SÃO AS MEDIDAS ADOTAS? SÃO A INFLUENCIA DAS OPERA-
14	ÇÕES DE MEIOS DE COMUNICAÇÃO PÚBLICOS, OU QUE TAMBÉM
15	PODE SER PRIVADO, E ISSO TAMBÉM AP MEGAR CRESCIMENTO A
16	JORNALISTAS E PRINCIPALMENTE PESQUISA POLÍTICAS.
17	A ONU REVELOU QUE AS NOTÍCIAS FALSAS, AFIMANDO QUE
18	DECLARAÇÃO CONJUNTA, FORNEM FIRMAM SOBRE QUE REPRESENTA
19	UMA PREOCUPAÇÃO GLOBAL.

A dissipação da estranheza da falta de coesão das respostas aos questionamentos do sujeito só pode se dar na relação com o texto a que se reporta, considerando as condições de produção do discurso (sujeito, situação e história). Vejamos as três perguntas.

1) A primeira pergunta com a respectiva resposta:

OS ESPECIALISTAS INDEPENDENTES DE EXPRESSÃO ALERTA QUALQUER TIPO DE INFORMAÇÃO DE UMA PROPAGANDA, POR QUE?
A DESINFORMAÇÃO DA PROPAGANDA.

é paráfrase de:

Em comunicado conjunto, **especialistas independentes** sobre liberdade de **expressão** alertaram que **a desinformação** e **a propaganda** podem destruir reputações e a privacidade, incitar a violência, discriminação e hostilidade contra certos grupos da sociedade.

2) A segunda pergunta e a respectiva resposta:

O QUE ELA PODE FAZER? ELA PODE DESTRUIR ~~REPUTAÇÕES~~ REPUTA-
ÇÕES* TAMBÉM A PRIVACIDADE, DISCRIMINAÇÃO E HOSTILIDADE CONTRA GRUPOS

continuam sendo paráfrase do primeiro parágrafo do texto (motivador) 1:

Em comunicado conjunto, especialistas independentes sobre liberdade de expressão alertaram que a desinformação e a propaganda **podem destruir reputações e a privacidade**, incitar a violência, **discriminação e hostilidade contra** certos **grupos** da sociedade.

3) Na terceira pergunta e em sua resposta:

QUAIS SÃO AS MEDIDAS ADOTADAS? SÃO A INFLUÊNCIA DAS OPERAÇÕES DE MEIOS DE COMUNICAÇÃO PÚBLICOS, OU QUE TAMBÉM PODE SER PRIVADO, E ISSO TAMBÉM DE NEGAR CRESCIMENTO A JORNALISTAS E PRINCIPALMENTE PERSEGUIÇÃO POLÍTICAS.

o sujeito avança, parafraseando o oitavo parágrafo do texto (motivador) 1:

Entre as **medidas adotadas** estão **interferência nas operações de meios de comunicação públicos ou privados**, incluindo negar **credenciamento a jornalistas e perseguições políticas**.

A diferença que notamos em R2 em relação a R1, que também estrutura seu discurso pela paráfrase do TEXTO 1, foi a hesitação do sujeito em avançar na leitura desse primeiro texto “motivador”, na medida em que quase todo o seu discurso se presta a reproduzir palavras pinceladas dos dois primeiros parágrafos daquele texto, imaginando-se reproduzir os sentidos que elas supostamente comportam. Não estamos falando da simples cópia de palavras aleatórias, mas de uma tentativa de inscrição em uma formação discursiva a que seu modo dizer não pertence.

Orlandi (2012), ao tratar a questão da autoria, encontra em Foucault (1972) a constatação de que o texto é “uma dispersão do sujeito”. A autora afirma que:

A relação do sujeito com o que diz, ou seja, com seu discurso, é complexa e não podemos abordá-la de maneira mecanicista e automática. Dessa forma, para encontrarmos as regularidades e as unidades no discurso é preciso abrir mão de princípios categóricos, de generalizações abstratas. (ORLANDI, 2012, p. 101).

Assim, não é suficiente dizer que R2 copiou o TEXTO 1, eliminando automaticamente a possibilidade de que haja autoria em seu discurso. O sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz, e há sempre muitas marcas que atestam essa inscrição.

Uma dessas marcas de subjetividade está em elaborar perguntas para as quais parece buscar respostas. A tentativa de produzir essas respostas a partir das mesmas palavras do texto “motivador” tem efeito de sentido de supô-lo continente de tudo o que há, pelo menos naquela situação, para se dizer a respeito do tema a ser tratado. O sujeito se significa como ignorante (sobre o tema e sobre a língua).

Igualmente, a maneira como ele reproduz equivocadamente palavras do texto “motivador” ou tenta se desvencilhar delas, saltando trechos aparentemente aleatórios, não deixa de apontar para a subjetividade.

Esses movimentos se marcam, por exemplo, no quarto parágrafo quando o sujeito questiona: “Quais são as medidas adotadas?” querendo significar medidas positivas no combate às *fake News*, mas repetindo trecho do texto de referência que traz medidas negativas adotadas por governos. Além disso, o equívoco na grafia “adotas” parece se dever menos à ignorância da forma do particípio do verbo adotar (que é de uso comum em todas as camadas da sociedade e se encontra grafada corretamente no TEXTO 1) do que à pressa em reproduzir o discurso (pro/im)posto. Analisando discursivamente, aquilo que, a princípio aparenta se dever à incompreensão e/ou à total ignorância sobre a **língua**, a **proposta** e o **tema**, marca, na verdade, um movimento de contra identificação com essas três instâncias com que o sujeito deve (tem que) lidar. Esse é o efeito de sentido que produz seu discurso, principalmente se consideramos que:

1. A questão com que o sujeito introduz o quarto parágrafo de seu texto se dá após um salto do segundo direto para o oitavo parágrafo do texto “motivador” em seu gesto de interpretação e paráfrase, indicando ansiedade em cumprir a proposta;
2. A escrita irregular, sem uniformidade no tamanho das letras e das palavras, rasuras em letras isoladas e em palavras inteiras e excesso de rascunhos aparentes sob as palavras grafadas, para além de apontar dificuldade com a modalidade escrita da língua revela o extremo desconforto do sujeito com a situação em que se encontra (a condição de produção em sentido estrito, de que tratamos no capítulo 3).
3. Ao longo de todo o texto, aparecem equívocos como: “autoridades públicas **denigerem**” por “autoridades públicas denegrirem”; ou “são a **influência**” por “estão a interferência”; ou “negar **crecimento** a jornalistas” por “negar credenciamento a jornalistas”, apontando para um movimento de simplificação pela pressa em escrever (livrar-se de) essas palavras;
4. Todo o discurso de R2 se estrutura sobre simplificações não só de palavras, mas de frases constantes do texto “motivador” 1, como: “**afimando** que declaração conjunta” por “firmaram uma declaração conjunta afirmando que”.

