



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

MAGNA LEITE CARVALHO LIMA

**DISCURSIVIDADES NO/DO ENEM EM TORNO DA COMPETÊNCIA V:
PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE SENTIDOS ENTRE TEXTOS E
GESTOS DE INTERPRETAÇÃO**

POUSO ALEGRE – MG

2017

MAGNA LEITE CARVALHO LIMA

**DISCURSIVIDADES NO/DO ENEM EM TORNO DA COMPETÊNCIA V:
PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE SENTIDOS ENTRE TEXTOS E
GESTOS DE INTERPRETAÇÃO**

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

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade

Linha de Pesquisa: Análise de Discurso

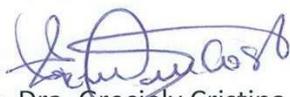
Orientadora: Profa. Dra. Greciely Cristina da Costa

POUSO ALEGRE – MG

2017

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

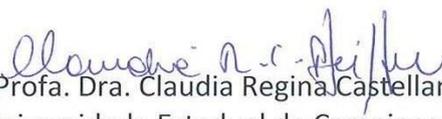
Certificamos que a tese intitulada “DISCURSIVIDADES NO/DO ENEM EM TORNO DA COMPETÊNCIA V: PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE SENTIDOS ENTRE TEXTOS E GESTOS DE INTERPRETAÇÃO” foi defendida, em 30 de novembro de 2017, por **MAGNA LEITE CARVALHO LIMA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Ciências da Linguagem, sob o Registro Acadêmico nº 98008622, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Profa. Dra. Greicyly Cristina da Costa
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



Profa. Dra. Ana Silvia Couto de Abreu
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR
Examinadora



Profa. Dra. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Examinadora



Profa. Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora



Profa. Dra. Juliana Santana Cavallari
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

AGRADECIMENTOS

“Não ficaram curados todos os dez? Onde estão os outros nove? Não se achou senão este estrangeiro que voltasse para agradecer a Deus!” (Lucas, 17, 18 – 19)

Esta passagem bíblica narra uma cena em que Jesus, atravessando a Samaria, encontra dez leprosos. Era exigência na época que estes doentes se mantivessem isolados, pois eram considerados impuros. Dessa forma, a distância, começam a gritar em voz alta para que Jesus tivesse compaixão deles. Jesus, vendo-os, ordena que se mostrem ao sacerdote. Enquanto estão a caminho, sentem-se curados. Nove deles continuam o caminho, enquanto um percebe que a cura veio de Jesus e volta para agradecer.

Assim como este leproso que voltou, neste momento me sinto tomada por gratidão. Deixo estes agradecimentos para escrever por último (embora se apresentem fisicamente nas primeiras partes desta pesquisa), justamente por ter condições somente agora (no último minuto) de “voltar” àqueles que foram fundamentais durante esta caminhada.

Volto-me a Deus, que me “curou” nos momentos mais difíceis e sussurrou em meus ouvidos para que eu seguisse em frente.

Ao meu pai, que “indelicadamente” me deixou no meio da caminhada para, lá do céu, verificar se Deus realmente estava me amparando. Posso ouvir sua voz orgulhosa me chamando de doutora.

A minha mãe, ser não humano, que Deus pôs na terra para gente saber como é um pouquinho da divindade.

Aos meus irmãos, apoio incomparável, um de cada lado, segurando-me pelos braços durante inúmeras provações.

Ao meu marido Carlos, um anjo de Deus na minha vida, apoio imensurável e amor sem fronteiras.

A Cecília, que tão pequenina me emprestou para esta pesquisa. Foi pelo seu sorriso e pelo seu olhar divino que ansiosamente esperava voltar para casa depois de um dia de estudo.

A minha orientadora Greciely, que com sua calma perene me manteve na linha toda vez que tropecei em mim.

Aos queridos alunos, que gentilmente me enviaram os textos que compõem esta pesquisa, este material foi fundamental para que torná-la mais completa.

A CNEC/Faceca, pelo incentivo e apoio.

Aos professores da Univás, as orientações e as aulas foram fundamentais em minha formação. A alguns, com os quais tive contato maior, fica minha gratidão em dobro (Andrea Domingues, Débora Massmann, Eni Orlandi, Juliana Cavallari, Onice Payer, Telma Domingues).

Enfim, obrigada, a gratidão é a memória do coração e o meu se enche de alegria porque vocês tornaram minha caminhada mais leve, mesmo quando isso parecia impossível.

RESUMO

LIMA, M. L. C. **Discursividades no/do ENEM em torno da Competência V**: processos de institucionalização de sentidos entre textos e gestos de interpretação. 2017 148f. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre/MG.

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998 e surgiu como uma forma de avaliação do desempenho dos estudantes de escolas públicas e particulares. Em suas quase duas décadas em vigor, ganhou relevância e tornou-se um exame importante para quem quer ingressar no ensino superior do Brasil. A prova é composta por questões fechadas e uma Redação, esta que será um dos pontos centrais da discussão desta pesquisa. Nosso objetivo é analisar como candidatos ao ENEM, entre os anos de 2012 a 2016, cumpriram a exigência relativa a um dos 5 (cinco) critérios que avaliam as produções de texto: a Competência V (Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos). Além disso, buscamos compreender as discursividades produzidas a partir da análise de uma relação de constituição de sentidos entre textualidades das propostas de redação, das redações dos candidatos, das instruções, especialmente em relação à Competência V e de alguns documentos institucionais. Para isso, construímos um dispositivo teórico-analítico filiado à Análise de Discurso e partimos da hipótese de que a efetivação da autoria (como efeito), proposta pelo ENEM, produz identificações ao atrelar os sujeitos enunciadores em determinadas formações discursivas, fazendo certos sentidos se sobreporem a outros. Dessa forma, buscamos compreender, a partir de um percurso analítico, vestígios que o texto produzido pelo candidato oferece, bem como observar em que condições de produção essas discursividades se constituem, além de buscar compreender como se configuram as políticas de língua investidas no processo seletivo do ENEM. As análises tiveram como *corpus* as propostas de redação dos anos de 2012 a 2016 e o parágrafo conclusivo das redações de candidatos ao ENEM da 3ª série do Ensino Médio destes mesmos anos. Os resultados alcançados nos apontaram, principalmente, que o modo como o discurso do ENEM tenta administrar os sentidos produz como resultado um sujeito-candidato basicamente preocupado em provar sua capacidade de ser cidadão, que é posto quando este tenta apresentar uma intervenção sem ferir os direitos humanos. É uma imposição, a qual o sujeito-candidato se esforça para cumprir. Ele tenta seguir o “ritual” (modelo avaliativo), mas como sujeito da/na linguagem, seu dizer falha e o equívoco vem à tona articulado à história, à ideologia, à memória discursiva.

Palavras-chave: Análise de Discurso. ENEM. Competência V. Gestos de interpretação

ABSTRACT

LIMA, M. L. C. Discursividades no/do ENEM em torno da V Competência: processos de institucionalização de sentidos entre textos e gestos de interpretação. 2017 148f. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre/MG.

The ENEM (National High School Examination) was created by the Ministry of the Education (MEC) in 1998 and emerged as a way of evaluating the performance of students in public and private schools. In its almost two decades in force, it has gained relevance and has become an important exam for those who want to enter higher education in Brazil. The test is composed of closed questions and a wording, which will be one of the central points of the discussion of this research. Our objective is to analyze how ENEM candidates, between the years of 2012 and 2016, have fulfilled the requirement related to one of the five criteria that evaluate text productions: Competence V (Elaborate proposal of intervention for the problem addressed, respecting human rights). In addition, we seek to understand the discursiveness produced from the analysis of a relationship of sense-making between textualities of writing proposals, writing of candidates, instructions, especially in relation to Competence V and some institutional documents. For this, we constructed a theoretical-analytical device affiliated with Discourse Analysis and we start from the hypothesis that the effectiveness of the authorship (as effect), proposed by the ENEM, produces identifications by linking the enunciators in certain discursive formations, making certain meanings overlap to others. In this way, we seek to understand, from an analytical course, vestiges that the text produced by the candidate offers, as well as to observe in what conditions of production these discursivities are constituted, besides seeking to understand how the language policies invested in the selection process are configured of the ENEM. The analyzes had as corpus the wording proposals of the years 2012 to 2016 and the concluding paragraph of the wording of candidates to the ENEM of the 3rd (third) grade of the High School of those same years. The results showed us that the way in which the ENEM's discourse attempts to administer the senses produces as a result a subject-candidate basically concerned with proving his ability to be a citizen, which is put when he tries to present an intervention without harming human rights. It is an imposition, which the subject-candidate strives to fulfill. He tries to follow the "ritual" (evaluative model), but as the subject of / in the language, his saying fails and the misunderstanding comes to the fore articulated to history, to ideology, to discursive memory.

Keywords: Discourse Analysis. ENEM. Competence V. Gestures of interpretation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1	14
DE QUE LUGAR FALAMOS DO ENEM	14
1.1 A ilusão de transparência da linguagem	14
1.2. Ler e escrever “sobre”	24
1.3 Letramento como prática social	27
1.4. A dimensão discursiva de texto e autoria	31
1.5 A constituição do sujeito da leitura e da escrita no Brasil	38
CAPÍTULO 2	49
O ENEM E SUAS PRINCIPAIS (RE)FORMULAÇÕES	49
2.1 A tentativa de padronização da estrutura das provas e a contenção de sentidos	49
2.2 Em análise as Propostas de Redação da 4ª Reformulação do Exame	53
2.3 A Competência V nas/das Propostas de Redação	63
CAPÍTULO 3	73
DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA EM QUESTÃO NA COMPETÊNCIA V	73
3.1. Da Proposta de Intervenção	73
3.2 Sobre a ilusão de transparência dos sentidos de Cidadania e Direitos Humanos	79
CAPÍTULO 4	87
DAS DISCURSIVIDADES DAS REDAÇÕES NO/DO ENEM: ENTRE A REPRODUÇÃO E O DESLOCAMENTO	87
4.1. O desempenho dos alunos de Ensino Médio em relação às competências	87
4.2. Interpretar e Significar: como a competência V é “respondida” pelos candidatos ao ENEM	92
4.2.1. Da memória discursiva de imigrante: “O movimento imigratório para o Brasil no século XXI”	95
4.2.2. Da conscientização à fiscalização: “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil” .	107
4.2.3. Dos deslizamentos e deslocamentos produzidos pela proposta de redação do ENEM de 2014: “Publicidade infantil em questão no Brasil”	115
4.2.4. Responsabilidades em trânsito: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”	124
4.2.5. Entre o permitido e o proibido: “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil” .	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	144

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar, a partir de uma comparação, como candidatos¹ ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM – 2012 a 2016) cumpriram a exigência relativa à Competência V (Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos) no quesito produção de texto, além de compreender, com base nas redações desses candidatos, especificamente na proposta de intervenção social e nas Propostas de Redação apresentadas pelo exame, as discursividades produzidas tanto pelas propostas quanto pelas produções de texto desses sujeitos. Parto da hipótese de que a efetivação da autoria (como efeito), proposta pelo ENEM, produz identificações ao atrelar os sujeitos enunciadores em determinadas formações discursivas, fazendo certos sentidos se sobreporem a outros. Dessa forma, busquei compreender, a partir de um percurso analítico, vestígios que o texto produzido pelo candidato oferece, bem como observar em que condições de produção essas discursividades se constituem, além de buscar compreender como se configuram as políticas de língua investidas no processo seletivo do ENEM.

O interesse por este assunto tomou forma mais especificamente em 2013, até o momento eu já ministrava aulas de produção de texto em turmas de Ensino Médio e cursinhos preparatórios. No final de 2011, parei de trabalhar em uma escola particular da cidade de Varginha, onde fiquei por 4 anos, e no início de 2012 resolvi fazer o mestrado. Como meu intuito era ser contemplada por uma bolsa Capes, eu não poderia trabalhar além de 10 horas semanais. Foi então que recebi uma proposta de trabalho da instituição de onde tirei a motivação para iniciar os estudos. Comecei o ano de 2012 ministrando 10 aulas no Ensino Médio desta escola e cursando o Mestrado em Letras, meu projeto de pesquisa, nesta época, já contemplava um estudo sobre o ENEM. A grande inquietação surgiu, no entanto, somente em meados de 2013. Em uma tarde, recebi um *e-mail* de um ex aluno de 3ª série da escola onde, inclusive, trabalho até hoje. Ele tinha sido meu aluno em 2012 e escreveu para agradecer pelo quanto tinha aprendido durante as aulas de redação. Além disso, mandou um anexo que continha a nota tirada em cada competência avaliada pelo ENEM, a redação digitalizada e um gráfico que o posicionava em relação aos outros candidatos quanto à nota total da redação, todo esse material

¹ Os candidatos aqui mencionados são estudantes e egressos de uma instituição particular de ensino da cidade de Varginha – MG, onde trabalho como professora de Produção de Texto e Gramática há 6 anos.

tinha sido disponibilizado pela primeira vez pelo INEP. A atitude deste aluno gerou em mim curiosidade em saber qual teria sido o resultado dos outros alunos. Assim, comecei o processo da coleta destes dados dos alunos que estavam comigo em 2012, cursando a 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, e também dos egressos, via contato por *e-mail* e rede social (*Facebook*).

Em relação aos textos dos alunos que prestaram o ENEM, obtive um total de 45 completos (incluindo a digitalização e as notas por competência). Com o objetivo de organizar melhor o material, decidi lançar as notas de cada competência em uma planilha de *Excel* e foi justamente o resultado deste lançamento o fio condutor que me trouxe até aqui.

Das cinco competências cobradas pelo ENEM, a quinta: **Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos** era a que apresentava a menor nota. Surgiu, assim, a primeira inquietação: por que esta Competência apresentava a menor nota em relação às outras?

Já no mestrado e com esta inquietação em mente, fui apresentada à teoria foucaultiana que, paralela às teorias linguísticas, fizeram com que eu me distanciasse um pouco desta inquietação e me voltasse às produções de texto dos alunos e aos indícios de autoria que elas apresentavam.²

Nos anos seguintes, continuei a solicitar as redações aos alunos. Minha intenção era mais profissional do que acadêmica naquela fase, porque fiz um quadro comparativo e comecei a analisar se a competência cinco crescia ou caía em nota no decorrer dos anos.

Em 2015, tive a oportunidade de iniciar o doutorado e também de reavivar minha inquietação. Além disso, pela Análise de Discurso, passei a considerar não mais os textos produzidos ou a nota obtida em cada competência procurando, a partir deles, chegar a uma resposta niveladora ou estatística em relação ao desempenho dos alunos. Passei a compreender que para o analista do discurso, a linguagem não é transparente. Sendo assim, atualizei minhas questões na direção de buscar estudar o modo como a interpretação está em jogo na produção de sentidos, levando-se em conta que lidar com a interpretação requer considerar a opacidade do texto e explicitar como um objeto simbólico produz sentidos (ORLANDI, 1999, 1996). Comecei a busca por compreender, então, o funcionamento da linguagem e sua exterioridade, considerando a relação entre os modelos avaliativos, a língua tomada como transparente e a projeção imaginária de aluno “ideal”, por isso não considerei o texto como objeto de pesquisa, mas sim o discurso que funciona a partir da textualidade, pois

² cf. LIMA, Magna Leite Carvalho. **Indícios de autoria nas produções de texto de candidatos do ENEM 2012**. Três Corações, 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio Verde - UNINCOR. Três Corações, 2014.

O discurso não é então redutível ao enunciado longo (seguido) nem ao texto. O fechamento estrutural do texto está em relação com um exterior. A historicidade, para nós, é justamente o acontecimento do texto enquanto discurso, o trabalho dos sentidos nele. Daí definirmos discurso como efeito de sentidos entre locutores. Essa exterioridade da qual falamos não tem a objetividade empírica do “fora” da linguagem. Ela é tomada tal como intervém na textualidade. É exterioridade discursiva (e não empírica). (ORLANDI, 1996, p. 31)

Isso significa que a exterioridade intervém na textualidade, ou seja, é da exterioridade discursiva e não empírica de que se fala. Segundo a teoria pecheutiana, a exterioridade é o interdiscurso, o já-dito, algo que fala antes, em outro lugar e independentemente, a memória do dizer. Nas palavras do autor, trata-se da “objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas.” (PÊCHEUX, 1988, p. 162)

Logo, me distanciei das teorias linguísticas, das análises “interpretativas” dos textos produzidos pelos alunos, das notas tiradas etc. para buscar compreender os efeitos produzidos pelas discursividades em torno do ENEM, a partir da análise de uma relação de constituição de sentidos entre textualidades das propostas de redação, das redações dos candidatos, das instruções, especialmente em relação à Competência V e de alguns documentos institucionais. Com isso, compreendi que o dizer do candidato se inscreve a partir do repetível histórico, formulando assim a relação entre efeitos de autoria e posições sujeitos afetados por todas essas discursividades. Todo esse percurso de pesquisa, porém, só foi possível pela construção de um dispositivo teórico-analítico filiado à Análise de Discurso.

Sendo assim, essa tese está dividida em 4 (quatro) capítulos. No primeiro, a proposta é mostrar de que lugar eu falo quando me refiro ao ENEM. Como professora que “prepara” os alunos para este exame foi inevitável fazer uma reflexão não só sobre processos seletivos como este, mas também sobre o ensino brasileiro. Fiz, para isso, uma relação de três pontos: os modelos avaliativos, a língua tomada como transparente e o aluno “ideal”, ou seja, aquele visto pela escola como capaz de aplicar as habilidades e competências por ela desenvolvidas e de colocá-las em prática em processos seletivos. Em paralelo, do lugar de pesquisadora em Ciências da Linguagem, minha reflexão foi além da identificação dessa espécie de tripé. Com efeito, resulta das análises realizadas ao longo dessa pesquisa a observância de que este tripé produz um efeito de homogeneização dos sentidos e dos sujeitos.

Isso ocorre porque uma vez dada uma Proposta de Redação, com um tema delimitado, um Guia do Participante que “orienta” como a redação deve ser produzida e que apresenta “modelos de Redações “nota 1000”, evoca-se um pré-construído, ou seja, o de que se deve seguir o modelo proposto de redação nota 1000. Assim, cria-se a ilusão de que bastam essas

situações mais o que a escola aplicou ao longo dos anos para que o candidato seja capaz de produzir um texto adequado ao que se propõe. Projeta-se, portanto, o imaginário de um aluno “ideal”: aquele que lê as instruções, entende todas elas de forma clara e as coloca em prática em um texto dissertativo-argumentativo, cuja conclusão deve, necessariamente, apresentar uma proposta de intervenção social para um problema x que não fira os direitos humanos.

Em paralelo a isso, “estar autorizado a falar”, ou no caso das redações, “a escrever”, significa, para o candidato, saber seguir as “regras”, os “modelos”, as instruções e produzir um texto de acordo com o “transparecido” pelo exame, ou seja, adequar-se à normatização. Em outras palavras, o “aluno ideal” é afetado pelas coerções linguístico-situacionais, é regulado pela língua, submetido aos critérios e individuado pelo Estado, tendo como instituição reguladora o INEP. Assim, considere importante fazer algumas considerações sobre leitura e escrita, alfabetização e letramento uma vez que estes aspectos estão diretamente ligados ao ENEM, pois a Prova de Redação (assim como as de questões objetivas) envolve ler, interpretar, escrever. No entanto, considerar que basta ao candidato ser alfabetizado para que seja capaz de realizar uma prova tão abrangente como a deste exame é, no mínimo, desconsiderar o modo como esse sujeito lê, interpreta e escreve a redação exigida pelo Enem. Como a produção do candidato ao ENEM é um texto e sua nota está atrelada àquilo que o exame concebe como autoria, marquei, ainda neste primeiro capítulo, a minha posição quanto a essas duas questões: texto e autoria.

Por fim, refleti um pouco sobre a constituição do sujeito da leitura e da escrita no Brasil a partir dos processos discursivos que vão provendo uma definição de brasileiro. Esta constituição parte do funcionamento imaginário da sociedade brasileira, por isso retomei a história da leitura e da escrita no Brasil, tomando como referência as políticas e as práticas linguísticas e pedagógicas de leitura e de escrita dos séculos iniciais da colonização. O objetivo foi entender como este processo provoca efeitos de sentido no que temos hoje enquanto escola e sujeitos leitores, escritores e participantes de exames seletivos como o ENEM, afinal, o discurso legitimado é necessariamente uma construção histórica.

No segundo capítulo, analisei o modo como o ENEM formula a proposta de redação. Para isso, retomei a formulação das propostas desde o primeiro ano (1998) até a atualidade e analisei as (re)formulações pelas quais o Exame passou ao longo do processo, observando, principalmente, a tentativa de padronização das provas e a contenção dos sentidos. Outra questão que levantei foi quanto ao conceito da Competência V e à “explicação” de como ela deve ser “composta”, questionando que sentidos circulam nas propostas de redação e como eles são significados pelo candidato. Isso me possibilitou, posteriormente, durante as análises, a

contrapor o discurso produzido pelo conjunto de textualidades do ENEM ao discurso produzido pelas redações dos candidatos e observar como os gestos de interpretação são produzidos em um ou em outro.

No terceiro capítulo, discuti como circulam os sentidos de cidadania e direitos humanos na Competência V e questioneei como esses sentidos se formulam no discurso do ENEM. Para isso, mostrei como a proposta de intervenção é posta pelo exame e considerei a ilusão de transparência dos sentidos que se coloca em torno dos sentidos dessas duas questões.

Por fim, no quarto capítulo, apresentei o gráfico que deu origem a toda essa inquietação geradora da presente pesquisa. Mostrei, a partir dele, o nível de desempenho dos alunos de Ensino Médio (já mencionados acima) no que tange às competências exigidas e avaliadas pelo ENEM. Em seguida, procedi com as análises que apontam para como a Competência V é respondida no ENEM para, posteriormente, apresentar minhas considerações finais.

As análises tiveram como *corpus* as propostas de redação dos anos de 2012 a 2016 e o parágrafo conclusivo das redações de candidatos ao ENEM da 3ª série do Ensino Médio destes mesmos anos. Pelas análises, consideramos que o modo como o discurso do ENEM tenta administrar os sentidos produz como resultado um sujeito-candidato basicamente preocupado em provar sua capacidade de ser cidadão, que é posto quando este tenta apresentar uma intervenção sem ferir os direitos humanos. É uma imposição, a qual o sujeito-candidato se esforça para cumprir. Ele tenta seguir o “ritual” (modelo avaliativo), mas como sujeito da/na linguagem, seu dizer falha e o equívoco vem à tona articulado à história, à ideologia, à memória discursiva.

CAPÍTULO 1

DE QUE LUGAR FALAMOS DO ENEM

1.1 A ilusão de transparência da linguagem

O ENEM, hoje, é um dos exames mais importantes do país, afinal, além de selecionar os candidatos, tem se tornado, para estes, porta de entrada para instituições federais e para aquisição de subsídios governamentais. A crescente adesão à prova pode ser comprovada, principalmente, a partir do número de inscritos para o processo seletivo. Em 2016, por exemplo, inscreveram-se aproximadamente 9,2 milhões de candidatos, o segundo maior número da história do Exame. Segundo o Portal Brasil, este número ficou atrás somente da edição de 2014, quando se registraram 9.490.952 inscritos. Em 2013, as inscrições chegaram perto de 8,5 milhões, situação bem diferente do primeiro ano do ENEM, que contou com 150 mil candidatos inscritos.³

Diante de números tão significativos e após quase 20 anos de existência, muitas discussões e estudos já foram feitos em torno deste processo avaliativo. Não nos preocupamos em analisar e ler tudo que já se pensou em relação ao ENEM, mesmo porque a gama de material é consideravelmente grande, porém, não nos passou despercebido que muitos estudos se voltaram para questões especificamente linguísticas. Nossa inquietação, no entanto, se pauta, por outro lado, em uma abordagem discursiva da prova de Redação⁴ e, mais especificamente, na análise de um critério avaliativo: a Competência V: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Ao tomarmos tal critério avaliativo, refletimos sobre uma questão já mencionada na introdução: a relação entre modelos avaliativos, a língua tomada como transparente e o aluno “ideal” no ensino brasileiro. Assim, à luz do que Claudia Pfeiffer postula, ressaltamos, no que tange à conjuntura na qual este candidato está inserido, que

³ Dados retirados do Portal Brasil no site www.brasil.gov.br. Acesso em 30 de agosto 2016.

⁴ Ressaltamos que no PPGCL (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS) foram desenvolvidas três dissertações de mestrado sobre o ENEM, também, pautadas em uma abordagem discursiva. São elas: SIMÕES, Stella Maris Rodrigues. **A Redação no (e do) ENEM: O dizer e o silêncio**. Pouso Alegre, 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS. Pouso Alegre, 2014; SANTOS, Heloisa Helena. **Sentidos possíveis na relação do sujeito com a língua portuguesa: as “Pérolas do ENEM”**. Pouso Alegre, 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS. Pouso Alegre, 2014; LUGO, Sammela Matias. **Provocações em torno do(s) sentido(s) de "texto" no guia de redação do ENEM**. Pouso Alegre, 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS.

Não basta estar na língua para se estar autorizado a falar e ser significado como autor daquilo que fala. É preciso adequar-se à posição autorizada de normatização e regulamentação dos sentidos para se produzir a visibilidade de sua ocupação: seja estar na língua autorizada, seja no espaço autorizado. (PFEIFFER, 2001, p. 32)

Em outras palavras, “estar autorizado a falar”, significa ao candidato saber seguir as “regras”, os “modelos”, as instruções e produzir um texto de acordo com o “transparecido” pelo exame, ou seja, adequar-se à normatização.

A quinta Competência, de acordo com documentos oficiais, como a “Cartilha do Participante”, disponibilizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas – INEP, por exemplo, versa, conforme já mencionado, sobre “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos”. Ao observar o enunciado proposto para a Competência em questão, três questões nos inquietam neste critério avaliativo:

- i) O que seria uma proposta de intervenção?;
- ii) Como “direitos humanos” é significado na formulação da prova e como é definido na proposta elaborada pelo Enem?;
- iii) Em termos de formações imaginárias, que imagens se projetam do aluno, à medida que se exige dele uma proposta de intervenção em relação a um problema, na maioria das vezes, de natureza social, em um processo seletivo para entrada no ensino superior?

Quanto a ser um processo seletivo, ressaltamos que quando o Ministério da Educação (MEC) apresenta o ENEM, afirma que o exame “foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica”⁵. No entanto, neste mesmo texto, lê-se que “o ENEM é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa do Programa Universidade para Todos (ProUni)”. Em seguida, o texto contabiliza que mais de 500 universidades usam os resultados obtidos no exame como critério de seleção para ingresso no ensino superior, complementando ou substituindo o vestibular. Observamos que o Enem se configurava como instrumento avaliativo do Ensino Médio e em seguida torna-se um processo de avaliação para o ingresso no ensino superior. Mais que uma prática avaliativa, o ENEM passou a ser usado hoje, principalmente, como um processo seletivo. Através dele, segregam-se os grupos que podem e não podem inserir-se no ensino superior. Além disso, o número de candidatos ao exame tem se mostrado maior que o número de vagas nas universidades, logo, uma forma de delimitar quem entra e quem não entra nelas é através de processos seletivos.

⁵ Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em 31 de agosto 2017.

Como toda política pública, o ENEM é regulamentado por documentos oficiais. Em 2012, o INEP, junto ao Ministério da Educação – MEC, elaborou um guia denominado “A redação no Enem 2012 - Guia do participante”, um material oferecido pela primeira vez, desde a implantação do exame, em 1998. Segundo o próprio documento, seu intuito é transmitir “tranquilidade, desde a inscrição até o momento do Exame e da divulgação dos resultados”, sendo objetivo do Guia tornar “o mais **transparente** possível a metodologia de correção da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 5, grifo nosso). Chamamos atenção para o termo “transparente”. No documento em questão aparece como evidente, como fechada a relação entre sujeito e língua, se alude tanto à transparência na linguagem quanto nas práticas avaliativas, situação que contestamos uma vez que, na perspectiva discursiva, concebe-se que a língua é justamente o oposto do que se coloca como transparente, ela é opaca, passível de outras interpretações – aberta ao simbólico.

Dizer que se pretende tornar o mais transparente possível o método de correção da redação é oferecer um molde, um modelo de prova e de candidato como se ambos fossem compreendidos da mesma forma tanto pelo avaliador como pelo candidato, como se ambos fossem transparentes, unos, e ao candidato bastasse se encaixar nesse molde. O recorte a seguir foi retirado da apresentação do documento abaixo e é um exemplo dessa formatação:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências” que você deve ter desenvolvido durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma **tese**, uma opinião a respeito do **tema** proposto, apoiada em **argumentos** consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa e, finalmente, apresentar uma **proposta de intervenção social** que respeite os direitos humanos.

TEMA
↓
TESE
↓
ARGUMENTOS
↓
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Recorte 1: Síntese de como é a prova de redação no ENEM - GUIA DO PARTICIPANTE, 2012, p.7.

Observamos aqui o funcionamento do pressuposto muito defendido pelas teorias da Comunicação de que a linguagem é transparente (eu digo x, você entende x). No entanto, isso significa conceber, assim como faz a escola, um sujeito idealizado – “ideal”, quando sabemos que o sujeito é determinado ideologicamente, historicamente e descentrado. Dessa forma, em consonância com Orlandi (1994), é possível afirmar que não há relação direta, ou transparente

da linguagem com o mundo, o que há é uma relação que funciona como tal por causa do imaginário. É nessa conjuntura que a formulação e a circulação dos discursos acontecem e isso não é transparente, porque formular é dar corpo aos sentidos. Conforme assevera Orlandi, essa formulação é produzida por sujeitos, seres simbólicos, inscritos na história para significarem-se. Retomemos as palavras de Orlandi:

Formular é dar corpo aos sentidos. E, por ser um ser simbólico, o homem constituindo-se em sujeito pela e na linguagem, que se inscreve na história para significar, tem seu corpo atado ao corpo dos sentidos. Sujeito e sentido constituindo-se ao mesmo tempo têm sua corporalidade articulada no encontro da materialidade da língua com a materialidade da história. Assim entendemos a afirmação de que há um confronto do simbólico com o político. Ora, o corpo do sujeito e o corpo da linguagem não são transparentes. São atravessados de discursividade, isto é, de efeitos desse confronto, em processos de memória que tem sua forma e funciona ideologicamente. Não há corpo que não esteja investido de sentidos e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos de subjetivação nos quais as instituições e suas práticas são fundamentais, assim como o modo pelo qual, ideologicamente, somos interpelados em sujeitos. Dessa forma é que pensamos que o corpo do sujeito é um corpo ligado ao corpo social e isto também não lhe é transparente. (ORLANDI, 2008, p. 09)

Mesmo que o sujeito, os sentidos e o corpo social não sejam transparentes, observamos textualidades que reiteram a perspectiva da transparência da língua em vários momentos quando há a referência ao processo avaliativo ENEM, como, ainda em 2012, e nos anos seguintes, quando além do Guia do Participante, o INEP apresentou a “vista pedagógica” da redação, conforme o fragmento: “o Inep apresentou a vista pedagógica das redações, que **permitiu** ao participante a **visualização da sua redação** com informações da avaliação por competência, **possibilitando reflexão pedagógica** mais aprofundada **sobre seu desempenho.**” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 3, grifos nossos). O documento afirma que a vista vai permitir a reflexão pedagógica. A partir da determinação do pronome “sua” no jogo com a opacidade do pronome “seu”, é possível perguntar: De quem? Do candidato? Da escola? Dos professores? Em relação ao desempenho do aluno, do professor, da escola? Permitir a visualização da redação pressupõe que antes não havia acesso à correção e agora há, ou seja, o processo ficou mais “transparente”, como se ao se confrontar com a correção, o candidato pudesse passar a atender à projeção de aluno ideal.

No entanto, possibilitar reflexão pedagógica sobre o desempenho a partir desta correção é tomar o campo da linguagem como um objeto de ensino e interligar ao campo da pedagogia, afinal, qual a transparência nesta situação? Em termos de efeito produzido, responsabiliza-se o candidato pelo seu desempenho à medida que se enuncia que a correção vai permitir refletir sobre o seu desempenho individual. Por outro lado, porém, o que se tem é um jogo contínuo

entre o individual e a instituição escola à medida que se considera que se a nota foi baixa ou alta, o problema é do aluno ou da escola, nunca uma questão histórica.

Em 2013, a versão do Guia foi atualizada, com o objetivo, de acordo o documento, de agregar informações para auxiliar nos estudos e na preparação do candidato para o Exame. Novamente a língua é posta como transparente, pois agregar informações pressupõe “explicar”, “explicitar” o que se pretende ao candidato e que ele saiba “ler” isto. A atualização deste Guia ocorreu especialmente no item que apresenta o tema do ano anterior à publicação do Guia e as redações de candidatos, bem como a avaliação delas. No entanto, vale ressaltar que somente são colocadas as redações nota 1000, ou seja, as informações postas pelo documento para “auxiliar o candidato” reforçam a tentativa de “tornar o mais transparente possível” o processo de correção à medida que “esclarece”, “mostra” como avalia, além de dar elementos via explicitação de “exemplos de redações que obtiveram nota máxima” para um processo de formatação, de modelo da redação e do próprio candidato. Elementos estes que podem ser “copiados” pela escola, pelo professor que prepara os alunos para o processo seletivo, a fim de garantir um aluno “ideal” que, conseqüentemente, tire uma nota “ideal” no exame.

Essa remodelagem dos Guias tem sido constante desde 2012. Segundo o próprio documento, o guia, a partir dessas atualizações, “busca **esclarecer** os critérios adotados no processo de avaliação das redações do Enem, responder às principais dúvidas dos participantes e **mostrar exemplos de redações que obtiveram nota máxima.**” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 3, grifos nossos).

Os termos destacados reforçam esta ilusão de evidência e de transparência da linguagem. No entanto, o que vemos é um modelo, afinal, só pelo estabelecimento de parâmetros temos a imposição de uma administração do que venha a ser produzido. Tanto é uma imposição que desde 2016, há a referência a Guia do Participante no nome do documento de orientação aos inscritos no Enem. Esse nome sofreu um deslizamento de sentido à medida que o termo Guia foi substituído por Cartilha. Ou seja, em vez de “Guia do Participante”, o documento passou a ser denominado “Cartilha do Participante”. Os sentidos de guia não são os mesmos de cartilha, enquanto “Guia” provoca um efeito de orientação, “Cartilha” produz o discurso de divulgação de conhecimentos.

Para Silva e Pfeiffer (2014), quando observamos o modo pelo qual o Estado se apropria desses conhecimentos, ele incide-se em uma das formas de “disciplinarização dos cidadãos”. A cartilha é um modo de circulação de conhecimento em nossa sociedade, é instrumento linguístico e pedagógico, divulga conhecimento e permite a gestão das “coisas a saber”. É, além disso, um “observatório interessante para acompanhar e compreender esse entrecruzamento de

discursividades”. Comuns às políticas públicas, as cartilhas marcam “um modo muito singular de determinar formas de pertencimento ao Estado: uma **pedagogização da vida em sociedade**” (SILVA e PFEIFFER, 2014, p.88), em que se trabalha a formação do cidadão em um processo contínuo e específico de apropriação do conhecimento.

Tal apropriação do conhecimento será, pois, parametrizada através de provas que normatizadas buscam um efeito de transparência. No entanto, na perspectiva discursiva, isso não passa de uma tentativa, de uma ilusão. Dizemos isso porque guias, cartilhas, documentos podem ser lidos de outras maneiras, dentre elas como lugares de administração de sentidos e sujeitos, como forma de pedagogizar a relação com o conhecimento por meio da determinação da escrita de uma redação.

Em relação à produção escrita, nos inquieta, também, o papel da autoria e a inscrição do outro pelo mecanismo de antecipação nas redações do Enem. Conforme Orlandi,

A função-autor tem seu duplo no efeito-leitor. E isso está constituído na materialidade do texto. Não se pode falar do lugar do outro; no entanto, pelo mecanismo de antecipação, o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com sua escuta e, assim, “guiado” por esse imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe responde, como um seu duplo. (ORLANDI, 2001, p. 60)

Sabe-se que somente após 14 anos da existência do Exame é que foram disponibilizados um manual para o participante e uma vista pedagógica da redação, no entanto, isso não quer dizer que o mecanismo de antecipação não estava em funcionamento até o momento. Do ponto de vista pragmático, não negamos que disponibilizar este material possibilitou que, assim como eu, outros professores de redação e alunos pudessem entender um pouco sobre o processo e suas exigências, mas não quer dizer que isso o tornou transparente, mas sim funcionou e funciona sob o efeito de transparência.

Ressaltamos, também, que disponibilizar os guias, as correções dos textos e as próprias produções dos candidatos é uma maneira de dar visibilidade a este mecanismo de antecipação, afinal a partir do momento que se pode analisar a correção feita pelo ENEM, bem como confrontá-la com os critérios avaliativos postos e a nota lançada, é possível entender que tipo de candidato o Exame tem em seu imaginário.