Não se pode ignorar, então, que as “palavras próprias” que o sujeito acrescenta na cópia que ele julga produzir daquele texto, são marcas de um sujeito em extremo desconforto com uma situação, supostamente definidora de seu futuro, em que deve significar “com base

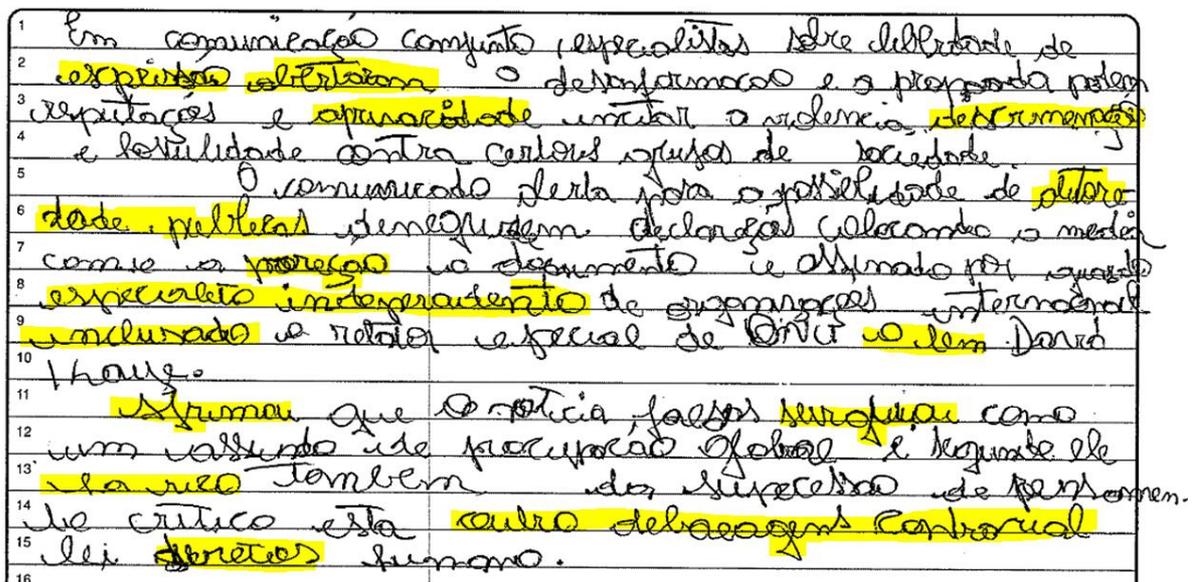
em seus conhecimentos prévios” sobre um tema que já está significado pela autoridade dos “especialistas” em uma língua(gem) que não é a dele.

Por isso, entre desconforto, relutância e pressa, as marcas são de resistência. Por isso, os sujeitos R1e R2 (e R3, como veremos) não avançam além do texto “motivador” 1, porque a sua motivação acaba ali, logo no primeiro texto, logo no primeiro parágrafo.

8.1.4 O falível e o “infalível”

Com R3, percebemos mais sutil a paráfrase e mais explícita a cópia. Aqui, o sujeito é o equívoco.

R3:



As primeiras impressões são: R3 não sabe ler, nem interpretar, nem escrever. R3 não sabe sequer copiar. R3 não sabe português.

Vamos tentar desfazer essa evidência trazendo as palavras do sujeito, que parece ter um vocabulário próprio.

Quadro 2 - Glossário do sujeito R3

O sujeito produz:	Quando reproduz:
<u>expressão</u>	expressão
<u>alertam</u>	alertam
<u>privacidade</u>	a privacidade
<u>discriminação</u>	discriminação
<u>autoridade pública</u>	autoridades públicas
<u>oposição</u>	oposição
<u>especialista independente</u>	especialistas independentes
<u>incluindo</u>	incluindo
<u>o tema</u>	o tema
<u>afirmou</u>	afirmou
<u>surgiram</u>	surgiram
<u>há risco</u>	há risco
<u>outras abordagens contrárias</u>	outras abordagens contrárias
<u>direitos</u>	direitos

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O quadro 3 evoca o dicionário de uma língua estrangeira em que as palavras só fazem sentido porque as temos “traduzidas”. Mas, como traduzir se essa língua não está nos dicionários? Ora, como toda língua, na relação com dizeres anteriores. Nesse caso, o já dito mais imediato está acessível, evidenciando esse funcionamento. No batimento com o que diz o texto “motivador” 1, podemos interpretar o dizer de R3, mas compreender que esse dizer significa diferentemente exige um esforço maior de interpretação.

Assim, para compreender o sujeito R3, não basta traduzir e identificar nele repetição do TEXTO 1, ou partes dele, porque ao recortar e ao repetir, o dizer já é outro, já está ressignificado, ainda que com as mesmas palavras reescritas em uma língua aparentemente estranha.

Não se trata da caligrafia, apenas, porque, se a caligrafia “ruim” é inaceitável na posição sujeito estudante, ela é aceitável e justificável, por exemplo, em uma posição sujeito que envolve riscos à vida de outras pessoas, que é o caso da posição sujeito médico, podendo até ser interpretada como marca desta posição¹¹.

De acordo com a CF art. 208, inciso V e a LDB art. 4º inciso V, o nosso sujeito, porém, fala de uma posição em que é inaceitável se inscrever da forma como ele escreve, porque ele recém concluiu o ensino fundamental, e, devidamente individuado pelo Estado, preiteia “acesso aos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Ora, se o sujeito já foi certificado pela autoridade estatal como detentor de conhecimentos e competências para ocupar essa posição, ao se deparar com uma situação em que não tem como provar que os possui, resta-lhe simular, copiando o discurso que a autoridade lhe apresenta. O sujeito falha, mas não tem consciência que a falha não é sua. As marcas em seu discurso são de revolta contra a língua que ele não reconhece como sua. Tampouco parece ser seu modo de dizer a forma “infalável” como ele escreve. E ele só escreve assim porque a modalidade escrita também não lhe pertence. As letras grandes e o avanço dos parágrafos produzem um efeito de aproximar a 15ª linha e adiantar o cumprimento da exigência da proposta, indicando que o sujeito não quer escrever. A escola não obteve sucesso em ensiná-lo a escrever, assim como não conseguiu ensiná-lo a interpretar a forma escrita, mas a falha aqui é percebida como exclusivamente sua.

A identificação e a resistência aqui não é apenas com relação ao tema proposto, mas reside no balanço entre identificação e contra-identificação a um discurso (história/ situação/ sentido) educacional através do qual um aparelho ideológico do Estado (a Escola) significa o sujeito estudante ao mesmo tempo como sabedor e ignorante (respectivamente: objeto de responsabilidade e sujeito responsável).

Voltando às evidências que procurávamos desfazer:

¹¹ De acordo com o site medium.com, as receitas médicas, escritas muitas vezes de maneira incompreensível, são [...] um problema sério de saúde pública. Um estudo feito no Brasil, apresentou uma taxa de incidência de 76 eventos adversos a cada 1.000 pacientes. Segundo o médico sanitário Walter Mendes, a realidade pode ser ainda pior, visto que esse estudo foi feito em hospitais que trabalham com bons prontuários.

Em um estudo do Departamento de Design da UFPR, o professor Ricardo Martins (2009) buscou explorar o tema dos erros prescritivos, fazendo uma ponte entre a ciência médica, farmacêutica e o design. Neste trabalho, o problema gráfico das receitas médicas é justificado pelo fato de serem escritas à mão, o que conferiria a elas um alto grau de flexibilidade. Documentos feitos manualmente admitem qualquer caractere, estilo, peso, cor e tamanho — dependendo apenas da destreza do escritor. No entanto, o que poderia ser uma vantagem na mão de pessoas com habilidade gráfica, torna-se um problema no caso dos médicos. Isso porque sua **principal habilidade está no planejamento da terapia** mais indicada para os pacientes, e **não na configuração visual de documentos**. Somados ao **estresse, ansiedade** e múltiplas jornadas de trabalho, a escrita de **um simples documento à mão pode representar um desafio** (grifo nosso).

- **O sujeito R3 não sabe ler, interpretar, escrever, copiar?**

Talvez não saiba, mas somente a redação que produz não serve para atestar isso contra todos os outros atestados (avaliações, aprovações, diplomas) que o colocam na posição em que se encontra, e em que chegou com “garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino”, conforme a LDB art. 4, inciso IX (BRASIL, 1996).

- **O sujeito R3 não sabe português?**

Respondemos com outra pergunta: O que é português?

A essa questão, tantas quanto são as posições enunciativas, diante das inúmeras condições sócio-históricas de enunciação, são as possibilidades de uma resposta diferente. Então, o que se quer saber se o sujeito não sabe?

8.1.5 Prejudicações

Ao comentar o sujeito-jurídico (de direitos e deveres) de que trata Haroche (1984)¹², Orlandi (2012) afirma que esse sujeito “pode criar qualquer coisa, desde que respeite as regras da linguagem”.

Nessa perspectiva, ainda segundo Orlandi (2012), nas três funções enunciativo-discursivas¹³, o autor é a instância em que ocorre maior “apagamento” do sujeito. Ela diz:

Isto porque é nessa instância [...] que mais se exerce a injunção a um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que diz. É da representação do sujeito como autor que mais se cobra sua ilusão de ser a origem e fonte de seu discurso. [...] Assim, do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos; tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias outras coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão”, e “duração” do seu discurso. Essas exigências têm uma direção: procuram tornar o sujeito visível [...]. Um sujeito visível é calculável, controlável, em uma palavra, identificável. (ORLANDI, 2012, p. 104 - 105).

É contraditório imaginar que na busca por um sujeito visível, calculável, controlável, promova-se o apagamento desse sujeito, mas esse apagamento, explica-nos Orlandi (2012) é constitutivo do sujeito. Faz parte de suas condições de produção. Daí a autora apontar a responsabilidade como principal característica a diferenciar um simples enunciador de um autor

¹² O comentário é um complemento à afirmação daquela autora de que, na relação com a linguagem “esse sujeito é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas” (HAROCHE, 1984).

¹³ A partir de Ducrot (1984), a autora apresenta as funções enunciativas do sujeito como sendo a de **locutor** (aquela pela qual ele se representa como eu no discurso) e a de **enunciador** (a(s) perspectivas que esse eu constrói), acrescentando depois a função de **autor**, de acordo com o princípio de autoria de Foucault (1971).

e aponta a escola com a função de promover a passagem do sujeito da função de enunciador para a de autor.

Ocorre que a Escola é um Aparelho Ideológico de Estado que tem no princípio da autoria, segundo Foucault (1971), um dos processos internos de controle e delimitação do discurso, processos que, segundo Orlandi (2012, p. 108), “vão domesticar (disciplinar) a dimensão do acontecimento e do acaso do discurso”. Assim, na realidade escolar, quando se fala da escrita e da formação do autor, está-se falando “de uma das formas de representação do sujeito (e não do sujeito em si)” (ORLANDI, 2012, p. 108-109). Essa compreensão é crucial e possibilita compreender que os sujeitos que trazemos para essa pesquisa, ainda que não se inscrevam adequadamente na função autor, não deixam de ser sujeitos de seu discurso.

O que acontece é que, se, como diz Orlandi (2012), a inscrição nessa função (autor) promove o apagamento do sujeito autor, quando menos essa inscrição se dá, mais se destacam os equívocos, mais se revela o sujeito e menos o autor.

Trazemos essas considerações para esse último recorte que analisaremos porque é o que nos parece mais próximo da escrita na realidade (institucional) escolar, indicando algum domínio dos mecanismos do processo discursivo e dos processos textuais, com os quais, respectivamente, o sujeito se constitui e se marca como autor.

Já no título, o sujeito R4 se coloca diferentemente de R1, R2 e R3, trazendo palavras que não foram pinçadas dos textos motivadores (sendo uma delas bem original e interessante pelas possibilidades de deslizamento de sentidos que suscita).

R4:

1	Prejudicadores que ocorre pelas redes sociais
2	
3	Atualmente as redes sociais não usadas
4	pele mundo inteiro. Ela tem três utilidades
5	utilidades, mas também pode ocorrer várias
6	vezes por ela.
7	Diversas pessoas estão sempre compartilhando
8	notícias pelas redes sociais, mas não sempre
9	verão notícias não verdadeiras, mas ainda
10	assim são compartilhadas.
11	Muitas vezes se compartilham notícias falsas
12	isso pode ser prejudicial, um exemplo, se alguém
13	responder com denúncia.
14	Isso é o que igualmente pode ocorrer nas
15	redes sociais, pois sempre haverá notícias
16	falsas prejudicando alguém que compartilho.
17	sem saber.

Começando, então, pelo título, temos que se trata de uma reconfiguração parafrástica do tema. O sujeito supõe significar com “suas palavras” a ideia central da proposta, resumindo assim:

Tema: A popularização das redes sociais e os riscos do compartilhamento de notícias falsas.

Título: Prejudicações que ocorre pelas redes sociais.

Assim, nas redes sociais (popularizadas) ocorrem prejuízos decorrentes de ações (compartilhamento de notícias falsas), o que representa um risco.

Pela análise das famílias parafrásticas, o sujeito parece se filiar ao discurso da proposta, entretanto, ao se utilizar da palavra prejudicações, ele compromete essa filiação, comprometendo sua autoria. Ao “criar” a primeira palavra de seu discurso, extrapolando sua representação como autor, origem e fonte de seu discurso, o sujeito se mostra in“visível”, in“calculável”, in“controlável”. O seu equívoco tem efeito de marcar o sujeito em resistência contra a visibilidade identificável e controlável a que Orlandi (2012) se referiu.

O discurso pedagógico não pode considerá-lo, porque ele não se apresenta como sujeito autor, ele é só sujeito. E o que esse sujeito significa com “prejudicações” e busca explicar ao longo de todo o seu discurso, pode ser perturbador para a autoridade que (pro/im)põe seu discurso. Na relação com o último parágrafo de seu texto, podemos vislumbrar o efeito de sentido possível a que desliza o equívoco do termo que ele (re)cria, e perceber que somente na conclusão de seu discurso, tarde demais, o sujeito inscreve a sua autoria.

14 Tudo é o que igualmente pode ocorrer nas
15 redes sociais, pois sempre haverá notícias
16 falsas prejudicando alguém que compartilha
17 sem saber.

O que ele diz não é errado, não é gramaticalmente incorreto¹⁴, mas tem efeito de “absurdo” na relação com a proposta, por perceber como vítima a pessoa que compartilha a notícia falsa, ainda que seja sem saber, ainda que seja esse o mesmo efeito de sentido do tema tão “transparentemente” proposto, na ilusão de que a ordem das palavras não importa: “*os riscos do compartilhamento de notícias falsas*” Ora, se a preposição que rege o substantivo *risco*

¹⁴ A concordância do verbo haver e o uso natural da oração subordinada conclusiva parecem ter, para a posição sujeito avaliador, o efeito de compensar a ausência do acento agudo nas palavras notícias e alguém.

aponta diretamente para a ação (de compartilhar), o sujeito toma a ação como prejudicial, daí prejudicacão.

O equívoco da proposta, que se supôs significando “*os riscos das notícias falsas compartilhadas*” conduziu ao equívoco sobre o qual o sujeito desenvolveu todo o seu discurso. Ao se inscrever como autor, ele recusa a “motivação” dos textos de referência e segue produzindo os sentidos a partir de sua posição sujeito aluno, inserido num contexto histórico-social.

E de todas as condições sócio-históricas de produção envolvidas na mediação de sua relação com a linguagem, a consideração de que se trata de um sujeito aluno recém saído do ensino fundamental parece-nos ser crucial na percepção de que seu respeito relativo (a essa posição, deve-se frisar) às instâncias de controle da instituição escolar (coerência; respeito aos padrões; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância; unidade; não contradição; progressão; duração, etc.) não foi suficiente para evitar que tivesse seu texto julgado e significado como “ruim”.