Tornar este material acessível ao público é mexer no processo discursivo em torno do Enem, tendo em vista que os discursos são atualizados. Há um antes, ou seja, correções que são inacessíveis aos candidatos, e um depois, configurado a partir do momento que estas são correções disponibilizadas para visualização e avaliação dentro do processo que poderia, então, produzir um efeito de acontecimento discurso. Dizemos isso, pois, tais disponibilizações não

se tratam de um acontecimento discurso⁶, ou seja, de “um ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 1990, p, 17) que instauraria um novo sentido ou provocaria uma ruptura com a rede de significação. Mas, de um efeito de acontecimento, como se um novo sentido fosse inaugurado. Inaugurar neste processo a disponibilização das redações é mexer em uma rede de filiações. Há, sim, uma mexida neste processo. Mas disponibilizar um material para consulta é só dar a impressão de novidade, de mudança no campo discursivo, quando o que acontece é significar o mesmo sob a aparência de novo, pois o aluno continua regulado pelo modelável, pela referência ao ideal. Reitera-se um processo discursivo já em funcionamento.

Portanto, buscamos entender como a disponibilização da correção da redação se constitui enquanto mais uma forma de regulação, pois acreditamos que o ENEM sempre teve em seu imaginário o aluno ideal, afinal toda prática avaliativa, todo processo seletivo parte de um imaginário de aluno ideal. Segundo Leal,

O discurso do INEP se inscreve numa posição em que projeta-se um imaginário de aluno para a escrita da redação no ENEM: um sujeito-ideal, submetido à formulação da proposta de redação do Exame, à língua. Isso nos remete aos critérios avaliativos, sobretudo entre o *estar e o não estar* em conformidade com o que o Estado/INEP impõe como competências a ser demonstradas na escrita da redação. Esse deslizamento de sentido entre o “dentro e o fora” é uma relação de contradição da individuação do sujeito pelo Estado, que repercute na possibilidade de acesso a uma IES. (LEAL, 2015, p. 88, itálico do autor)

O “aluno ideal” é assim aquele regulado pela língua, submetido aos critérios e individuado pelo Estado, tendo como instituição reguladora o INEP. A escola, por sua vez é um lugar de controle, assim como é o Estado, dessa forma, oferecer uma vista pedagógica da redação somente 14 anos depois do processo ter se iniciado não é algo desconectado, é uma estratégia metalinguística, mais uma forma de usar a língua para apresentar como deve ser esse candidato regulado pela própria língua na escola. Em outras palavras, o ENEM é também uma prática avaliativa tal qual a que se reproduz na escola, que tem funcionado para moldar o ensino. Assim como outros exames instrumentalizadores também o são. No Brasil, podemos citar como exemplos desses exames, sobretudo a partir da década de 1990, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENC (Exame Nacional de Cursos), conhecido

⁶ Este ponto de encontro “É onde o enunciado, proveniente na estrutura interdiscursiva, pelo viés da repetição, é inscrito na estrutura do discurso do sujeito, no intradiscorso. E nesse ponto de encontro entre uma memória (o interdiscorso) com uma atualidade (o intradiscorso) instaura-se o *efeito de memória*: os sentidos são rememorados, atualizados, re-significados”. (INDURSKY, 2003, p. 103, itálico da autora)

por Provão – hoje ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), que avalia o Ensino Superior. Além desses há, ainda, outros criados mais recentemente como a Prova Brasil, com objetivo de avaliar apenas estudantes de ensino fundamental (5º e 9º anos) e o Enceja, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

Toda essa estratégia metalinguística e essa forma de reprodução do que a escola propõe não é, pois, fato isolado, mas sim parte das condições de produção de sentidos engendrada simultaneamente à constituição dos sujeitos. Quando afirmamos isso, reportamo-nos a Orlandi: “Não se trata, pois das ideias estarem fora do lugar. O fato é que na constituição dos sentidos elas podem sofrer um deslizamento, um processo de transferência que faz com que apareçam como deslocadas” (2003, p.7). Assim, sempre incompleto, o dizer continua em seus movimentos de significação, deixando que a memória, a opacidade e os equívocos o trabalhem como acontecimento discursivo, indefinidamente (ORLANDI, 2002). Pensar nos possíveis deslizamentos é considerar os sentidos outros, da desestabilização aos efeitos de evidência que são produzidos pelos discursos.

Situando o ENEM nessa leva de processos avaliatórios, buscamos analisar a trajetória do exame e o encontramos em um contexto político bem específico. No final dos anos de 1990, a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) financiou o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) com o objetivo de comparar a efetividade dos sistemas de ensino entre países signatários, bem como o desempenho dos alunos de escolaridade fundamental. Em alguns países, no entanto, não havia uma avaliação sistematizada que parametrizasse tal desempenho e isso dificultava o processo comparativo.

Para nós, no entanto, tal sistematização configura-se como uma forma de intensificar os processos de segregação e seleção educacional e social, ou seja, é uma disseminação de uma cultura avaliativa de natureza competitiva e estratificadora. Dizemos isso porque, na medida que se parametriza um sistema educacional na tentativa de se internacionalizar esse ensino, perdem-se todas as características ou especificidades das políticas de ensino de cada país. Apaga-se qualquer tipo de diferença, ou seja, homogeneízam-se os critérios sem levar em consideração qual é a realidade de cada lugar (país, estado, município, escola). O Pisa nada mais é do que uma tentativa de homogeneizar o que não é homogeneizável. Dito de outro modo, o Pisa marca a passagem de avaliação para índice num processo de redefinição de qualidade. Nesse processo, não se trata mais de avaliar, mas de validar.

As políticas de educação que estão inseridas dessa sistematização são, nas palavras de Souza e Oliveira (2003), o que se tem conceituado como “quase-mercado”. Dentro dessa perspectiva, essa noção “tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se

da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias.” (SOUZA e OLIVEIRA, 2003, p. 887). Quando, na verdade, tais resultados têm servido para classificar e hierarquizar sejam países, instituições ou sujeitos. Assim, não se discute a propriedade da “empresa”, do “país”, da “escola”, mas se introduzem concepções privadas de gestão.

No Brasil, durante a década de 90, era comum as avaliações ocorrerem, no entanto, quanto às provas para vestibular, cada universidade aplicava a sua. Quanto às provas para avaliar o ensino, havia o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), promovido por políticas públicas para medir escolas públicas. Em outras palavras, não havia um instrumento sistemático e uniforme, como já era o caso de países mais desenvolvidos, que pudesse traçar uma medida do ensino brasileiro. Assim, “por pressão internacional e de mercado”, as discussões sobre a possibilidade de se fazer uma prova unificada tomaram corpo até chegarem ao ENEM. Consequentemente, temos uma possível relação de discursos que se cruzam com outros discursos.

Desde seu surgimento, o ENEM também passou por mudanças e por algumas (re)formulações – deslizamentos e deslocamentos, nas quais nos aprofundaremos mais adiante, que incluem, em uma delas, a disponibilização do material que mencionamos (O Guia, o espelho da produção de texto do candidato bem como os critérios avaliativos utilizados pela banca e a nota do candidato).

Todas as modificações ocorridas desde seu surgimento até o atual momento só reforçam nossa reflexão de que o ENEM não tem um controle absoluto e planejado do processo, pelo contrário, quando as situações envolvem sujeitos não há controle. Comungamos com o que assevera Orlandi (2003) quando a autora diz que “não há controle ‘pessoal’ ou ‘coletivo’ dos processos e da história dos quais sujeitos e sentidos participam. O que há é a aparência de controle e de certeza dos sentidos porque as práticas sócio-históricas são regidas pelo imaginário, que é político.” (ORLANDI, 2003, p. 7).

Tanto não há controle dos processos que o ENEM, segundo Gisele Gama Andrade⁷, em entrevista concedida para esta pesquisa, reconfigurou-se ao longo de sua existência, inclusive em relação às matrizes e aos critérios avaliativos. As discussões acerca da Competência V, por exemplo, só ocorreram, segundo Andrade, a partir do final de 1999, antes essa Competência

⁷ Doutora em Língua Portuguesa e pós doutora em Avaliação Educacional, é ex-coordenadora geral das redações do ENEM. Formulou a primeira proposta de Redação no ano de 1998. As informações referentes ao trabalho que desenvolveu no ENEM foram expostas nesta pesquisa devido a uma entrevista que Andrade nos concedeu por telefone.

não era avaliada, o que existia era um roteiro para a correção das produções de texto. Portanto, cabe considerar que toda essa conjuntura (reconfigurações, reestruturação de modelo, pressão política internacional) envolve os candidatos ao ENEM em condições de produção específicas, que não são mera coincidência e acabam por impor um aluno “ideal”, conforme já mencionamos. Há um dito constante de que todas as formulações das provas, dos processos, dos critérios avaliativos são mecanismos importantes para indicar em que ponto ocorrem as “falhas” e, assim, a partir da análise dos resultados, torna-se possível a “correção” para “promover a eficiência e a igualdade” educacionais. Esta posição é colocada no texto do INEP, conforme podemos ler a seguir:

Será indispensável, portanto, que existam mecanismos de avaliação dos resultados para **aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns**. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC; os sistemas de avaliação já existentes em alguns Estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais **constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade**.

A análise dos resultados das avaliações e dos indicadores de desempenho deverá permitir às escolas, com o apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma, deverá permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver **mecanismos de compensação** que superem gradativamente as **desigualdades educacionais**. (INEP, 2000, p. 69, grifos nossos)

Quando lemos na citação acima “para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns”, retomamos que para o Exame há a projeção imaginária do sujeito, este sujeito, por sua vez, está inscrito no discurso da proposta de redação, nas competências avaliativas do ENEM, no sistema controlador do Estado etc. de maneira genérica, universal. Todos estes aspectos deveriam levar este candidato para o “mesmo ponto de chegada”, conforme o documento, que, para nós, também é imaginário.

De um lado, o Enem se configura como um diagnóstico. De outro, ele se configura como um instrumento de avaliação que marca a incontornável relação com um sistema desigual. Aparece aí, a contradição. A proposta é a de que o “diagnóstico” alimente mecanismos de ajustes e de compensação para que todos sejam iguais, ou cheguem ao mesmo lugar igualmente. No entanto, a própria avaliação é da ordem da desigualdade, pois mantém o acesso às IES (Instituições de Ensino Superior) restrito aos que têm mais condições de tirar a maior nota.

Há também, neste processo, a ilusão de universalização, no sentido de administrar os sujeitos e sentidos, como se provas sistematizadas, critérios avaliativos, guias, pudessem ser lidos e entendidos igualmente por todos. Conseqüentemente, esta questão nos levou a refletir sobre as condições de produção do discurso inscrito na prova e sobre as questões de leitura, interpretação e escrita pelas quais este candidato passa para entrar em uma política de concorrência a uma vaga ao ensino superior.

Dessa forma, quando tomamos a formulação das propostas de redação, os critérios de avaliação (especialmente o quinto) e os documentos oficiais, formulamos a hipótese de que a efetivação de uma autoria, imaginariamente esperada pelas prescrições do ENEM, sobrevêm quando se constitui um sujeito na formação discursiva dominante, reproduzindo um discurso aparentemente legitimado.

Como vimos até aqui, o ENEM, para nós, provoca um efeito de parametrização, que tem como objetivo “igualar” os candidatos, como se isso fosse possível. No entanto, enquanto instrumento de avaliação, ele divide, separa e mostra as diferenças entre os que “são mais iguais que outros”.

Para isso, disponibilizam-se modelos e critérios avaliativos que procuram administrar o que venha a ser produzido sob a ilusão da transparência da linguagem. Situação que nos leva à discussão do próximo tópico.

Pensar a política de escrita no ENEM, enquanto fato discursivo de linguagem, reporta-nos a questões sobre os gestos de leitura, de interpretação e de escrita vistos como práticas que constituem as condições de produção dos sentidos e sujeitos, e as instituições. Para tanto, refletiremos a seguir sobre a leitura, a interpretação e a escrita enquanto práticas que nos possibilitam analisar os possíveis sentidos produzidos nesse processo, bem como se configura a função de autoria, além dos efeitos de sentido provocados por tais gestos.

1.2. Ler e escrever “sobre”

Iniciamos este tópico apresentando algumas considerações sobre leitura e escrita, alfabetização e letramento por considerarmos que estes aspectos estão diretamente ligados ao ENEM, uma vez que a Prova de Redação (assim como as de questões objetivas) envolvem ler, interpretar, escrever. No entanto, considerar que basta ao candidato ser alfabetizado para que seja capaz de realizar uma prova tão abrangente como a deste exame é, no mínimo, desconsiderar o modo como esse sujeito lê, interpreta e escreve a redação exigida pelo ENEM.

No primeiro Capítulo do livro “A Revolução Tecnológica da Gramatização” (O nascimento das metalinguagens), Aurox (2009) sustenta a tese de que a escrita é um fator necessário ao aparecimento das ciências da linguagem. Este posicionamento contraria o que, normalmente, postulam os historiadores, os filósofos e os linguistas, ou seja, para eles foi a aparecimento das ciências da linguagem uma das causas do nascimento da escrita.

Dentro daquilo que teoriza, o conceito de gramatização proposto por Aurox (2009, p. 65) leva em consideração que a gramatização é um processo de constituição de uma língua nacional que “conduz a descrever e instrumentalizar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”. Além disso, a gramatização é uma forma de legitimar um território e delimitar o espaço de uma nação, uma vez que é um processo que corresponde a uma transferência de tecnologias de uma língua para outras línguas, o que não deixa de ser uma forma de marcar território, lugar de significação e inscrição do sujeito pela história a partir de suas formulações. Destarte, a delimitação de território está ligada à política de língua que por sua vez está ligada às práticas de ensino e de institucionalização do saber linguístico. Esta dinâmica de interligações afeta todo o processo de institucionalização de um saber linguístico e conseqüentemente as práticas de ensino que fazem parte da conjuntura na qual estão inseridos os candidatos ao ENEM.

Salientamos que o conhecimento de uma língua nacional, baseada na presença de tais instrumentos institucionalizados – como a gramática e o dicionário – nos traz, comumente, à memória a questão do ensino. Orlandi (2001, p. 08) substancia tal afirmação quando aponta que

A nossa sociedade, do ponto de vista da linguagem, funciona com o saber e com a escrita enquanto materialidade que constitui a própria forma das instituições. A escrita é uma forma de relação social, historicamente determinada. A gramática, o dicionário são objetos de conhecimento determinados sócio-historicamente. O ensino não prescinde desses objetos e dessas relações.

Logo, esses instrumentos estão na base do processo de institucionalização da língua, mas é preciso ir além da observação da gramática e do dicionário na escola, para observar, conforme assevera Orlandi (2001, p. 08), seu funcionamento na relação do sujeito com a sociedade na história. Ver tais instrumentos dessa maneira os transforma em objetos vivos, “partes de um processo em que os sujeitos se constituem em suas relações e tomam parte na construção histórica das formações sociais com suas instituições, e sua ordem cotidiana” (ORLANDI, 2001, p. 08).

Por se constituírem em suas relações, conseqüentemente, os sujeitos se constituem na relação com a memória discursiva que vai se formando ao longo da história, esta que não está

relacionada para nós analistas de discurso como somatória cronológica, mas sim com a historicidade que significa os dizeres. Assim, é necessário que façamos uma reflexão sobre esse sujeito (aluno) de forma bem específica.

No caso do candidato ao ENEM (aluno-brasileiro-escolarizado), portanto um “sujeito de conhecimento”, partimos do pressuposto de que ler e escrever exigem desse sujeito que ele conheça bases de uma língua, afinal, ao sujeito inserido em uma sociedade cabe não somente ter conhecimento de uma língua e com isso ser capaz de ler e escrever, é necessário apropriar-se dessas práticas.

Pfeiffer (1995) afirma que, para que os sujeitos da linguagem sejam inseridos, por exemplo, em um processo de interpretação, é necessário que seus gestos de leitura sejam movimentados em um “espaço de interpretação”. É neste ponto, que conforme a autora, ressaltamos que no espaço escolar o que se observa, comumente, é o impedimento de abertura destes espaços de interpretação. Isso ocorre quando a escola limita o aluno a um gesto de leitura restrito ao campo da “repetição formal”. Nas palavras de Pfeiffer:

Ou seja, a interpretação é continuamente negada aos nossos “copistas”. E se esse funcionamento se dá no campo da leitura, não é difícil concordarmos que ocorre funcionamento da mesma qualidade que no campo da escrita. Os alunos, que têm como atividade “escrever sobre”, estão presos a um jogo que lhes abre apenas certos espaços e não outros. Esse sujeito não consegue, na maioria das vezes, se inscrever num espaço interpretativo que lhe dê acesso ao interdiscurso de modo que ele construa sentidos a partir das formações discursivas nas quais ele se posiciona. Como tal sujeito é impingido a entrar em formações discursivas que se movimentam em outros lugares – os da autoridade do ensino –, ele se vê numa situação ambígua: ao mesmo tempo que lhe cobram que reflita e escreva com cuidado, o sujeito escreve dentro de formações discursivas que não lhe são próprias, mas forçadas – ele não se filia a estas formações discursivas. (PFEIFFER, 1995, p. 123, aspas da autora)

“Escrever sobre” é o que está reservado também ao candidato ao ENEM. Observamos, diante da conjuntura escolar e dos exames aos quais os alunos são submetidos para ingressarem em faculdades e universidades, que estamos diante de “copistas” de leitura, escrita e interpretação. Tal afirmação nos remete à necessidade de levantarmos algumas considerações sobre alfabetização e letramento.

A alunos “copistas” bastaria que fossem alfabetizados, pois bastaria seguir o modelo e repetir o já-dito. No entanto, o que se exige é a originalidade, pois é necessário que se solucionem problemas, que se proponham intervenções/soluções sociais. É possível que, nesta perspectiva, o letramento seja mais uma prática que tenta modelar estes alunos para que sejam “copistas ideais”. Por outro lado, acreditamos que apesar de tudo (sentidos administrados, regras, instruções, condições de produção, etc.) o repetível histórico se confronta com a atualização. Isso ocorre uma vez que todo dizer está relacionado à exterioridade do discurso,

ou seja, retomamos de alguma forma, mesmo que inconsciente o que já foi dito antes, em algum lugar, independentemente. E retomamos de maneiras variadas. Isto é, essa retomada nunca volta como repetição. Não é porque retoma que reproduz, pois de acordo com Henry (1992, p. 173), a “repetição propriamente dita é o retorno do mesmo sob uma diferença, não a simples repetição do idêntico”.

1.3 Letramento como prática social

Sabe-se que o termo letramento surgiu como uma forma de ampliar a discussão acerca da alfabetização. Muito se tem produzido sobre o assunto, por isso é necessário explicitarmos quanto à posição que adotamos. Em alguns estudos, o termo letramento tem sido associado a “sinônimo de alfabetização, ou de técnicas relacionadas à escrita e seus usos, principalmente na escola” (TFOUNI, 2013, p. 24). Isso pode ser observado em teorias como, por exemplo, a de Bortoni-Ricardo (2010). Para a autora,

Ser letrado implica fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita no dia a dia. Para tornar-se letrado, é preciso envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, fazer uso dessas habilidades. Um indivíduo alfabetizado, que adquiriu, pois, a tecnologia de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita, não é necessariamente letrado (Soares, 2003). O indivíduo letrado deve não apenas aprender a ler e a escrever, mas também apropriar-se da escrita, usar socialmente a leitura e a escrita para responder às demandas sociais. (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 52)

Termos como “habilidades”, “codificar” e “decodificar” traçam um contexto cujas práticas letradas, conforme Tfouni (2013), seriam sempre práticas de leitura/escrita de textos. Além disso, ainda segundo Tfouni (2013), letradas seriam, na perspectiva acima, somente aquelas pessoas que sabem ler e escrever, que foram alfabetizadas. E é justamente este nosso ponto de inscrição, de não considerar somente uma leitura convencional, mas sim uma leitura de tipo novo – a leitura proposta pela Análise de Discurso.

Entendemos, dessa forma, que o “indivíduo alfabetizado”, citado por Bortoni-Ricardo (2010), passa a ser aquele sujeito que passou por uma estrutura formal para adquirir os conhecimentos da língua, no entanto, ao observarmos a sociedade, é preciso levar em consideração que este sujeito não nasce em uma instituição formal como a escola, antes dela, outras situações lhe foram postas para que chegasse à escrita; uma delas é a oralidade. Embora não caiba neste estudo discorrer sobre a palavra falada, faz-se importante ressaltar que comungamos com aquilo que Payer (2005) assevera:

Questões empíricas surgidas no trato com o texto oral podem ser consideradas, portanto, como apenas um indício inicial de que se trata, de fato, de uma “linguagem outra”, de uma alteridade incontornável para o domínio do discurso escrito. Pois, conforme se compreende em Análise de Discurso, toda “linguagem outra” é indício de uma formação discursiva outra, isto é, de um *discurso outro*, de um *sujeito outro*, de um *outro lugar* de fala, portanto. São outras posições de sujeito que se apresentam na Oralidade, outros *pontos de partida das interpretações*, enfim, *outras racionalidades*. É importante então neste sentido pensar que a Oralidade está em par não apenas com as questões empíricas que margeiam aquelas da produção textual - em pequeno - mas está em par com a Escrita, com a História Registrada, aquela que merece ser narrada. (PAYER, 2005, p. 02, itálico da autora)

Outro posicionamento que associa o letramento à codificação-decodificação da escrita, além de contrapor aqueles que sabem ler e escrever daqueles que não sabem, encontra-se em Soares, para esta autora:

Letramento é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, que implica habilidades várias como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos e habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informação e conhecimento, escrevendo e lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2003, p. 92)

Em contrapartida ao que Bortoni-Ricardo e Soares defendem, filiamo-nos àquilo que assevera Tfouni (2013, p.27) e adotamos “a concepção de letramento como fenômeno que pode atuar indiretamente, influenciando também culturas e pessoas que não dominam a escrita”. Essa opção decorre do fato de que o letramento é visto como um processo mais amplo que a alfabetização, embora esteja intimamente relacionado ao código escrito. Dentro dessa concepção,

A questão não se resume mais ao domínio de técnicas, habilidades, nem capacidades de uso da leitura e escrita; ela é muito mais ampla, pois nos lança o desafio de termos de descrever em que consiste o letramento dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem elas dentro ou fora da escola. É preciso considerar, ainda, o papel da memória (histórica e particular), além da história da constituição dos sentidos na escrita e na oralidade. (TFOUNI, 2013, p. 28)

Destacamos o seguinte fragmento na citação acima: “o letramento dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem elas dentro ou fora da escola”. Ser letrado, portanto, não é um “privilégio” somente dos escolarizados. No entanto, da perspectiva cognitivista, por exemplo, e de outras que apontam para a mesma direção e com as quais nos contrapomos, há sempre uma prática

que precisa ser institucionalizada para que o sujeito possa ser visto como letrado, assim se constituindo como sujeito de conhecimento.

Sob o olhar cronológico, alfabetizador e institucional – que nos importa menos, nos primeiros anos escolares, por exemplo, a criança é levada a decodificar os símbolos utilizados para a escrita. Como a representação do cotidiano das pessoas é permeada por símbolos, codificar o pensamento por meio também da escrita é um passo que os alunos são levados, pela escola, a dar em direção ao processo de interpretação.

É dessa maneira que a escola considera que a língua se torna “transparente”, como se a relação entre o aluno, o mundo e a linguagem fosse direta, unívoca, neste caso, ela poderia ser aplicada em sua “completude”: tanto oralmente como de forma escrita e padronizada. Isso equivale, pelo que observamos nos documentos citados até aqui, a tornar o aluno capaz de exercer autoria em suas produções de texto.

Aqui, retomamos Tfouni (1995) para ressaltar que para nós, a função-autor pode se mostrar tanto no discurso do analfabeto quanto no discurso daqueles que foram alfabetizados e são candidatos (posição-autor, enquanto efeito) a exames como o ENEM. Façamos jus às palavras da autora:

Tomar a questão da autoria como critério para exame do letramento enquanto processo sócio-histórico implica também o compromisso de mostrar que o discurso oral do analfabeto pode estar perpassado por características do discurso escrito, ou seja: que a função autor não é prerrogativa possível apenas para aqueles que aprendem a ler e escrever, mas, antes, é uma função ligada a um tipo de discurso – isto é, o discurso letrado – que, por ser social e historicamente constituído (como aliás, todos os discursos o são), pode ser também acessível àqueles que não dominam o código escrito. (TFOUNI, 1995, p. 45)

Conseqüentemente, percorrer os espaços das letras para as palavras, da união das palavras para as frases, parágrafos e finalmente chegar ao texto, são estágios que consideram o sujeito, segundo a escola que se baseia nas perspectivas pragmática ou cognitivista, alguém que produz sentido e “usa” a linguagem para interagir com a realidade social. Partindo deste raciocínio, a escola espera que além de interpretar, reconhecer e fazer uso de diversos tipos de textos, o sujeito seja capaz de colocar tais práticas em funcionamento na sociedade, quando sabemos que “a dimensão histórica do letramento só se dará se o sujeito ocupar uma posição tal no interdiscurso que lhe possibilite organizar o intradiscurso (oral ou escrito) que está produzindo, de forma a produzir um texto.” (TFOUNI, 1995, p. 45).

A partir da Análise de Discurso, na qual nos inscrevemos, em suma, não se considera como objeto a pragmaticidade do texto, mas sim a discursividade que funciona a partir a inscrição dos efeitos da língua na história.

É pertinente considerar, ainda, que, dentro da ótica institucional escolar, observamos em outras linhas teóricas, que interpretar é captar as ideias e intenções do autor do texto, o que nos leva a pensar a língua somente na concepção que a considera representação do pensamento e vê o sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, como se fosse centrado em suas próprias vontades. Tanto isso ocorre que a prática de escrita e redação escolar ainda se orienta por fundamentos teóricos advindos da linguística textual, que vê o texto como unidade. Sendo assim, é possível “captar” as ideias do autor para entender o “sentido” daquilo que ele escreveu e conseguir “interpretar” adequadamente o texto.

Um exemplo de que isso ocorre está em um dos livros didáticos utilizados desde a década de 90 e que orienta as aulas de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Escrito por Fiorin e Savioli, *Lições de texto: leitura e redação*, é um protótipo do que afirmamos.

Os autores deste livro teorizam, a partir dessa corrente linguística textual que o texto não é simplesmente um amontoado de frases, mas uma unidade organizada que faz sentido. Os autores asseveram que o texto possui algumas propriedades específicas como: coerência, dois espaços de sentido (um antes de começar o texto e outro depois) e, por fim, sempre está inserido em um determinado tempo e espaço. Esta noção de texto direciona tal posicionamento para duas conclusões:

- a) uma leitura não pode basear-se em fragmentos isolados do texto, **já que o significado das partes é determinado pelo todo em que estão encaixadas;**
- b) uma leitura, de um lado, não pode levar em conta o que não está no interior do texto e, de outro, deve levar em consideração a relação, assinalada, de uma forma ou de outra, por marcas textuais, que um texto estabelece com outros. (FIORIN e SAVIOLI, 2002, p. 18, grifos nossos)

O fragmento destacado na citação, em outras palavras nos diz que, para interpretar bem um texto é necessário observar suas partes e seus encaixes desconsiderando aquilo que está fora dele. Assim como este material é referência em escolas, outros cuja concepção se pauta destes fundamentos também o são.

Para Costa (2009, p. 05), há uma dicotomia (perguntas x respostas “corretas”) no discurso pedagógico que explicita seu autoritarismo. Segundo ela, “o Discurso Pedagógico se constitui como discurso de poder, pois trabalha com a noção de pergunta e erro”. No caso das propostas de redação do ENEM temos instruções *versus* texto que atenda a essas instruções, ou seja, “pergunta” (instruções) *versus* “resposta certa” (cumprimento das instruções). Nessa conjuntura, o INEP, representante do Sistema enquanto controlador, busca, a partir do jurídico,

assegurar a relação entre o que seria certo, e o que seria errado, relação ilusória entre o aceitável e não aceitável, entre o que pode e deve ser escrito e o que não pode e não deve.

Essa situação “ditada” pelo INEP representa justamente aquilo que também a escola faz, a exploração da dimensão jurídica, ou seja, atestar e provar. Assim, o aluno precisa atestar e provar a capacidade de ler, interpretar, entender o que o autor quis dizer e no ENEM precisa ser cidadão ao propor soluções para problemas sociais. É um círculo que alimenta o processo que constitui as discursividades do Enem: formar alunos “copistas”, tendo como prática processos avaliativos e seletivos. Só que esse processo, em algum momento, falha. Na tentativa de conter a falha, como se isso fosse possível, a reiteração e o estabelecimento de modelos a serem seguidos se multiplicam.

O que discutimos até aqui teve como objetivo expor uma contextualização do ENEM para entendermos em que condições de produção o candidato está instado ao prestar o Exame. Apresentamos, ainda, algumas breves considerações sobre leitura e escrita, alfabetização e letramento por considerarmos que estes aspectos estão diretamente ligados ao processo, uma vez que a Prova de Redação (assim como as de questões objetivas) envolve ler, interpretar, escrever.

Assim, para avançar em nossa pesquisa, consideramos fundamental abrir duas discussões:

1. expor como concebemos o texto e a autoria na perspectiva discursiva, uma vez que nosso foco é a relação entre a Competência V cobrada nas produções de texto dos candidatos ao ENEM e a produção de sentidos;

2. apresentar considerações acerca de um discurso legitimado na sociedade brasileira que se mostra na leitura, na escrita, enfim, na sociedade.

Orientemo-nos para a primeira.

1.4. A dimensão discursiva de texto e autoria

Como a produção do candidato ao ENEM é um texto e sua nota está atrelada àquilo que o exame concebe como autoria, é necessário marcarmos nossa posição quanto a essas duas questões. Nossa discussão ocorre, para tanto, em torno do texto, entendido como uma unidade de significação, como veremos neste tópico. Mas, antes de nos referirmos a essa concepção de texto, chamamos a atenção para o fato de que é comum verificarmos nas práticas escolares e em algumas posições teóricas como a Linguística Textual e o Cognitivismo, que todo texto, para ser inteligível, necessita de começo, meio e fim, ou seja, baseiam-se em outras concepções

de texto. Além disso, da perspectiva dessas teorias, o texto apenas é a unidade empírica. Logo também possui elementos como som, imagem, progressão, unidade, coerência, coesão, progressão e finalidade.

Uma vez que para tais posições teóricas a leitura de um texto deve levar em conta os aspectos levantados acima, acrescentamos que com a atividade de produção, dentro desta perspectiva, não é diferente, uma vez que para colocá-la em prática, o escritor também precisaria recorrer a conhecimentos que estão armazenados em sua memória cognitiva. Ainda nesta linha teórica, Koch (2012, p. 37) assevera que esses conhecimentos aos quais o escritor recorre são resultado de inúmeras atividades com as quais nos envolvemos ao longo de nossa vida e que deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais. Assim sendo, a autora relata que

A memória deixa de ser vista como um auxiliar do conhecimento, passando a ser considerada parte integrante dele, ou mesmo como a forma de todo o conhecimento: o conhecimento nada mais é que estruturas estabilizadas na memória de longo prazo, que são utilizadas para o reconhecimento, a compreensão de situações – e de textos –, a ação e a interação social. (KOCH, 2012, p. 37)

Logo, as teorias linguísticas textuais consideram que o conhecimento e a memória cognitiva nos possibilitam compreender o texto tanto em sua ordenação lógica como em sua denominada completude, ponderações estas que concebem o texto como unidade linguística. Outra teoria que comunga com as concepções de texto postas até o momento é a de Hanks (2008). O autor trata o texto em seu status, ou seja, enquanto produto e enquanto processo sociocultural. Nesta abordagem, portanto,

Inferência, conhecimento de mundo e características linguísticas de uma situação comunicativa devem ser trazidos para o texto com o objetivo de torná-lo semanticamente completo. Embora a conectividade formal e funcional possa fornecer base para o significado de um texto, é somente em união com o mundo sociocultural externo que ele se torna completo. (HANKS, 2008, p. 131)

Como é possível observar, Hanks (2008) também defende que o texto é uma unidade linguística e que para tal, necessita de elementos para que se constitua assim. Visões tais que sustentam, portanto, o trabalho desenvolvido na escola, ou seja, de considerar o texto como unidade textual.

Apesar de considerarmos que, na materialidade textual/superfície linguística, os elementos internos e estruturais mencionados são importantes para compreendermos que não há texto caso não haja sujeito e história, o conceito de texto com o qual trabalhamos propõe outra reflexão a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso. Tal abordagem encontra-

se em Orlandi (2001), para a autora, não basta considerar o texto somente como uma unidade linguística, é preciso observar como o texto se configura a partir de uma unidade de sentido (como esse efeito de unidade se constrói), portanto histórica, que por sua vez tem relação com a exterioridade. Por seu turno,

Vamos definir diretamente o discurso como efeito de sentido entre locutores. Essa é uma definição de discurso em seu sentido amplo e nos introduz em um campo disciplinar que trata da linguagem em seu funcionamento. Ou seja, se pensamos o discurso como efeito de sentidos entre locutores, temos de pensar a linguagem de uma maneira muito particular: aquela que implica considerá-la necessariamente em relação à constituição dos sujeitos e à produção dos sentidos. Isto quer dizer que o discurso supõe um sistema signifiante, mas supõe também a relação deste sistema com sua exterioridade já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique. Daí os efeitos entre locutores. E, em contrapartida, a dimensão simbólica dos fatos. (ORLANDI, 1994, p. 53)

Na mesma linha teórica que Orlandi, Indursky (2006) postula que exterioridade para Análise de Discurso vai muito além do que teorias como a da enunciação, a da linguística textual e a da semiótica, consideram. A exterioridade para a AD consiste em considerar as condições de produção como aquilo que ultrapassa elementos internos ao texto propriamente dito. Nas palavras de Indursky (2006)

Pode-se pensar o **texto** como um **espaço discursivo**, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações não só com o **contexto**, mas também com **outros textos** e com **outros discursos**, o que nos permite afirmar que o fechamento de um texto, considerado nessa perspectiva teórica, **é a um só tempo simbólico e indispensável**. Nessa concepção, o **texto** não se fecha em si mesmo, pois faz parte de sua constituição uma série de outros fatores, tais como **relações contextuais, relações textuais, relações intertextuais, e relações interdiscursivas**. (INDURSKY, 2006, p. 69, grifos da autora)

Logo a partir da análise da materialidade textual e de sua exterioridade, torna-se possível observar a materialidade do discurso, que implica redefinir, conforme Orlandi (2001), a materialidade linguístico-histórica⁸. O texto é, assim, enquanto unidade, uma construção imaginária diante da incompletude e não transparência da linguagem. Neste sentido, Orlandi explica que:

O texto atesta o modo pelo qual, pela sua função de autor, o sujeito administra a dispersão e a pressão da multiplicidade das possíveis formulações (outras) no mesmo sítio de significação. Jogo intrincado de diferentes formações discursivas, a Unidade resulta de uma construção imaginária que rege a incompletude e a dispersão real dos sujeitos e dos sentidos arremetida pela força organizadora da ideologia, no

⁸De acordo com Orlandi (2001), a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua. A partir da materialidade do texto na relação com a exterioridade que lhe é constitutiva torna-se possível observar a relação entre paráfrase e polissemia, a produção de efeitos metafóricos, os vestígios de interpretação que constituem sua historicidade e seu modo de produzir sentidos.

funcionamento discursivo das relações de poder que se simbolizam. (ORLANDI, 2008, p. 97)

Ao ampliar e aprofundar o conceito de texto, compreendemos que não basta ao sujeito dominar uma língua como se ela fosse transparente e finita e tê-la como pré-requisito para a efetivação da leitura e da escrita. É preciso perceber que, por ser não transparente, a língua nos permite olhar para o texto como um efeito de unidade que advém de um processo de administração da dispersão dos sentidos e dos sujeitos e da incompletude da linguagem. Isso nos vale, ainda, a considerar a multiplicidade das formulações possíveis dentro de um mesmo campo de significação – o que chamamos de formações discursivas.

Por isso, não é possível em exames como o ENEM, identificar a origem de um texto, porque as relações interdiscursivas aproximam este texto de outros discursos, remetendo-o a redes de formações discursivas diversas e mobilizando posições-sujeito igualmente diferentes. Assim, este movimento de identificação com as representações trazidas do interdiscurso culmina na atribuição de sentidos e determina a escrita, de cada candidato. Conforme postula Indursky (2006), o sujeito-autor estabelece uma trama entre os diferentes recortes discursivos, que são provenientes de diferentes textos, afetados por diversas formações discursivas e diferentes posições-sujeito. Para a autora

O que está em jogo, aí, é o modo como o sujeito-autor “costura” e organiza estes diferentes recortes, para que eles se tornem um texto. Ou seja: o sujeito-autor, neste movimento, torna interno o que é externo. Como se vê, nessa concepção teórica, produz-se um duplo jogo de relações que se instituem concomitantemente no movimento da constituição do texto e que apontam para o modo como o sujeito-autor “costura” e internaliza as cadeias discursivas provenientes da exterioridade para que produzam o **efeito-texto**. (INDURSKY, 2006, p. 71, grifos da autora)

Este modo como o sujeito “costura” e internaliza as cadeias discursivas é que, para nós, vai diferenciar o texto de um candidato do texto de outro, no ENEM. Além disso, há gestos de leitura de diferentes leitores em jogo como de corretores da banca, professores que fazem uso do material para fazer sua prática de sala de aula. Estes participam do processo de construção e diferenciação dos textos. Também não se estanca a relação que há entre elementos além da coesão, da coerência e do suposto domínio da norma padrão da língua que sustentam a escrita e a leitura de um texto. Um deles é a interpretação do texto como o efeito da ideologia, tendo em vista que formações ideológicas produzem o “imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência. [...] A ideologia é, pois, constitutiva da relação do mundo com a linguagem, ou melhor, ela é condição para essa relação” (ORLANDI, 1994, p. 56).