Para concluir, por não parafrasear o(s) texto(s) motivador(es), R4 produz efeito de originalidade em seu discurso, revelando mais identificação com o tema e apresentando a sua opinião a partir de dizeres outros que o afetam como sujeito. Naturalmente, nesse processo, ele produz equívocos (porque o equívoco é constitutivo da língua(gem)), mas esses equívocos não comprometem a compreensão de seu texto ou desviam seu discurso de efeitos de sentido aceitáveis naquela condição de produção. Para demonstrar, homenageamos o sujeito R4 parafraseando-o:

Ações prejudiciais nas redes

Atualmente as redes sociais são usadas por pessoas do mundo inteiro, mas, apesar das muitas utilidades, elas podem apresentar vários riscos.

As pessoas estão sempre compartilhando notícias pelas redes sociais. Embora nem sempre essas notícias sejam verdadeiras, ainda assim são compartilhadas.

Muitas vezes compartilhamos notícias falsas e isso pode nos prejudicar, se alguém, por exemplo, resolver nos denunciar. Esse é um risco das redes sociais, pois sempre haverá notícias falsas prejudicando alguém que compartilha sem saber.

Não há “erro”, não há incoerência do sujeito. O seu **equivoco** foi se identificar e significar o que a proposta **equivocadamente** (na ilusão de transparência) exigiu que ele significasse.

8.2 O indivíduo, o idiota e o idioma na constituição do sujeito

Este momento em que concluímos as análises discursivas e nos preparamos para as considerações finais constitui-se em ocasião propícia para retomarmos rapidamente o questionamento título deste trabalho: Afinal, **não saber é pré-requisito ou barreira para o saber?**

Trata-se de uma pergunta aparentemente capciosa por desconsiderar as várias etapas, bem conhecidas, do percurso de aprendizado pelas quais os estudantes devem passar com “bom” aproveitamento, segundo certas discursividades pedagógicas. Ocorre que todos os estudantes que se submetem a uma mesma prova de vestibular deveriam ser indivíduos intercambiáveis (no sentido de que foram individuados pelo Estado, avaliados pelas instituições e atestados em documentos oficiais como detentores dos saberes supostos necessários para se encontrarem na etapa em que se encontram).

Ocorre que não é isso que se observa na prática dos processos pedagógicos, que, ainda que historicamente, no vão esforço pela desambiguação da linguagem, tenham passado por mudanças relativas ao papel do sujeito, não conseguiram senão substituir o assujeitamento, outrora religioso, à Letra divina, por um assujeitamento à letra da lei, que se dá pelo reconhecimento do princípio jurídico segundo o qual “ninguém pode alegar ignorância diante da lei”, ao mesmo tempo em que se sabe que ninguém pode alegar compreendê-la verdadeiramente (HAROCHE, 1992).

Trazemos, então, o nosso sujeito vestibulando, sujeito de direito que, não compreendendo “verdadeiramente” os seus direitos, encontra uma oportunidade de assegurá-los através de uma prova que se apresenta através de uma proposta “transparente”, com exemplos “claros”, de acordo com um edital para cuja divulgação se seguiram todos os trâmites legais dos quais não se pode alegar ignorância. Apesar de tudo isso, o sujeito falha, e produz “pérolas”¹⁵, dizeres significados como obra de um autor ignorante.

¹⁵ Especialmente quando circulam em formato digital, as chamadas “pérolas” tendem a gerar memes que, por sua vez, levam a comentários sarcásticos, fazendo circular uma discursividade perversa em que parece aceitável o *bullying* contra um sujeito suposto “ignorante” anônimo desde que ancorado na ilusória “pureza necessária” da linguagem que todos acreditam “dominar”. Daí o próprio sujeito muitas vezes se inscrever em certa formação

Para tentar compreender por que o indivíduo que produz um texto significado como “ruim”, ideias compreendidas como “esdrúxulas”, é tão prontamente (ainda que tacitamente) apontado como “idiota”, recorremos à etimologia, ferramenta preciosa recomendada por Haroche (1992), ao resgatar as significações de “indivíduo”, “idiota” e “idioma”.

A palavra “indivíduo” que significava, inicialmente, no século XIII, “o que é indivisível (átomo); o que é particular”, passou a significar, em seguida, “todo ser particular”, para, no século XVII, vir a se referir a “pessoa indeterminada”.

Impossível não relacionar com o termo “idiota”, cuja etimologia trazida por Haroche (1992), reproduzimos:

idiota (do grego idiôtês, significa ‘particular’, único, de onde ‘estranho a tal ou tal ofício’, ignorante), ‘um idiota, por conseguinte, é uma pessoa que fala uma língua conhecida só por ele’, que não compreende a dos outros. Que se tenha passado assim da significação ‘particular’ à de ‘ignorante’ não é um acaso: ela exprime a condenação tácita da ideia de desvio, de particularidade, de individualismo, considerada como ‘idiôtês’ (HAROCHE, 1992, p. 224).

De acordo com a mesma autora, com evolução paralela, a palavra “idioma” significou, inicialmente, “particularidade própria a uma língua”, (como, ainda hoje, de certa forma, o termo *idiom*, do inglês¹⁶) antes de vir a significar (a partir do século XVI), de maneira bem mais geral, “língua” em seu conjunto.

Ora, esses deslizamentos de sentido pelos quais passaram essas palavras desnudam um princípio fundamental para compreensão do funcionamento da língua(gem): Ninguém pode determinar um suposto funcionamento “correto” de uma língua, enclausurando-a em um léxico ou em certas normas gramaticais, porque, justamente, isso é uma particularidade do indivíduo e de suas circunstâncias (*sujeito de* e *assujeitado pela* linguagem). Ora, se o “idiota” é aquele que fala uma língua incompreensível e não pode compreender a língua do outro (no caso o português padrão), não somos, de certa forma, todos idiotas, porque impossível

imaginária em que, imaginando-se significado como “ignorante”, “idiota”, se apressa em justificar com um paradoxal “Eu não sei Português!”, como se a língua em que falasse isso não fosse o Português.

¹⁶ A palavra é definida assim pelo *Cambridge Dictionary*: **Idiom** *noun*: group of words in a fixed order that have a particular meaning that is different from the meanings of each word on its own, e.g., If someone says that something “rings a bell”, then they are saying that it sounds familiar – it triggers a memory, but not a clear or complete one. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionário/ingles/idiom>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Assim, conhecer a língua formal não basta para interpretar todas as possibilidades de “idiomas” que ela comporta. Os sentidos aparentemente transparentes podem ser indecifráveis se desconsideramos o sujeito e a situação. No exemplo, se esperamos que “tocar um sino” se relacione sempre com a produção de algum som por um objeto específico, a interpretação estará sempre comprometida pela suposição de pureza e transparência dos elementos da língua.

conhecer/compreender todas as línguas, assim como é impossível conhecer/compreender senão muito parcialmente, na sua fugidia fluidez, a nossa própria língua materna.

Pensamos que a determinação do sujeito (e do discurso), ancorada na transparência da linguagem, crida, imposta e cobrada tão autoritariamente (e aqui é preciso enfatizar que não tratamos de intenções) pelo discurso pedagógico, é uma ilusão necessária para que a sociedade produza e reproduza informação e conhecimento, mas o desvio não deveria ser punido tão seriamente porque, no fim das contas, descontada a ilusão, tudo é desvio.

Assim, a questão fundamental deste trabalho constitui-se, igualmente, em paradoxo fundamental de qualquer processo seletivo que vise a avaliar a aptidão do sujeito para prosseguimento no processo de aprendizagem. A ilusória transparência da linguagem põe como óbvio que para aprender é preciso não saber, entretanto, o sujeito que diz é a língua que falha e, se os sentidos deslizam em seus efeitos, é porque há mais no dizer para ser ouvido, mais para ser compreendido, sempre.

Não havia desde o começo, portanto, esperança de resposta para a nossa pergunta. Trata-se de uma questão retórica que serviu para nos conduzir em nossas reflexões. Não foi (e nem é) possível chegar a uma resposta porque chegamos antes à percepção de que o “não saber” é efeito de sentido. Efeito de alguns não saberem que não sabem, que se sustenta em todo mundo não saber quase tudo e ninguém saber quase nada.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todas as análises que empreendemos neste trabalho, trazemos algumas considerações que apontam para respostas aos questionamentos que nos propusemos, a partir de uma perspectiva materialista histórica da linguagem, que considera o sujeito e as condições de produção de seu discurso.

A primeira questão (título), como vimos, é retórica, visto que o saber comporta necessariamente o não saber (CAVALLARI, 2013), tendo servido para conduzir as análises empreendidas, pautando nossas reflexões, consideradas sempre a partir das derivas dos sentidos de “erro” e de “exclusão” do sujeito.

Quanto à segunda questão, sobre o espaço para a língua materna do sujeito, temos que, para o sujeito desta pesquisa, nas condições de produção em que se coloca, embora não seja impossível haver espaço no ambiente escolar para a língua com que ele marca sua subjetividade (havendo inclusive certa propensão no discurso pedagógico oficial a valorizar a compreensão das “variedades linguísticas”, significadas como instância complementar e enriquecedora de compreensão da língua padrão), por força da ideologia, as “suas próprias palavras” não parecem aceitáveis, senão entre aspas, ou em itálico, como as expressões de uma língua estrangeira.

Conforme o art. 208, inciso V, da Constituição Federal e art. 4, inciso V, da LDB, esse espaço de subjetividade na/pela língua, então, tende a se fechar no momento em que o sujeito se submete a um teste de vestibular, a fim de conseguir “*acesso aos níveis mais elevados do ensino [...] segundo a capacidade de cada um*” (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Isso porque o necessário padrão formal deve sustentar (pela ilusão de transparência) a garantia de critérios justos de seleção, no funcionamento da engrenagem social **garantidora** da forma sujeito-de-direito (sujeito jurídico, capitalista, de direitos e deveres). Ao (se)significar, então, a partir da posição sujeito aluno, é preciso identificação com o discurso da autoridade e submissão ao Aparelho Ideológico que o individualizou.

Assim, ao ter que produzir um texto dissertativo-expositivo, em prosa, na modalidade escrita formal da língua portuguesa, colocam-se três possibilidades para o sujeito: falha, apagamento ou fuga.

A **falha** é da esfera da ruptura, pela emergência subjetiva: é do sujeito que não compreende, talvez porque não foi ensinado a compreender, o que é um texto “*dissertativo-expositivo*”; do sujeito que pode deslizar o sentido de “*prosa*” para *conversa informal*; ou daquele que resiste à “*modalidade escrita formal da língua portuguesa*”, porque, significada assim, a língua portuguesa soa para ele como outra língua; é ainda do sujeito que não se

identifica com o tema proposto ou que o compreende subjetivamente (desconstruindo sua suposta transparência, como vimos na última seção deste trabalho); ou do sujeito suposto “ignorante” do Português pelas palavras incompreensíveis que escreve, como se português não fosse a mesma língua que ele fala.

O apagamento se refere a um balanço, suposto equilíbrio entre a posição sujeito e o discurso da autoridade: é do sujeito que assume “sua” responsabilidade, conforme significada no discurso apresentado pela autoridade; daquele que se equilibra entre a liberdade de dizer e a necessidade de sujeição; do sujeito que não cria polêmica; daquele que parafraseia o texto motivador com o mínimo de desvio; enfim, é do sujeito autor que, embora siga o padrão, não deixa de cometer equívocos, mas seus equívocos se apagam pelo seu apagamento.

A fuga é da instância da resistência: é do sujeito que fala de si; daquele que transgredir sem saber que está transgredindo; do sujeito cuja posição é ponto de fuga para deslocar a perspectiva a partir de sua história e de sua vivência social; daquele que, ao fugir ao tema, se anula, marcando a falha do Estado em lhe prover o “direito” de não ser anulado.

Para a terceira pergunta proposta neste trabalho, sobre o real mecanismo encoberto pela falha e responsável pela exclusão do sujeito, o que se observa é que a dupla ilusão (de ser o sujeito a origem de seu dizer e da transparência unívoca dos sentidos que produz) constitui-se como o mecanismo que tende a conduzir a interpretação (do sujeito que produz e do sujeito que avalia) de qualquer produção textual no contexto escolar. Se o sujeito, portanto, parece ao avaliador que “erra” e é penalizado por isso, é porque ambos interpretam um mesmo referente de posições diferentes, sob condições diferentes de produção.

A consequência, porém, recai sempre sobre o sujeito aluno, ainda que entre as condições de produção de seu discurso esteja o fato de que, recém-saído do ensino fundamental, ainda se signifique como detentor do direito à “educação básica obrigatória e gratuita” conforme a CF art. 208, inciso I, (BRASIL, 1988), e “com garantia de **padrões mínimos** de qualidade de ensino” conforme complementa a LDB art. 4º inciso IX (BRASIL, 1996, grifo nosso). Entretanto, embora responsável do Estado, o sujeito é individuado e significado por esse mesmo Estado, através do aparelho ideológico escolar, como responsável pelo seu futuro no sistema de ensino.

Dessa forma, afetado pelo discurso pedagógico, percebido como autoritário, o sujeito mobiliza formações imaginárias que o conduzem do unívoco ao equívoco, fazendo com que a interpretação do discurso que produz se dê pela denegação de sua língua(gem) num processo em que para significar, ele precisa se excluir, porque, da posição em que escreve, a sua relação com a língua resulta em apagamento sempre: ao furtar-se a tratar do tema proposto, a nota é

zero e se apaga o seu dizer; ao desconhecer ou desconsiderar o uso da língua formal padrão, a nota é baixa e apagam-se os sentidos produzidos; ao inscrever-se em uma função autor plenamente identificada com o tema e com a forma padronizada de (se)significar, a nota é boa, mas, ainda assim é porque apagou-se o sujeito para emergir outro, idealizado pelo sistema.

Retomando agora a suposição inicial desta tese, de que a exclusão se daria pelo desvio do padrão formal da língua, o que se pôde observar é que a medida de exclusão do sujeito no processo de significação em contexto educacional é muito mais proporcional ao conteúdo (o que significa) do que à forma (como significa). Sem se dar conta, os sujeitos da pesquisa produzem seu discurso pela filiação ao discurso da autoridade, imaginando reproduzi-lo, como estrutura e acontecimento, no mesmo padrão formal de língua significado por essa autoridade e, a partir desse gesto de interpretação, acabam produzindo equívocos que são significados e penalizados como “erros”.

O problema da exclusão, portanto, reside menos em o sujeito falar uma língua incompreensível e mais em significar sentidos inaceitáveis, menos nos equívocos e mais na discordância, menos na paráfrase e mais na polissemia, que faz com que seu discurso não produza os mesmos efeitos de sentido que o da autoridade a que se reporta.

Enfim, nas condições em que se colocam, o que parece importar para o “sucesso” do sujeito nesse tipo de prova de redação é que ele se revista de uma posição de aceitação e reprodução de sentidos e/ou de silêncio.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**, Lisboa: Martins Fontes, 1970.

BARBOSA, R., DI RENZO, A. ENEM: opacidade no/do discurso de democratização do acesso ao ensino superior. **Revista Ecos**, Mato Grosso, ano XII, v. 18, n. 1, p. 333-351, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/693/669>> Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [20--?]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 15 mar. 2020.

CAUDURO, M. **Escrita e ensino: ecos do discurso pedagógico**. Orientadora: Dra. Regina Maria Varini Mutti, 2007. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRS, 2007. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12857/000630485.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 20 jan. 2019.