Em termos ainda mais específicos:

A ideologia é interpretação de sentidos em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história, em seus mecanismos imaginários. Ela não é, pois, ocultação, mas função necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem, no sentido da refração, do efeito (imaginário) necessário de um sobre o outro. Na verdade, é o efeito da separação e da relação necessária mostradas no mesmo lugar. Há uma contradição entre mundo e linguagem, e a ideologia é trabalho desta contradição. (ORLANDI, 1994, p. 57)

Ver o texto a partir de um efeito da ideologia faz com que reconheçamos a multiplicidade das inúmeras formulações possíveis dentro de um mesmo campo de significação. Isso quer dizer que as discursividades que constituem um texto podem se inscrever em diferentes sítios de significação. Pêcheux explica que o sentido é produzido na formação discursiva, ou seja,

Aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que **pode e deve ser dito** [...] Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas [...] diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na “linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (PÊCHEUX, 1988, p. 160, grifos do autor)

Considerando, pois, o texto como unidade (imaginária) de significação, perguntamos em que medida é possível ao candidato se constituir autor, ou de que modo se configura a função-autor, a partir de gestos de interpretação e escrita em exames institucionalizados como o ENEM? Já dissemos que isso se dá à medida que este candidato “costura” e organiza os diferentes recortes e torna interno o que é externo (INDURSKY, 2006). No entanto, consideramos significativo discutir a noção de autoria, autor e função-autor na perspectiva discursiva. Ressaltamos, ainda, que não queremos com isso isolar o exame e considerar que ele, sozinho, promova ou tenha condições de produzir a autoria. Isso só se dá caso o processo de escolarização possibilite esse processo. A produção da autoria, portanto, envolve muito mais que um único exame ou prova, como veremos posteriormente.

Justificamos essa discussão, ainda, pois a partir do momento que lemos o recorte a seguir no Guia do Participante, o termo autoria nos chamou a atenção. A definição que se propõe no documento está longe de ser o que concebemos em nossa discussão. Vejamos:

O participante seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente, configurando **autoria**, em defesa de seu ponto de vista. Explicita a tese, seleciona argumentos que possam comprová-la e elabora conclusão ou proposta que mantenha coerência com a opinião defendida na redação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 21, grifo nosso)

Para o ENEM, autor é aquele que “seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente”. Há, para nós, no que se refere ao entendimento relativo ao conceito de autoria, um deslocamento tanto ao que o ENEM propõe, quanto a noções comumente relacionadas àquele que produz um texto e possui direitos jurídicos sobre ele.

Quando Orlandi (2001) postula sobre a função autor, o faz a partir de um deslocamento em relação ao que Foucault (1969) afirmara anteriormente. Para Foucault, o autor é definido pelo próprio texto e não é visto como uma singularidade, mas como uma pluralidade, que pode dar lugar a vários egos, a várias posições-sujeitos. Assim,

A função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar. (FOUCAULT, 1969, p. 279)

A função autor pensada na Análise de Discurso, por outro lado, não considera o autor como sujeito empírico, mas como posição-autor. Isso quer dizer que “Nos termos discursivos [...], o autor é posição-autor e não autor empírico: é um lugar, no imaginário, constituído pelo confronto do simbólico com o político. (ORLANDI, 2008, p. 80)

Enquanto para Foucault (1969) a autoria se constitui no centro da noção de texto que se torna “obra de”, para Orlandi (2001) o texto se constitui a partir de uma associação entre o simbólico e as condições de produção que compreendem o sujeito e a situação.

Visto dessa maneira, o texto é considerado não somente em seu aspecto simbólico, linguístico e político, mas como uma unidade de significação e de análise que permite observar o funcionamento do discurso. Dessa forma, é necessário considerar que,

Fazendo intervir a questão da completude, da linearidade e do jogo entre formações discursivas, o texto é carregado de discursividades superpostas que não estão (não podem estar) perfeitamente articuladas na espacialização linear do texto, ou seja, não cabem na linha. A formulação é assim um gesto que se con-firma (con-figura, conforma) no meio da variação: o sentido sempre poderia ser outro. Mas não é. Se não fosse a variação não haveria necessidade de formulação. (ORLANDI, 2001, p. 84)

Se a formulação é um gesto que se con-firma no meio da variação, voltamos a afirmar que produzir texto envolve, principalmente, o sujeito e a situação. Levando em consideração que os sujeitos são variados e as situações também, é necessário considerar que, na perspectiva da AD, pensar em função-autor não quer dizer conhecer como uma língua se estrutura, se

combina no nível frasal e textual, pois isso não bastaria. Para ocupar uma posição de autoria, é preciso que a memória discursiva intervenha, que segundo Pêcheux,

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

Ao reestabelecer os implícitos quando produz um texto, o candidato ao ENEM está diante de um emaranhado de complexos e relações que vão além da superfície da sequência linguística. Mais que progressão, coesão, coerência, aspectos linguísticos, o candidato está diante de discursividades, de textos (tanto aquele que ele produz, quanto os que estão na Proposta de Redação) que são a manifestação material concreta do discurso.

Tais considerações implicam em delinear a noção de texto discursivamente, para tanto

Não se trata do texto enquanto obra literária, não se trata do texto como pretexto para estudar a língua, ou para estudar as línguas, trata-se do texto como forma material, como textualidade, manifestação material concreta do discurso, sendo este tomado como lugar de observação dos efeitos da inscrição da língua sujeita a equívoco na história. Trata-se do texto como unidade de análise (científica) do discurso. E é essa sua qualidade teórica, o de ser unidade de análise. (ORLANDI, 2008, p. 78)

Se o texto é uma unidade de análise, está longe de ser fechado em si, de ser passível de uma única leitura e interpretação. Em consonância a Orlandi (2001, p. 87), o texto não pode ser visto como uma unidade fechada pois tem relação com outros textos, sejam eles existentes, possíveis ou imaginários. Tem relação com as condições de produção, que envolvem sujeitos e situação. E, por fim, tem relação com a exterioridade constitutiva, em outras palavras, com o interdiscurso, com a memória do dizer (aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente).

Por isso, voltemos à noção já naturalizada de texto como aquele que deve ter começo, meio e fim e reformulemos da seguinte maneira: “se, enquanto unidade empírica, o texto é uma unidade com limites – começo, meio, progresso e fim – e, enquanto unidade imaginária, ele também se representa em sua unidade organizada, enquanto unidade discursiva é uma unidade aberta” (ORLANDI, 2008, p.90). Por ser considerado desta maneira, em todo texto

Há uma injunção à textualidade na linguagem e não há texto sem autor. Há função-autor desde que haja um sujeito que se coloca na origem do dizer, produzindo o efeito de coerência, não contradição, progressão e fim. Para mim, a autoria é uma injunção do dizer assim como o é a interpretação: face ao sujeito, todo objeto simbólico deve produzir sentido. Do mesmo modo, para significar estamos sempre interpretando, mesmo sem o reconhecer, e “assinamos” embaixo de “nossas” palavras, assim nos constituímos autores de nossos textos. A produção imaginária da unidade é um dos

efeitos dos mais importantes da função-autor, tal como a penso no ordinário do discurso, no cotidiano das palavras. Tanto para a oralidade como para a escrita. A relação é pois autor/texto e não autor/obra. (ORLANDI, 2008, p.91)

Assim, é possível compreender a função-autor em exames como o ENEM e não simplesmente tratar os candidatos como “copistas”, levando em consideração que a autoria é uma injunção do dizer do mesmo modo que há uma injunção à textualidade. Isso significa considerar a redação do ENEM como resultado dessas injunções que produzem um autor como se esse fosse origem do dizer. No entanto, as palavras do candidato estão em relação com a memória discursiva. Isso também significa compreender a redação do ENEM como um objeto simbólico que produz sentidos e sujeitos. O texto permite observar, portanto,

Como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições (circunstâncias da enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentido, textualizando, formulando, breve, ‘falando’. (ORLANDI, 2001, p. 67)

Consequentemente, de acordo com Orlandi (2008), não é no texto que estão as inúmeras possibilidades de leitura e sim no espaço constituído pela relação do discurso e do texto. Da organização sujeito-língua-história, sujeito-autor, discurso-texto, surge o eixo organização-textualização-autoria.

Por nos interessar mais a questão relativa a autor/texto e não autor/obra é que nos filiamos à Análise de Discurso quando, em consoante a Gallo (1992), partimos do texto para refazer a trajetória do sujeito que o produziu, através dos vestígios que circulam no texto, passando necessariamente pelas condições de produção deste texto, para retornar ao texto e finalmente compreender como ele produz efeitos de sentido.

Tais efeitos de sentido se constituem a partir da interpelação ideológica à qual o candidato do ENEM é assujeitado e levado a ocupar uma ou outra posição sujeito. Assim, de que lugar fala o candidato ao ENEM? Que posição sujeito ocupa? Em primeiro lugar é preciso considerar que este candidato é prioritariamente brasileiro, sendo, pois, interpelado por discursos sobre a escrita, sobre o Brasil, sobre exames que atravessam a história de tal povo, como veremos a seguir.

1.5 A constituição do sujeito da leitura e da escrita no Brasil

Neste tópico pretendemos compreender a constituição do sujeito da leitura e da escrita no Brasil a partir dos processos discursivos que vão provendo uma definição de brasileiro. Esta

constituição parte do funcionamento imaginário da sociedade brasileira, por isso retomamos a história da leitura e da escrita no Brasil, tomando como referência as políticas e as práticas linguísticas e pedagógicas de leitura e de escrita dos séculos iniciais da colonização. Nosso objetivo é entender como este processo provoca efeitos de sentido no que temos hoje enquanto escola e sujeitos leitores, escritores e participantes de exames seletivos como o ENEM.

O discurso legitimado é necessariamente uma construção histórica. Em seu livro *Terra à vista!*, Orlandi (2013) assevera que esta exclamação deu origem a um processo de apropriação, uma vez que a descoberta, neste contexto histórico brasileiro, significa conquista. E, embora consciente de que este discurso pode também ter outros significados, “o discurso das descobertas é um discurso que domina a nossa existência como brasileiros, quer dizer, ele se estende ao longo de toda a nossa história, produzindo e absorvendo sentidos” (ORLANDI, 2013, p. 14).

É importante ressaltar que não tratamos, na perspectiva discursiva, da história em seu aspecto cronológico, mas no aspecto da produção de sentidos - historicidade. “Ela é algo da ordem do discurso. Não há história sem discurso. É aliás pelo discurso que a história não é só evolução mas sentido, ou melhor, é pelo discurso que não se está só na evolução mas na história” (ORLANDI, 2013, p. 14). E pela história é que compreendemos como ocorre a legitimação de um discurso sobre o povo brasileiro, a partir da colonização. Observamos, ainda, que

O discurso que define o brasileiro constitui processos de significação, produzindo o imaginário pelo qual se rege a nossa sociedade. Ou, dito de outra forma, procuramos compreender os processos discursivos que vão provendo o brasileiro de uma definição que, por sua vez, é parte do funcionamento imaginário da sociedade brasileira. (ORLANDI, 2013, p. 16)

Provavelmente, este funcionamento da sociedade brasileira caracteriza-se pela concatenação de todas as camadas sociais, assim como de todas as instituições que fazem parte da sociedade, inclusive a escolar, logo a luta de poderes já provoca efeito de sentido no processo de significação do sujeito de conhecimento.

Silva (1998), em um de seus estudos, retoma a história da leitura e da escrita no Brasil, tomando como referência as políticas e as práticas linguísticas e pedagógicas de leitura e de escrita dos séculos iniciais da colonização. A autora traz como tema a história da alfabetização. Busca, também, compreender como este sujeito constituído na e pela linguagem produz, como linguagem, a história da leitura e da escrita de um país colonizado. Além de fazer uma leitura do discurso das Ciências Sociais e Humanas em que “alfabetização-analfabetismo”,

"alfabetizado-analfabeto", enquanto oposições construídas historicamente, aparecem - ou não - como objetos referidos por uma posição sujeito, analisa esse processo de produção de conhecimento das Ciências Sociais e Humanas - um processo de leitura e de escrita. Com isso, a autora foi capaz de perceber a

Dimensão histórica de uma posição de sujeito: a de quem fala e é falado do lugar de alfabetizado, de quem ingressou em uma sociedade letrada, de quem assumiu a função de autoria e pode falar do outro, o analfabeto: que só podia aí existir no discurso como objeto referido. (SILVA, 1998, p.14)

Ao observarmos o termo “outro”, remetemo-nos à questão da identidade, como lugar de significação que, segundo Orlandi (2013, p 46) é *movimento*, “tanto no seu modo de funcionamento (entre o eu e o outro) como em sua historicidade (de vir, mas também multiplicidade na contemporaneidade etc.).” Para Orlandi,

O europeu nos constrói como seu “outro” mas, ao mesmo tempo, nos apaga. Somos o “outro”, mas o outro “excluído”, sem semelhança interna. Por sua vez, eles nunca se colocam na posição de serem “outro”. Eles são sempre o “centro”, dado o discurso das des-cobertas que é um discurso sem reversibilidade. Nós é que os temos como nossos “outros” absolutos. (ORLANDI, 2013, p 47, aspas da autora)

Assim, para compreender o processo de constituição dos sentidos e do sujeito da escolarização no Brasil que afeta a seleção de estudantes para o ensino superior como é o caso do ENEM, é preciso compreender as políticas e as práticas linguísticas e pedagógicas postas em circulação. Por esse processo, torna-se possível compreender um pouco mais a historicidade que funciona a partir da leitura e da escrita de um país colonizado. É, pois, no confronto do discurso científico e do discurso religioso, que Silva constrói um arquivo em que filiações discursivas de escrita alfabética vão adquirindo visibilidade em uma memória coletiva. Assim, percebe-se a

Relação existente entre o funcionamento de uma função do sujeito - a de autoria – em diferentes áreas do conhecimento, qual seja a de ser a origem do seu dizer e responsável por esse mesmo dizer, e a posição de sujeito escolarizado em que a dicotomia alfabetizado - analfabeto significa, atua, funciona. (SILVA, 1998, p. 14)

Creemos que essa dimensão história retratada e retomada por Silva, permite-nos considerar que é, no mínimo, uma ingenuidade visualizar um sistema educacional hoje cuja questão histórica em relação aos aspectos ligados à apropriação da língua não seja levada em consideração. Há uma dinâmica considerável em parte de todo processo educacional atual que, inevitavelmente, lança mão de uma memória que traz à tona, constantemente, o que outrora já fora posto e ao passar pelas condições de produção de qualquer texto, intrinsecamente estamos atrelados a um passado de nação, por exemplo, colonizada, cuja história é ditada e escrita por

cabeças que não compunham a base da sociedade, mas o topo da pirâmide, portanto, era escrita por quem estava no alto a olhar a massa analfabeta, significada como ignorante e desqualificada intelectualmente.

Conservamos marcas de uma sociedade escravagista, fortemente marcada pela hierarquia, geradora de desigualdades sociais, representadas, por exemplo, dentro do próprio sistema educacional, que segrega classes que podem pagar por um estudo de “qualidade” daqueles que não têm outra opção a não ser o ensino público, para, em seguida, dispor um processo seletivo, como o ENEM, que coloca todos os candidatos no mesmo espaço de concorrência, independentemente da base que tiveram. E, ainda, é capaz de produzir um efeito de democratização do acesso ao ensino superior, conforme lemos no site do INEP quando se reporta às mudanças implementadas no exame desde sua criação: “Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a **democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)**”. (INEP, 2015, grifos nossos).

Sendo assim, estamos diante da ordem da avaliação, pois um traço intrínseco às práticas avaliativas é justamente o de colocá-las como objetivas, imparciais, justas, transparentes. Dessa forma, o processo seletivo produz, enquanto efeito, a ilusão de que todos têm a mesma “oportunidade” e apaga, inclusive, o que se conservou até então das marcas de uma sociedade escravagista.

Marilena Chauí (2007) retrata bem essa questão das marcas deixadas pela sociedade colonial quando assevera o seguinte:

Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, ou aquilo que alguns estudiosos designam como “cultura senhorial”, a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. [...] A divisão social das classes é naturalizada por um conjunto de práticas que ocultam a determinação histórica ou material da exploração, da discriminação e da dominação, e que, imaginariamente, estruturam a sociedade sob o signo da nação una e indivisa, sobreposta como um manto protetor que recobre as divisões reais que a constituem. (CHAUÍ, 2007, p.93)

Nesta sociedade verticalizada, conforme cita a autora, encontramos primeiro a escola que socialmente é vista como detentora do conhecimento e capaz de formar um aluno “ideal”, portanto as relações de poder são claras: a escola manda, o aluno obedece. Se pensarmos que as relações sociais são afetadas por um sistema neoliberal, as marcas de “cultura senhorial” se tornam ainda mais extensas. Em uma conjuntura como o ENEM, há uma reprodução do que a escola faz, ou seja, o exame manda, o candidato obedece, ou ao menos busca pensar em

obedecer. Ressaltamos que já é do imaginário o discurso de escola como detentora do conhecimento e dos exames como forma de medir o conhecimento “distribuído” pela escola, afinal tudo isso é produzido historicamente e produz efeitos no cotidiano. No entanto, as políticas públicas de ensino, segundo Pfeiffer (2010, p.85) “são textualizações de modos de interpelação do sujeito pela administração jurídica do Estado [...] que retira o sujeito da história e do social.”

O que comumente observa-se é que as políticas públicas interferem na ordem social principalmente no sentido de responsabilizar o sujeito pelo seu sucesso ou seu fracasso ou mesmo restringir à educação a uma relação mercadológica. Nas palavras de Pfeiffer,

As políticas de ensino do MEC e suas legislações correlatas, como a nova LDB de 1996, são lugares analíticos importantes na compreensão de algumas interpelações dos sujeitos pelo Estado. Nesse sentido, a contínua reprodução de exames como o Provão (ensino superior), o SAEB (ensino básico) e o ENEM (ensino médio) e a expansão dos instrumentos normativos que estabelecem os currículos mínimos [...] são importantes fatos de linguagem que interferem na ordem do social na sua configuração urbana, tal como ela se apresenta na produção, na divulgação e na circulação do conhecimento no Brasil. (PFEIFFER, 2010, p. 89)

Além de responsabilizar o sujeito pelo sucesso ou fracasso e interferir na ordem do social, estas políticas instituem um processo de dominação e desigualdades e engendram na sociedade brasileira traços de autoritarismo e discursos que provêm desde a colonização.

Quanto ao autoritarismo, Chauí (2007) considera que este estrutura a sociedade brasileira através de diversas manifestações, uma delas é o liberalismo, pois nele vigora-se a ideia de que alguns são “mais iguais” do que outros. Além disso, funcionam relações privadas, a indistinção entre o público e o privado, afinal “do ponto de vista dos direitos, há um encolhimento do espaço público; do ponto de vista dos interesses econômicos, um alargamento do espaço privado” (CHAUÍ, 2007, p. 94). Outra questão é que a classe dominante brasileira busca bloquear a esfera pública das ações sociais e da opinião como expressão dos interesses e dos direitos de grupos e classes sociais diferenciados e/ou antagônicos e, por fim,

Por estar determinada, em sua gênese histórica, pela “cultura senhorial” e estamental que preza a fidalguia e o privilégio e que usa o consumo de luxo como instrumento de demarcação da distância social entre as classes, nossa sociedade tem o fascínio pelos signos de prestígio e de poder. (CHAUÍ, 2007, p. 94, aspas da autora)

De toda esta situação, percebemos que o discurso colonizador não é formulado como um passe de mágica, produzindo efeitos na sociedade, trata-se de um processo de constituição que vai “provendo o brasileiro de uma definição que, por sua vez, é parte do funcionamento

imaginário da sociedade brasileira” (ORLANDI, 2013, p 47). Todo este processo faz com que estejam na memória do imaginário do povo brasileiro traços de colonização que se movimentam pela sociedade sem que se dê conta. Assim, é que consideramos, como Orlandi (2003), que pela determinação histórica dos processos de produção de sentidos sobre o brasileiro é que se constitui a relação colonizador-colonizado. “De tal forma que, mesmo depois do período colonial, a marca de nascença do brasileiro se reproduz toda vez que se instalam, nas relações, as condições para que esse mesmo discurso colonialista se realize (retorne).” (ORLANDI, 2013, p. 47)

Os estudos realizados por Silva (1998) mostram que durante todo o processo de colonização pelo qual passou o povo brasileiro, cinco tipos de discursos se constituem nos registros históricos: o da cultura, o da história da literatura, o da história, o da sociologia e o discurso da religião. Eles nos permitem compreender aquilo que funciona na memória do dizer. O processo de colonização, por exemplo, segregou os brasileiros, dentre outras identificações, entre analfabetos e alfabetizados, entre letrados e não letrados. Além disso, este processo subdividiu ainda mais os grupos dos considerados “letrados” e permitiu, também, identificarmos como estes brasileiros vistos como letrados leem e escrevem a partir dessa memória constitutiva que advém desde o processo da colonização.

Esta sociedade que é significada pelo discurso do colonizador é composta, entre outros, de grupos que possuem acesso à leitura e à escrita. O candidato ao ENEM faz parte de um desses grupos, afinal para responder às demandas que o Exame propõe - exige, este sujeito precisa ler, interpretar e escrever. Nosso questionamento incide sobre o modo com que esse sujeito lê, interpreta e escreve a redação exigida pelo Enem.

Em paralelo, interessa-nos compreender a relação entre o interdiscurso e a formulação e a constituição dos dizeres a partir do retorno da memória no confronto com a atualidade afetados pela história, pelo discurso que divide e determina os sujeitos entre aqueles que sabem e não sabem ler, escrever e interpretar. A partir da análise das redações, por outro lado, importa-nos observar como se configura a função-autor.

A fim de observar o funcionamento da memória discursiva no discurso da Cultura, Silva (1998) toma como principal leitura a quarta edição (1964) do livro “A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura brasileira”, do autor Fernando de Azevedo. Tal obra propôs unificar os conhecimentos acerca do tema e indicar o desenvolvimento da cultura a partir daquilo que constitui a memória. A partir dessa obra, Silva (1998) identifica que ao povo brasileiro coube primeiro a imposição à civilização, que consistiu em aceitar e tolerar os costumes vindos de outros povos, deixar os costumes significados enquanto bárbaros, ser

governado por leis externas. Depois a imposição à cultura, cujas lacunas seriam quantitativas e qualitativas devido à ausência de, por exemplo, educação, letras, belas-artes, desenvolvimento intelectual etc., ou seja, o povo brasileiro entra para a história com uma característica marcante: um povo “sem cultura”. Segundo Silva (1998), a civilização que aqui se pôs surgiu como um produto pronto⁹ não disposto a construir uma nação, mas a determinar como o povo brasileiro deveria portar-se para ser civilizado. A autora considera que

Nascíamos como país, pátria, nação e como povo determinados por uma exterioridade que nos constituía como sujeito para se reconhecer e ser reconhecido por algo que não tinha, que não era. Daí, em diante, os brasileiros que aqui viviam e que aqui nasciam, sempre precisariam de uma prótese para ocupar a posição de sujeito civilizado e, posteriormente, culto. E deste lugar historicamente já-desde-sempre determinado para nós – letrados e não-letrados – é que nos pomos a ler e a escrever as nossas “ cousas memoráveis ” (...). (SILVA, 1998, p. 82)

A leitura de Silva (1998) que buscou observar o discurso da História da literatura resulta da análise do livro “História da literatura brasileira: seus fundamentos econômicos”, do autor Sodré (1938). Esta obra propõe compreender a trajetória literária brasileira como expressão de uma sociedade determinada pelo materialismo histórico. Já no capítulo introdutório do livro, Silva (1998) observa que a base da constituição de sentidos e do sujeito da escolarização brasileira reflete uma base colonial marcada pelo isolamento (do mundo exterior e das várias áreas de povoamento e de produção). Tal isolamento trouxe como resultado a rotina, a repetição, a reprodução e a paralisia que geraram uma literatura de cópia. À medida que a autora aprofunda a leitura, percebemos que a literatura no Brasil passou por fases e que trouxe como grande marco a língua nacional em sua estrutura básica, fato que, aos poucos, foi fundamental para conferir seu desenvolvimento e autonomia, conforme as palavras da autora a seguir:

E, assim, o autor vai fazendo correr diante de meus olhos, com riqueza de pormenores e citações, os caminhos percorridos pela literatura brasileira em busca de seu desenvolvimento e autonomia, caminhos estes que sempre têm na língua o elemento norteador de sua meta. Passo pela poesia romântica, pelo sertanismo, pelo naturalismo, pelo regionalismo, pelo parnasianismo, pelo simbolismo, até chegar aos primórdios do que viria a ser o modernismo. É uma longa caminhada em que o conhecimento literário produzido busca contornar, delimitar, explicitar, analisar, compreender o que Cândido (:1973) chama de “vínculo placentário com formas literárias europeias”, em busca de uma língua nacional cuja visibilidade nos permita separar o que é ou não literatura e o que é ou não brasileira. (SILVA, 1998, p. 108, aspas da autora)

Mais do que vemos a língua como um norteador, buscamos compreendê-la fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico e constitutivo do homem e de sua história.

⁹ Produto pronto no sentido de que os primeiros povos a colonizar o Brasil, não se dispuseram à troca de culturas, mas à imposição daquela pronta (a que possuíam) e que julgavam melhor.

O terceiro discurso identificado nas análises de Silva (1998) é o da História, para tanto autora tomou como reflexão algumas obras de Sérgio Buarque de Holanda para

Analisar de um outro (ou mesmo?) lugar a produção de sentidos e a constituição do sujeito da leitura e escrita no Brasil, principalmente do Brasil colonial, pois, aí foram lançadas as bases de nossa estrutura econômica, social, política e cultural que produziram, ou não, **cousas memoráveis**. (SILVA, 1998, p. 109, grifos nossos)

As “cousas memoráveis”, segundo Silva, estão mais ligadas às belezas naturais do Brasil, um paraíso terrestre onde se podia desfrutar inesgotavelmente de tudo que a natureza oferecia de melhor e mais belo. O habitante desta terra, porém, se faz aparecer poucas vezes neste cenário e quando aparece se molda na figura do caçado e escravizado, conseqüentemente,

Nesse processo de nos tornarmos sabedores de nossa herança – um processo de rememoração -, o português, o colonizador é que se constitui como sujeito em uma posição enunciativa histórica: é ele que diz, é ele quem faz; é ele quem aponta para o outro de forma a produzir a diferença. (SILVA, 1998, p. 117)

Observemos que passamos por um processo de rememoração, constituímos-nos como povo submisso, à espera da próxima ordem, exatamente como hoje socialmente nos organizamos. Voltemos a ressaltar que diante do cenário apresentado, somos um povo obediente a um português que manda. Nesta conjuntura não havia, pois, lugar para a educação, para a escola e muito menos para um aprendizado de leitura e escrita, afinal, caso isso se instalasse, seria correr um risco de o colonizador perder o poder da submissão imposta ao colonizado. Hoje este espaço existe, mas a constituição de escola detentora do conhecimento *versus* aluno que põe em prática este conhecimento ainda se estabelece e nos traz constantemente à tona nossas origens submissas.

O penúltimo discurso ao qual Silva (1998) faz referência é o da Sociologia. Suas reflexões partem da leitura da trigésima edição de “Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal”, de Gilberto Freyre. O que se destaca nessa leitura é que tanto a criança como a mulher são trazidos à cena, com isso, abre-se “a possibilidade de novos/mesmos sentidos para a escolarização produzidos em um outro lugar de interpretação: o do conhecimento sociológico.” (SILVA, 1998, p. 120). A mulher, especialmente a indígena, é a grande matriarca da história brasileira. A partir de sua união com os portugueses, ambos deram origem a um gênero novo de gente. Por sua vez, a mulher negra também criou os filhos ilegítimos de seus senhores, amamentou, contou histórias e contribuiu, efetivamente, para a educação das crianças brancas e negras. Já a criança, a partir da sociologia pensada por Freyre, foi fundamental para se pensar a escolarização elementar no Brasil. Afinal,

Foi a criança da senzala e da casa-grande, que no jogo de conflitos e contradições de nossa formação, aponta para uma relação em que harmonizam-se e apagam-se as diferenças, mesmo que imaginariamente: a relação entre mestre (colonizador) X discípulo (colonizado), ou melhor, entre mestre X catecúmeno, uma vez que na escola de ler, escrever e contar, os meninos da terra descoberta não tinham o estatuto de aluno, de aprendiz. (SILVA, 1998, p. 123)

Não tinha estatuto nem de aluno, nem de aprendiz, mas, assim como a mulher, a criança teve um papel fundamental no contato de duas culturas.

A obra de Serafim Leite “História da Companhia de Jesus no Brasil” trata da produção-(re)produção da leitura e da escrita em relação à memória nacional, e é a partir dela que Silva (1998) abre a discussão sobre o último discurso: o da Religião. O objetivo da autora ao ler esta obra é “encontrar fatos sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em sua fundação e sobre o uso de diferentes línguas – tupi, português e latim – nas escolas de ler, escrever e contar e nos colégios dos jesuítas”. (SILVA, 1998, p. 128). Além disso, a autora espera “conhecer e compreender como se deu esse processo de assimilação à civilização cristã, dentro de uma política de destribalização, de desenraizamento (...)” (SILVA, 1998, p. 128). Para a autora, este ensino foi uma forma política que usou basicamente a língua e o ensino para catequizar e converter os colonizados. A constituição de um sujeito escolarizado, de forma resumida é descrita por Silva (1998) da seguinte maneira:

E os alunos-gentios que vão a esta escola de ler e escrever não são alunos, mas, sim, catecúmenos: o saber que ignoram é da ordem da doutrina que leva à fé e à salvação e, não da ordem das ciências que constroem o mundo. É compreensível, portanto, que ignorem até o a,b,c. não se vai à escola para aprender, mas para se tornar homem e se ser salvo. Cria-se, então, uma posição de sujeito da escolarização – para falar e ser falado, para reconhecer-se e ser reconhecido –, que só se realiza na divisão entre o que foi – e deve ser negado – e o que será – que lhe é estranho. (SILVA, 1998, p. 136)

A reflexão de Silva (1998) aponta, portanto, para a seguinte leitura histórica sobre os discursos que circulam no Brasil: no discurso da Cultura houve a imposição do colonizador à civilização colonizadora, o que conferiu ao povo brasileiro a aceitação e a falta de desenvolvimento intelectual. Na História da Literatura, percebe-se uma colônia marcada pelo efeito de isolamento (do mundo exterior e das áreas de povoamento e de produção), conseqüentemente, instalou-se a repetição e a cópia da literatura (enquanto efeito). As belezas naturais e o apagamento do sujeito que participa deste cenário foram durante algum tempo parte da História, sendo que seu surgimento, quando ocorria, era para significar o homem caçado e escravizado. No aspecto Sociológico, novos sentidos surgem para a educação a partir das significações da mulher e da criança, postas em circulação no cenário brasileiro. Enfim, no

aspecto Religioso, tomamos que a língua e o ensino serviram como base para o processo de catequização e conversação dos colonizadores.

Todo este processo é, inevitavelmente, parte do funcionamento imaginário da sociedade brasileira, assim o discurso do candidato ao ENEM hoje está conjugado a um discurso prévio. Nas palavras de Pêcheux,

O processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso do qual este acontecimento era alegado(...) (PÊCHEUX, 1969, p. 76, grifo do autor)

Para nós, as práticas de leitura e escrita atuais estabelecem uma relação com um discurso prévio quando observamos o funcionamento do “papel da memória”. A relação com o mesmo é “evocada” quando tomamos como referência as políticas e as práticas linguísticas e pedagógicas de leitura e de escrita dos séculos iniciais da colonização. Em outras palavras, as práticas se ritualizam em torno de modelos, outrora postos pelo colonizador e atualmente postos por processos seletivos.

Para Orlandi (2013), os discursos se constituem a partir da história e instituem uma modalidade para o estabelecimento e existência da própria história do povo brasileiro. Ainda sob o olhar de Orlandi (2013), podemos dizer que todos esses discursos elencados por Silva (1998) têm como resultado um único discurso: o discurso colonizador. Trata-se de perceber como é importante retomar a produção da memória histórica, principalmente quando esta história ressoa na materialidade discursiva.

Assim, vamos imergir ao longo da história do Brasil em um imaginário social no qual o brasileiro, o aluno ou aluno brasileiro é significado como passivo, reproduzidor de ideias, pouco desenvolvido intelectualmente. Esse modo de significá-lo produz efeitos imaginários na maneira como a prática de leitura, de escrita e de interpretação é determinada e ensinada na escola.

No entanto, há um momento em que **esse mesmo aluno é convocado a propor uma intervenção para um problema social. Trata-se da V Competência pelo qual o candidato ao ENEM é avaliado.** Por isso, interessa-nos compreender, a partir da análise das propostas de redação do ENEM e das produções de textos de candidatos, a forma pela qual os candidatos produzem e reproduzem o discurso dominante. Ou ainda, como esses candidatos rompem com esse discurso e como isso se dá. Em outros termos, como se configura a autoria a partir da produção dos sentidos, a partir de determinadas formações discursivas, tendo em vista o papel da memória que seria

O de fixar um sentido sobre os demais (também possíveis) em uma dada conjuntura. Ou ainda, vista deste ângulo, à memória estaria reservado o espaço da organização, da linearidade entre passado, presente e futuro, isto é, a manutenção de uma coerência interna da diacronia de uma formação social. (ORLANDI, 2003, p. 41)

Para a Análise de Discurso, a ideologia constitui a formação social, os indivíduos são, portanto, interpelados em sujeitos pela ideologia, assim os processos discursivos vão significando o brasileiro a partir de um imaginário;

Mas antes do imaginário que se constrói para a significação do brasileiro. Qual é a concepção de brasileiro desses textos e como essa concepção vai trabalhando tanto a exclusão como a fixação de certos sentidos (e não outros) para o brasileiro? Como resultado, tem-se efeitos de sentidos que nos colocam uma marca de nascença que funcionará ao longo de toda a nossa história: o discurso colonial. É esse processo que faz com que o “ter sido colonizado” deixa de ser uma marca histórica para significar uma essência. Uma vez colono... . (ORLANDI, 2013, p. 16, aspas da autora)

Para “sempre colono”, este seria um dos possíveis complementos do enunciado. Dessa forma, observamos que toda discussão proposta neste tópico nos leva a considerar que muitos discursos com os quais nos deparamos no Brasil nos remetem a um: o do colonizador. Se pensarmos que o discurso é constituído pela História enquanto materialidade, relacionamos a língua funcionando na história, na sociedade, no funcionamento do sujeito: uma forma linguístico-histórica.

Pela determinação histórica, sentidos são produzidos onde outros sentidos já foram formulados. Assim, caminhamos para outro questionamento: quais são as discursividades que constituem o discurso da Competência V da redação do ENEM? Para tentar responder a essa questão faremos um percurso sobre o que e como consideramos as (re)formulações das Propostas de Redação do ENEM desde sua criação, em 1998. Observamos, além do aspecto estrutural, a partir de quando a Competência V é significada nas propostas.

CAPÍTULO 2

O ENEM E SUAS PRINCIPAIS (RE)FORMULAÇÕES

2.1. A tentativa de padronização da estrutura das provas e a contenção dos sentidos

Quando mencionamos, no primeiro Capítulo, que o ENEM passou por mudanças e por algumas (re)formulações, dissemos que isso incluía a disponibilização de materiais como o Guia do Participante, o espelho da produção de texto do candidato, os critérios avaliativos utilizados pela banca e a nota do candidato. Neste Capítulo, aprofundaremos um pouco mais esta discussão e veremos que consideramos outras questões, além das mencionadas, como significativas para o que denominamos (re)formulações. As duas principais são as mudanças estruturais que ocorreram nas Propostas de Redação a partir do ano de 2012 e como a Competência V passa a ser significada neste processo.