CAVALLARI, J. S. Falta, desejo e transferência na (trans)formação do saber. **Guavira Letras**, Três Lagoas, n. 16, p. 169-183, jan./jul. 2013. Disponível em: <<http://websensors.net.br/seer/index.php/guavira/article/view/151/129>> Acesso em: 15 nov. 2019.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Orientadora: Dra. Eni Puccinelli Orlandi, 2002. 279f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Celada_MariaTeresa_D.pdf> Acesso em: 10 fev. 2019.

CORACINI, M. J. F. Formação de professores/educadores da perspectiva da LA – tendências atuais da área da LA em relação à Educação e uma abordagem discursiva. In: SILVA, E. R.; UYENO, E. Y.; ABUD, M. J. (org.). **Cognição, afetividade e linguagem**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p. 21-52.

DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS. **Significado das cores**, [entre 2008 e 2020]. Disponível em: <<https://www.dicionariodesimbolos.com.br/significado-cores/>> Acesso em: 05 ago. 2020.

DUCROT, O. **Le dire et le dite**. Paris: Minuit, 1984.

DAUZAT, A. **Le génie de la langue française**. Paris: Payot, 1943.

FOLGUEIRA, L. Como as pérolas se formam? Mundo Estranho, **Super Interessante** [S.I.] ago. 2011. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-as-perolas-se-formam/>> Acesso em: 16 set. 2020.

FOUCAULT, M. **L'ordre du discours**. Paris: Gallimard, 1971.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

HALLIDAY, M. A. K. **Coesion in English**. Londres: Longman, 1976.

HAROCHE, C. **Voloir dire faire dire**. França: Presses Universitaires de Lille, 1984.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.

MARIANI, B. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 19-34, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/11977/7391>> Acesso em: 15 ago. 2020.

MARTINS, R. **Análise gráfica de receitas médicas: uma contribuição do design da informação para a detecção e prevenção de erros latentes**. Orientadora: Dr^a. Carla Spinillo. 2009. 96 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.gruponitro.com.br/atendimento-a-profissionais/%23/pdfs/artigos/farmaco_vigilancia/analise_grafica_de_receitas_medicas.pdf> Acesso em: 20 ago. 2020.

MAZZOLA, R. B.; GREGOLIN, M. do R. V. A análise do discurso diante de estranhos espelhos: visualidade e (inter)discursividade na pintura. *Bakhtiniana*, **Revista Estud. Discurso** v. 8, n. 2, p.157-176. 2013,

NUNES, J. H. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. *In*: FERREIRA, M. C. L.; INDURSKY, F. (org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 373-380.

ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. Unidade e dispersão: uma questão do sujeito e do discurso. *In*: ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988. p. 70-99.

ORLANDI, E. **Terra à vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez, 1990.

ORLANDI, E. (org.) **Gestos de leitura: da história no Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

ORLANDI, E. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Revista Rua**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 35-47, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638914/6517>> Acesso em: 18 ago. 2019.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. **Língua e conhecimento linguístico**. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. *In: II SEAD -Seminários de estudos em análise do discurso*, 2005, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/2SEAD/CONFERENCIA/EniOrlandi.pdf>> Acesso em: 10 set. 2019.

ORLANDI, E. Educação em direitos humanos: um discurso. *In: SILVEIRA, R. M. G. et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007a. p. 295-311.

ORLANDI, E. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007b.

ORLANDI, E. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. *In: ORLANDI, E. (org.). Política linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 2009. p. 27-40.

ORLANDI, E. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, Pontes, 2011.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. Formação ou capacitação: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. *In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (org.). Discursos sobre a inclusão*. Niterói: Intertexto, 2014. p. p. 141-186.

ORLANDI, E. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo, pessoa. *In: RUA*, Campinas, v. 2, n. 21, p. 187-198, nov. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8642454/9967>> Acesso em: 20 ago. 2019.

PAULA, F. S. **Os genéricos discursivos sobre a educação e a interpelação ideológica**. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia e Educação, USP, Ribeirão Preto, 2008.

PAYER, M. Processos de identificação com a língua na alfabetização – uma relação contraditória. *In: SCHONS, C. R.; CAZARIN, E. A. (org.) Língua, escola e mídia, entrelaçando teorias, conceitos e metodologias*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 48-70.

PAYER, M. O. Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua(s). **Gragoatá**, Niterói, v. 18, n. 34, p. 167-182, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/32966/18953>> Acesso em: 20 ago. 2019.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (org.) **Subjetivação e processos de identificação**: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas: Pontes, 2016.

PÊCHEUX, M. **Les vérités de la palice**, Paris: Maspero, 1975.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, F; HAG, T. (org.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997. p. 163-235.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M. Metáfora e interdiscurso. *In*: Orlandi, E. P. (Org.). *Análise de discurso*: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2012. p. 151-161.

RODRIGUEZ, C. Sentido, interpretação e história. *In*: ORLANDI, E. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p. 47-58.

SANTOS, H. H. **Sentidos possíveis na relação do sujeito com a língua portuguesa**: pérolas do ENEM. 105f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.

SILVA SOBRINHO, J. S. S; BRANCO L. C. Teoria em voz de poeta. *In*: **Análise de discurso no Brasil**. uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2011. p. 153-165.

WATTERSON, B. **Calvin and Hobbes**. Gocomics website [S.I.] jan. 1995. Disponível em: <<https://www.gocomics.com/calvinandhobbes/1995/01/09>> Acesso em: 15 jun. 2019.

ZANDWAIS, A. A forma-sujeito do discurso e suas modalidades de subjetivação: um contraponto entre saberes e práticas, *In*: I SEAD -Seminários de estudos em análise do discurso, 2003, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2003 Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/1SEAD/Paineis/AnaZandwais.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2020.

ANEXO 1 - PROPOSTA DE REDAÇÃO

REDAÇÃO

INSTRUÇÕES

1. O rascunho da redação deve ser feito em lugar apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 25 (vinte e cinco) linhas.
3. Será atribuído nota zero à redação que:
 - apresentar menos de 15 (quinze) linhas escritas;
 - fugir ao tema;
 - não atender ao tipo dissertativo-expositivo escrito em prosa;
 - apresentar conteúdo que desrespeite os direitos humanos;
 - apresentar letra ilegível;
 - apresentar parte do tema deliberadamente desconectada do tema proposto;
 - apresentar tentativa de identificação por parte do candidato.
4. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá desconsiderado o número de linhas copiadas, para efeito de avaliação.

A partir da leitura dos textos motivadores abaixo e com base em seus conhecimentos prévios, redija um texto **dissertativo-expositivo**, em prosa, na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre **“A popularização das redes sociais e os riscos do compartilhamento de notícias falsas”**.

Texto 1

Preocupação com ‘notícias falsas’ pode levar à censura, alertam especialistas

Em comunicado conjunto, especialistas independentes sobre liberdade de expressão alertaram que a desinformação e a propaganda podem destruir reputações e a privacidade, incitar a violência, discriminação e hostilidade contra certos grupos da sociedade.

O comunicado alerta para a possibilidade de autoridades públicas denegrirem, intimidarem ou ameaçarem os meios de comunicação, incluindo declarações colocando a mídia como “a oposição” ou acusando-a de estar “mentindo”, ou ainda, de ter uma agenda secreta. O documento é assinado por quatro especialistas independentes, de organizações internacionais, incluindo o relator especial da ONU para o tema, David Kaye.

Relatores especiais da ONU sobre liberdade de expressão firmaram uma declaração conjunta afirmando que as “notícias falsas”, em inglês “fake news”, representam uma preocupação global. O documento cita ainda a desinformação e a propaganda.