O ENEM é um exame que pressupõe leitura, interpretação e escrita da prova. Dentro do campo de discussão que propomos, os gestos de leitura, interpretação, escrita são produzidos em condições de produção determinadas. Os indivíduos, por sua vez, são interpelados pela ideologia, assim se constituindo em sujeitos, se inscrevendo em diferentes formações discursivas. Os sentidos, são produzidos, não nascem do nada, eles “São construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários” (ORLANDI, 1998, p. 103). E, ainda, em consonância com Pêcheux:

O próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente.’ (1998, p. 162)

Nessa perspectiva, a leitura é, por sua vez, uma forma de produzir sentidos. No entanto, não é somente isso que ocorre. Uma vez que a determinação histórica torna a leitura parte constitutiva dos processos de significação, quando lemos não somente estamos produzindo sentidos, mas também os (re)produzindo, retomando-os a partir da memória discursiva. Conforme assevera Orlandi,

Queiramos ou não, quando fazemos parte do conjunto dos chamados sujeitos-leitores – além de constituir um “público” com suas implicações e consequências – estamos fazendo parte de um processo do qual resulta a institucionalização dos sentidos. O

cerne da produção de sentidos está no modo de relação (leitura) entre o dito e o compreendido. (ORLANDI, 1998, p.102, aspas da autora)

Uma vez que o ponto crucial da produção de sentidos está no modo como o sujeito relaciona o que foi/está dito com aquilo que ele compreende, caminhamos para três questões que levantamos:

1- como o ENEM formula a proposta de redação, especialmente no que se refere à exigência da Competência V?

2- Qual é o efeito-leitor produzido?

3- Como o candidato responde à demanda da formulação?

A fim de responder a primeira questão, fizemos algumas análises do discurso do Enem com base em recortes das propostas de redação. As outras questões serão, conseqüentemente, discutidas ao longo do texto e de outras análises subsequentes.

Antes de analisarmos o modo como o ENEM formula a proposta de redação, é necessário lembrar o que já mencionamos no Capítulo I: durante todo seu processo (de 1998 à atualidade) o Exame passou por algumas (re)formulações. Quando dizemos isso, não afirmamos, porém, que essas (re)formulações são enunciadas, essa observação resulta já de nossa pesquisa. Inclusive, no site do INEP, na sessão sobre o ENEM, não encontramos referências a essas reformulações, conforme recorte:

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade.

A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. **Foram implementadas mudanças no Exame** que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. (INEP, 2015, grifos nossos)

Apesar de o documento acima não reportar às (re)formulações, o recorte: “A partir de 2009 passou a ser utilizado... Foram implementadas mudanças no Exame”, é indiciado por verbos e dêiticos que levam a entender que o processo, em algum momento, no caso a partir de 2009, sofreu alterações. No entanto, de acordo com Santos (2011), essas reformulações ocorreram pelo menos em 3 (três) momentos.

A primeira delas aconteceu entre os anos de 1998 a 2003. Neste momento, o Exame tinha como objetivo avaliar o ensino médio brasileiro, dessa forma, somente algumas instituições federais abrem a possibilidade de acesso ao ensino superior por esse sistema.

Já na segunda (re)formulação, que se refere ao período de 2004 a 2008, o ENEM passa a funcionar como instrumento seletivo. Além disso, o Estado passa a conceder bolsas parciais e integrais em IES privadas, através do ProUni¹⁰.

Em 2009, o Exame é denominado com a (re)formulação “*Novo Enem*” (Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009), há, nesta fase, mudanças tanto nos objetivos como na estrutura organizacional da prova. A Portaria, afirma, assim, as seguintes fundamentações:

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
 I - conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
 II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
 III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à Educação superior.
 (Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998)

Nesta 3ª (re)formulação de consolidação do Exame surgiram dois episódios que até o momento não tinham ocorrido: em 2009, o MEC cancelou a prova por suspeita de fraude¹¹ e remarcou a data de aplicação do Exame. Já no ano seguinte, cadernos de prova amarelos apresentaram problemas de impressão e montagem. Alguns participantes tiveram seus cadernos substituídos, outros não, assim a prova teve que ser reaplicada¹². Importa-nos salientar que esses dois episódios são simultâneos à consolidação do Exame e não por acaso, alguns conflitos são produzidos, isso, justamente pelo fato de que as posições-sujeito nem sempre são as mesmas.

O ENEM é composto por 180 questões de múltipla escolha, aplicadas em dois dias consecutivos até o ano de 2016. A partir de 2017, as provas serão aplicadas em dois domingos consecutivos. As provas são divididas em quatro áreas de conhecimentos: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas

¹⁰ O Programa Universidade para Todos - Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa.

Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos, o Prouni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal [...]. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem [...]. O Programa possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência e ainda o Fundo de Financiamento Estudantil - Fies, que possibilita ao bolsista parcial financiar parte da mensalidade não coberta pela bolsa do programa. *cf.*: em <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em 17/02/2017.

¹¹ *cf.*: em: <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/10/01/ult105u8763.jhtm>

¹² *cf.*: em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2010/12/15/prova-para-prejudicados-no-enem-2010-e-reaplicada-nesta-quarta.htm>

Tecnologias (Incluindo redação); e Matemática e suas Tecnologias.¹³ Esta sistemática também, ao longo dos anos, consolidou o Exame de tal forma, que hoje, é um dos principais processos seletivos do país. No entanto, enquanto de um lado há a consolidação do Exame e um discurso de democratização do ensino, pois em alguns discursos o ENEM é significado como processo seletivo capaz de avaliar, por outro lado há discursos que defendem ser o ENEM uma política seletiva que fere os direitos da autonomia das universidades, além de impedir que elas obtenham recursos financeiros com o vestibular.

Esse jogo de forças é resultado de uma política de democratização, mas uma democratização que abre duas discussões: a primeira é que para ser democrático precisa implantar uma política seletiva de avaliação, a segunda é que precisa ser adotado por universidades e faculdades como processo seletivo.

É necessário, pois, que o Estado seja representado e ele se faz assim, usando a Escola como um lugar que seja autorizado para as projeções imaginárias das políticas de ensino. À Escola cabe, então, “transmitir conhecimento”, ao Estado “medir” se tal conhecimento foi consolidado, o que é feito por políticas avaliativas. Leal (2015) contribui com o que afirmamos, postulando o seguinte:

A política de avaliação do ENEM tem a ver com o conhecimento, a forma como a posição sujeito aluno vivencia essa prática que se torna configurada na escrita do sujeito- aluno. A relação sujeito/escrita nos faz pensar a Escola como lugar autorizado para as projeções imaginárias das políticas de ensino. A política avaliativa do Exame Nacional desliza para outros sentidos, passando a funcionar como uma forma de representatividade para o ensino no país. Do ponto de vista discursivo, o deslizamento de sentidos se dá pela própria língua, que é condição da projeção imaginária de uma política de escrita inscrita na prova de redação do ENEM. (LEAL, 2015, p.36)

Essas questões são fundamentais para refletirmos sobre o Estado e suas políticas, afinal, quais questões políticas são essas que fazem com que o exame seja aceito pelas universidades, pela sociedade, pelos próprios candidatos a ele?

De acordo com Orlandi (2008), o político é definido pelo fato de que o sentido é sempre dividido, por sua vez, “esta divisão tendo uma direção que não é indiferente às injunções que derivam da forma da sociedade tomada na história em um mundo significado e significante, em que as relações de poder são simbolizadas” (ORLANDI, 2008, p. 90). Assim, os conflitos são gerados, bem como os discursos favoráveis e os discursos contrários à política seletiva do ENEM. E, embora existam posições contrárias ao exame, as relações de poder são simbolizadas

¹³ Observamos como essa sistemática também está integrada dentro de uma política pública de ensino. Isso vem de uma trajetória, em que os próprios PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), previstos na LDB (Lei de Diretrizes e Base), já dividem as áreas quando mencionam ciclos, princípios, eixos, etc. nessas relações.

a partir do momento em que este processo dita quem entra e quem não entra no ensino superior. Diante de tal conjuntura, não aceitar este processo seletivo é o mesmo que estar de fora daquilo que o Estado e suas políticas ordenam e, por isso mesmo, arcar com as consequências que tal atitude implica. Uma consequência dessa “desobediência” é não conseguir acesso à universidade.

Voltemos às (re)formulações. Em 2012, o MEC disponibilizou o Manual e a vista pedagógica, assim, produz-se, com efeito, um discurso pedagogizante das redações. O que queremos dizer é que, à medida que o MEC disponibiliza esses materiais, ele não só transfere a responsabilidade de “sucesso” ou fracasso”, “competência” ou “incompetência” ao candidato, como também dá início a um processo de pedagogização do exame, determinando como ele deve ser realizado. É quase uma prescrição.

Além disso, essa disponibilização produz um efeito de cumprimento, de forma mais prática, do inciso II da Portaria nº 438: “conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho”; além de tentar estabilizar possíveis tensões de cunho político, como por exemplo, evitar que fossem levantadas dúvidas sobre a seriedade e sigilo das correções por aqueles não tão favoráveis ao ENEM. Dessa maneira, não consideramos que foram somente três (re)formulações pelas quais o Exame passou, como afirma Santos (2011), acrescentamos que, para nós, a partir de 2012, o Exame produz, o que observamos como 4ª (re)formulação. Neste momento, a principal mudança que observamos em relação aos anos anteriores foi a tentativa de padronização da estrutura das provas, conforme veremos nas análises do próximo tópico.

2.2 Em análise as Propostas de Redação da 4ª Reformulação do Exame

As propostas de Redação, nesta 4ª (re)formulação, tornam-se estruturalmente semelhantes – como é possível observar nos recortes abaixo –, principalmente quanto às instruções que seguirão a seguinte padronização:

- 1- indicação de que o texto deve ser produzido a partir da leitura dos textos motivadores e dos conhecimentos que o candidato adquiriu ao longo de sua formação;
- 2- referência quanto à redação de um texto dissertativo-argumentativo e em norma padrão da língua portuguesa;
- 3- especificação do tema;
- 4- apresentação explícita da Competência V (Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos) e da obrigatoriedade em “respeitar” os

direitos humanos ao propor a proposta de intervenção e, por fim,

5- ordenação quanto aos aspectos organizacionais do texto a partir dos verbos de comando selecionar, organizar e relacionar.

Vejam os:

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

Recorte 2 – Tema de redação ENEM 2012

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Recorte 3 – Tema de redação ENEM 2013

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

Recorte 4 – Tema de redação ENEM 2014

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

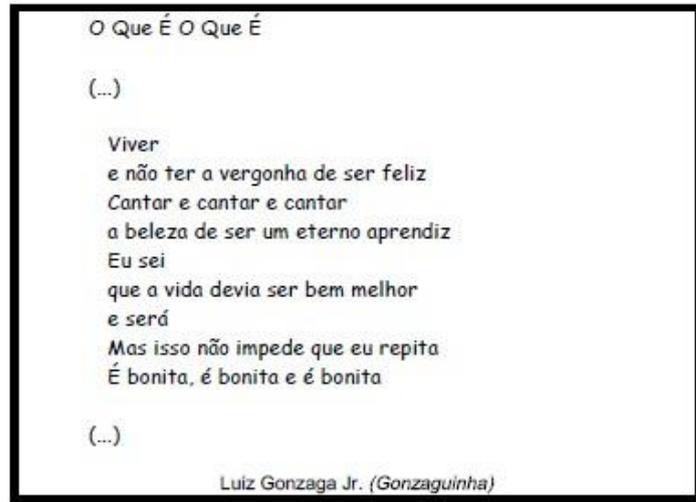
Recorte 5 – Tema de redação ENEM 2015

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Recorte 6 – Tema de redação ENEM 2016

A primeira questão que observamos entre os recortes dos temas de redação dos anos de 2012 a 2016 e os de outros anos é que há uma variação ao que a prova denomina “textos motivadores”. Vejamos o recorte da Proposta do ano de 1998:

ENEM/98

REDAÇÃO


Redija um texto dissertativo, sobre o tema "**Viver e Aprender**", no qual você exponha suas idéias de forma clara, coerente e em conformidade com a norma culta da língua, sem se remeter a nenhuma expressão do texto motivador "O Que É O Que É".

Dê um título à sua redação, que deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha anexa ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.

Recorte 7 – Tema de redação ENEM 1998.

Neste recorte (6), a expressão "texto motivador" é usada para advertir o candidato sobre a proibição quanto ao uso de expressões já utilizadas, conforme recorte: "...sem se remeter a nenhuma expressão do texto motivador 'O Que É O Que É' ", buscando assim "controlar" a autoria. Além disso, ainda neste ano, não houve presença de texto não-verbal, uma exceção, uma vez que a partir do ano de 1999, todas as propostas apresentaram alguma imagem em sua coletânea.

A segunda observação diz respeito à tipologia textual exigida. Em 1998, o candidato deveria, ao fazer sua produção textual, levar em consideração o tipo dissertativo. Nos anos referentes à 4ª (re)formulação, há um acréscimo e o texto a ser produzido passa a ser dissertativo-argumentativo. Essa mudança dá a ver que o texto dissertativo está mais relacionado ao campo da exposição do que da argumentação, ou seja, dá a ver que a política linguística adotada pelo Enem passa a ser outra. É importante observar que no final da década de 90, a teoria bakhtiniana, que se fundamenta no conceito de tipos e gêneros, é tomada como base ao ponto de ser inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

A concepção de texto – que parece constituir a política de língua adotada pelo ENEM – como uma esfera das atividades humanas que está relacionada à língua leva em consideração

uma organização, seja oral ou escrita, de um gênero determinado pela atividade social (BAKHTIN, 2000, p. 279). Essa concepção pode ser lida no recorte a seguir: “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (MEC-PCN-EF, 1997, p. 23). Com base neste recorte, percebe-se que os PCN’s estão ancorados, basicamente, na concepção de língua desenvolvida por Bakhtin. Também é nesse contexto teórico que este documento propõe a utilização dos gêneros textuais para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem de Língua. O ENEM mostra essa política de língua colocada na escola especialmente nas práticas de leitura e escrita e, também, quando transita entre produzir um texto dissertativo ou dissertativo-argumentativo. Reforça que dissertativo não é argumentativo. Novamente é posto um modelo que também não é novo. Se considerarmos que o texto dissertativo-argumentativo pressupõe tese, argumentos, a conclusão e a intervenção, estamos também diante de outro modelo, o aristotélico da retórica clássica.

Por seu turno, a concepção bakhtiniana de língua, texto, sujeito, intencionalidade é que faz com que se tenha um tipo de avaliação e não outro. Dessa forma, quando fundamentamos nossa discussão dentro das concepções discursivas, observamos um ponto de ruptura em relação a essas práticas de leitura e escrita, uma vez que não se considera que as intenções comunicativas sejam perfeitamente interpretáveis pelo outro, como se houvesse uma correspondência direta entre linguagem-pensamento-mundo, como se essa relação fosse direta e transparente, como se houvesse uma correspondência entre aquilo que o sujeito diz com o que o interlocutor entende. O que há, conforme sabemos, é uma ilusão de evidência dos sentidos. Para Orlandi (2004, p. 11) o homem não pode evitar a interpretação e o sentido está sempre em curso.

Assim, quanto às (re)formulações que trouxemos para esta discussão, verificamos que neste ano de 1998, quanto ao aspecto estrutural/instrucional houve consideráveis diferenças em relação ao que nomeamos como 4ª(re)formulação. Observemos, pois, como este exercício de substituição/reformulação dos enunciados provocou efeitos de sentido ao longo das propostas.

Como todo enunciado pode vir a ser outro, como afirma Pêcheux (1969), nos enunciados dos anos seguintes a 1998, as propostas produziram equívocos à medida que variaram a forma como mencionaram os “textos motivadores”. Ressaltamos que esta relação com o equívoco afeta toda a língua, ou seja,

Sob diferentes formas, encoberto sob diferentes marcas sintáticas, **o equívoco se manifesta, vem à tona e ganha corpo e significação**. O modo de materializar-se pode ser pelo viés da falta, do excesso, do repetido, do parecido, do absurdo, do

nonsense, e por aí se estendem possibilidades. O que há de comum em todas elas é a **ruptura do fio discursivo** e o impacto efetivo na condição de fazer e desfazer. (FERREIRA, 2000, p.108, grifos nossos)

A ruptura do fio discursivo mexe com a rede de filiação de sentidos. Pelo viés da falta, observamos que a assertiva proibitiva quanto aos textos motivadores (Recorte 6) foi retirada das instruções e substituída pela referência a estes textos como “base” para a produção escrita. Vejamos os recortes:

1999 – “**Com base** na leitura dos quadrinhos e do depoimento...”

2000 – “**Com base** na leitura da charge, do artigo da constituição, do depoimento de A.J e do trecho do livro *O cidadão de papel...*”

2001 – “**Com base** nos quadrinhos e nos textos...”

Do ano de 1999 até o ano de 2001 (nesta chamada primeira fase do ENEM), a sistematização das instruções deu lugar à expressão “com base” quando se referiram aos “textos motivadores”. Já nos dois anos que fecham esta primeira fase (2002 e 2003), houve o seguinte deslizamento:

2002 – **Considerando** a foto e os textos apresentados...”

2003 – **Considerando** a leitura do quadro e dos textos...”

Tomando por base que a língua é um “instrumento” que serve para comunicar e não comunicar (Pêcheux, 1988, p. 93), analisamos um efeito de sentido que constitui esse jogo parafrástico dos enunciados em questão a partir da substituição da expressão “com base” pela expressão “considerando”: os textos apresentados pela coletânea até 2001 eram fundamentais para a produção do texto, já em 2002 e 2003 basta considerá-los. Há um não-dito de que além destes textos, outras questões podem também ser consideradas (outros textos lidos, vivências de mundo). Voltemos a mencionar que, para nós, a linguagem significa em sua incompletude, na/pela não transparência, ou seja,

Como a linguagem tem uma relação necessária com os sentidos e, pois, com a interpretação, ela é sempre passível de equívoco. Dito de outro modo, os sentidos não se fecham, não são evidentes, embora pareçam ser. Além disso, eles jogam com a ausência, com os sentidos do não-sentido. (ORLANDI, 2004, p. 09)

Como a Análise de Discurso se interessa pelo conceito de paráfrase como reformulação,

outra observação que fizemos, a partir do exercício de substituição/reformulação do enunciado, diz respeito à adjetivação dada ao termo “textos”. Nesta primeira fase do ENEM, o adjetivo “motivador” é considerado somente no ano de 1998, nos anos seguintes, o que se observa é a identificação dos gêneros (quadrinhos, depoimento, charge, artigo da constituição...) ou a ausência do adjetivo “motivador”, exceto no ano de 2002 quando “motivador” sofre o deslizamento para “apresentado”.

Ao analisarmos estes enunciados, uma inquietação nos assola: essa relação parafrástica entre o enunciado do primeiro ano do ENEM e os outros anos repete o mesmo sentido, ou o sentido resultante desse deslizamento explicita o diferente? Continuemos a observar como eles são reformulados nos anos posteriores.

A 2ª (re)formulação do Exame inicia-se, conforme já mencionamos, em 2004, neste período, o jogo parafrástico dos enunciados continua, o termo “ideia” passa a ser anteposto ao termo “textos”, que novamente perde sua adjetivação (motivador), especialmente nos anos de 2004 e 2005, vejamos:

2004 – “Com base nas **ideias** presentes nos textos acima...”

2005 – “Com base nas **ideias** presentes nos textos acima...”

Em 2006, o termo “motivador” volta a circular na prova, bem como o verbo no gerúndio “considerando”, além disso, o advérbio “apenas” surge pela primeira vez. Vejamos: “**Considerando** que os textos acima têm caráter **apenas motivador**...”. Em nossas análises consideramos que a equivocidade mais uma vez funciona, uma vez que o termo “apenas” remete-nos ao primeiro ano do exame. Vejamos os dois enunciados:

1998: “... exponha suas ideias [...] sem se remeter a nenhuma expressão do texto motivador...”

2006: “Considerando que os textos acima têm caráter apenas motivador...”

Ao analisarmos o efeito de sentido entre os dois enunciados, observamos que há um efeito proibitivo em ambos na medida em que ordena, em 1998, o não uso dos textos – “sem se remeter” –, ou seja, há um efeito metafórico que deixa implícito o fato de não se poder usar os textos. Já em 2006, na medida em que se utiliza expressão “têm caráter apenas motivador”, ou seja, o fragmento pode gerar o efeito de: “caso usem, isso não será considerado”.

Já nos dois últimos anos dessa desta 2ª (re)formulação do ENEM, os enunciados circularam da seguinte forma:

2007 – “Considerando a figura e os textos acima como motivadores...”

2008 – “O texto acima menciona...”

Voltemos à questão que há pouco levantamos: A relação parafrástica entre o enunciado do primeiro ano do ENEM e os outros anos repete o mesmo sentido, ou o sentido resultante desse deslizamento explicita o diferente? Explicita o mesmo sentido, se pensarmos o que está em jogo na representação imaginária produzida pelos enunciados até o ano de 2008. Podemos, a partir dos enunciados das provas, analisar que há pelo menos uma imagem que o sujeito-autor tem do sujeito-leitor: ele sabe (ou pelo menos deveria saber) que textos “motivadores” não são textos para se “reproduzir” na redação, eles são “base” para levantar as possíveis discussões, ou seja, volta-se ao discurso da escola sobre como produzir textos em “vestibulares”.

A partir de 2009, ano em que consideramos a 3ª (re)formulação, o enunciado foi o seguinte: “Com base na leitura dos seguintes textos **motivadores**...”. Este enunciado aparece antes dos textos que compõem a proposta, enquanto nos outros anos este enunciado sempre aparece depois. Essa estrutura linguística se manteve até 2011.

Neste enunciado, consideramos que “motivadores” aparece como sinônimo de “norteadores”, uma vez que motivar desencadeia uma escrita singular e criativa do aluno. No entanto, não é isso que ocorre, uma vez que as redações, em grande parte, são reproduções dos textos “motivadores”, logo motivador está mais próximo de norteador. No entanto, há diferença entre motivar e nortear. Enquanto motivador é abertura para a produção de uma autoria, a deriva para norteador significa: aquele que dirige, aponta para uma direção a ser seguida, determinada. Há, neste sentido, uma tentativa de neutralizar o equívoco, já que se concebe como sinônimos termos significados diferentemente, ou seja, produz-se uma falha material que foge ao controle do enunciador. Como essa falha materializada na/pela língua não pode ser recoberta, possibilita a produção de sentidos outros e que denunciam a posição ocupada pelo sujeito de linguagem. Neste sentido, o equívoco aponta para as formações ideológicas e para os vários discursos que legitimam o dizer do ENEM.

Na 4ª (re)formulação, conforme já mencionamos há outro deslizamento do enunciado, que passa a ser formulado da seguinte maneira: “a partir da leitura dos textos motivadores...”, ou seja, o fragmento “com base na leitura” desliza para o fragmento “a partir da leitura”. Vejamos como esta prova chega para o candidato a partir do que nomeamos como 4ª (re)formulação do ENEM:



PROPOSTA DE REDAÇÃO

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

TEXTO I

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

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

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

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

TEXTO II

A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS NO MUNDO



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

TEXTO III

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

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

INSTRUÇÕES:

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

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

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

Estruturalmente, a prova se apresenta da seguinte maneira durante os anos de 2012 a 2015¹⁴: primeiro o candidato lê a “Proposta de Redação”, em seguida os “Textos Motivadores (que incluem textos verbais e sempre um texto não-verbal, este aparece ora em forma de infográfico, ora de texto publicitário, de mapa, de charge etc.)”

Conforme já mencionamos, além da padronização do texto instrucional observada na 4ª (re)formulação, retomemos alguns recortes: “redija texto dissertativo-argumentativo..., apresentando proposta de intervenção. Selecione, organize, relacione...”. Houve, nesta 4ª (re)formulação, a cobrança mais explícita da Competência V. Chegamos a esta conclusão porque confrontamos o que a Cartilha do Participante (INEP, 2016, p. 24) coloca como Competência V e como o enunciado é posto nas Propostas. Vejamos:

Competência V: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Recorte da Proposta de 2012: “...apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos”.

Nos outros anos não havia uma referência direta à proposta de intervenção, tomada como transparente; esta constatação ocorre quando analisamos recortes, por exemplo, relativos à proposta de redação do primeiro ano (1998) do exame e do ano de 2008. Vejamos:

Redija um texto dissertativo, sobre o tema “**Viver e Aprender**”, no qual você exponha suas idéias de forma clara, coerente e em conformidade com a norma culta da língua, sem se remeter a nenhuma expressão do texto motivador “O Que É O Que É”.

Dê um título à sua redação, que deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha anexa ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.

Recorte 9 – Tema de redação ENEM 1998

¹⁴ Em 2016 houve a seguinte inversão: o item “Instruções” aparece em primeiro plano, em seguida são apresentados os “Textos Motivadores” e por último o item “Proposta de Redação”.

O texto acima, que focaliza a relevância da região amazônica para o meio ambiente e para a economia brasileira, menciona a "máquina de chuva da Amazônia". Suponha que, para manter essa "máquina de chuva" funcionando, tenham sido sugeridas as ações a seguir:

- 1 suspender completa e imediatamente o desmatamento na Amazônia, que permaneceria proibido até que fossem identificadas áreas onde se poderia explorar, de maneira sustentável, madeira de florestas nativas;
- 2 efetuar pagamentos a proprietários de terras para que deixem de desmatar a floresta, utilizando-se recursos financeiros internacionais;
- 3 aumentar a fiscalização e aplicar pesadas multas àqueles que promoverem desmatamentos não-autorizados.

Escolha **uma** dessas ações e, a seguir, redija um texto dissertativo, **ressaltando as possibilidades e as limitações da ação escolhida**.

Ao desenvolver seu texto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista, sem ferir os direitos humanos.

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade padrão da língua portuguesa.
- O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O rascunho pode ser feito na última página deste Caderno.
- A redação deve ser passada a limpo na folha própria e escrita a tinta.

Recorte 10 – Tema de redação ENEM 2008

Nas instruções do primeiro ano (1998), há indicação somente de que a produção não deve conter cópia do texto motivador, mas não cita o fato de que o texto deve ser produzido a partir de tal leitura e dos conhecimentos que o candidato adquiriu ao longo de sua formação. Outra diferença ocorre quanto à referência da tipologia, pois, neste primeiro ano, a instrução propõe a produção de um texto dissertativo e não, necessariamente, um texto dissertativo-argumentativo. O recorte: “exponha suas ideias de forma clara, coerente e em conformidade com a norma culta da língua...”, pressupõe uma relação direta e transparente entre enunciado e interpretação, um não dito de que o texto, para ser compreensível, precisa ser escrito de forma clara e para isso basta ter coerência e ser escrito na forma padrão da língua.

Há, também, na Proposta deste ano de 1998, especificação do tema já na primeira frase do período e não há menção da Competência V, nem referência ao cuidado em respeitar os direitos humanos. O recorte: “Dê um título à sua redação”, produz sentidos de obrigatoriedade.

Em 2008, o discurso produzido por essas instruções produz deslocamento à medida que modifica os enunciados que mantinham uma certa regularidade até o momento. Apesar de alguns recortes serem equiparados aos de outras instruções, como por exemplo: “redija um texto dissertativo”; “procure utilizar conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação”; “selecione, organize e relacione”; “sem ferir os direitos humanos”, neste ano, as propostas de intervenção foram apresentadas ao candidato. Isso, discursivamente, produz deslocamento, pois além de mudar a padronização das propostas até o momento, propôs alterações em todos os aspectos instrucionais, afinal, nesta proposta, o candidato “teria” que escolher entre as três propostas de intervenção, uma, e a partir desta escolha, ressaltar as possibilidades e limitações da ação escolhida. Ou seja, enquanto em outras propostas o

candidato deveria “defender seu ponto de vista e suas propostas”, neste ano, era preciso “escolher uma dessas ações [...], ressaltando as possibilidades e limitações da ação escolhida.

Consequentemente, questionamos como a Competência V foi avaliada e significada, uma vez que não seria possível propor uma situação de intervenção para o problema apresentado considerando se o candidato feriu ou não os direitos humanos. Para nós, embora haja esse questionamento, a proposta como um todo sofre deslocamentos porque até o momento havia reiteração das propostas, com mais ou menos variações do mesmo. Como em 2008 houve um deslocamento das regras, houve certa modificação do processo.

Apesar de irromper sentidos aparentemente estabilizados (instruções mais ou menos padronizadas, como, por exemplo, defender o ponto de vista e as propostas), e significar as instruções de outra maneira em relação aos anos anteriores, a Proposta de 2008 foi única. Nos anos seguintes, os movimentos de sentido tomaram como direção aquilo que se vinha produzindo até 2007, com mais ou menos variações, até chegar na padronização da 4ª (re)formulação, como já mencionamos.

Quando levantamos essa análise relativa às (re)formulações das Propostas de Redação do ENEM, chamou nossa atenção a busca por uma proposta “ideal”. Em outras palavras, as mudanças estruturais da prova também são uma forma de colocar a língua como transparente na tentativa de neutralizar o equívoco, o político, como se assim fosse possível em prol de uma proposta “ideal” que culminasse em uma redação igualmente “ideal”.

No que tange à Competência V, nossa principal discussão sobre ela se dará daqui para frente. Conforme já reportamos na introdução, pretendemos analisar como os candidatos ao ENEM cumprirem a exigência relativa a esta Competência, quais foram as discursividades produzidas tanto pelas propostas quanto pelas produções de texto desses sujeitos. Sob à luz da teoria pecheutiana, o sujeito se constitui por sua filiação a uma dada formação discursiva e a uma memória discursiva. Sendo assim, considerando o texto como unidade de significação, há possibilidade de observar os vestígios dessa constituição, relacionada à sociedade e à história, por meio do texto produzido pelo candidato.

2.3 A Competência V nas/das Propostas de Redação

Começamos este tópico pelo texto retirado da Cartilha do Participante (2016) que introduz o item 1.5 intitulado Competência V: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos. Ele diz o seguinte:

O quinto aspecto a ser avaliado em seu texto é a apresentação de proposta de intervenção para o problema abordado. Por isso, a sua redação, além de apresentar uma tese sobre o tema, apoiada em argumentos consistentes, deve oferecer uma proposta de intervenção na vida social. Essa proposta deve considerar os pontos abordados na argumentação. **A proposta** deve manter um vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e demonstrar coerência com os argumentos utilizados, já que **expressa a sua visão, como autor**, das possíveis soluções para a questão discutida. A proposta de intervenção precisa ser detalhada; deve conter, portanto, a exposição da intervenção sugerida e o detalhamento dos meios para realizá-la. **Deve refletir os conhecimentos de mundo de quem a redige**, de modo que a coerência da argumentação será um dos aspectos decisivos no processo de avaliação. **É necessário respeitar os direitos humanos**, não romper com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural. (INEP, 2016, p. 24, grifos nossos)

Quando nos deparamos com o conceito da Competência V e com a “explicação” de como ela deve ser “composta”, questionamos que sentidos circulam nas propostas de redação e como eles são significados pelo candidato. Outra questão que levantamos foram as condições de produção do ENEM, exame que considera o candidato “autor”. Este, por sua vez deve ser capaz de expressar sua visão acerca de possíveis soluções para o problema abordado, levando em conta seu conhecimento de mundo a partir da proposta de intervenção que respeite os direitos humanos.

Além disso, quando refletimos do lugar de analista do discurso, não podemos deixar de considerar que o candidato, antes mesmo de se significar como “autor” em uma prova de redação, é atravessado por sentidos já-ditos pelo discurso escolar e pela formação discursiva dominante. Assim, em termos de formação imaginária, que imagem o ENEM projeta do tema e do candidato ao propor instruções, temáticas e cartilhas?

Tomemos que “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um de si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.” (PÊCHEUX, 1990, p.82)

A fim de buscar compreender como os candidatos significam a Competência V, o primeiro passo foi analisar como ela é significada nas Propostas¹⁵ e observamos que ora é apresentada explícita, ora implicitamente. Em outras palavras, consideramos explícita quando a proposta é posta conforme os recortes da 4ª reformulação: “apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos” e implícita quando é posta conforme os fragmentos: 2007 – “selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas...”; 2008 – “selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista, sem ferir os direitos humanos...”. Apesar de o termo “propostas” aparecer em 2007, consideramos que a Competência V está implicitamente

¹⁵ Ressaltamos que, no capítulo IV, faremos as análises das Propostas de Redação a partir do ano de 2012, por ora, voltamo-nos apenas para alguns recortes dos temas que circularam desde o início do ENEM.

colocada, pois a locução “de intervenção” não o acompanha, no entanto há um “ponto de vista” e este deve ter propostas. Já em 2008 nem o termo “propostas”, nem a locução “de intervenção” constam no enunciado, por outro lado, a proposta de redação solicitava a escolha de uma das “soluções”, já apresentadas pela coletânea, para manter a Amazônia em funcionamento, o que já seria uma forma de propor uma ação.

Em alguns anos do Exame, observamos que houve uma tentativa de tornar “clara” a Competência V, mas também observamos que a instrução quanto a formular uma “proposta de intervenção” nas Propostas de Redação variou em relação à forma como foi solicitada.

Há um movimento neste ir e vir de (re)formulações que aponta para uma trajetória de procura por um ideal de prova. Há um processo de elaboração do que se quer e isso pode ser observado quando se substituem enunciados, retiram-se ou acrescentam-se instruções, formulam-se critérios, etc.. Com isso, podemos observar o que significa o ENEM na relação com o processo de escolarização, com aquilo que se materializa enquanto redações. Há, ainda, gestos de leitura e escrita idealizados que se mostram em situações moventes de sinonímia e deslizamentos nos enunciados das provas ao longo do processo (discursivamente podemos dizer que é também dessa forma que se materializa a trajetória do processo), conforme podemos analisar nas propostas dos anos de 1999 a 2004, a seguir:

Com base na leitura dos quadrinhos e depoimentos, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre o tema: **Cidadania e participação social.**

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Depois de selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa de seu ponto de vista, elabore uma proposta de ação social.

A redação deverá ser apresentada a tinta na cor azul ou preta e desenvolvida na folha grampeada ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.

Recorte 11 – Tema de redação ENEM 1999

Com base na leitura da charge, do artigo da Constituição, do depoimento de A.J. e do trecho do livro *O cidadão de papel*, redija um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre o tema: **Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?**

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender o seu ponto de vista, elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto.

Observações:

- ▶ Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua.
- ▶ Espera-se que o seu texto tenha mais do que 15 (quinze) linhas.
- ▶ A redação deverá ser apresentada a tinta na cor preta e desenvolvida na folha própria.
- ▶ Você poderá utilizar a última folha deste Caderno de Questões para rascunho.

Recorte 12 – Tema de redação ENEM 2000

Com base na leitura dos quadrinhos e dos textos, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: **Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?**

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender o seu ponto de vista, elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto. Suas propostas devem demonstrar respeito aos direitos humanos.

Observações:

- Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua.
- O texto não deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narrativa.
- O texto deverá ter no mínimo 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha própria.
- O rascunho poderá ser feito na última página deste Caderno.

Recorte 13 – Tema de redação ENEM 2001

Considerando a foto e os textos apresentados, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema **O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?**

Ao desenvolver o tema, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões, e elabore propostas para defender seu ponto de vista.

Observações:

- Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua portuguesa.
- O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto deverá ter no mínimo 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha própria.
- O rascunho poderá ser feito na última página deste Caderno.

Recorte 14 – Tema de redação ENEM 2002

Considerando a leitura do quadro e dos textos, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: **A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?**

Instruções:

- Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista, elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto. Suas propostas devem demonstrar respeito aos direitos humanos.
- Lembre-se de que a situação de produção de seu texto requer o uso da modalidade escrita culta da língua portuguesa.
- O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou de narrativa.
- O texto deverá ter no mínimo 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha própria.
- O rascunho poderá ser feito na última folha deste Caderno.

Recorte 15 – Tema de redação ENEM 2003

Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação em prosa sobre o seguinte tema:

Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas.

Observações:

- Seu texto deve ser escrito na modalidade culta da língua portuguesa.
- O texto **não** deve ser escrito em forma de poema (versos) ou narração.
- O texto deverá ter no mínimo 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha própria.
- O rascunho poderá ser feito na última folha deste Caderno.

Recorte 16 – Tema de redação ENEM 2004

Em 1999, a instrução é a seguinte: “elabore uma proposta de ação social”. Não se menciona aqui a obrigatoriedade em não ferir os direitos humanos. Em 2000, o enunciado “elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto”, pressupõe a elaboração de soluções para o “problema”. Além disso, tais propostas são para o problema que o candidato supostamente deveria ter mencionado ao longo do texto que produziu, diferentemente de uma proposta de ação social, como solicitado em 1999.

Outra análise que fazemos é como *ação social e solução de problema* podem significar nesse enunciado. Quando o ENEM “exige” em um ano uma ação social e no outro uma solução para o problema, tal discurso toca numa formação imaginária em relação ao candidato, ao tema e ao próprio exame.

O tema de 1999 foi “Cidadania e participação social”, quais sentidos são produzidos pelo candidato quando diante de um tema amplo como este, exige-se uma ação social? O que significa *ação social* no discurso do exame? Em termos de formação imaginária, que imagem o ENEM projeta do tema e do candidato ao propor esse tema?

Em 2000 o tema foi “Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional? Quando lemos neste ano: elaborando propostas para a solução do problema...”, podemos considerar que realmente existe uma solução? Ou mesmo várias, uma vez que o termo está no plural? Além disso, o tema é um questionamento. Que efeitos isso produz? Por que não se optou pela ação social neste ano? Que mudança a substituição de uma expressão por outra pode produzir?

No ano de 2001, o plural no substantivo *propostas* se mantém, bem como a menção ao problema supostamente levantado ao longo do texto que o candidato produziu, no entanto, diferentemente dos anos 1999 e 2000, a instrução diz que as “propostas devem demonstrar respeito aos direitos humanos”.

Em 2002, há uma nova formulação: “elabore propostas para defender seu ponto de vista”. O termo “problema” volta a ser omitido, bem como o “respeito aos direitos humanos”, que é retomado em 2003 no fragmento “demonstrar respeito aos direitos humanos”, já em 2004 não é mencionado. Retomemos:

1999 Depois de selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa de seu ponto de vista, *elabore uma proposta de ação social*.

2000 Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender o seu ponto de vista, *elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto*.

2001 Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender o seu ponto de vista, *elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto*. **Suas propostas devem demonstrar respeito aos direitos humanos.**

2002 Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões e *elabore propostas* para defender seu ponto de vista.

2003 Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender o seu ponto de vista, *elaborando propostas para a solução do problema discutido em seu texto*. **Suas propostas devem demonstrar respeito aos direitos humanos.**

2004 Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista.

Os verbos de comando *selecionar*, *organizar* e *relacionar*, bem como o apontamento à defesa de possíveis pontos de vista são recorrentes em todos os anos. As reformulações ocorrem, portanto, nos fragmentos recorrentes à Competência V, no que diz respeito a elaborar propostas de intervenção/ação social e demonstrar respeito aos direitos humanos. A instrução para elaborar propostas de intervenção é observada nos anos de 1999 a 2003, já a instrução quanto a demonstrar respeito aos direitos humanos só aparece nos anos de 2001 e 2003.

Em 2004, a Competência não é mencionada nas instruções. Consideremos, sob a luz do que teoriza Pêcheux (2010), que é possível considerar sinonímias contextuais entre grupos. No caso analisado acima, percebemos que pequenas derivas como “depois de selecionar” (proposta de 1999) e “selecione” (nos outros anos), ou mesmo o imperativo “elabore” (proposta de 1999), ou o gerúndio “elaborando” (proposta de 2000) produzem sentidos semelhantes. No entanto, o silenciamento de expressões como “problema discutido”, “elabore proposta” ou mesmo “demonstrar respeito aos direitos humanos”, representam um efeito metafórico, uma vez que podem ser consideradas sinonímias ou porque, em conjunto, elas apontam para o que o ENEM disse em anos anteriores.

Questionamos, também, o que significa substituir ação social por resolução de problema ou respeitar os direitos humanos? Propor isso em uma redação significa o que em termos de avaliação para o ingresso na vida acadêmica? O que significa dizer respeitar os direitos humanos em uma redação que define quem entra ou não no ensino superior? Nessas condições,

o candidato é afetado pela produção de sentidos que o texto provoca, afinal, de acordo com Orlandi, sujeito e sentido se constituem simultaneamente. Nas palavras de Pêcheux,

O confronto recíproco das formas variadas da superfície permite, ao multiplicar a presença do discurso por ele mesmo, manifestar a estrutura invariante do processo de produção para um estado dado, estrutura esta cujas variações são o sintoma. (PÊCHEUX, 2010, p. 98)

Buscamos então compreender as discursividades produzidas pelas formas variadas de superfície no contraponto com o processo discursivo, tomando como lugar de observação as que circulam nas Propostas de 2010 e 2011 (o salto de 6 anos – 2004 para 2010 – se deve ao fato de que nesse período o enunciado se movimentou basicamente na ausência ou presença do termo “propostas”).

No ano de 2010, o enunciado é formulado da seguinte maneira: “apresentando experiência ou proposta de ação social, que respeite os direitos humanos...”; em 2011: “apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos...”. Discursivamente, observamos a substituição de “experiência ou proposta” por “proposta de conscientização”, o que implica efeitos no processo de produção de efeitos de sentidos diferentes. A “experiência”, por exemplo, poderia ser da ordem pessoal? Em que dimensões podemos considerar “conscientização”? Haveria aqui uma relação entre o individual e o coletivo?

Apesar de esta situação não ser recorrente, a partir do que denominamos 4ª (re)formulação do ENEM, consideramos que estas reformulações funcionam a partir de substituições e acréscimos que podem engendrar diferentes efeitos de sentido ao longo dos anos. Isso ocorre de modo a projetar uma formação imaginária de candidato, de redação, de tema e da própria seleção para cada ano. Ou seja, imaginariamente, no primeiro caso, a imagem que se faz do candidato é daquele que tem uma experiência a relatar, ou uma ação social para apresentar. No segundo caso, a imagem que se faz do candidato é daquele que é capaz de produzir uma proposta de conscientização. Por outro lado, ação social e conscientização estão, imaginariamente, funcionando como sinônimos.

Levando em consideração que o tema de 2010 foi: “O trabalho na construção da dignidade humana” e em 2011: “Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado”, seria possível observar o funcionamento de um imaginário no tema de 2010 que considera um sujeito que já trabalha ou que pensa em trabalhar e que isso deve ser visto como algo dignificador e não em seu aspecto capitalista ou exploratório. Assim, apresentar experiência ou proposta de ação social, que respeite os direitos humanos, produz um efeito de

sentido que leva em conta um candidato que tem experiência com a situação ou que pelo menos convive com ela.

Já no tema de 2011, temos o imaginário de um candidato inserido no meio tecnológico e que precisa saber limitar aquilo que pode e deve ser considerado como público ou como privado nas redes sociais, como se de fato houvesse um limite. Portanto, este deve apresentar, não uma experiência ou uma ação social, mas uma proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos, vinculando o social ao coletivo.

Outra análise que fazemos é que durante todos os anos em que a expressão “direitos humanos” aparece, ela não é definida, aliás, o sentido nunca estará colado às palavras. Mas, na medida em que não se define direitos humanos, se produz dois efeitos: dar por homogêneo o que seja, como se todos soubessem; e ao contrário, deixa em aberto o que venha ser. Já em relação às redações, como os candidatos significam direitos humanos em seus textos? Há um pressuposto de que todos devem conhecer o que são direitos humanos.

Retomemos o enunciado de 1999: “elabore uma proposta de ação social”. O que seria uma ação social? Não temos os recortes de textos de candidatos ao ENEM deste ano, no entanto, podemos refletir: esta ação social poderia ser incidência do discurso religioso, por exemplo, bem mais ligado ao assistencialismo. Em uma redação, isso que poderia ser significado como doação de agasalhos no inverno, ou de um litro de leite em campanhas de arrecadação. E, ainda, no âmbito econômico, por exemplo, uma ação social envolve atitudes que não demandem lucro para a empresa que a pratica. Já para a filosofia, uma ação social é aquela que é orientada pelas ações dos outros, e isso pode envolver ações positivas ou negativas. Que sentidos seriam produzidos para ação social nessas condições de produção do exame?

Da perspectiva da Análise de Discurso, como explica Pêcheux, o sentido é produzido na relação com as formações discursivas. Assim, é justamente a formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito, isto é, o sentido de ação social estaria filiado a uma outra formação discursiva, no entanto, não sabemos se isso é levado em consideração ao se avaliar o texto produzido. Se considerarmos que a redação X obteve nota máxima na Competência V, podemos pressupor que a imagem que o ENEM faz de ação social corresponde a imagem projetada pelo candidato em seu texto. Uma forma de “visualizar” a imagem de candidato projetada pelo Exame, é ler, por exemplo, as “Redações nota 1000” que as cartilhas disponibilizam desde de 2012.

Retomemos o que diz a Cartilha do Participante sobre o que se espera do candidato em relação à Competência V, para refletirmos sobre outra questão que também observamos:

O quinto aspecto a ser avaliado no seu texto é a apresentação de uma **proposta de intervenção para o problema abordado**. Assim, a sua redação, além de apresentar sua tese sobre o tema, apoiado em argumentos consistentes, precisará oferecer uma proposta de intervenção na vida social. Essa proposta, ou seja, **a solução para o problema**, deve contemplar cada ponto abordado na argumentação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 25)

Observamos que há uma relação de sinonímia estabelecida entre “proposta de intervenção para o problema” e “solução para o problema”. No discurso do MEC, elas são significadas como sinônimas. Além disso, como já mencionado, em alguns anos não se menciona o termo, o que dá a ver que estamos diante de um mecanismo de antecipação. Segundo tal mecanismo,

Todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Esse espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é cúmplice até aquele que do outro extremo, ele prevê como adversário absoluto. Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor. (ORLANDI, 2012, p. 39)

O Exame antecipa, ou seja, existe uma linearidade entre o que se pede e o que o candidato irá propor, e mesmo não sendo colocado no enunciado o termo “problema”, ele deve ser entendido pelo candidato, afinal esse termo não aparece nas propostas de 1999, 2002 nem em 2004. Ou, em outros termos, aparentemente, ao se propor o tema de redação, já se projeta um problema a ser solucionado. Sendo assim, é importante observar que além das questões linguísticas e textuais, por meio da redação se avaliaria a capacidade de o candidato resolver problemas por meio de intervenção na vida social.

O que pressupomos é que caso não crie o problema, o candidato precisa, pelo menos, identificar se a proposta traz algum do qual possa se apropriar. Em 2001, o tema da redação propôs o seguinte: “Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?” Além do próprio tema já dizer que existiam interesses em conflito, o que propõe um problema a ser resolvido, no segundo texto da coletânea havia o seguinte direcionamento: “Embora os países do Hemisfério Norte possuam apenas um quinto da população do planeta, eles detêm quatro quintos dos rendimentos mundiais e consomem 70% da energia, 75% dos metais e 85% da produção de madeira mundial. (...)”. Ou seja, podemos compreender como possível efeito de evidência, que os países desenvolvidos possuem menos habitantes, no entanto, consomem os recursos naturais de forma exagerada e possuem modelos de desenvolvimento inadequados aos interesses em conflitos. Tal situação pode ser um problema

que, no discurso do ENEM, deve ser solucionado pelo candidato. Estamos trilhando o caminho discursivo, portanto não podemos afirmar este sentido como uno, mas como possível a derivas.

De acordo com Orlandi (2012), as condições de produção ocorrem de acordo com pelo menos três fatores ou mecanismos de funcionamento que se resumem em: relação de sentidos (não há discurso que não se relacione com outros); mecanismo de antecipação (tentativa, por projeção imaginária, de colocar-se no lugar do interlocutor) e relação de forças (o lugar do qual fala o sujeito faz com que suas palavras signifiquem de modo diferente).

Acerca do processo de avaliação do ENEM, consideramos que a banca corretora é a força maior nesse jogo de poderes, pois caso o candidato não siga as instruções, ou as siga de maneira diferente - afinal seguir ou não as instruções têm a ver com a interpretação - corre o risco de ser colocado em posição inferior quanto à nota. Por isso, discursivamente podemos dizer que a leitura das instruções pode gerar mecanismos de antecipação tanto pela parte de quem as produz como pela parte de quem as tem que cumprir, ou seja, o candidato.

Do ponto de vista pragmático, é difícil para o leitor ou candidato seguir o que a Cartilha do Participante propõe, uma vez que aquilo que se coloca como critério avaliativo nem sempre está enunciado na Proposta. Além disso, é preciso levar em consideração que esse documento só foi disponibilizado em 2012, o que dificulta ainda mais ao candidato saber em que requisitos estava sendo avaliado, especialmente quanto à Competência V.

Já da perspectiva discursiva, é crucial ressaltar que mesmo disponibilizando diretrizes de avaliação, dando instruções para a elaboração das redações etc., esses textos são marcados pela presença da elipse e de reformulações. Nesse sentido, podemos afirmar que há um jogo complexo entre o que se exige na Competência V, como ela foi cobrada e avaliada até 2012 e como o candidato deveria entender o que se propõe, uma vez que o que se segue não foi enunciado.

Logo, percebemos mais uma vez o modo como a linguagem vai se mostrando opaca, sujeita a equívocos pelo fato de não ser transparente, nem estabelecer uma relação direta entre palavra e coisa, o sujeito e o mundo. Consequentemente, pensamos no sujeito inserido neste processo e como este responde a tais questões no momento de produzir o texto. Principalmente ao considerarmos dois pontos fundamentais em relação à Competência V: direitos humanos e cidadania. Estas são outras questões que consideramos relevante em nossa discussão e que discutiremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA EM QUESTÃO NA COMPETÊNCIA V

3.1. Da Proposta de Intervenção

Para compreender as discursividades da Competência V no ENEM, antes de mais nada é preciso mostrar em que conjuntura propomos sua análise. Conforme já dissemos, este é um estudo que se iniciou em 2012, desde então, defendemos que a Competência V geralmente é o último aspecto a ser analisado, pois abrange todos os outros. Trabalhamos com a hipótese de que um candidato, que atende aos critérios estabelecidos na Competência III (Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.), tem grande chance de atender às expectativas da banca quanto à Competência V. Isso ocorre porque, conforme já observamos, no desenvolvimento do texto, o candidato precisa levantar um problema recorrente quanto ao tema proposto e, conseqüentemente, apresentar as intervenções na conclusão do texto. No entanto, de que natureza é essa intervenção? Ou melhor, o que significa intervir considerando o discurso da coletânea na qual o candidato deve embasar sua redação para propor uma intervenção? Em que medida o candidato propõe uma intervenção reproduzindo os “blocos de memória” (SIMÕES, 2014, p. 47) já-ditos? Ou em que medida, ao reformular o discurso da coletânea, seu dizer se inscreve em outra formação discursiva?

Ao ocupar uma posição de autoria, o candidato não se dá conta de que aquilo que diz/escreve não tem origem nele, de que seu dizer pode ter sido posto de outra forma, em outro lugar, com outro sentido. Ou seja, pela força do esquecimento número 1 e 2, conforme postula Pêcheux, o sujeito tem a ilusão de que a origem do que escreve vem dele. Uma vez que se produz esse efeito ilusório de que o que é dito surge no momento do dizer, apagam-se as filiações de sentido que sustentam o que dizemos. Pêcheux teoriza a questão do esquecimento da seguinte maneira:

Concordamos em chamar *esquecimento nº 2* ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia formulá-lo na formação discursiva considerada*. Por outro lado, apelamos para a noção “sistema inconsciente” para caracterizar um outro “esquecimento”, o *esquecimento nº 1*, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o esquecimento nº 1 remetia, por uma analogia com o recalque

inconsciente, a esse exterior, na medida em que (...) esse exterior determina a formação discursiva em questão. (Pêcheux, 1988, p. 173, *italico do autor*)

Uma vez que o exterior determina a formação discursiva em questão, em situação de prova, avaliação, seleção cuja exigência é a escrita de uma redação, é preciso considerar, ainda, que, por ser obrigatória a construção de um texto dissertativo-argumentativo, os temas são controversos. Além disso, a banca exige do candidato que o texto produzido por ele tenha coesão, coerência, uma tese explícita e argumentos que utilizem variadas estratégias que a sustentem. Vejamos:

O texto dissertativo-argumentativo é organizado na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la. Seu objetivo é, em última análise, convencer ou tentar convencer o leitor, pela apresentação de razões e pela evidência de provas, à luz de um raciocínio coerente e consistente. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 15)

Assim, a banca, após avaliar se a argumentação foi consistente e se o repertório sociocultural do candidato apresenta coerência com a tese e os argumentos defendidos, demonstrando assim “excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo”, o próximo passo (dentro dos critérios previamente estabelecidos), é avaliar a capacidade desse candidato de associar as diversas soluções que podem emergir de temas. Estes apresentam várias vertentes, o que para nós, pesquisadores na Análise de Discurso, significa perceber o retorno da memória na atualidade, o interdiscurso funcionando no dizer atual a partir do que já foi dito.

Como já mencionado, a Competência V inclui o seguinte subtítulo: “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos”.

Segundo os critérios avaliativos elencados no Guia do Participante 2012, a quinta Competência a ser avaliada no texto do candidato é a conclusão ou a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado; isso quer dizer que a solução não precisa, necessariamente, compor o parágrafo conclusivo do texto (embora, conforme observamos nas análises, essa seja uma regularidade. Assim, a redação, além de apresentar a tese sobre o tema, apoiada em argumentos consistentes, precisará oferecer uma proposta de intervenção na vida social, daí a questão do que o candidato significa como intervenção/ vida social. Essa proposta, ou seja, a solução para o problema, é, pois, como vimos, uma relação de sinonímia, em que intervenção e solução têm o mesmo sentido no discurso do ENEM. Essa proposta deve, também, contemplar cada ponto abordado na argumentação.

A proposta de intervenção deve, portanto, manter um vínculo direto com a tese

desenvolvida no texto e manter coerência com os argumentos utilizados. Nas palavras da Cartilha 2016: “A proposta de intervenção precisa ser detalhada; deve conter, portanto, a exposição da intervenção sugerida e o detalhamento dos meios para realizá-la” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p. 24). Deve, também, refletir os conhecimentos de mundo. Além disso, a coerência será um dos aspectos decisivos no processo de avaliação. Outro aspecto importante é o que trata do respeito aos direitos humanos, uma vez que se espera que a proposta de intervenção não rompa com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural. É preciso, também, evitar propostas vagas, gerais; e sim, buscar aquelas que sejam mais concretas, específicas, consistentes com o desenvolvimento das ideias. Mas como isso tudo, todas essas exigências, padronizações e critérios são formulados? E como ao elaborar um texto, o candidato produz um gesto de interpretação em relação ao tema da redação? Ou ainda, um gesto de interpretação em relação à intervenção que deve propor?

Além disso, é preciso considerar que existe uma coletânea que alimenta todo esse processo, afinal, toda Proposta de Redação possui textos selecionados e justapostos. Assim postos de forma “administrada”, um novo texto é formulado, com um novo limite e tudo isso é entregue ao candidato no momento da prova. Dessa forma, observamos que o ENEM não interdita a autoria e sim impõe uma forma de autoria, que é aquela prescrita pelos critérios avaliativos. Assim, essas prescrições impedem que sejam considerados gestos de interpretação, que compõem o fio do dizer, mas que não estejam em concordância com a coletânea e com as práticas de escrita propostas pelo modelo.

Em relação à coletânea proposta pelo ENEM, Simões (2014) argumenta que ao atar um texto ao outro em um espaço pré-determinado de significação, atam-se também memórias em uma rede de sentidos que passam a significar juntas. A autora chama de “bloco-de-memória” esses sentidos pré-determinados, já que os sentidos dos textos são recortados e amarrados. Nas palavras da autora:

A coletânea textual significa simultaneamente como o texto a ser lido, a provocar o efeito-leitor, e a “motivação” (conforme materializado no exame) para a função-autor. O bloco-de-memória é uma estrutura de silêncio e silenciamento, em que o controle ou a manutenção de sentidos estão também silenciados. Os sentidos oferecidos ao aluno são os de Arquivo (Orlandi, 2002, p.11), da memória já institucionalizada, já arquivada em instituições, em dizeres que funcionam como verdade, já atravessada por silêncio. Ao formular o bloco-de-memória, atando sentidos do arquivo, tem-se um novo texto de arquivo – o que é permitido que seja lido – disponível no Exame, ao sujeito-aluno que acaba por ser individuado nessa leitura, por sentidos institucionais no dizer do porta-voz silenciador. (SIMÕES, 2014, p. 47)

Além deste bloco-de-memória que compõe toda prova, ressaltamos que o Guia do

Participante é também um administrador de sentidos. Quando este documento se reporta à Competência V, faz da seguinte maneira:

O quinto aspecto a ser avaliado no seu texto é a apresentação de uma **proposta de intervenção** para o problema abordado. Assim, **a sua redação**, além de apresentar sua tese sobre o tema, apoiado em argumentos consistentes, **precisará oferecer uma proposta de intervenção na vida social. Essa proposta, ou seja, a solução para o problema**, deve contemplar cada ponto abordado na argumentação. Assim, a proposta deve manter um vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e manter coerência com os argumentos utilizados, já que expressa a sua visão, **como autor**, das possíveis soluções para a questão discutida. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 25)

Vale ressaltar que todos estes critérios avaliativos, portanto, todas as competências exigidas na produção de texto circulam diante do ponto de vista pedagógico, no qual o candidato tem acesso pelo site do INEP. Segundo o site, essa “transparência”, que para nós funciona como efeito, é importante, pois “Os itens formulados pelos colaboradores do ENEM estruturam-se a partir de uma matriz de competências e habilidades que corresponde às possibilidades totais de cognição humana na fase de desenvolvimento próprio aos participantes do ENEM” (INEP, 1999, p. 9). A reflexão que propomos é: o que o documento significa como competências e habilidades? A partir da leitura deste documento governamental, encontramos a seguinte definição:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor: ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (INEP, 1999, p. 7)

Segundo o documento, as habilidades procedem das competências adquiridas e ambas se diferenciam senão pelo contexto, ou melhor, pelas condições em que são produzidas. Para Mello (2003), dependendo do contexto, uma habilidade pode ser uma competência, pois envolve outras sub-habilidades mais específicas. Um exemplo singular está na competência de resolução de problemas. Ela envolve habilidades como buscar e processar informações e essa última, por sua vez, envolve outras habilidades mais específicas como leitura de gráficos e cálculos. Dessa forma, avaliar por competências é comparar a aprendizagem dos alunos com as expectativas que a escola tem acerca dessa aprendizagem. A mesma perspectiva parece fundamentar e direcionar práticas avaliativas como o ENEM, que optam por uma avaliação da prova feita por Competências. Estas que, por sua vez, permeiam Matrizes de Referência para o SAEB, e são associadas aos conteúdos selecionados. Inclusive, nas palavras de Silva (2007), o

termo “competência cognitiva” (as modalidades estruturais da inteligência) é um conceito dominante dessa política mais ampla e ainda:

Ao delimitar os domínios de saber dessa forma discursiva [...], essas matrizes evidenciam um funcionamento em que se trabalha, de forma idealista, os pares contingência/necessidade, objeto/sujeito, estrutura lógica/situação observável, levando a conceber a ciência de todo e qualquer objeto como relações de pensamento, independentes do ser, desvinculadas das condições materiais da existência. (SILVA, 2007, p. 155)

Logo, retomamos o que já mencionamos no Capítulo I sobre o papel da escola, que desenvolve práticas de letramento, por exemplo, como se fossem sempre práticas de leitura/escrita de textos, característica de situações que estão pautadas em processos ligados à alfabetização, codificação, cognição. A partir dessa confluência, espera-se que o candidato seja capaz de usar de competências e habilidades desenvolvidas na escola para que proponha intervenções sociais que respondam às expectativas da banca e que o coloquem no lugar de sujeito participante, integrante, social, cidadão. A prova de redação, por sua vez, é um momento de se avaliar como essas competências foram postas pela escola, conforme lê-se:

A prova de redação exigirá **de você** a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “**competências**” que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 07)

Ou seja, por paráfrase, seria possível dizer que: as competências devem ter sido desenvolvidas pela escola. O vocativo “você”, então, nos leva a questionar: trata-se de um vestígio ligado à formação imaginária do discurso do Ministério da Educação que produz de um sujeito como aquele capaz de desenvolver um texto que demonstre de forma prática as “competências” que a escola deve ter desenvolvido? Para nós, esse é um discurso político, reproduzido e apagado pela escola. Afirmamos isso porque

a posição de sujeito-aluno se constitui como sujeito de um discurso pedagógico em um processo histórico de produção de linguagem e de conhecimento, em que as relações de poder conformam as instituições de um Estado, como a Escola, pelo apagamento do político que as determina (SILVA, 2007, p. 155)

Como se pode observar, também, o recorte do Ministério da Educação acima, menciona que os temas propostos são de cunho social, científico, cultural ou político, instâncias nas quais qualquer cidadão deveria estar inserido, justamente por viver em grupo, mas um fator importante é desconsiderado nesse processo, o equívoco da/ na linguagem, pois a abertura ao simbólico não reduz a escrita como uma série organizada de palavras que trazem um único

sentido, pelo contrário, por mais sequencial que seja, há abertura a diferentes interpretações.

Para desenvolver esses temas, o candidato deve aplicar as competências e habilidades, automaticamente desenvolvidas na escola. É importante notar que o documento não diz como essas competências devem ser desenvolvidas.

Conforme já visto anteriormente, o ENEM teve início no ano de 1998, mesmo ano em que o Ministério da Educação regulamentou a reformulação do ensino médio no Brasil. Segundo o Ministério, essa reformulação procurou atender uma necessidade de atualização da educação brasileira. Essa atualização, para o Ministério é necessária

Tanto para impulsionar uma **democratização social e cultural** mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por **processos globais**, que têm excluído da **vida econômica** os trabalhadores não-qualificados, por conta da formação exigida de todos os partícipes **do sistema de produção e de serviços**. A expansão exponencial do ensino médio brasileiro é outra razão pela qual esse nível de escolarização demanda transformações de qualidade, para adequar-se à **promoção humana** de seu público atual, diferente daquele de há trinta anos, quando suas antigas diretrizes foram elaboradas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 04)

Diante dessa diretriz, observamos expressões como “democratização social e cultural”, “processos globais”, “vida econômica”, “sistema de produção e serviços”, “promoção humana”. Esta última nos faz questionar o seguinte: no discurso do MEC, o que seria esta democratização social e cultural, uma vez que a promoção humana está somente ligada aos aspectos econômicos e de produção de serviços? Questionamos isso porque, no mesmo documento, um pouco mais adiante, encontramos o seguinte:

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa, portanto, de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 07)

Voltamos a destacar que nesse batimento entre o Ensino posto antes da reformulação e este em vigor, temos que aquele preparava somente para o ensino superior ou profissionalizante e este prepara para a vida, que seria segundo o documento qualificar para a cidadania, para o prosseguimento dos estudos ou para o mundo do trabalho. Analisamos que prosseguimento dos estudos e mundo do trabalho não se diferenciam muito de ensino superior ou vida profissionalizante. O que está acrescido neste fragmento e não no anterior, portanto, é a palavra cidadania.

Podemos inferir que ser cidadão seria, pois, ter condições de seguir os estudos após o

término da educação básica ou mesmo ter condições de conseguir um trabalho? Embora o Guia do participante do ENEM não se refira ao termo cidadania, compreendemos que seu conceito atravessa o Exame, uma vez que tem sido ponto de importante reflexão quanto voltamos ao critério avaliativo da Competência V. Isso é produzido quando imaginamos que para atender plenamente o critério (e será que se consegue atender?), o candidato precisa propor uma intervenção social que responda aos questionamentos: quem?, o quê?, como?, quais benefícios práticos?; resquício do discurso corporativo, que busca não só identificar, mas produzir soluções eficazes.

Esse discurso corporativo, inclusive, estende-se para o modelo de competências, que carrega com ele uma visão “mercantilizada da educação”. Para Ribeiro (*apud* Antunes, 2017)¹⁶, introduzir as competências como referências para a construção dos currículos é associar a escola ao fazer imediato da prática de trabalho (das demandas de mercado) e não às relações que estão implícitas no mundo do trabalho. No mesmo artigo em que Ribeiro faz essas considerações, Ramos (*apud* Antunes, 2017) completa que competência é uma noção que se baseia na formação dos indivíduos para se tornarem adaptáveis à realidade, não para torná-los capazes de atuar na realidade visando transformá-la. Para ela, esta é uma lógica contemporânea do neoliberalismo, do individualismo, da flexibilidade e da instabilidade da vida.

Se estamos diante de um fundamento pedagógico pautado em competências e voltado para aspectos mercadológicos, questionamos: de qual cidadania os documentos falam? Que sentido tem cidadania no discurso do ENEM?

3.2 Sobre a ilusão de transparência dos sentidos de Cidadania e Direitos Humanos

Voltemos à questão: se o ENEM não fomenta a questão da cidadania, por que concebemos que este conceito atravessa o Exame? Pelo fato de que na Competência V, o candidato precisa propor uma intervenção social que não fira os direitos humanos. E o que seria ser cidadão após a internacionalização dos direitos humanos? Vejamos:

Em face do processo de internacionalização dos direitos humanos, iniciado com a Declaração Universal de 1948, e reiterado na segunda Conferência de Viena, em 1993, **cidadãos**, hoje, são todos aqueles que habitam o âmbito da soberania de um Estado e deste Estado têm assegurados, constitucionalmente, **direitos fundamentais mínimos**. (MAZZUOLI, 2001, p. 02, grifos nossos)

¹⁶ ANTUNES, André. A quem interessa a BNCC? Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc> Acesso em 09 de dez 2017.

Ter direitos fundamentais mínimos assegurados é uma questão a ser analisada em um sistema capitalista e neoliberal, no entanto, tê-los é parte do processo que nos incorpora como cidadãos em uma sociedade, diante do conceito exposto por Mazzuoli (2001). A cidadania e os direitos fundamentais mínimos estão, pois, articulados.

Ao parafrasear Covre (1993, p. 07), no entanto, observamos que cidadania é um termo que aparece em inúmeros discursos e situações, seja no discurso de quem detém o poder político, na produção intelectual, nos meios de comunicação e, inclusive, entre as camadas desprivilegiadas da população. Dessa forma, de que cidadania o ENEM fala? A do impossível, das minorias? Aferimos que

As pessoas analfabetas, ou com pouca escolaridade, são pessoas que tiveram no seu passado um direito violado por não poder frequentar a escola e, sendo privados desse direito, perderam uma importante ferramenta: o acesso ao saber sistematizado que é produzido pela humanidade. Sabemos que as pessoas que passam por processos educativos, em particular pelo sistema escolar, exercem melhor sua cidadania, pois, têm melhores condições de realizar e defender os outros direitos humanos (saúde, habitação, meio ambiente, participação política etc.). (TEZOTO; OLIVEIRA, 2014, p. 5)

Uma das questões, pois, que nos leva a reconhecer um estatuto de cidadão chancelado pelas políticas educacionais, é se ele teve ou não oportunidade de “passar por processos educativos”. Simultaneamente, compreendemos, também, que é dado ao cidadão o direito à educação como uma das premissas básicas de uma vida com o mínimo de dignidade. Conforme lemos:

E foi seguindo esta trilha traçada pela Declaração Universal, que a Carta brasileira de 1988 estatuiu, no seu art. 205, 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". Assim o fazendo, conjugou a Constituição, de forma expressa, os "direitos humanos", a "cidadania" e a "educação", como querendo significar que não há direitos humanos sem o exercício pleno da cidadania, e que não há cidadania sem uma adequada educação para o seu exercício. De forma que, somente com a interação destes três fatores – direitos humanos, cidadania e educação – é que se poderá falar em um Estado Democrático assegurador do exercício dos direitos e liberdades fundamentais decorrentes da condição de ser humano. (MAZZUOLI, 2001, p. 03, aspas do autor)

Isto posto, finalmente chegamos ao conceito que acreditamos ser importante perpassar pelos processos avaliativos do ENEM, a cidadania que

Consiste na consciência de pertinência à sociedade estatal como titular dos direitos fundamentais, da dignidade como pessoa humana, da integração participativa no processo do poder, com a igual consciência de que essa situação subjetiva envolve também deveres de respeito à dignidade do outro e de contribuir para o aperfeiçoamento de todos. (SILVA, 2001, p.142, grifos nossos)

Cabe aqui que ter “consciência de pertinência à sociedade estatal” pode ser algo da ordem da subjetividade. Não se trata, portanto, de pressupor ter consciência para propor intervenções sociais em uma prova avaliativa como o ENEM. Além disso, ter dignidade de pessoa humana garantida não é o mesmo que ter consciência de que se é pertencente à sociedade ou mesmo de que os outros possam ter seus direitos fundamentais mantidos no mesmo patamar de igualdade.

Temos, dessa forma, um sujeito individuado pelo Estado (ORLANDI, 2012) que pode ou não ocupar uma posição-sujeito cidadão. Enquanto indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e, conseqüentemente, pelas regras aos quais está exposto, conforme assevera Orlandi (2012, p. 155):

O indivíduo é afetado pela língua, e interpelado pela ideologia, constituindo a forma sujeito histórica. E a isto chamamos assujeitamento: para ser sujeito “de”, o indivíduo é sujeito “a” (língua e ideologia). Dessa forma, pelo simbólico, e determinada historicamente, se constitui a forma sujeito histórica, a do capitalismo, sustentada no jurídico. Uma vez constituído em sua forma histórica, a do capitalismo, com seus direitos e deveres, e sua livre circulação social, como dissemos, temos a individuação do sujeito pelo Estado.

Teríamos no ENEM, pois, sujeitos individuados pelo Estado que ocupam uma ou outra posição-sujeito, inscrita em uma ou outra formação discursiva. Consideramos tal reflexão, pois, dentre outras situações,

É preciso compreender que a produção textual materializa-se por elementos linguísticos e é atravessada pelo imaginário que o sujeito-autor tem de si e do leitor virtual de seu texto; nesse processo, também contam a ideologia e a historicidade como constitutivas do dizer/escrever. (CAZARIN, 2008, p. 89)

Assim, torna-se muito complexo todo o processo discursivo em torno da Proposta de Redação, da Coletânea de Textos e das Redações produzidas pelos candidatos ao Enem. Processo esse que joga com o imaginário de cidadania e direitos humanos uma vez que os sentidos de cidadania e direitos humanos são dados como transparentes. Todavia, resta-nos ainda interrogar: o que é ser cidadão e não ferir os direitos humanos para o ENEM?

Além dessas instruções postas nas Propostas, tomemos o seguinte: “A sua proposta deve refletir seus conhecimentos de mundo [...] é necessário que ela **respeite os direitos humanos**, ou seja, **não rompa com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural.**” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 25, grifos nossos)

Tal formulação expõe pelo menos duas questões: a primeira é que o Manual do Participante de 2012 (conforme se lê no recorte acima) direciona o candidato para a obrigatoriedade em relação aos direitos humanos. No entanto, eles são enunciados no

documento, mas não em todas as propostas, como ocorre nos anos de 1999, 2000, 2002, 2004, 2008. Dessa forma, há uma relação temporal de trajetória de mobilização dessa exigência como modelo que precisa ser seguido.

A segunda questão é que, no discurso do ENEM, direitos humanos são significados em relação a valores: cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural. Nas propostas de redação, quando há a referência a direitos humanos não se enuncia a que eles estão sendo referidos. Em contrapartida, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), há um sentido administrado, há uma definição. Essa por sua vez está ligada à definição jurídica ou a um direito do homem. Segundo o documento:

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na **promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã** (BRASIL, 2007, p.11).

Promover igualdades de oportunidades não é o mesmo que aplicar a solidariedade, assim como respeitar a diversidade não é o mesmo que respeitar a diversidade cultural. Discursivamente, consideramos que os sentidos sempre funcionam a partir da “relação a”. Neste caso, é relevante observar direitos humanos se significarem na relação com cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural. Além disso, há uma ressignificação de sentidos daquilo que é Direitos Humanos para o Manual do Participante. Este, por sinal, se diferencia daquilo que propõe o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos. Logo, um efeito de sentido é: romper com esses “valores” propostos pelo Manual seria ferir os direitos humanos.

Podemos dizer, ainda, que o discurso do ENEM projeta a imagem de um candidato “apto” a essa mesma interpretação. De outro lado, temos o candidato que espera atingir uma nota suficiente para que consiga ingressar no curso/universidade desejados. Temos, pois, que os mecanismos de funcionamento do discurso se apoiam sobre as formações imaginárias (atribuição imaginária que os sujeitos fazem de si e dos outros). Para Orlandi (2012, p.40), não estamos falando de sujeitos físicos, inscritos na sociedade, mas de suas imagens que resultam de projeções. Essas projeções é que permitem passar de situações empíricas para posições do sujeito nos discursos. Por isso, não falamos de lugares, mas de posição. E o que significa no discurso são essas posições. No caso aqui, a posição candidato *versus* a posição processo seletivo. Para refletirmos o que cada uma dessas posições significa e como significam, fazemos a relação delas com a conjuntura sócio-histórica e com a memória (o saber discursivo, o já-dito).

As formações imaginárias fazem parte, também, em situações de um exame de seleção como o ENEM, das condições de produção dos sentidos, conforme assevera Orlandi,

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. [...] É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. E se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante. (ORLANDI, 2012, p. 40)

Em outras palavras, são as imagens que os sujeitos fazem uns dos outros que produzem as formações imaginárias projetadas nos discursos, neste caso, o do ENEM. Quando tomamos como reflexão o candidato que faz o ENEM sob a luz daquilo que tem o efeito de transparência nas Propostas de Redação, reiteramos que o processo de leitura da prova é feito por um sujeito que ocupa determinada posição e esta pode ou não produzir a posição do autor da prova, isso ocorre porque

Em primeiro lugar, é preciso frisar que o leitor também é um sujeito interpelado ideologicamente e identificado com uma Formação Discursiva. Isso implica dizer que o sujeito-leitor vai ocupar uma posição-sujeito em relação àquela ocupada pelo sujeito-autor, com ela identificando-se ou não. Ou seja, o sujeito leitor vai produzir sua leitura desde seu lugar social e este pode ou não coincidir com o lugar social a partir do qual o sujeito-autor produziu o texto. Por conseguinte, a produção de leitura vai mobilizar, num primeiro momento, essas duas posições-sujeito. Elas estabelecem entre si um processo de interlocução que é travado no interior do espaço simbólico desenhado pelo efeito texto. Cabe à função-leitor concordar, identificando-se com a posição-sujeito ocupada pelo autor, ou discordar, discutir, criticar a posição-sujeito assumida pelo sujeito-autor. (INDUSRKY, 2001, p.34)

Além dessa identificação ou não de posições, o sujeito leitor se defronta com outras vozes além daquela da Proposta de Redação. Isso ocorre porque há uma coletânea de textos nas Propostas que são constituídas por outros discursos, em outras condições de produção, ou seja, há uma relação “com todos os outros sujeitos inscritos no efeito-texto pelo viés dos recortes nele textualizados pelo sujeito-autor, e não apenas com o sujeito-autor” (INDUSRKY, 2001, p.35).