David Kaye, especialista independente da ONU para as liberdades de opinião e de expressão, afirmou que as “notícias falsas” surgiram como um assunto de preocupação global e que os esforços para combatê-las podem levar à censura. Segundo ele, há o risco também da supressão do pensamento crítico e de outras abordagens contrárias à lei de direitos humanos.

A declaração encoraja a promoção da diversidade na mídia e enfatiza o papel das redes sociais, da mídia digital, como também de jornalistas e dos meios de comunicação. O comunicado afirma que as notícias falsas são divulgadas por governos, empresas ou indivíduos e o objetivo é, entre outros, “enganar a população e interferir no direito do público em ter conhecimento do assunto”.

O comunicado diz que os países têm a obrigação de promover um ambiente para a liberdade de expressão, protegendo e apoiando diversos meios de comunicação.

Os especialistas condenaram as tentativas feitas por alguns governos para suprimir qualquer oposição e controlar a comunicação pública.

Entre as medidas adotadas estão interferência nas operações de meios de comunicação públicos ou privados, incluindo negar credenciamento a jornalistas e perseguições políticas.

O comunicado diz ainda que as ordens de bloqueios de websites na internet determinadas por governos são consideradas medidas extremas. Para os especialistas, elas só podem ser justificadas pela lei e quando são necessárias para proteger os direitos humanos ou outro interesse público legítimo.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Preocupação com ‘notícias falsas’ pode levar à censura, alertam especialistas**. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/preocupacao-com-noticias-falsas-pode-levar-a-censura-alertam-especialistas/>> Acesso em: 20 ago. 2017. (adaptado)

Texto 2

O que é fact-checking?

O “fact-checking” é uma checagem de fatos, isto é, um confrontamento de histórias com dados, pesquisas e registros.

Se um político jura que nunca foi acusado de corrupção, há registros judiciais que irão atestar se é verdade. Se o governo diz que a inflação diminuiu, é preciso checar nos índices se isso realmente ocorreu. E se uma corrente diz que há um projeto de lei para cancelar as eleições, é preciso conferir nas propostas em tramitação se essa informação é real.

O “fact-checking” é uma forma de qualificar o debate público por meio da apuração jornalística, de checar qual é o grau de verdade das informações. Reportagens do BuzzFeed e do The Guardian, por exemplo, mostraram que boa parte do conteúdo compartilhado na internet durante as últimas eleições nos Estados Unidos vieram de sites de notícias falsas. Situação semelhante aconteceu no Brasil na semana do impeachment de Dilma Rousseff.

FONSECA, Bruno. **O que é fact-checking?** 2017. Disponível em: <<http://apublica.org/2017/06/truco-o-que-e-fact-checking/>>. Acesso em: 20 ago. 2017. (adaptado)

Texto 3



IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions). **Real Solutions to Fake News: How Libraries Help.** 2016. Disponível em: <<https://www.ifla.org/publications/node/11174>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

ANEXO 2 - TEXTOS INTERPRETADOS COMO FUGA AO TEMA

F1

1	Direitos humanos e algo muito importante
2	porque se trata de direitos que cada ser humano
3	deve ter. Então como direito, mas também
4	temos deveres e de cumprido.
5	Muitos países não sabem dos seus direitos e
6	então acabam condenado. Direito humano.
7	e algo que depende de ser humano por isso é muito
8	e muito importante por que trata de
9	uma lei, e é lá a muito importante não
10	podemos ignorar.
11	Temos vários tipos de direitos, direitos no
12	trabalho, direitos no escola, direito no rua etc
13	então não vamos esquecer com os direitos
14	de cada um por que isso pode causar
15	dano e também deveres aos seres huma-
16	nos.
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

F2

1 A população hoje em dia já não tem mais o respeito como antigamente.
 2 Os adolescentes de hoje em dia só querem saber de drily, cachorra
 3 e puta.
 4 Quando surgiu a rede social começaram a lançar muitos site
 5 béis mais também surgiram muito site hipócrita.
 6 Temos que identificar muitos poses sites! há bastante os titulos
 7 que chamam atenção e oler certinho para não cair em
 8 armadilha ou até mesmo assédio sexual.
 9 Hoje em dia ainda tendo muitos casos de assédio sexual e os
 10 casos estão só aumentando muitos homens não estão tendo
 11 respeito com as mulheres. São muitos perfil falsos nas mí-
 12 dias ou até mesmo na troca de mensagens e o cara nem sabe
 13 quem é você. Tem homens que já chegaram a matar por
 14 mulheres que não queriam nada.
 15 Espero um dia as mulheres serem bem mais respeitadas e não
 16 os homens querer só uma mãe e só.
 17 Sei que não são todos os homens até porque existe mulheres mit-
 18 to sabida tem mulher que procura ai os homens ficam loquizes
 19 e ai? Elas chamam a polícia e quem tá errado é o homem.
 20
 21
 22
 23
 24
 25

F3

1 Notícias falsas e o que elas causam.
2 Notícias "fakes" podem prejudicar muitas pessoas
3 que geralmente encontram site com assuntos
4 polêmicos ou anúncios de eletrônicos mais
5 baratos que o natural. Geralmente sites com
6 notícias falsas são criados só para confundir
7 e enganar as pessoas. Já site de anúncios
8 são os mais perigosos, pois na maioria das
9 vezes envolve dinheiro.
10 Se uma pessoa encontra um celular que
11 na maioria das vezes é exemplo: R\$ 1500,00
12 por apenas: R\$ 850,00 ela deve procurar saber
13 mais sobre esse site para ter certeza que não
14 está sendo enganado. Se o caso for uma
15 notícia procure saber a origem do texto e
16 um pouco sobre o autor.
17 Por fim se você caiu nesta armadilha procure
18 um bom advogado e peça ajuda para
19 entrar com um processo contra o site
20 ou autor do texto.
21 É nunca confie em notícias que geralmente
22 você lê em redes sociais.
23
24
25

ANEXO 3 - TEXTOS JULGADOS E SIGNIFICADOS COMO "BONS"

B1

1	Cuidados com informações
2	
3	Atualmente, vivemos em uma sociedade onde uma parte
4	da população estão ligadas a internet. Ela se tornou
5	o meio mais fácil a unidade de comunicação para
6	com todos.
7	Hoje além suas redes sociais, e métodos diversos
8	tipos de notícias e propagandas, nem sempre verdadeiras,
9	onde tais textos se envolvem e prejudicam de alguma
10	maneira.
11	Uma das melhores formas de receber essas notícias
12	é ler e procurar mais informações. Se uma pessoa
13	compartilha esta notícia falsa ela também deixa de
14	dizer a verdade, pois mesmo até um saber que o
15	compartilhamento é falso ela continua para divulgar o
16	conteúdo.
17	Com base nos fatos relatados, tudo o que se passa
18	nas redes sociais deve ser observado, pois ela é um
19	meio útil, mas também não muito segura, todo cuidado
20	é necessário quando se fala de internet. Principalmente
21	os adolescentes que passam grande parte do seu
22	tempo em redes sociais, se expondo a vários sites.
23	
24	
25	

B2

1	Redes sociais e seus riscos
2	
3	· Nos dias de hoje, um dos maiores meios de co-
4	municação que temos são as redes sociais.
5	Atualmente, a maioria das pessoas têm acesso a inter-
6	net e as redes sociais, colocando nelas seus
7	dados e outras informações importantes. No em-
8	tanto, as redes sociais têm um papel bom na
9	sociedade, mas, por outro lado exige certos cui-
10	dados. Um deles são com as notícias e
11	informações falsas, que muitas das vezes enganam
12	pessoas e trazem danos maiores.
13	A popularização de uma notícia falsa, pode ter
14	vários riscos. Informações grandes e importantes como
15	assuntos políticos ou até mesmo de falsos crimes
16	podem incitar e causar violência.
17	É necessário ter orientação nas redes sociais, sa-
18	ber identificar notícias falsas e inválidas, pois o
19	compartilhamento das mesmas pode vir a trazer
20	danos maiores não só aos envolvidos, mas também
21	a toda sociedade.
22	
23	
24	
25	