A prática de leitura de uma prova como o ENEM é tão complexa e dinâmica que temos não só a produção do efeito-leitor, da função-autor, do efeito-texto como, ainda, a estrutura injuntiva do Guia do Participante que dita o que pode e deve ser dito, assim,

Nessas tramas de sentidos, irrompe a concepção de língua transparente, na tentativa de domesticar os sentidos, uma vez que nos Guias são delimitados os sentidos (im)possíveis em relação à redação do participante. Assim, esse sujeito participante

do ENEM precisa produzir sentidos, mas não qualquer sentido. (GIACHINI, 2016, p. 19)

É, pois, diante dessa trama de relações que o candidato ao ENEM se encontra. Além de ter que se deparar com um Guia que considera a língua como transparente, principalmente ao tentar delimitar sentidos, o candidato precisa, mesmo que ilusoriamente, produzir redações que atendam à Proposta. Como pensar a produção de gestos de interpretação diante da administração dos sentidos? De imediato, podemos dizer que há uma injunção à repetição, tendo em vista que o candidato deve articular sua redação com os textos da coletânea. Ou, em outras palavras, não deve fugir da interpretação proposta pelo ENEM.

Como já observamos, as propostas de redação do ENEM, especialmente a partir de 2012, tornam-se estruturalmente semelhantes quanto aos aspectos injuntivos, conforme já mencionamos anteriormente. Após o título “Proposta de Redação”, observa-se que os comandos podem funcionar de forma seguinte: ler os textos motivadores, ter como base os conhecimentos construídos ao longo da formação, redigir um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa, levar em conta o tema proposto, apresentar proposta de intervenção que não fira os direitos humanos, selecionar, organizar e relacionar os argumentos de forma coerente e coesa em defesa de um ponto de vista.

Conforme observaremos nas análises do capítulo 4, ler a Proposta de Redação requer, entre outras situações, compreender, interpretar e significar os textos verbais e não verbais.

Ter como base os conhecimentos adquiridos ao longo da formação instrui o candidato a buscar, segundo lemos no guia, aquilo que apreendeu durante os anos escolares e que contribuirá para o desenvolvimento da proposta, ou seja, é o mesmo que retomar a concepção de conhecimento repositório, cumulativo, memorizável. Nessas condições de produção, torna-se fundamental ao candidato redigir um texto dissertativo-argumentativo que inclui, pois, ter um ponto de vista diante de um tema e tecer estratégias argumentativas que convençam o leitor sobre tal, isso quer dizer selecionar, organizar e relacionar tais argumentos de maneira coesa e coerente, mesmo tomado pelo efeito-texto, e, por fim, apresentar proposta de intervenção que não fira os direitos humanos. Em relação a esta última instrução, supõe-se que para apresentar proposta de intervenção, o sujeito precisa levantar problemas relativos ao tema, discuti-los durante o texto e, finalmente, conhecer os direitos humanos, a fim de não ferir seus princípios ao apresentar possíveis soluções para os problemas discutidos.

Atender aos aspectos instrucionais, é, dessa forma, uma das primeiras maneiras de colocar-se na função-autor em relação à tarefa de redigir um texto que responda às demandas

exigidas pelo Exame. Nesse prisma, ao atender o que a prova propõe e solicita, o candidato estaria apenas retomando já-ditos e discursos legitimados em nosso contexto sócio-histórico, ou fazendo retornar de forma positivista a memória? Há, portanto, um jogo discursivo em funcionamento; nele, a posição aluno-candidato deve seguir as regras propostas, a fim de se sair bem na avaliação.

Conforme já teorizamos no Capítulo I, consideramos o texto como unidade (imaginária) de significação, conseqüentemente não ponderamos que a “autoria” seja definida conforme os elementos apontados pelo exame (seguir, principalmente, as instruções postas). Isso nos parece uma exigência, no mínimo, equívoca, já que questionamos até que ponto um candidato, após atender às prescrições da proposta de redação que já o direciona para um sítio de significação e para interpretações “autorizadas e não autorizadas”, nessa prática avaliativa, teria condições de “configurar sua autoria” de alguma forma?

Da perspectiva da Análise de Discurso, uma compreensão possível seria não se atrelar ao autor como sujeito empírico, mas como posição-autor, é um lugar, no imaginário, constituído pelo confronto do simbólico com o político. (ORLANDI, 2001, p. 80).

No discurso do MEC, o que observamos é que autor de um texto é aquele que o produz e possui direitos jurídicos sobre ele. Afirmamos isso porque, além de ter que seguir as instruções, o candidato precisa apresentar proposta de intervenção, avaliada especificamente quando é analisada a Competência V, vejamos:

O quinto aspecto a ser avaliado no seu texto é a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado. Assim, a sua redação, além de apresentar sua tese sobre o tema, apoiado em argumentos consistentes, precisará oferecer uma proposta de intervenção na vida social. Essa proposta, ou seja, a solução para o problema, deve contemplar cada ponto abordado na argumentação. Assim, a proposta deve manter um vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e manter coerência com os argumentos utilizados, já que expressa a sua visão, como **autor**, das possíveis soluções para a questão discutida (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 25, grifo nosso).

Diante do exposto sobre as instruções direcionadas ao candidato, outro ponto a ser considerado é a estabilização do tema e, em seguida, a aplicação das habilidades de leitura, interpretação e compreensão para, através da escrita, produzir a autoria esperada de todo candidato ao ENEM. O efeito de sentido provocado aí é de que ao realizar tudo isso, o candidato se coloca como “cidadão”, que “não fere os direitos humanos” ao propor “soluções” para problemas sociais.

As “soluções” para os problemas são, normalmente, apresentadas na conclusão das redações. Dessa forma, no próximo capítulo, ao fazermos às análises, recortamos,

especialmente estes parágrafos (considerados conclusivos). Neles, analisamos as discursividades que envolvem as Propostas de Redação dos anos de 2012 a 2016, as redações dos candidatos ao ENEM nestes anos e a Competência V, sob a luz do que teorizamos até aqui.

CAPÍTULO 4

DAS DISCURSIVIDADES DAS REDAÇÕES NO/DO ENEM: ENTRE A REPRODUÇÃO E O DESLOCAMENTO

4.1. O desempenho dos alunos de Ensino Médio em relação às competências

Neste capítulo, apresentamos o resultado quantitativo das cinco Competências exigidas e avaliadas pelo ENEM na prova de Redação. A partir da nota disponibilizada pelo MEC em cada competência, aos candidatos que prestaram o ENEM entre os anos de 2012 a 2016, ingressos e egressos do Ensino Médio (E.M.) de uma instituição particular de ensino da cidade de Varginha, geramos gráficos que mapearam o resultado destes alunos ao longo dos anos citados. Como o MEC não disponibiliza as redações dos candidatos publicamente, o acesso ao material somente foi possível por coleta de dados.

Essa coleta se deu a partir do início do ano de 2013, quando solicitamos aos alunos (que faziam parte das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio no ano em vigor) da instituição selecionada para a pesquisa que nos enviassem, via e-mail, a correção da produção de texto. Explicamos que precisávamos das informações para compor uma pesquisa e que seus nomes não seriam divulgados. Aos alunos da 3ª série, egressos, o pedido de envio do material foi feito por uma rede social (*Facebook*) e por *e-mail*, tal procedimento gerou alguns problemas tecnológicos, como dificuldade de contato ou envio somente de parte do material (só a Redação digitalizada, por exemplo). Apesar disso, houve um número considerável de material enviado.

O resultado da coleta resultou em 93 textos completos (incluindo redação digitalizada, gráfico indicativo da posição que o estudante ocupou em relação aos candidatos do país e a nota justificada pela banca corretora) relativos ao ano de 2012, já em 2013 somaram-se 45 textos, no ano seguinte foram 33 textos, em 2015, 39 textos e em 2016, 37 textos.

Observamos, especialmente, o item nota em cada Competência para fazer a montagem dos gráficos, uma vez que ela revela o nível em que os candidatos se encontram em cada uma das cinco Competências exigidas pelo Exame, isso tomando como base a avaliação das redações feita pela banca corretora.

De posse desse material, dispomos os dados em uma planilha de Excel que gerou os gráficos com os quais trabalhamos. Analisamos, em primeiro lugar, o resultado por série (1ª, 2ª

e 3ª) e, em seguida, a aglutinação das três séries em um gráfico somente, esses que disponibilizamos mais adiante neste capítulo.

As avaliações das redações coletadas nos possibilitaram visualizar que a Competência V é a geradora das notas mais baixas, sendo que a nota 200.0 é o maior nível a ser alcançado em cada Competência. Dessa observação é que surgiu nosso interesse em realizar uma pesquisa sobre as discursividades em torno dessa Competência.

O estabelecimento de ensino selecionado para a pesquisa é uma escola particular, católica e tradicional, localizada no município de Varginha (MG). Em 2017, completou 94 anos de fundação na cidade, além disso, possui outras instituições espalhadas pelo país. A instituição trabalha com todos os segmentos da educação (Educação Infantil ao Ensino Médio) e é uma das referências em ensino na região Sul Mineira. O corpo docente da instituição, com formação na área de Língua Portuguesa e atuação no Ensino Médio, é composto por um especialista (que assume as aulas de Literatura) e um mestre (que assume as aulas de gramática e de redação e que, no caso, sou eu a professora regente).

No ano de 2012, a instituição obteve uma média de 100 alunos que estudaram no referido segmento, média que tem variado pouco nos últimos anos. Seu público alvo são alunos de família das classes média, média alta e alta. A instituição é filantrópica e, como parte de seu compromisso com a sociedade, oferece bolsas de estudo a alunos de baixa renda, no entanto, são alunos pré-selecionados que, normalmente, conseguem acompanhar o desempenho dos alunos não bolsistas. A quantidade de alunos beneficiados, embora não informada oficialmente pela instituição, é pequena, uma vez que o preenchimento principal de requisitos que garantem sua caracterização filantrópica envolve outras situações como, por exemplo, manter um hospital de idosos. Diante dessas condições, os participantes dessa pesquisa apresentam poder aquisitivo elevado, possuem acesso aos meios tecnológicos, à leitura, a viagens nacionais e internacionais e, em sua maioria, seus pais possuem formação em ensino superior completo, sendo que algumas dessas famílias ocupam cargos relevantes na sociedade varginhense (médicos, dentistas, professores, advogados, etc.).

Como já dissemos anteriormente, até a 3ª (re)formulação do ENEM, houve muitos desencontros entre o que se cobrava na correção da Prova de Redação. De um ponto de vista pragmático, o fato de não haver orientações como as do Guia do Participante ou faltar orientações nas propostas pode nos levar a supor que isso tenha provocado a recorrência de nota baixa na Competência V (conforme veremos nos gráficos mais abaixo). Também observamos que a partir de 2012, com a disponibilização do Guia, a estrutura mais “uniforme” das instruções colocadas nas Propostas, houve mais coerência entre o que o documento mencionava como

critério avaliativo e o que se explicitava nas Propostas de maneira mais instrucional. Analisamos, por outro lado, que tal coerência não significa garantia de ascendência na nota da Competência V. No trabalho que temos desenvolvido desde o ano de 2012, conforme propõem os gráficos a seguir, observamos que nos anos de 2012, 2013 e 2014 há um crescente aumento da nota relativa à Competência V, no entanto, o mesmo não ocorre nos anos de 2015 e 2016.

Os critérios avaliativos utilizados pela banca corretora do ENEM, conforme mencionado anteriormente, são nomeados como Competências, estas seguem a seguinte discriminação:

Competência I – “demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita”;

Competência II – “compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo”;

Competência III – “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”;

Competência IV – “demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação”;

Competência V – “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos”.

Vejamos os gráficos:

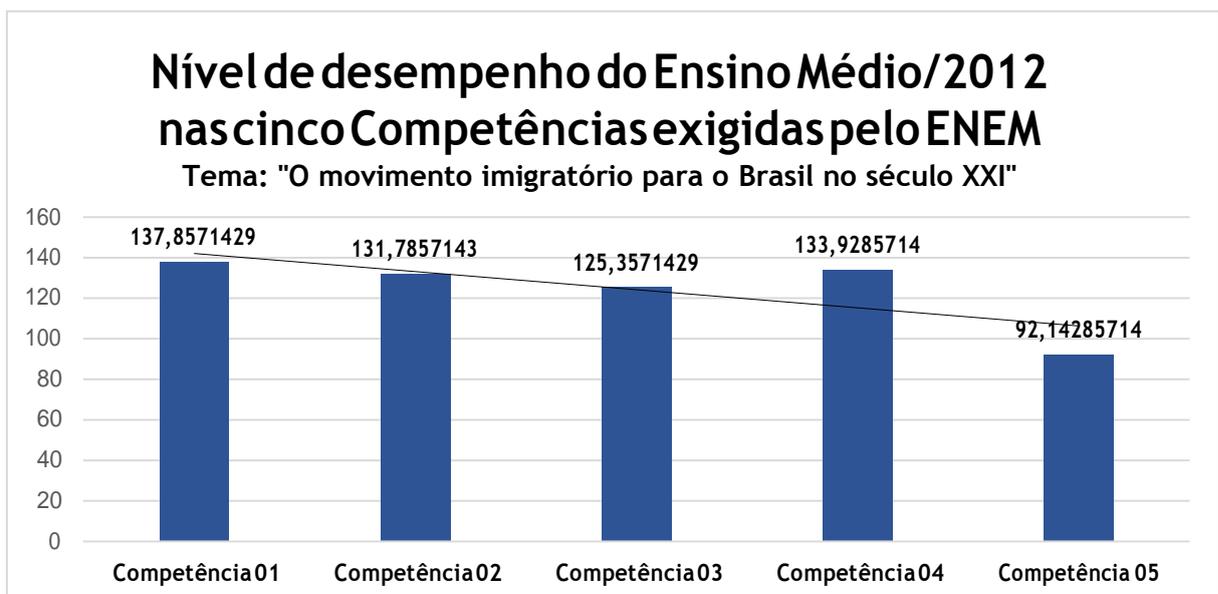


Gráfico 1: Nível de desempenho dos alunos de E.M em 2012

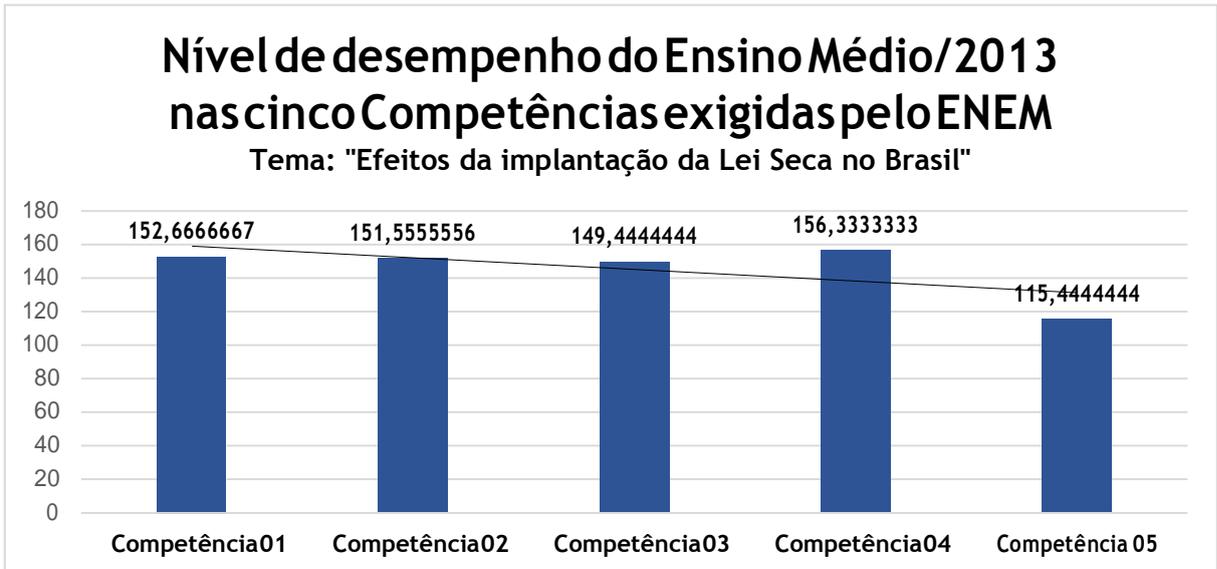


Gráfico 2: Nível de desempenho dos alunos de E.M em 2013

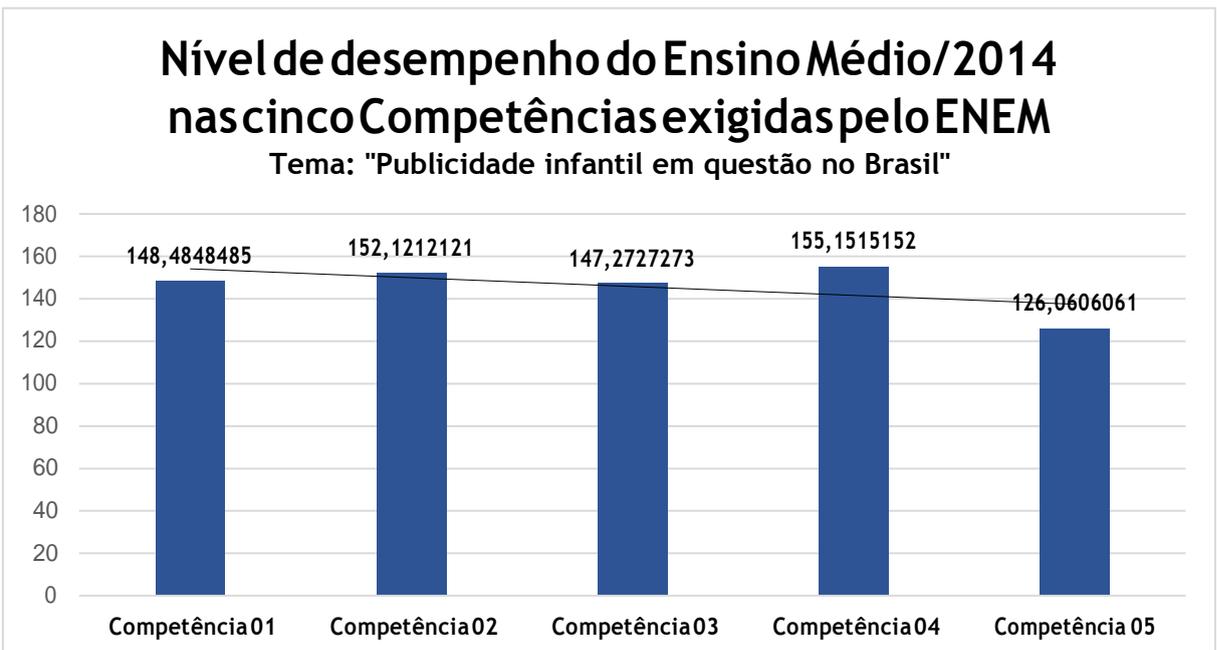


Gráfico 3: Nível de desempenho dos alunos de E.M em 2014

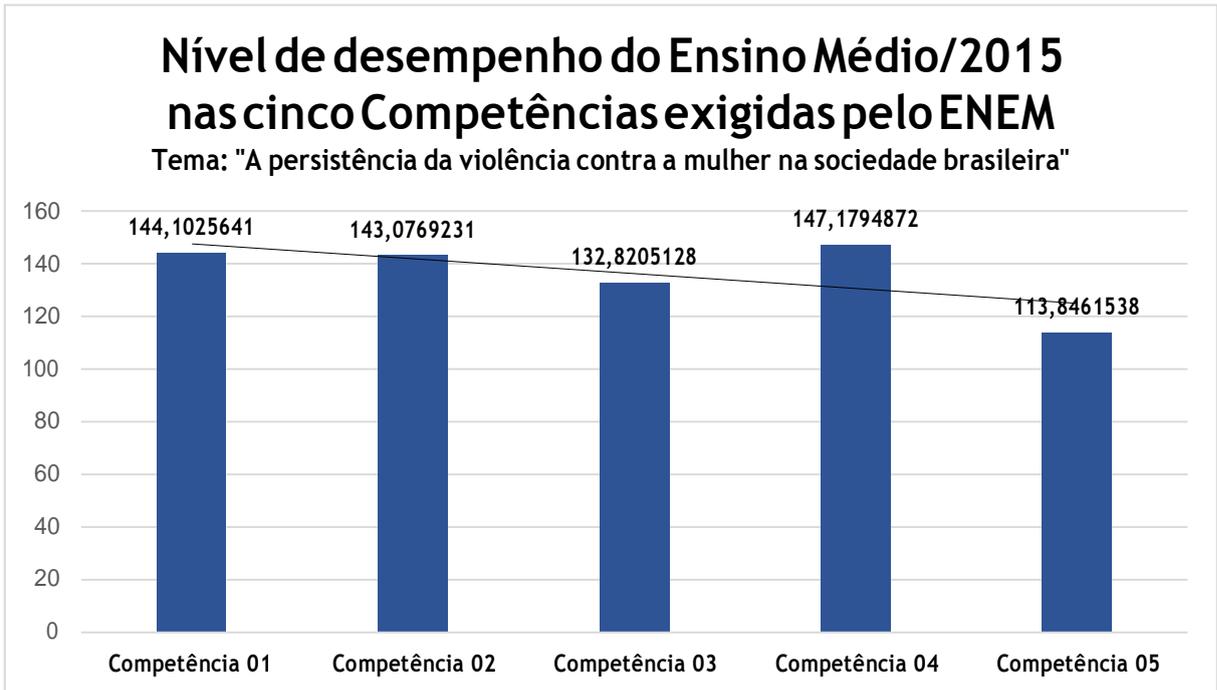


Gráfico 4: Nível de desempenho dos alunos de E.M em 2015

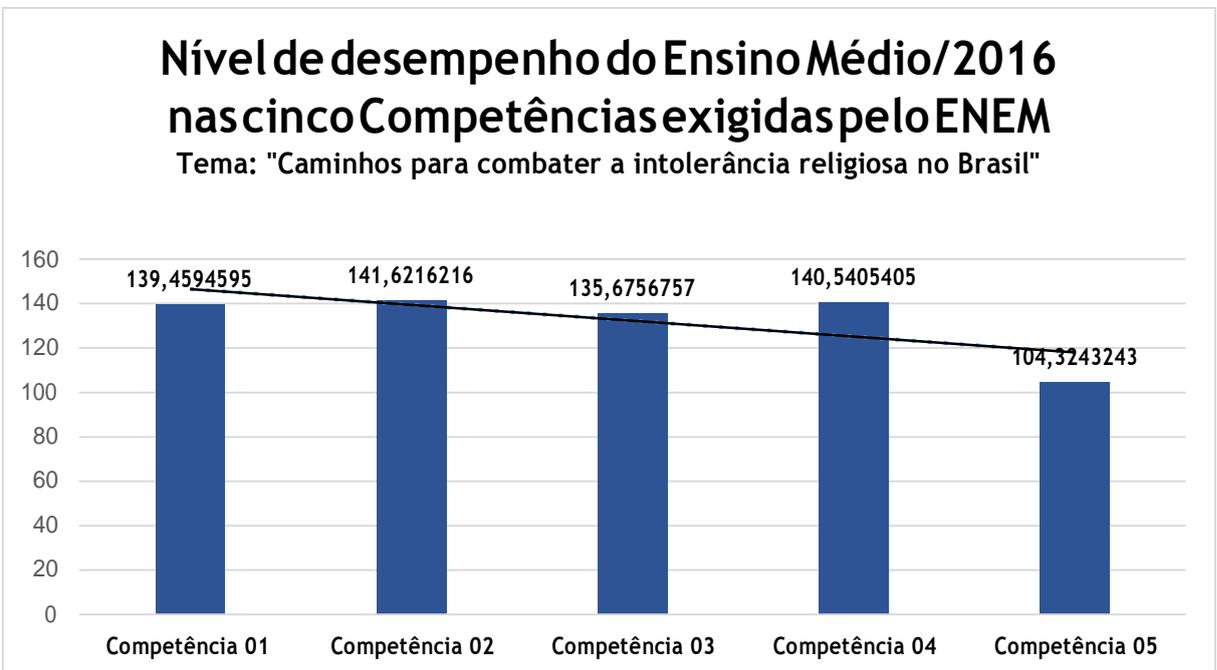


Gráfico 5: Nível de desempenho dos alunos de E.M em 2016

Pela análise quantitativa dos dados, como é possível observar no que se refere à Competência II, ao longo dos anos, a nota referente ao entendimento do tema aumentou. Apesar

de cair o nível em 2015, a Competência II se mostrou maior que o ano de 2012, quando começamos nossa pesquisa.

Embora seja visível a ascensão também na competência V, elaborar proposta de intervenção ainda é um desafio, uma vez que em 2015, ela volta a cair em relação aos anos de 2013 e 2014. Este resultado nos inquietou bastante e a partir dele é que passamos a fazer alguns questionamentos e algumas reflexões que motivaram esta pesquisa. Refletimos que pelo menos três aspectos precisam ser considerados ao analisarmos o que se produz de sentidos a partir da ascensão ou da queda da Competência V no decorrer dos anos. O primeiro aspecto é o motivo pelo qual a sua nota é a mais baixa de todas, e o que isso representa em relação à produção de sentidos. O segundo é como o ENEM significa a Competência V e como os candidatos a interpretam, e o terceiro aspecto é o questionamento sobre os temas de cada ano, será que há temas que podem facilitar ou dificultar a proposta de intervenção social?

Sabemos que o ENEM propõe temas de cunho social, no entanto, em quais proporções tais temas se aproximam ou se distanciam dos candidatos? Ou, como os candidatos interpretam esses temas? A escola “prepara” de fato este candidato para propor uma intervenção social? O que significa intervenção social? As questões a serem “solucionadas” realmente são de cunho social? Ou, o que significa uma ação social nas condições de produção da prova do ENEM?

A fim buscarmos compreender o funcionamento discursivo em torno dessa Competência, da Proposta de Redação e do discurso dos candidatos em relação ao tema de cada ano, fizemos o seguinte: recortamos a proposta de cada ano, descrevemos como ela é apresentada, tematizada e analisamos os recortes das propostas e das redações de candidatos ao ENEM da 3ª série do E.M. (ano em que todo o conhecimento proposto pela grade curricular nacional deveria estar consolidada), mostrando como ela foi “respondida/atendida/interpretada” e a nota da média geral dessa Competência em cada ano. Por último, buscamos compreender a relação dos temas e o processo de produção de sentidos filiados a diferentes formações discursivas.

4.2. Interpretar e Significar: como a competência V é “respondida” pelos candidatos ao ENEM

Este tópico introduz nossas discussões com base nas análises das propostas de redação e dos recortes de textos de candidatos da 3ª série dos anos de 2012 a 2016. O objetivo aqui é analisar o movimento da interpretação inscrita na relação do próprio sujeito com o discurso, compreender o gesto de interpretação do sujeito e expor seus efeitos de sentido. Observamos

que os dizeres destes textos produzem um efeito de unidade e incidem na produção de certos sentidos. O candidato, por sua vez, a partir de um gesto de interpretação, marca uma posição significativa em relação à proposta, à coletânea, ao que leu e ocupa uma função autor, tendo em vista o que já discutimos anteriormente.

Veremos, ainda, que há, pois, um jogo nas propostas que tenta administrar a relação do sujeito com os sentidos, guiando o candidato para que escreva conforme o ideal que se projeta, por isso dizemos, conforme Orlandi (2001) que os sentidos são administrados. Nas palavras da autora: “Os sentidos – sempre aí em seu movimento de produzir rupturas, acontecimentos – não estão no entanto jamais soltos (desligados, livres), eles são administrados, geridos.” (ORLANDI, 2001, p. 28)

A partir da descrição das propostas, observamos que a junção dos textos em uma proposta pode nos colocar frente a diferentes formações discursivas, produzindo uma injunção à interpretação já autorizada em nosso contexto. Os dizeres são postos de forma a produzir um efeito de unidade, ou seja, o modo como a questão é formulada, como os textos são postos, já nos aponta o que pode e deve ser dito na redação.

Consideremos antes de qualquer análise, porém, que não se pode negar a posição dos candidatos ao ENEM, ou seja, a de sujeitos assujeitados pela ideologia e às condições de produção dos textos. Há uma tentativa de se produzir um sujeito controlado pelos textos motivadores, por isso, as condições de produção envolvem, principalmente estar atrelado a um tema, a inúmeros critérios avaliativos e vinculado a um sistema.

Logo, percebemos que este jogo entre ler, interpretar, escrever o texto, obedecer às regras, seguir as instruções supõe, entre outras situações, a repetição. Essa, muitas vezes, pode ser observada na maneira como o discurso já posto dos textos motivadores foi compreendido pelo candidato. Os dizeres destes textos produzem um efeito de unidade que incidem na produção de certos sentidos. Quando o candidato justapõe suas ideias, apresenta em várias situações esse efeito.

No que tange o texto que “deve” ser produzido dentro dos critérios avaliativos do ENEM, entendemos que adotar construções como proposta de intervenção que funcione como conclusão, coerência entre início e fim, apresentação explícita de um ponto de vista sobre o tema proposto e seleção, organização e relação de argumentos que deem sustentação ao ponto de vista são tentativas de construir efeitos de unidade, quando se considera o texto como uma unidade de sentidos.

Por outro lado, para que isso produza efeitos, é necessário transitar pela leitura e interpretação da Proposta cujos textos motivadores não podem ser desconsiderados. Conforme

Orlandi 2008, partimos do pressuposto de que não há sentido sem interpretação. Por seu turno, a interpretação no que diz respeito a exames como o ENEM substancia-se em dois níveis: o de quem propõe a Redação, no caso os profissionais responsáveis pela sua elaboração e que representam o Ministério da Educação e o de quem lê a prova, interpreta e produz a redação, no caso, o candidato. Dessa forma, temos que em um texto tem-se a presença-ausente de discursos possíveis numa relação regrada com as condições em que ele se produz (ORLANDI, 2008, p. 85). Logo, a interpretação nunca será única, pois é feita por sujeitos inseridos em dadas conjunturas que variam consideravelmente. E é justamente a maneira como cada sujeito interpreta que vai configurar o efeito de autoria.

Ressaltamos, também, o que defendemos desde o início desta pesquisa: a linguagem não é transparente, é opaca, os sentidos são geridos e administrados conforme as posições que o sujeito ocupa. Percebemos que a natureza das intervenções varia nos recortes. Que “intervir, propor uma “intervenção”, sem ferir direitos humanos, pode significar de várias maneiras. Isso ocorre, principalmente quando consideramos o discurso da coletânea na qual o candidato deve embasar sua redação para propor uma intervenção. Portanto, também a reprodução do discurso da coletânea não é una, há reformulação desse discurso, inscrição em uma ou outra formação discursiva.

Para fins de análise, seguiremos a ordem cronológica crescente dos temas bem como os recortes das redações¹⁷.

¹⁷ As marcas nos recortes são grifos nossos.

4.2.1. Da memória discursiva de imigrante: “O movimento migratório para o Brasil no século XXI”



PROPOSTA DE REDAÇÃO

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

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

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

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



Disponível em: <http://img1.com.br>. Acesso em: 19 Jul. 2012

Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti

Nos últimos três dias de 2011, uma leva de 500 haitianos entrou ilegalmente no Brasil pelo Acre, elevando para 1.400 a quantidade de imigrantes daquele país no município de Brasileia (AC). Segundo o secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos, do Acre, José Henrique Corinto, os haitianos ocuparam a praça da cidade. A Defesa Civil do estado enviou galões de água potável e alimentos, mas ainda não providenciou abrigo.

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

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

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

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

Trilha da Costura

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

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

OLIVERA, R.T. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 19 Jul. 2012 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

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

O recorte acima se refere à proposta de redação do ano de 2012 cujo fio norteador é “O movimento imigratório para o Brasil no século XXI”, mostrando assim a contribuição estrangeira para a evolução do país. Neste ano de 2012, a proposta trouxe 3 textos verbais na coletânea e um texto verbal e não verbal, este teve como título a “Rota da migração dos haitianos para o Brasil” e expôs, em forma de “rota”, por onde os imigrantes que chegam até o Brasil passam.

O primeiro texto retomou a questão migratória para o Brasil historicamente, ressaltou-se que, nos séculos XIX e XX, os imigrantes vieram para o país com o sonho de “fazer a América” e, conseqüentemente, contribuíram de inúmeras formas, inclusive com a cultura, através de seus sobrenomes, sotaques, costumes, comidas e vestimentas. O texto termina, no entanto, apontando para a importância de não se tratar a migração somente no viés passado, mas sim, em seus movimentos recentes.

O segundo texto teve como título “Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti”. Conforme o título, o texto apresentou, através de dados estatísticos, a entrada ilegal de haitianos no Brasil pelo Acre. Apontou que eles ocuparam a praça do Acre, que a Defesa Civil enviou galões de água e alimentos. Em seguida, explicou o contexto em que se encontra o Haiti e o motivo pelo qual tantos haitianos têm deixado o país (terremoto de janeiro de 2010). No final do texto, menciona-se que os haitianos que chegam ao Brasil não são miseráveis, são pessoas de classe média, profissionais qualificados, mas que em sua maioria, chegam aqui sem dinheiro. O último parágrafo do texto relembra que os brasileiros sempre criticaram a forma como os europeus tratavam os imigrantes e que agora é a vez do Brasil recebê-los.

O terceiro texto tem como título “Trilha da Costura” e, basicamente, traz dados sobre a Bolívia, apontando-a como o país mais pobre do Sul. Diz que os principais países para onde os bolivianos migram são a Argentina, o Brasil, a Espanha e os Estados Unidos. Assim, as motivações deste povo para migração não seriam políticas, mas econômicas. A maioria dos imigrantes bolivianos, segundo o texto, têm baixa qualificação e se prestam a trabalhos artesanais de campo e de costura.

Sobre a migração dos haitianos para o Brasil, pelo menos dois discursos atravessam o fio do dizer, se formulam nessas textualidades. O primeiro está relacionado às contribuições e benefícios dessa migração, assim produzindo sentidos calculistas, ou seja, não existem problemas em receber haitianos no Brasil, pois estes trazem contribuições relevantes para o país - “Rota da migração dos haitianos para o Brasil”. Neste caso, é possível apontar observar que esses sentidos se inscrevem em uma formação discursiva econômica. Já o segundo discurso produz sentidos que atravessam o jurídico à medida que relaciona imigração à invasão - “Acre

sofre com invasão de imigrantes do Haiti”, retomando a memória do que vem a ser invasão, frente a tomada de posse de um território.

Destacamos, pois, dois subtítulos compõem o corpo textual dessa proposta:

- Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti;
- Trilha da costura;

Uma figura compõe a montagem discursiva dessa proposta, a de um pedaço do mapa da América do Sul, mostrando através de pontilhados a possível “trilha” feita pelos haitianos até chegar ao Brasil, passando pelo Panamá, Equador e Peru. A imagem faz alusão a um infográfico, buscando assim organizar para o leitor a possível trilha dos estrangeiros.



Recorte18: Texto da Proposta de Redação do ENEM 2012

O título do infográfico é “Novo Lar”, escrito em letras maiúsculas e em negrito, destacando-se em meio à montagem. Ao lado do título, uma outra formulação funciona nesse espaço simbólico: “Rota da migração dos haitianos para o Brasil”. Quando se diz rota, sentidos de formalidade são produzidos na relação entre a “trilha” e o infográfico, como se os haitianos, mesmo na ilegalidade, estabelecem rotas bem definidas, fossem capazes de desenhá-la e articulá-la antecipadamente e organizadamente. Há um efeito de planejamento, como se todos os haitianos, sem exceção, calculassem a mesma rota e propositalmente a seguissem, exatamente como fazemos em uma viagem a passeio.

enem
2012

PROPOSTA DE REDAÇÃO

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

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

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

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

NOVO LAR Nota de migração dos haitianos para o Brasil

Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti

Nos últimos três dias de 2011, uma leva de 500 haitianos entrou legalmente no Brasil pelo Acre, elevando para 1.400 a quantidade de imigrantes daquele país no município de Brasileia (AC). Segundo o secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos, do Acre, José Henrique Corinto, os haitianos ocuparam a praça da cidade. A Defesa Civil do estado enviou galões de água potável e alimentos, mas ainda não providenciou abrigo.

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

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

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

Disponível em: <http://www1.com.br>. Acesso em: 19 jul. 2012.

Trilha da Costura

Os imigrantes bolivianos, pelo último censo, são mais de 3 milhões, com população de aproximadamente 9,110 milhões de pessoas. A Bolívia em termos de IDH ocupa a posição de 114ª de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ONU. O país está no centro da América do Sul e é o mais pobre, sendo 70% da população considerada miserável. Os principais países para onde os bolivianos imigrantes migram são: Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos.

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

OLIVEIRA, R.T. Disponível em: <http://www.1000.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012. (adaptado).

INSTRUÇÕES:

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

LC 2º de 11 de Setembro de 2012 - CNUA - Página 1



Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti

Recorte 19: Texto da Proposta de Redação do ENEM 2012

Ao formular “Novo Lar”, sentidos de familiaridade são postos em funcionamento, pois se é um “Novo Lar”, nova constituição de moradia é engendrada pela mudança de país, do Haiti para o Brasil, constituindo-se assim um “Novo Lar”, uma nova moradia, em espaços estrangeiros. Quando se formula “lar”, sentidos de “instalação” circulam nesse enunciado, pois ao buscar um “Novo Lar”, os haitianos buscam construir uma nova vida.

Retomando o primeiro título da proposta de redação de 2012: “Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti”, duas palavras chamam a atenção – “sofre” e “invasão”, pois ao dizer que o estado do Acre sofre com invasão dos haitianos, possíveis sentidos de criminalização são produzidos, fazendo ressoar, na relação com o “sofre”, o já-dito de invasão como “crime”.

Observemos então, o deslizamento proposto pela paráfrase de:

- Acre *sofre* com *invasão* de imigrantes do Haiti.
para
- Acre *recebe* imigrantes do Haiti.

O primeiro enunciado produz sentidos de ilegalidade, criminalizando os haitianos por supostamente eles estarem invadindo o estado do Acre. Já a segunda formulação, a paráfrase: Acre *recebe* imigrantes do Haiti, desloca o discurso de ilegalidade para a possibilidade de significar a acolhida dos haitianos pelo Acre.

Buscando compreender a Competência V das propostas feitas pelos ENEM - uma proposta de intervenção, destacamos o seguinte recorte:



PROPOSTA DE REDAÇÃO

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

Recorte 20: Texto da Proposta de Redação do ENEM 2012

Vejamos, neste recorte, que propor uma “intervenção”, sem ferir direitos humanos, pode significar de várias maneiras. Isso porque as reformulações e mesmo as propostas feitas estabelecem um contraponto entre o discurso da coletânea e o gesto de interpretação do sujeito-candidato. Nessa conjuntura, produz-se um outro discurso reproduzindo ou não o discurso da coletânea.

Vejamos os recortes dos parágrafos conclusivos das redações, bem como movimento de interpretação que observamos, os efeitos da leitura na relação discurso/texto. Marcamos nos recortes uma ou mais palavras que deixam vestígios de alguns efeitos sobre os quais refletimos, e abaixo de cada recorte, fizemos nossas considerações.

Recorte: 21

25	Com o ritmo acelerado do fluxo migratório, o Brasil não compor
26	tará o crescimento de habitantes em situação precária. O governo deve im
27	vestir na indústria nacional, visando valorizar os setores primários
28	e secundários para atrair o interesse da população pela modernização de
29	tes setores. E assim os imigrantes passarão a ver o Brasil como
30	um incentivador nacional.

Recorte 21: Redação de aluno da 3ª série em 2012

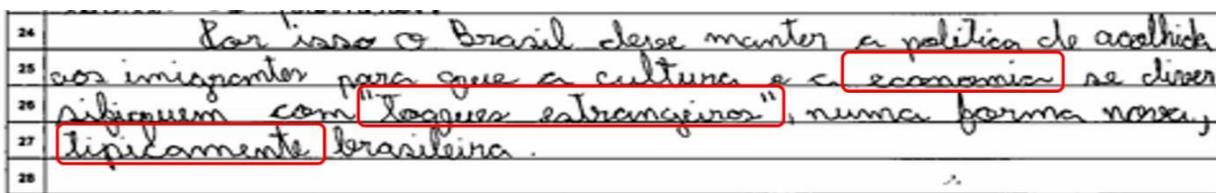
Ao relacionar “ritmo acelerado do fluxo migratório” e “crescimento de habitantes em situação precária”, no fio do discurso, observamos que a imagem de imigrante que se projeta é a daquele que, em situação precária, atrapalha o país. As formações imaginárias em torno desse discurso retomam o pré-construído de invasão, de sofrimento (discurso dito pela proposta/coletânea), relacionado ao imigrante. Eles vêm para o país em quantidade corrente. O

termo “movimento”, proposto pelo tema, sofre uma paráfrase para “fluxo”, no dito deste candidato. O repetível aqui instaura um lugar de interpretação no meio dos outros. Os imigrantes são tantos que viram um fluxo no país e, ainda, estão em situação precária.

Logo, sendo o Brasil um incentivador nacional da migração ou da modernização dos setores primários e secundário, poderia destinar esses imigrantes em situação precária para as indústrias. O discurso das descobertas pode ser evocado aqui quando pensamos no que Orlandi (2013) teorizou: “O europeu nos constrói como seu “outro” mas, ao mesmo tempo, nos apaga.” Tanto nos apaga que no texto II da coletânea enuncia-se o seguinte no último parágrafo: “Os brasileiros sempre criticaram a forma como os países europeus tratavam os imigrantes. Agora, chegou a nossa vez – afirma Corinto”. Vejamos, no entanto, que o imigrante em questão não é o Europeu, são os haitianos e agora, somos nós que consideramos este imigrante o “outro”, mas o outro “excluído”, sem semelhança interna.

O termo em destaque no recorte, na relação com as condições de produção desse discurso, provoca como efeito pensar que ser *incentivador* nacional é o mesmo que propor que imigrantes conheçam o Brasil como fonte moderna de trabalho. Ver o Brasil dessa maneira é importante para este sujeito, porque atrairia o interesse da população (talvez a brasileira) e causaria “boa impressão” aos imigrantes. Estes, por sua vez, devem ser mais capacitados, afinal, no início do parágrafo, é posto que o “Brasil não comportará o crescimento de habitantes em situação precária.” Há um efeito de custo benefício nesse discurso, o Brasil se moderniza e com isso se beneficia com a entrada de determinados imigrantes e não quaisquer uns que também tragam benefícios ao país e não a precariedade.

Recorte: 22

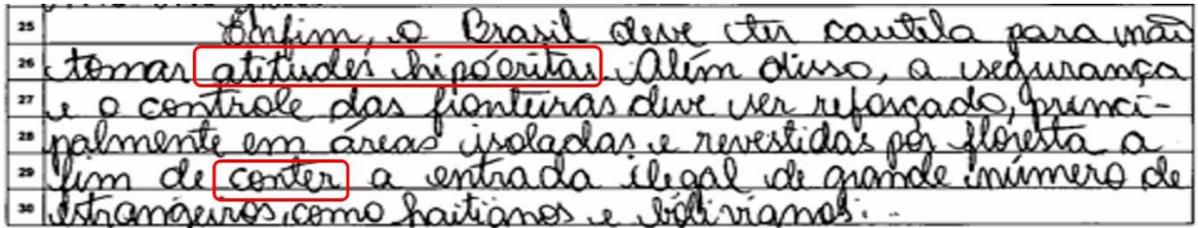


Recorte 22: Redação de aluno da 3ª série em 2012

O efeito provocado por este recorte é de que para diversificar a cultura e a *economia*, é preciso dar “*toques estrangeiros*”, mantendo, no entanto, a cultura *tipicamente* brasileira. Neste caso, embora se acolha os imigrantes, sua contribuição seria reduzida a “toques”, adendos sobrepostos pela nova forma “tipicamente brasileira”. Podemos observar, neste recorte, o repetível do discurso da coletânea quando esta propõe o infográfico sob o título: “Novo Lar”.

O Brasil seria, pois, um “Novo Lar”, uma nova moradia para os estrangeiros. Todavia, estes podem até construir uma nova vida, mas “tipicamente” brasileira.

Recorte: 23



Recorte 23: Redação de aluno da 3ª série em 2012

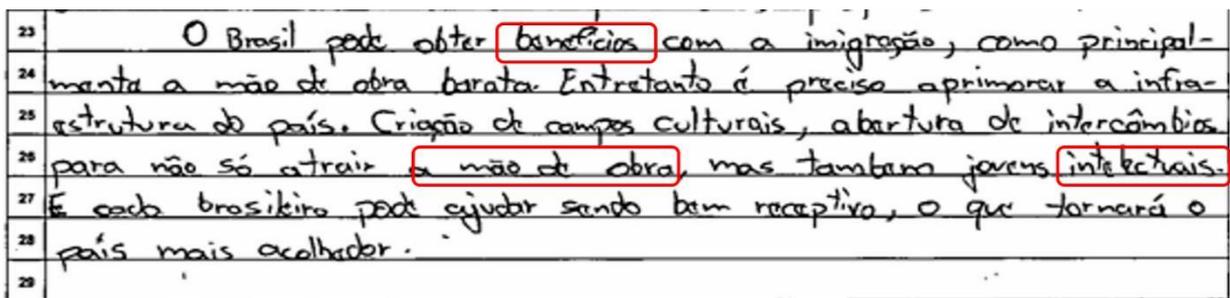
Neste recorte, ter uma *atitude* não *hipócrita* significa reforçar as fronteiras para *conter* a entrada ilegal dos estrangeiros, enfatizando quem são esses estrangeiros: haitianos e bolivianos. Fica no não-dito o que seria essa atitude hipócrita. Por efeito de sentido, seria possível a partir de paráfrases formular que:

- 1- O Brasil deve ter cautela e *conter a entrada ilegal de* haitianos e bolivianos;
- 2- O Brasil deve ter cautela, *manter a segurança e o controle das fronteiras para não deixar entrar* haitianos e bolivianos;
- 3- O Brasil deve ter cautela e não acolher estrangeiros como haitianos e bolivianos.

É possível observar que o termo na referência com imigrantes é estrangeiros. Enunciar estrangeiros nesse contexto é já enquadrar o imigrante num certo lugar, significando como indesejável.

Quanto à interpretação dada à coletânea, observamos que este recorte retoma o discurso do texto que menciona o sofrimento do Acre com a “invasão” de haitianos. Logo, medidas para conter essa entrada “ilegal” são necessárias.

Recorte: 24



Recorte 24: Redação de aluno da 3ª série em 2012

Neste recorte, a imigração é dita como forma de o Brasil obter “benefícios” com mão-de-obra barata e jovens intelectuais. De um lado, ecos da memória discursiva na relação com a imigração de italianos nos anos XIX, quando os imigrantes vieram para o Brasil trabalhar na produção de café. Grande parte deles era humilde, originados, principalmente, das regiões rurais da Itália. Assim como a Bolívia (no dito da coletânea), a Itália, vivia, naquela época, uma crise de emprego, uma vez que o crescimento da população foi alto e não acompanhou o crescimento econômico do país. O Brasil, por outro lado, era um lugar repleto de “oportunidades”, pois necessitava de mão-de-obra, após a Abolição da Escravatura (1888). Os agricultores, nessa época, optaram pela *mão-de-obra* de origem europeia, ao invés de integrarem os ex-escravos ao mercado de trabalho. O próprio governo brasileiro fez campanha na Itália para atrair italianos para o trabalho na lavoura brasileira.

Além disso, desenvolve-se a proposta de o Brasil “aprimorar sua infraestrutura para “atrair” também jovens *intelectuais*. Isto é, não só mão-de-obra barata. O discurso estabelece uma linha de dizer que define dois tipos de imigrante: na referência com o trabalho, o de mão-de-obra barata; na referência com a cultura e intercâmbios, jovens intelectuais. Divide-se o sentido de imigrante. O Brasil se beneficiaria, “teria vantagem”, de duas formas com a recepção desses imigrantes.

E, ainda, caberia ao brasileiro “fazer a sua parte” sendo bem receptivo no trabalho de tornar o Brasil, um país acolhedor e obter *benefícios* com isso.

Recorte: 25

15 Portanto a fiscalização nas fronteiras
 16 deve acontecer. Além disso, **cuidados** que podem ser
 17 tomados até dentro de casa, como a contratação de
 18 trabalhadores domésticos **samente com carteira** de-
 19 sinada, por exemplo, ajuda a cobrança pela legaliza-
 20 ção dos imigrantes no Brasil.
 21

Recorte 25: Redação de aluno da 3ª série em 2012

Há, neste recorte, um dito de que lidar com imigração requer *cuidados*, mas não no sentido de zelar pelo imigrante, mas de se defender dele, buscando o amparo legal dentro e fora de casa; fora através de fiscalização; dentro por meio de contrato trabalhista. É importante observar o lugar de significação destinado ao imigrante nas formações imaginárias: aquele que entra pelas fronteiras, aquele cujo trabalho a ser realizado é o doméstico.

A cobrança pela legalização (*somente com carteira assinada*), posta neste recorte, retoma pelo menos dois enunciados ditos na coletânea e que funcionam como “administradores” de sentido na forma como a questão deve ser solucionada:

- 1- “Desde então, a entrada ilegal continua, mas eles não são expulsos; obtêm visto humanitário e conseguem tirar carteira de trabalho e CPF para morar e trabalhar no Brasil. (Texto II – Acre sofre com a invasão de imigrantes do Haiti);
- 2- “Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos artesanais, de campo e de costura são os de mais fácil acesso. (Texto III – Trilha da Costura)

Quanto ao enunciado 1, o repetível encontra-se no aspecto da legalidade, quanto ao enunciado 2, no que se refere ao tipo de trabalho.

Em termos de efeitos de sentido, trabalhadores domésticos de carteira assinada retoma o pressuposto de que essa seria a forma de garantir a legalização do imigrante, ou seja, a vigilância sobre ele.

Recorte: 26

21	Com esse novo cenário o Brasil precisa in-
22	tervir em projetos para <u>inserir</u> os estrangeiros na
23	sociedade. É fundamental garantir vagas para
24	eles nas escolas e universidades - ações afir-
25	mativas - e no mercado de trabalho. Além
26	disso é preciso <u>banir, por meio de leis,</u> as práticas
27	xenofóbicas, que põem em risco o bem-estar dos
28	novos habitantes do país.

Recorte 26: Redação de aluno da 3ª série em 2012

Nesse recorte, observamos um discurso que se constitui na contramão dos anteriores à medida que propõe inserir os estrangeiros nas escolas, universidades e mercado de trabalho, preocupa-se com o bem-estar dos novos habitantes do país e se atrela à lei na referência ao banimento de práticas xenófobas. O que deve ser banido, nesse discurso, é a xenofobia. Não se discute legalidade versus ilegalidade do imigrante.

Nestes recortes que dão a ver a conclusão das redações dos candidatos ao ENEM 2012, a primeira análise que fazemos diz respeito à textualidade da proposta ao impor: “A redação que apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos receberá nota zero”.

Por não poder “desrespeitar os direitos humanos”, o candidato não pode colocar como proposta de intervenção exterminar todos os imigrantes. Dessa forma, as produções nos permitem explorar como um dizer se formula no interior do “possível de ser formulável”.

Há uma dimensão jurídica, conforme já mencionamos, em que é necessário atestar e provar a capacidade de ser cidadão, especialmente nesta Competência 5. O candidato, para tanto, tenta “falar bem” do imigrante, mas “a ideologia é um ritual com falhas” (PÊCHEUX, 1988, p. 301). Deixa escapar a questão do preconceito quando anula o outro submetendo a um certo lugar de significação. Não se fala de oferecer bons empregos, ou boas condições de vida aos imigrantes. Eles são sempre significados sob a ótica daquele que serve para trabalhos braçais, domésticos, secundários. Ou seja, o imigrante pode servir como mão-de-obra (Recorte 24), pode trabalhar para auxiliar no desenvolvimento do país e ter subemprego.

A autoria nos textos se dá através do repetível, dos deslizamentos. A “invasão” dita pela coletânea se repete quando, ao propor soluções, o candidato vê os imigrantes como se fossem invasores. E a forma de agir com “invasores” está no ato de fiscalizar fronteiras, cobrar a legalidade (Recorte 25), obter benefícios com a mão-de-obra (Recorte 24), conter a entrada ilegal (Recorte 24).

No que tange à Competência V, o discurso do politicamente correto se reproduz então, quando se atesta e se comprova a capacidade de ser cidadão e respeitar os direitos humanos, conforme norteamento da Proposta. No entanto, mesmo reproduzindo, é no repetível, nos deslizamentos e na falha que se configura a autoria, o discurso. De acordo com Orlandi (2015), estamos diante de um indivíduo ao mesmo tempo livre e responsável, com direitos e deveres, mas individuado pelo Estado, através das instituições e discursos. Por isso mesmo, um sujeito que já sofreu a interpelação ideológica e a individuação do Estado.

Um efeito desta interpelação e dessa individuação do Estado está no fato de que para o candidato, quem deve resolver o “problema” da imigração para o Brasil no século XXI é o governo ou o sistema educacional (administrado pelo Estado). Vejamos os recortes:

- Por isso o Brasil deve manter a política de acolhida aos imigrantes. (Recorte 22);
- Enfim, o Brasil deve ter cautela (Recorte 23);
- O Brasil pode obter benefícios com a imigração, (...) Entretanto é preciso aprimorar a infraestrutura do país (Recorte 24);
- Portanto, a fiscalização nas fronteiras deve acontecer (Recorte 25);
- O Brasil precisa investir em projetos (Recorte 26).

O Brasil, enquanto país soberano, assim como outros países, é um Estado, possui uma representatividade e estrutura políticas. O conjunto de instituições que compõe a organização desse Estado rege, regulamenta, administra e controla a nação. Do ponto de vista da Ciência Política, o Estado é produtor, por excelência, de políticas públicas. Da perspectiva da Análise de Discurso, o Estado é o articulador político-simbólico das relações sociais, exerce um papel

determinante à medida que é ele e suas instituições que atuam no processo de individuação do sujeito (ORLANDI, 2001). Ou seja, considera-se o Estado em toda a sua estrutura e organização política cuja função é também a da individuação do sujeito na sociedade.

Referir-se ao governo nas redações que analisamos é, portanto, convocar o Estado¹⁸ enquanto esse articulador. É convocar com ele as suas instituições. Quando se convoca o governo para resolver os problemas, materializa-se esse lugar de produtor de políticas, de mediador, de articulador social que o Estado tem.

Como a prova do ENEM discursiviza o funcionamento daquilo que caberia à escola formar, tanto o cidadão quanto o exame funcionam como validação ou não do sucesso do Ensino Médio e das políticas públicas educacionais.

Nessa conjuntura, temos os seguintes deslizamentos propostos pelas paráfrases:

DE	PARA
Por isso o Brasil deve manter a política de acolhida aos imigrantes. (Recorte 22)	Por isso o governo deve manter a política de acolhida aos imigrantes.
Enfim, o Brasil deve ter cautela (Recorte 23)	Enfim, o governo deve ter cautela.
O Brasil pode obter benefícios com a imigração, (...) Entretanto é preciso aprimorar a infraestrutura do país (Recorte 24)	O governo pode obter benefícios com a imigração, (...) Entretanto o governo precisa aprimorar a infraestrutura do país.
Portanto, a fiscalização nas fronteiras deve acontecer (Recorte 25)	Portanto, o governo precisa fiscalizar nas fronteiras deve acontecer.
O Brasil precisa investir em projetos (Recorte 26)	O governo precisa investir em projetos

Os efeitos de sentido produzidos derivam do encontro das textualidades da coletânea com as textualidades das redações formuladas pelos candidatos. Em relação à coletânea, esse encontro, espécie de associação, se dá quando se remete ao fechamento das fronteiras em nome da segurança em relação a dois povos específicos: haitianos e bolivianos. Há um ressoar daquilo que é dito na coletânea nas redações que funciona via memória discursiva. A imagem de

¹⁸ Para fins de análise, manteremos o termo governo, mas é preciso reforçar que ele está sendo tomado em sua significação como Estado.

boliviano como aquele mais vulnerável economicamente é construída nesses dois lugares de significação. Assim não é qualquer imigrante que pode vir para o Brasil. No eixo intradiscursivo, isso é dito quando se afirma a necessidade de se fiscalizar fronteira. Junto à imagem de vulnerável cola-se a de pobre e perigoso, amálgama interdiscursiva.

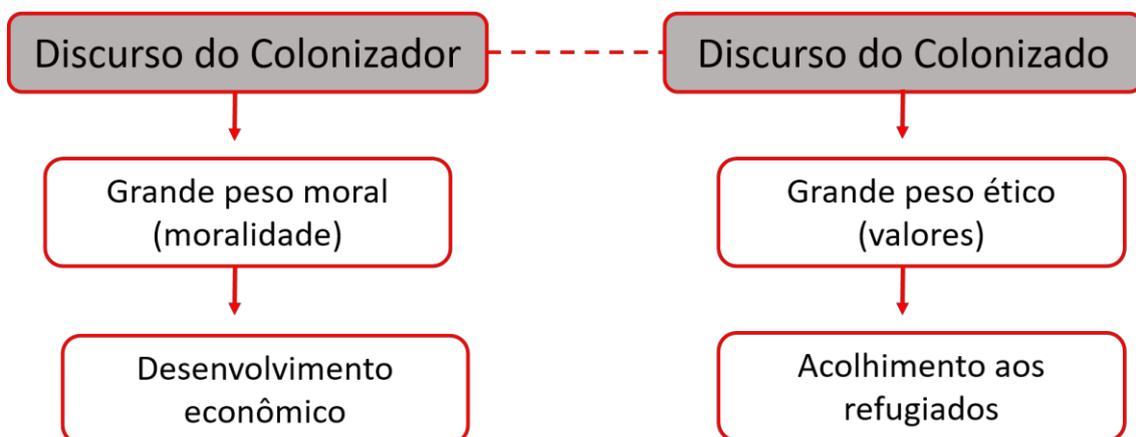
O enunciado do tema: “O movimento *imigratório* para o Brasil no século XXI”, nos levou a observar como o candidato se apropriou da própria história para reproduzir os discursos do colonizador e o do colonizado.

No que tange ao primeiro (discurso do colonizador), há um grande peso moral e de desenvolvimento econômico. Esse discurso representa o que o colonizador fez com o Brasil na época das “descobertas”: colocou “ordem” na situação (impôs a cultura, os valores e apagou o brasileiro) para consequentemente se adquirir o “desenvolvimento” (não do Brasil, mas de quem o colonizava). A “ordem”, no discurso atual se estabelece pela “acolhida”, pela fiscalização, pelo andar em dia com a lei, pela eliminação de práticas xenofóbicas.

Em relação ao segundo discurso (de colonizado), há um grande peso ético e de acolhimento aos refugiados. A questão ética aparece quando se propõe criação de campos culturais, abertura de intercâmbio para atrair mão-de-obra, contratação com carteira assinada, investimento em projetos de inserção do imigrante. É como se isso tornasse o tratamento com o estrangeiro mais “humanizado”.

O gráfico abaixo é uma forma de representar como ocorre essa relação entre os discursos.

“Movimento imigratório para o Brasil no século XXI”



4.2.2. Da conscientização à fiscalização: “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Qual o objetivo da “Lei Seca ao volante”?

De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em: www.dpf.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.



Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.



Disponível em: www.operacaoleiseca.rj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulpas de chope e bolachas de papelão não servem, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Ímãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: *dirigir* ou *chamar um táxi* depois de beber. Ao mesmo tempo, tulpas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção *dirigir* virada para cima, os ímãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

Disponível em: www.operacaoleiseca.rj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

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

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

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

No ano de 2013, o ENEM trouxe o seguinte tema: “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”. O total de textos da coletânea foram 4, sendo dois totalmente verbais e dois mistos.

O primeiro texto verbal apresentou o seguinte título: “Qual o objetivo da ‘Lei Seca ao volante’?” O texto buscava responder à pergunta feita pelo título, dizendo que o motivo da implantação da lei são os 30% dos acidentes de trânsito que têm como responsáveis pessoas embriagadas. Assim, a Lei surgiu como uma missão de alertar a sociedade sobre os perigos do álcool associado à direção.

No último parágrafo do texto, menciona-se que isso foi necessário para estancar a tendência de crescimento das mortes no trânsito. E o responsável por esse primeiro passo foi o Governo Federal, que criou a Lei e adquiriu milhares de etilômetros. No entanto, é necessário, segundo o texto, que todos participem, municípios e sociedade em geral, porque esse deve ser um desafio de todos: atingir o bem comum.

Abaixo do primeiro texto da coletânea, encontram-se dois outros (lado a lado). O da esquerda é uma propaganda. “Não deixe a bebida mudar o seu destino” é o mote da campanha publicitária proposta pelo Ministério da Justiça e Polícia Rodoviária Federal, em 2013. A arte mostra um copo de cerveja em tamanho potencializado (maior do que o natural), servindo de obstáculo para que um carro categorizado popular no Brasil se choque contra ele (o copo de cerveja). O carro batido, amassado é parado pelo copo, que através de uma montagem parece ser maior e mais alto do que o carro, assim produzindo efeitos de imponência.

Abaixo dessa cena (e ao lado do texto publicitário na Proposta original), está o outro texto que tem como título: “Lei Seca em Números”. Há, ainda, subtítulos que mostram o número, em porcentagem, para: “Atendimento hospitalar”; “Aprovaram o uso de bafômetros”; “Vítimas de acidentes no grande Rio”, “Média nacional de redução de vítimas fatais”. Quatro organizações aparecem, através de nomes e logomarcas: 191 – Polícia Militar; Polícia Rodoviária Federal; Ministério da Justiça e Governo do Brasil.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Qual o objetivo da “Lei Seca ao volante”?

De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação emergencial. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em: www.opm.gov.br. Acesso em: 20 Jun. 2013.



LEI SECA EM NÚMEROS

- +13% Atendimento Hospitalar
Fonte: Secretaria Municipal de Saúde (RJ)
- +97% Aproximaram o uso dos bafômetros
Fonte: IBPS
- +27% Vítimas de acidente no Grande Rio
Fonte: ISP - RJ
- +6,2% Média Nac. de redução vítimas fatais
Fonte: DataSUS

Disponível em: www.opm.gov.br. Acesso em: 20 Jun. 2013.

Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulpas de choque e bolachas de papéisão não servem, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Imãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: dirigir ou chamar um táxi depois de beber. Ao mesmo tempo, tulpas de choque também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção dirigir virada para cima, os imãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, o táxi rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

Disponível em: www.opm.gov.br. Acesso em: 20 Jun. 2013 (4649983).

INSTRUÇÕES:

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

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

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

LC - 2ª dia | Caderno 6 - CINZA - Página 2



LEI SECA EM NÚMEROS

- +13% Atendimento Hospitalar
Fonte: Secretaria Municipal de Saúde (RJ)
- +97% Aproximaram o uso dos bafômetros
Fonte: IBPS
- +27% Vítimas de acidente no Grande Rio
Fonte: ISP - RJ
- +6,2% Média Nac. de redução vítimas fatais
Fonte: DataSUS

Recorte 28: Proposta de Redação do ENEM 2013

Acima do carro, o tema da campanha propõe os dizeres: “Não deixe a bebida mudar o seu destino” em letras brancas e maiúsculas, destacando-se em meio à cena em cores escuras. Esse dizer poderia ser parafraseado da seguinte forma:

- Não deixe a bebida *mudar* o seu destino.
- *Impeça* a bebida de *mudar* o seu destino.
- A bebida *pode* mudar o seu destino.



Recorte 29: Proposta de Redação do ENEM 2013

O dizer e as duas diferentes paráfrases que derivam dele propõem o deslocamento da responsabilidade do sujeito pelo seu destino, pois “*Não deixe* a bebida *mudar o seu* destino” produz, enquanto efeito, a responsabilização do sujeito por poder “não deixar” a bebida mudar seu destino, assim podendo ser penalizado por esta escolha. Ao mobilizar “não deixe”, o Ministério da Justiça, junto com os órgãos apoiadores, entrega a responsabilidade dos acidentes de trânsito – causados pela embriaguez, àquele que bebe, sem discutir as questões sociais, de saúde em torno do consumo de bebida alcóolica ou do alcoolismo.

A segunda formulação, paráfrase da primeira desliza do “não deixe” para o “impeça”, produz, assim, possíveis sentidos de controle do sujeito, acentuando assim a responsabilidade de impedir a ele. Na forma imperativa, essa paráfrase enfatiza esse efeito de responsabilização, como se enunciasse que cabe ao motorista impedir.

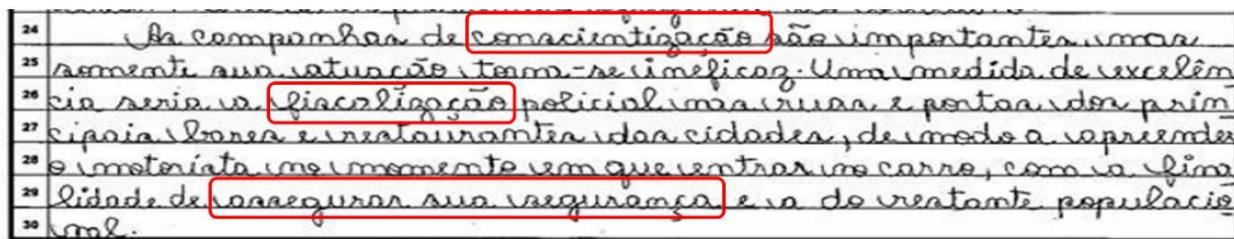
O último movimento parafrástico traz, diferentemente, a seguinte formulação: A bebida *pode* mudar o seu destino, responsabilizando a bebida pelo o que pode acontecer, sinalizando para seu uso.

Abaixo do mote da campanha mencionado acima, outro dizer serve como slogan do texto principal: “Dirigir alcoolizado é crime e pode dar cadeia”. Aqui funciona a ameaça pela penalização: se dirigir alcoolizado pode ser preso. Uma forma de elidir toda a discussão em torno do uso de bebida alcóolica e responsabilizar o motorista com punição.

O quarto texto: “Repulsão magnética a beber e dirigir” descreveu a ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte em que imãs foram colocados em bolachas utilizadas para descansar copos e em tulipas de chope, sem que o consumidor percebesse. Em cada lado delas há duas opções: dirigir ou chamar um táxi. Sempre que o cliente tentava descansar a tulipa com a opção dirigir voltada para cima, havia a repulsão. Em termos de sentido, teríamos neste texto, um efeito provocador de soluções clássicas como: “temos de nos conscientizar” ou “se cada um fizer sua parte”. Observamos que o discurso da conscientização oscila entre a responsabilização individual (quem bebe) e coletiva (a agência publicitária, o bar em questão, o taxista).

Consideremos agora analisar recortes de diferentes redações de 2013, visando observar o confronto de sentidos entre o discurso da coletânea e o discurso das redações:

Recorte: 30



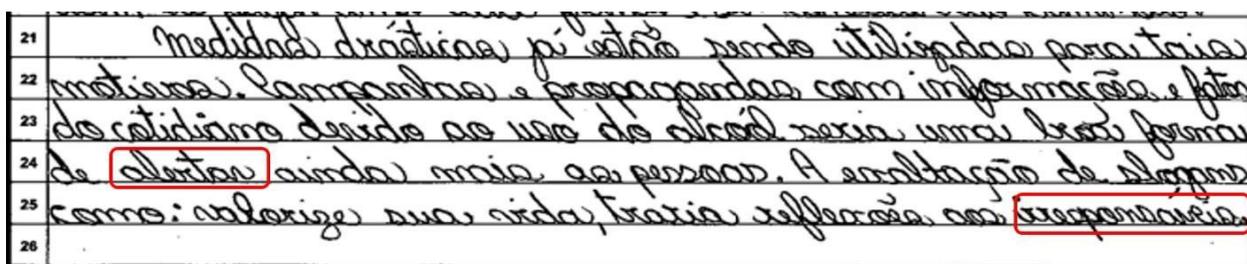
Recorte 30: Redação de aluno da 3ª série em 2013

Observa-se que neste primeiro recorte, a *conscientização* é importante para este sujeito, mas só ela não é suficiente. Para ele é possível *assegurar a segurança*, a partir da *fiscalização seguida de apreensão do motorista*.

Há um ato falho marcado em “ineficaz”, um equívoco que deixa o efeito de que as campanhas de conscientização não são suficientes, outras medidas precisam ser postas em vigor. Uma possibilidade de reformular esse dizer seria: A conscientização é ineficaz. Dizer que romperia com o imaginário social de que a conscientização é a solução ao mesmo tempo em que romperia também com a ideia de um sujeito consciente.

Para o candidato a fiscalização policial – responsabilidade do Estado é uma solução. Discurso que aponta para a ineficácia da conscientização a apreensão policial. Este discurso, por sua vez, está também marcado na coletânea, na menção ao fato de que o Governo Federal criou a Lei Seca e adquiriu milhares de etilômetros para “fiscalizar” de forma mais “eficaz” os condutores. Também há menção ao lugar onde essa fiscalização deve acontecer: ruas, portas dos principais bares e restaurantes da cidade. Um repetível da coletânea, quando, no Texto IV, se descreve a ação de uma agência publicitária durante um final de semana, a clientes que bebem (em bares e restaurantes).

Recorte:31



Recorte 31: Redação de aluno da 3ª série em 2013

Neste recorte, o fio do dizer, parece considerar que as formas utilizadas para *alertar* os *responsáveis* estão sendo reflexivas. Além disso, as medidas drásticas já estão sendo tomadas (pelo governo), discurso já posto na coletânea quando há a menção à ação energética feita pelo Governo Federal.

A proposta de intervenção se configura em torno de alertar as pessoas, através de campanhas e propagandas, com informação. O foco está em tornar visíveis as causas do uso do álcool e apesar de não haver referência a quem faria isso, o governo parece ser o agente principal. Os termos “campanhas”, “propagandas” e “slogan” retomam o efeito de sentido provocado pelo Texto II (campanha publicitária do Governo Federal) e pelo Texto IV (estratégia publicitária em Belo Horizonte para “conscientização”).

Haveria aí, portanto, o retorno do imaginário de conscientização.

Recorte: 32

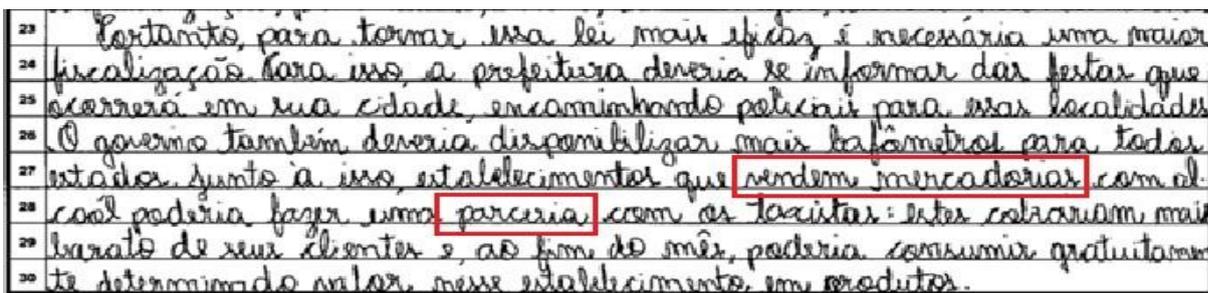
24	Mesmo com as iniciativas de órgãos públicos e privados, em grandes cen-
25	tros não frequentes os acidentes por ingestão de bebidas alcoólicas. Portanto os go-
26	vernos estaduais podem investir em “blitz” educativas com o objetivo de ori-
27	entar os condutores de veículos. Assim como as instituições escolares e família-
28	res podem promover, em parceria, palestras para os jovens e adultos a fim
29	de ressaltar os perigos e as consequências de dirigir embriagado, visto que os
30	casos mais recorrentes são no faixa etária entre dezete e trinta anos.

Recorte 32: Redação de aluno da 3ª série em 2013

Uma questão que se coloca, com efeito, neste recorte é que os governos são responsáveis pela orientação dos condutores. Além disso, *investir em “blitz” educativas* é um ato de conscientização, que funciona como sinônimo de *orientação*. E o termo “blitz” entre aspas marca esse outro lugar de dizer.

Governo e educação (tanto da escola quanto da família) são os indicados para resolver o problema. Neste discurso não é mais pela penalização, mas pelas ações educativas que a intervenção acontece. Colocar em destaque também a educação como indicador responsável para solucionar o problema, provoca outro efeito: duplica a responsabilidade do Governo em resolver a questão. Um efeito de sentido provocado pela coletânea, nesse sujeito, quanto ao enunciado “o desafio deve ser de todos” (que fecha o Texto I) está justamente em acrescentar a escola e a família para resolverem o problema.

Recorte: 33



Recorte 33: Redação de aluno da 3ª série em 2013

No discurso deste sujeito, não se soluciona o problema pela conscientização, mas pela fiscalização/penalização. Cabe ao governo se informar sobre festas (há aqui o pré-construído de que as festas induzem à bebida) e encaminhar policial para esses locais. O governo também deve disponibilizar mais bafômetros (retoma-se o discurso do Texto I de que o governo já está solucionando o problema).