B3

1 Podemos perceber que nos dias atuais grande parte da população
 2 procura obter informações sobre determinados assuntos por meio de redes sociais
 3 que vem se popularizando cada vez mais, principalmente entre os jovens. Estes
 4 fatos podem apresentar tanto aspectos positivos quanto negativos.
 5 Se por um lado a popularização destas redes sociais traz benefícios
 6 para grande parte da população, tendo como exemplo o Facebook que é uma das redes
 7 sociais mais utilizadas do mundo que possibilita a relação entre pessoas de diversos
 8 lugares e possibilita também acesso a informações de uma forma mais ágil e fácil.
 9 Por outro lado muitas destas informações retiradas destas redes sociais ou páginas
 10 de internet podem ser falsas, e que pode fazer com que notícias mentirosas acabem se
 11 espalhando, este fato vem se tornando cada vez mais recorrente. Muitas vezes a
 12 mídia acaba "aproveitando" esta mentira, e que pode afetar muitas pessoas. Os principais alvos
 13 destas mentiras são famosos ou pessoas com acuradamente popular grande por exemplo.
 14 Desta forma podemos perceber que cada vez mais notícias falsas são publica-
 15 das e compartilhadas. O que pode ser feito em relação a isso é inventar campanhas
 16 ou postagens principalmente para os jovens que são maioria nas redes sociais, para que
 17 busquem informações em sites confiáveis ou que verifiquem em mais de uma página
 18 para que evitem espalhar boatos mentirosos, desta forma ~~o~~ este incentivo pode fazer
 19 com que as redes sociais se popularizem mais, porém de uma forma mais confiável.
 20
 21
 22
 23
 24
 25

B4

¹ Nos dias atuais, adquire-se todo tipo de informações com
²apenas alguns segundos. Embora algumas vezes apresentem
³fatos falsos, as redes sociais tem se popularizado e
⁴facilitado significativamente a vida das pessoas.
⁵ A liberdade de expressão é o direito que todos tem
⁶de dizer e opinar sobre tudo aquilo que acreditam, sem
⁷ofender a classe social, cor, crenças, opção sexual etc.
⁸É incorreto dizer mentiras ou qualquer tipo de ofensa
⁹sobre uma pessoa, é necessário pesquisar fontes oficiais
¹⁰antes de divulgar o assunto em questão.
¹¹ Mesmo com tantas formas produtivas de usar a
¹²internet, ela ainda consegue causar transtornos, bem como
¹³publicações preconceituosas, ataques de ódio, assédio,
¹⁴pedofilia, entre outras. Existem pessoas que usam redes
¹⁵sociais para coisas positivas, entre elas: o empoderamento
¹⁶feminino, campanhas contra preconceitos e homofobia,
¹⁷entre outras inúmeras coisas que facilitam a conscien-
¹⁸tização humana.
¹⁹ O importante é que cada um faça sua parte,
²⁰e pense antes de publicar fatos falsos e coisas
²¹que não irão agradar e denegrir a imagem
²²de alguém. É preciso usar esse bem com cautela,
²³é preciso conscientizar-se!
²⁴
²⁵

ANEXO 4 - TEXTOS JULGADOS E SIGNIFICADOS COMO "RUINS"

R1

1	Especialistas relatam que sua desinformação
2	pode gerar riscos a sua privacidade ou
3	destruir sua reputação.
4	As autoridades públicas têm a possibilidade
5	de ameaçar seus meios de comunicação.
6	Um especialista chamado David Kaye,
7	afirmou que estão combatendo essas
8	violações. Diz também que os países
9	têm como obrigação de promover um
10	local para a liberdade de expressão.
11	Também deve proteger os meios de
12	comunicação.
13	Os bloqueios de websites considerando-se
14	medidas preventivas, os especialistas relatam que
15	os recursos só podem ser julgados quando
16	é violado os direitos humanos com práticas
17	concretizadas.
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

R2

1	O CUIDADO COM QUALQUER NOTÍCIA
2	OS ESPECIALISTAS INDEPENDENTES DE EXPRESSÃO ALERTA QUALQUER TIPO
3	DE INFORMAÇÃO DE UMA PROPAGANDA, POR QUE? A DESINFORMAÇÃO DA
4	PROPAGANDA, O QUE ELA PODE FAZER? ELA PODE DESTRUIR REPUTAÇÃO REPUTA-
5	ÇÕES* TAMBÉM A PRIVACIDADE, DISCRIMINAÇÃO E HOSTILIDADE CONTRA GRUPOS
6	DA SOCIEDADE.
7	ENTÃO COMUNICANDO O ALERTA DE POSSIBILIDADES DAS ATIVIDADES
8	PÚBLICAS DENIGEREM E INTIMIDAM OU AMEÇAM MEIOS DE
9	COMUNICAÇÃO.
10	ISSO TAMBÉM INCLUEM AS DECLARAÇÕES QUE COLOCA A MÍDIA
11	COMO A OPÇÃO DE TODO, OU ACUSANDO DE ESTAR MENTINDO, E AINDA
12	DE TER UMA AGENDA SECRETA.
13	QUAIS SÃO AS MEDIDAS ADOTAS? SÃO A INFLUÊNCIA DAS OPERA-
14	ÇÕES DE MEIOS DE COMUNICAÇÃO PÚBLICOS, OU QUE TAMBÉM
15	PODE SER PRIVADO, E ISSO TAMBÉM DE NEGAR CRESCIMENTO A
16	JORNALISTAS E PRINCIPALMENTE PERSECUIÇÃO POLÍTICAS,
17	A ONU RELEVOU QUE AS NOTÍCIAS FALSAS, A EIM ANDO QUE
18	DECLARAÇÃO CONJUNTA, PRINCIPALMENTE FIRMAM SOBRE QUE REPRESENTA
19	UMA PREOCUPAÇÃO GLOBAL.
20	
21	
22	
23	
24	
25	

R3

1 Em comunicado conjunto especialistas sobre liberdade de
 2 expressão, liberdade de imprensa e o papel da mídia
 3 reputação e transparência, a violência, os rumores
 4 e hostilidade contra certos grupos de sociedade.
 5 O comunicado desta para a possibilidade de futuro
 6 dados, publicações, declarações, declarações, a mídia
 7 como a proteção do documento e assinado por quatro
 8 especialistas independentes de organizações internacionais
 9 incluindo a notícia especial de ONU o Lem David
 10 Thauz.
 11 Afirmar que a notícia, fazer referência como
 12 um assunto de preocupação global e que ele
 13 a não também dos direitos de personalidade.
 14 de crítica esta outra abordagem cultural
 15 lei através humano.
 16
 17
 18
 19
 20
 21
 22
 23
 24
 25

R4

1	Prejudicação que ocorre pelas redes sociais
2	
3	Atualmente as redes sociais são usadas
4	pelo mundo inteiro. Ela tem três várias
5	utilidades, mas também pode ocorrer vários
6	vilões por ela.
7	Diversas pessoas estão sempre compartilhando
8	notícias pelas redes sociais, mas nem sempre
9	essas notícias são verdadeiras, muitas ainda
10	sim não são compartilhadas.
11	Muitas vezes se compartilham notícias falsas
12	isso pode ser prejudicial, um exemplo, se alguém
13	receber uma mensagem.
14	Isso é o que geralmente pode ocorrer nas
15	redes sociais, pois sempre haverá notícias
16	falsas prejudicando alguém que compartilha
17	sem saber.
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	