Quanto aos estabelecimentos, estes podem *vender mercadorias* com álcool e fazer *parcerias* com taxistas. Ambos ganhariam: os estabelecimentos na venda do álcool e os taxistas no consumo gratuito nos estabelecimentos parceiros. Quanto a quem resolverá o problema, o sujeito elege a polícia e o governo (pela penalização) e os taxistas (pelo capital), ou seja, Estado e mercado andando juntos.

Observamos que, assim como as produções de 2012, as deste ano de 2013 mantêm o Governo como principal agente no processo de solucionar os problemas sociais. Muda-se o tema, mas não se muda quem resolve o problema. Vejamos os deslizes:

DE	PARA
Uma medida de excelência seria a fiscalização <i>policial</i> (Recorte 30)	Uma medida de excelência seria a fiscalização <i>governamental</i> .
Medidas drásticas já estão sendo utilizadas <i>para tais motivos</i> (Recorte 31)	Medidas drásticas já estão sendo utilizadas <i>pelo governo</i> .
Portanto os governos <i>estaduais</i> (Recorte 32)	Portanto os governos <i>de todas as esferas</i> .
Portanto, para tornar essa lei mais eficaz, é necessária uma maior <i>fiscalização</i> (Recorte 33)	Portanto, para tornar essa lei mais eficaz, é necessária uma maior <i>fiscalização do governo</i>

O discurso em funcionamento nestas produções gera como efeito duas soluções. A primeira é a fiscalização, feita pelo governo, mas que sempre deixa a desejar. A segunda é a conscientização, via educação, publicidade, família. Porém, há algo de falho, nesta discursividade, uma vez que parece funcionar um outro dizer, qual seja: não basta conscientizar é preciso fiscalizar e vice-versa: não basta fiscalizar é preciso conscientizar.

Este último discurso também é posto pela coletânea quando apresenta os textos. No I, quando menciona que utilizar bebidas alcoólicas ao volante é um ato que causa 30% dos acidentes de trânsito. No Texto II, pelo slogan (já analisado anteriormente, quando apresentamos o tema). No III, quando comprova, estatisticamente, os danos causados pelo ato, e no Texto IV, quando simulou que os clientes do lugar onde a campanha ocorreu, possivelmente iriam beber e, posteriormente, sair ao volante.



4.2.3. Dos deslizamentos e deslocamentos produzidos pela proposta de redação do ENEM de 2014: “Publicidade infantil em questão no Brasil”



PROPOSTA DE REDAÇÃO

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

TEXTO I

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

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

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

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

TEXTO II

A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS NO MUNDO



Fontes: OMS e Conar/2013

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

TEXTO III

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

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

INSTRUÇÕES:

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

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

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

A análise subsequente propõe compreender tanto a proposta, como recortes de redação do ENEM de 2014, em que o tema central foi: “Publicidade infantil em questão do Brasil”. Logo, observemos a própria formulação do tema no caderno de redação da referida prova: “Publicidade infantil em *questão* no Brasil”; por questionar a publicidade infantil no Brasil, o tema propõe que a publicidade não é um assunto bem resolvido, afinal estar em “questão” abre precedentes para discussão.

A Proposta trouxe, na coletânea, três textos motivadores. O primeiro iniciou-se com uma análise de que a resolução, que considera abusiva a publicidade infantil emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente, gerou uma polêmica entre ONGs que defendem os direitos infantis e aqueles interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público. O texto mostra que a resolução foi elogiada por pais, ativistas e entidades, considera abusiva toda publicidade que tem o objetivo de persuadir a criança ao consumo e que utiliza desenhos, bonecos, trilhas sonoras etc. que tenham apelo à criança.

O texto expõe, ainda, que há dúvidas quanto à aplicação da resolução. Os que criticam a medida argumentam que não reconhecem a legitimidade constitucional do Conanda para legislar sobre publicidade, além disso, defendem que a autorregulamentação feita pelo Conar já seria uma forma de controlar e evitar abusos.

O texto dois da coletânea tem como título “A publicidade para crianças no mundo”, ele apresenta o mapa mundi e informações sobre como funciona a publicidade infantil em vários países. Vale ressaltar que os países expostos são, principalmente, os desenvolvidos (Estados Unidos, Reino Unido, Dinamarca etc.) e que somente o Brasil e o Chile se encontram entre os subdesenvolvidos.

O terceiro e último texto é um fragmento que se posiciona a favor da necessidade de preparar as crianças para receber informações do mundo exterior e para compreender como funciona a divulgação de produtos.



Notamos que ao invés da expressão “publicidade infantil”, como na proposta de redação, o texto II traz a seguinte formulação: “A publicidade *para crianças* no mundo”. Damos destaque ao deslizamento do sentido produzido pelo enunciado “publicidade infantil” no contraponto com “publicidade para crianças”:

- Publicidade *infantil*
- Publicidade *para* crianças

A primeira formulação engendra sentidos de uma publicidade que tanto é construída a partir das demandas infantis, quanto pelo envolvimento destas no processo da composição de montagens publicitárias, compondo assim comerciais, mídias impressas e embalagens de produtos. Todavia, nessas condições de produção, a publicidade infantil irrompe a barreira da criança ser somente consumidora, transitando, inclusive como aquela que incentiva o consumo, produzindo grupos de referências. Já a segunda formulação, toca a relação das crianças com a publicidade com vestígios de vitimização, ou seja, o sistema se organiza *para* produzir crianças consumistas, ou ao menos que seus desejos sejam despertados pela publicidade que a cerca em praticamente todos os meios de comunicação.

Além disso, há uma legenda organizada em 05 ícones diferentes que indicam a autorregulação e a proibição das propagandas de alguns países do mundo. Cada ícone possui um símbolo e um título postos da seguinte maneira: autorregulamentação, alerta, proibição parcial, personagens e proibido. Abaixo de cada título há um texto explicativo que associa a imagem, à palavra, à explicação; assim produzindo efeitos de transparência. O ato de organizar o texto em forma de infográfico, sentidos que tocam o discurso pedagógico, funciona nessa montagem simbólica como se a ideia de organização por ícones pudesse ajudar no entendimento dos candidatos.

Percebemos aí (no recorte 35), pelos menos duas formações discursivas, aquela que circula na discursividade da *autorregulação* (permitido, porém malvisto), e da *proibição* (proibido, por isso banido).

A discursividade da autorregulação pode ser observada em países como os Estados Unidos, o Brasil e a Austrália. Nestes, não há leis nacionais para proibir ou permitir a publicidade infantil, é o próprio setor que cria regras e faz acordos com o governo. Há um efeito de não proibição, mas uma vez que se estabelecem normas e acordos entre empresas e governo, põe-se em funcionamento um efeito de protecionismo e conveniência. Há um não-dito de que

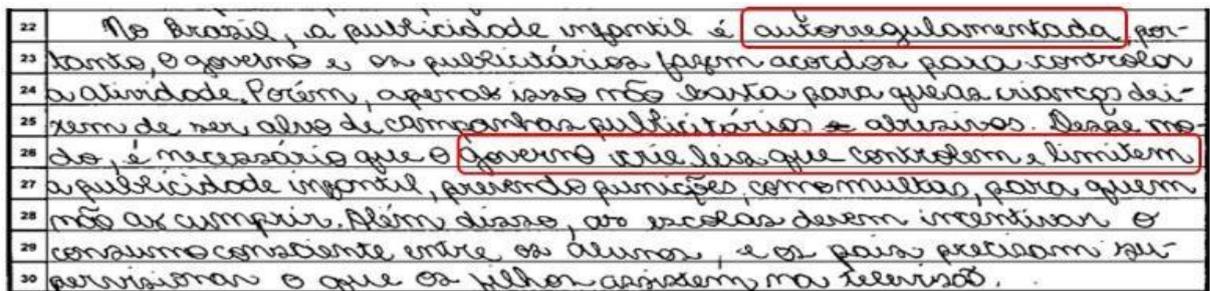
acordo pressupõe um diálogo que culmine em satisfazer ambos os lados (empresas e governo), excluindo-se, assim, o terceiro grupo, ou seja, as crianças que terão acesso à publicidade.

Quanto à discursividade da proibição, esta é posta em pelo menos três formas: como alerta, como proibição parcial ou como proibição total. A primeira forma é indicada na França, que juntamente com o Chile, recomendam consumo moderado e alimentação saudável. Logo, não se proíbe diretamente, mas se “recomenda que”. O que um país põe de diferente em relação ao outro é que, no Chile, há, além da recomendação, uma proibição parcial, ou seja, em certos horários ou para determinadas faixas etárias, alguns comerciais são proibidos. Já no Reino Unido e na Suécia, duas proibições são consideradas: a parcial e a de famosos e personagens de desenhos. Estes não podem aparecer em anúncios de alimentos infantis. Irlanda, Itália, Dinamarca, Bélgica e Coreia do Sul proíbem comerciais infantis parcialmente. Em Québec (Canadá) e na Noruega, a **publicidade para crianças** não é permitida. Observemos que a expressão em negrito só vai aparecer neste último (Proibido).

Pelo mapa, na maioria dos países, a publicidade infantil, sofre, pelo menos, uma forma de controle, ou seja, mesmo permitida, não é totalmente bem vista, pois se há controle, há o que se questionar. Logo, ao se proibir, joga-se com o não dito de que o “objeto” em discussão não deve ser posto em circulação.

A nota quanto à Competência V, neste ano de 2014, foi maior que nos dois outros e chegou ao patamar de 126 pontos em 200 (Gráfico 3). Vejamos recortes dos textos dos candidatos justamente em relação a essa Competência:

Recorte 36:



Recorte 36: Redação de aluno da 3ª série em 2014

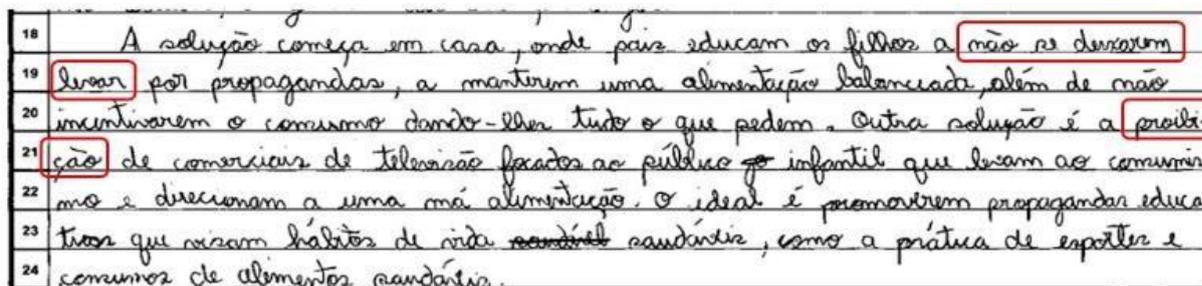
O sujeito-candidato propõe três alternativas para resolver o problema: o Estado seria responsável por **criar leis, controlar e limitar** as publicidades e aplicar penalizações (multas); a escola seria responsável pelo consumo consciente (discurso ecológico); os pais seriam responsáveis por manter a vigilância.

Observa-se que o mesmo governo que faz acordos (aqui retoma-se o primeiro ícone do Texto II) com os publicitários deve criar leis para limitá-los. Outro dito é o de que a publicidade é *autorregulamentada* (termo mencionado no Texto II) pelo governo e pelos publicitários. Há, aqui, um equívoco em autorregulamentada. Ou alguém regula a publicidade, ou ela mesma (no caso, as agências publicitárias) faz isso.

Neste discurso, embora o governo não seja o único responsável por resolver o problema, as outras instâncias possuem papéis pouco expressivos ou mínimos, a escola vai “incentivar o consumo”, só que o consciente, como se isso fosse possível. Aos pais coube o papel de supervisionar o que os filhos assistem (discurso da conscientização, logo da subjetividade). Essa solução é o repetível daquilo que o Texto III da coletânea também propõe, principalmente no recorte:

“Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior”.

Recorte 37:



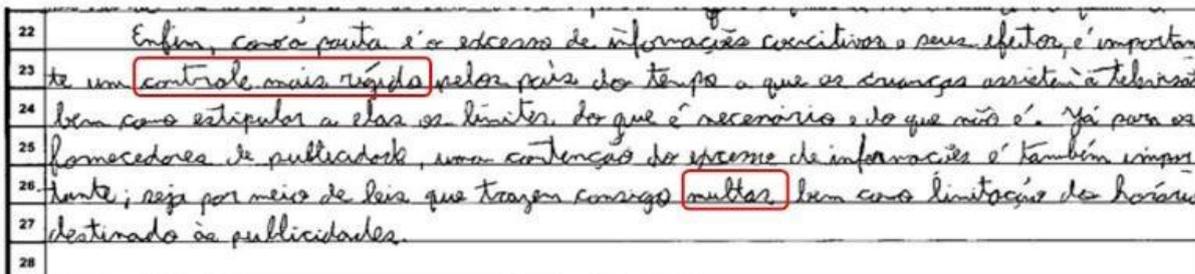
Recorte 37: Redação de aluno da 3ª série em 2014

A solução neste recorte está voltada para a educação que os pais dão aos filhos. A negação à manipulação pressuposta pelas propagandas pode ser associada ao “*não se deixarem levar*”. Diferente do proposto na análise anterior, este recorte traz mais “detalhes” ao que seria essa educação dada pelos pais: manter uma alimentação balanceada e não dar tudo que os filhos querem (discurso do não consumo e dos limites). Há também um enfoque na *proibição* (termo mencionado do Texto II) de comerciais dirigidos ao público infantil (discurso jurídico). Apesar de ficar elidido quem vai proibir determinados comerciais, somente o governo ou alguma instituição com poder equiparado poderia fazer isso. Outra solução seria promover propagandas educativas, também não se menciona quem dever fazer isso.

Em termos de efeito de sentido, o que se observa é o enfoque na responsabilização dos pais pelos consumos e hábitos dos filhos e a reiteração do discurso sobre o que seria uma vida

saudável baseada em hábitos alimentares e práticas esportivas, tal como um certo discurso da saúde circula hoje em nossa sociedade.

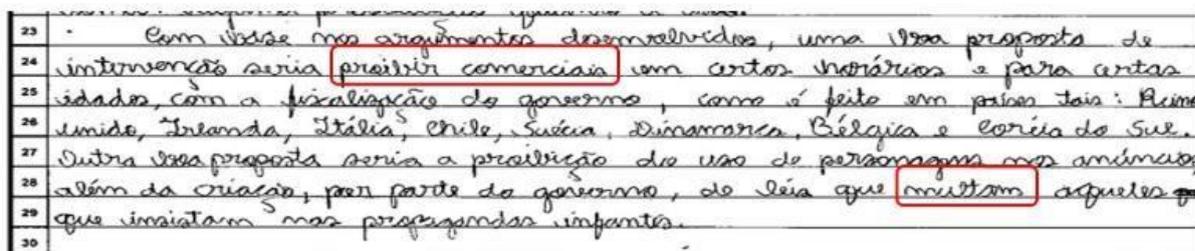
Recorte 38:



Recorte 38: Redação de aluno da 3ª série em 2014

Fica dito pelo não dito que é por falta de um *controle mais rígido* dos pais que as crianças assistem à tv. Há um efeito de sentido em apontar que por assistirem tv, as crianças estariam mais expostas ao consumo. Logo, a intervenção seria conscientizar os pais. Quanto aos fornecedores de publicidade, a intervenção seria conter o excesso de informações das publicidades por meio de leis (quem aplica lei é o governo ou órgãos regulamentadores que funcionam como tal) e aplicar *multas*. A solução, neste recorte, retoma o Texto II, especialmente quanto aos ícones três (proibição parcial), quatro (contenção de informações) e cinco (Proibição), dando a eles uma interpretação possível.

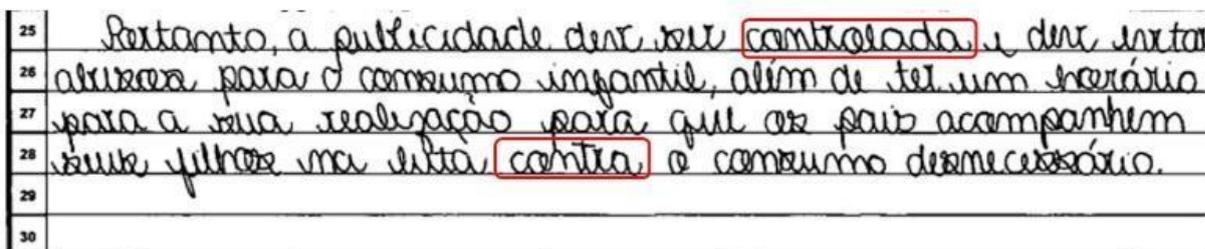
Recorte 39:



Recorte 39: Redação de aluno da 3ª série em 2014

Neste recorte, alguém deve *proibir comerciais* em certos horários e para certas idades (terceiro ícone do Texto II). Apesar de não mencionar diretamente que seria o governo, quando o candidato propõe que o governo deve fiscalizar, há um subentendido de que este também deve proibir. Isso se reforça quando o sujeito retoma os países que já agem dessa forma (repetível do Texto II) e no final do parágrafo, quando também o governo seria o responsável por criar leis e *multar* aqueles que insistem em propagandas infantis.

Recorte 40:



Recorte 40: Redação de aluno da 3ª série em 2014

A publicidade deve ser *controlada*, não se enuncia por quem, mas, novamente, a situação é a mesma: quem controla a publicidade é o governo ou um órgão com poder para tal. Lutar *contra* o consumo desnecessário dá a ver o imaginário de que se vive uma guerra contra o consumismo. O que permite compreender que o consumismo não está ligado somente a uma escolha, mas a uma injunção ao consumo. Este sujeito também chama os pais para a responsabilidade de acompanhar os filhos nessa luta (uma forma de se convocar para a responsabilidade). Vejamos que os pais não vão proibir, limitar ou fiscalizar, eles vão “acompanhar” os filhos nessa “luta”.

Neste ano de 2014, outra regularidade quando às produções foi que as soluções circularam em torno do que o Texto II da coletânea apresentou. Observamos o jogo do controle e manutenção dos sentidos. O que está disponível na Proposta foi justamente o que esse sujeito, individuado nessa leitura, trouxe como solução. Quando se coloca o Texto II, as soluções são postas em forma de ícones, joga-se com o efeito da “transparência” e “expõe-se” o que os países fazem para manter o controle quanto à publicidade infantil. Esse atar de sentidos administra o que deve lido e escrito.

A regularidade em manter o governo como agente solucionador de problemas também se repete neste ano de 2014, mas como, por vezes o agente da ação também é elidido, jogamos com o efeito de que duas possibilidades (pais e governo) poderiam funcionar como interventores. Seguem os deslizes propostos pelas paráfrases:

DE	PARA
Desse modo, é necessário que o <i>governo</i> crie leis (Recorte 36)	Desse modo, é necessário que o governo crie leis. (Pela reiteração)

Outra solução é a proibição de comerciais de televisão focados ao público infantil (Recorte 37)	Outra solução é a proibição, pelo governo , de comerciais de televisão focados ao público infantil.
Já para os fornecedores de publicidade, uma contenção do excesso de informação é também importante (Recorte 38)	Já para os fornecedores de publicidade, uma contenção feita pelo governo do excesso de informação é também importante.
Seria proibir comerciais em certos horários e para certas idades (Recorte 39)	Seria o governo, os pais proibirem comerciais em certos horários e para certas idades.
A publicidade deve ser controlada e deve evitar abusos para o consumo infantil (Recorte 40)	A publicidade deve ser controlada pelo governo, pelos pais e deve evitar abusos para o consumo infantil.

O que analisamos na Proposta de 2014 e nos recortes relacionados a ela é que há um jogo entre autorregulamentar e proibir a publicidade infantil. A autorregulação é necessária, pois o governo é permissivo quanto aos abusos. Há um adiamento na criação de leis e na rigidez das punições. Isso abre um subentendido de que tal adiamento ocorre por relações capitalistas. A publicidade é uma grande responsável pelo incentivo ao consumo e este, por sua vez, faz girar a economia do país.

Em relação a proibir determinadas publicidades voltadas para o público infantil, a responsabilidade é posta sobre os responsáveis pela criança e, principalmente pelo governo. O que parece ser dito é que os pais ou responsáveis são sempre os que devem ser responsabilizados, seja por não colocarem limite na criança, seja por não se comprometeram com a educação dos filhos, seja por não monitorarem o que estes assistem, por isso a insistência em convocá-los como forma de propor a solução para o problema. O governo, por sua vez, sempre deixa a desejar, seja por não criar leis efetivas, por não fiscalizar ou por não punir adequadamente os “infratores”.



Se tomarmos a relação entre o discurso da coletânea e as redações, sob a ordem do repetível histórico, da reprodução e da ruptura, temos em funcionamento, em cada formulação, deslizamentos de sentido que atuam na reorganização da memória. Temos, pois uma relação que se estabelece entre a retomada de um já-dito (efeito de memória), e o efeito de sentido que a retomada desencadeia. Nas palavras de Indursky:

Mas não é só efeito de memória que ocorre. Ao lado da retomada, da repetição que está implicada em cada formulação, podem ocorrer deslizamentos de sentido, os quais são responsáveis pela reorganização da memória. Esses movimentos, que conduzem ao retorno da memória, permitem, igualmente, estabelecer uma ruptura com a rede de formulações à qual o enunciado está relacionado e inaugurar uma nova rede de formulações. Ou seja, esse rompimento indica que o sentido derivou, tornando-se outro. INDURSKY (2003, p. 107)

Nesta direção, entre a retomada de um já-dito e o efeito desencadeado pela retomada, existe a possibilidade do sentido tornar-se outro.

4.2.4. Responsabilidades em trânsito: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

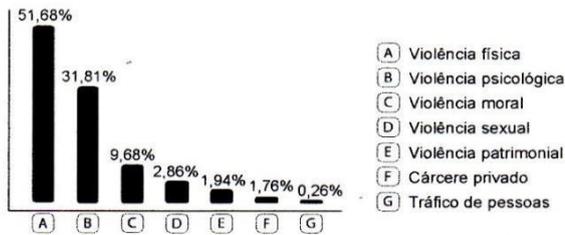
TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2012. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 8 jun. 2015.

TEXTO II

TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA



BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Balanço 2014. Central de Atendimento à Mulher. Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: www.spm.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.compromissoeatitude.org.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializados

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos **52** juizados e varas especializados em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

33,4% de processos julgados

9.715 prisões em flagrante

1.577 prisões preventivas decretadas



58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional



237 mil

relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres



Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

Disponível em: www.istoe.com.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

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

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

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

“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” foi o tema da redação do ENEM no ano de 2015. O texto 1 foi extraído do Mapa da Violência de 2012 e afirma que entre os anos de 1980 e 2010, mais de 92 mil mulheres foram assassinadas no Brasil, dessas 43,7 mil foram nos últimos 10 anos. O número de mortes desse período representa um aumento de 230% de vítimas no país.

A formulação no texto 2, que é apresentado em forma de gráfico, complementa as informações do Texto 1 ao elencar os números de cada tipo de violência contra as mulheres. O gráfico apresenta os índices de violência física (51,68%), psicológica (31,81%), moral (9,68%), sexual (1,94%) e assim por diante, em ordem decrescente de ocorrências.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da Língua portuguesa sobre o tema **“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

TEXTO II

TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA

TEXTO III

FEMINICÍDIO BASTA

TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializadas.

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos 24 juizados e varas especializadas em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

- 33,4%** de processos julgados
- 9.715** prisões em flagrante
- 1.577** prisões preventivas decretadas

58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional.

Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros.

INSTRUÇÕES:

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

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

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente";
- lugar ao tema ou que não atenda ao tipo dissertativo-argumentativo;
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos;
- apresentar parte do texto evidentemente desconsiderada de tema proposto.

LC = 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 2

TEXTO II

TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA

TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializadas.

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos 24 juizados e varas especializadas em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

- 33,4%** de processos julgados
- 9.715** prisões em flagrante
- 1.577** prisões preventivas decretadas

58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional.

Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros.

Recorte 42: Proposta de Redação do ENEM 2015

O texto 3 é uma campanha sobre os feminicídios, um texto verbal que apresenta o enunciado: “Feminicídio Basta” e a imagem de uma mão, cujo centro é composto por um alvo. Este alvo aparece em outra imagem no centro do peito de um boneco, outro alvo. À mira da violência, no texto 4. Este último texto traz como título: “O impacto em números” e é um conjunto de infográficos sobre o impacto de números da lei Maria da Penha. Ele mostra que no Brasil, existem 52 varas especiais e juizados especializados em violência doméstica e familiar, em seguida apresenta em que isso resultou.

TEXTO III



TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializados

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos 52 juizados e varas especializados em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:



58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional



237 mil

relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres



Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

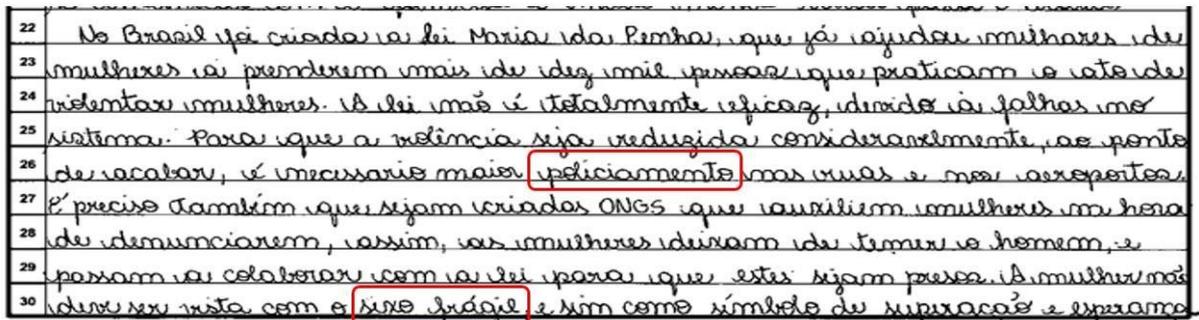
Disponível em: www.citeweb.com.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

Recorte 43: Proposta de Redação do ENEM 2015

Retomemos que em 2015, a média da nota na Competência V foi 113 pontos, conforme apresentamos no Gráfico 5. Esses dados representaram uma queda em relação ao ano de 2014, que computou 126 pontos. Com isso, voltamos à reflexão de que o tema, o discurso sobre ele produzido pela proposta e coletânea afeta a produção de proposta de intervenção, uma vez que tem sido regulares intervenções que coloquem o governo como principal agente capaz de solucionar o problema em questão. No caso do tema de 2015, que propostas de intervenção seriam possíveis?

Seguem os recortes que resultam de gestos de interpretação desencadeados pelo contraponto entre Propostas, Coletâneas e Redações.

Recorte 44:



Recorte 44: Redação de aluno da 3ª série em 2015

Neste recorte, retoma-se o Texto IV (O impacto em números) da coletânea para iniciar-se a conclusão. Desde que foi criada a Lei Maria da Penha já ajudou a prender mais de dez mil pessoas. Contudo, é interessante notar que no plano sintático da formulação está dito que a Lei

Maria da Penha ajudou milhares de mulheres a prenderem mais de dez mil pessoas, ou seja, Lei Maria da Penha e mulheres estabelecem uma relação metonímica.

Ao mesmo tempo que há, de certo modo, uma referência positiva à lei ela é significada como ineficaz porque o próprio sistema jurídico é falho. Assim, o Estado é convocado mais uma vez para resolver o problema; dessa vez por meio do policiamento nas ruas e nos aeroportos. No entanto, não se enuncia como este **policiamento** resolveria o problema da violência contra as mulheres. Além disso, a criação de ONG's para auxiliarem a denúncia é sugerida. É importante observar o papel atribuído à ONG na menção a possibilitar que as mulheres colaborem com a lei. Outra questão que se coloca é a formação imaginária de mulher. Elas são vistas com o **sexo frágil**. Formulação equívoca, uma vez que pode tanto funcionar por ela a retomada via imaginário social da imagem de mulher como sexo frágil, quanto a exposição da fragilidade de sua sexualidade. Essa imagem é negada à medida que se enuncia “e sim como símbolo de superação e esperança”, fazendo vir à tona outro já-dito sobre a mulher.

Recorte 45:

24	frente a este quadro de inferioridade e desrespeito persistente em
25	relação a mulher, a mídia deveria em parceria ao governo , transmitir
26	propagandas e mensagens que mostrem que nada justifica a violên-
27	cia e nem o tratamento diferenciado. Também cabe a famílias
28	orientar seus filhos e próximos em relação a isso, assim criar uma onda
29	de pessoas que imprimam a sociedade de cair na retrocessos e continue
30	a lutar um luta de igualdade e respeito .

Recorte 45: Redação de aluno da 3ª série em 2015

A **mídia** pode resolver o problema, mas em parceria com o **governo** por meio de propagandas e mensagens. Outra instância acionada é a família que pode orientar os filhos (retomada do Texto III – Femicídio basta). Os três juntos promoveriam uma **onda** para impedir a sociedade de retroagir. Não é possível saber porque retroagir, uma vez que, no início do parágrafo, não se nota que houve algum progresso em relação ao respeito para com as mulheres (este quadro de inferioridade é persistente). Assim, a “onda” é uma solução para esta “causa”, ou para buscar a **igualdade e respeito**. De modo geral, o que se formula nesse recorte é algo de genérico como solução do problema. A questão mesma não é discutida. Suspeitamos que isso se deve ao fato de que os nossos alunos, diante de problemas sociais tão complexos, apelam para as generalizações como soluções, visto que esses mesmos problemas não são discutidos de fato pela escola ou mesmo pela nossa sociedade.

Recorte 46:

21	u	A melhor maneira de se acabar com a violência violência contra a mulher, re-
22	ria	exterminar o machismo . Isso pode ser atingido por meio de denúncias à cultu-
23	ra	machista e propagandamento da igualdade entre os sexos, o que pode ser feito
24	no	também por meio de jogos, filmes, que possui uma personagem principal forte
25	e	determinada, sendo ela quem salva seu "príncipe em apuros". Dessa forma elimi-
26	na	o mito do sexo frágil e o preconceito machista.
27		

Recorte 46: Redação de aluno da 3ª série em 2015

Há várias maneiras de se resolver a questão da violência contra a mulher para este sujeito-candidato, no entanto, a melhor é **exterminar o machismo**. O termo exterminar, a princípio, poderia ferir os Direitos Humanos, mas a referência é ao machismo e não ao macho. Como se isso fosse perfeitamente possível através de denúncias e propagação da igualdade entre os sexos. A propagação dessa igualdade viria em forma de jogos, filmes, que constroem a imagem da mulher como determinada, forte, “salvadora” do homem, que está em apuros, a grande heroína, numa inversão daquilo que circula nesses discursos ficcionistas. Dessa forma, para exterminar o machismo, fica no não-dito, como solução, a propagação de uma imagem de mulher com todos os atributos historicamente atribuídos ao homem. Assim, a reflexão que fazemos é sobre a quais sentidos de **igualdade** entre sexos se refere o sujeito em seu texto? Aqui também há uma menção ao sexo frágil, só que como mito, que precisa ser, inclusive, **eliminado**, juntamente com o preconceito machista.

Recorte 47:

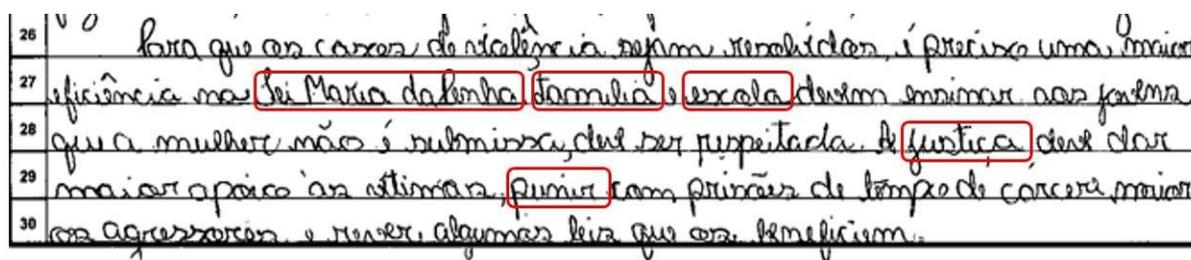
26	Para que a violência contra as mulheres não persista , é preciso cri-
27	ar mais leis para punição dos criminosos, disseminar por vias midiáti-
28	cas os direitos femininos, garantir a segurança da vítima após a de-
29	núncia e deixá-la conhecedora de tal e, por fim, incentivar a denún-
30	cia, para que o mundo se torne mais justo e melhor de viver.

Recorte 47: Redação de aluno da 3ª série em 2015

Para este sujeito, as leis existentes não são suficientes para resolver a questão, é preciso criar **mais leis** para que a violência contra as mulheres **não persista** (retomada do tema). As vias midiáticas poderiam disseminar os direitos femininos, garantir a segurança da vítima após a denúncia (não se menciona o “antes” da denúncia, nem como será esta segurança), deixá-la **conhecedora de tal** (o efeito pode ser tanto da segurança quanto da denúncia) e incentivar a

denúncia (retomada do Texto IV). Tudo isso tornaria o mundo mais justo e um lugar melhor de se viver.

Recorte 48:



Recorte 48: Redação de aluno da 3ª série em 2015

A *Lei Maria da Penha* não é suficientemente eficiente para este sujeito. Para resolver o problema a *família* e a *escola* têm o mesmo papel: ensinar que a mulher não é submissa. É importante observar o funcionamento da negação nessa formulação, pois à medida que se enuncia que a mulher não é submissa, o “não” deixa ver o discurso-outro (INDURSKY, 1997), ou seja, permite observar a existência do discurso: a mulher é submissa, que historicamente produz efeitos na sociedade no modo de os sujeitos se relacionarem. A “negação é um dos processos de internalização de enunciados oriundos de outros discursos, podendo indicar a existência de operações diversas no interior do discurso em análise. Em suma, essa construção evidencia a presença do discurso-outro” (INDURSKY, 1997, p.213)

E, por fim, o problema maior é da *justiça*, que deve o *punir* os agressores (com prisões) e rever as leis que os beneficiam (não se sabe que leis são essas e como elas são benéficas aos agressores). A solução, portanto, transita entre “ensino” e a justiça pautada na punição.

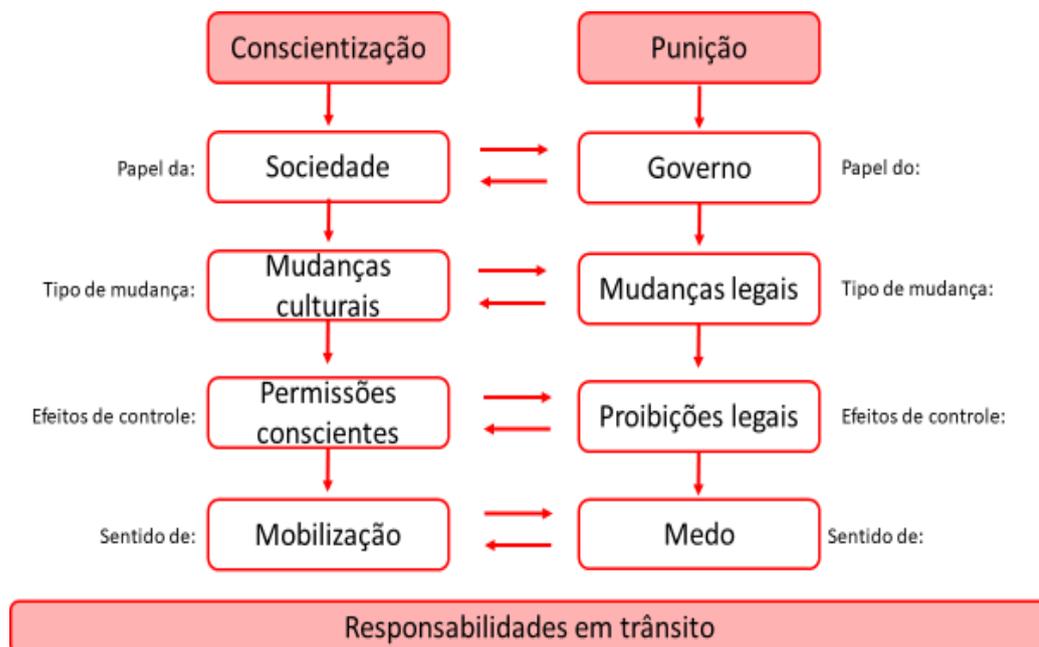
O discurso de que as varas e os juizados (sistema jurídico de um Estado) foram instâncias fundamentais que contribuíram para a apuração de crimes, como a proposto pela coletânea, foi retomado pelos recortes analisados. No entanto, a direção dada a esse discurso, para alguns candidatos, fez referência à falta mais apoio, punição e efetividade destes órgãos.

Outro discurso que se reproduz é o da campanha publicitária: “Basta”. Isso é recorrente na constância em se dizer que é necessário denunciar e apoiar as vítimas que fazem as denúncias.

Observamos, novamente, em 2015, a mesma regularidade mantida nos anos anteriores: o governo é o principal agente que deve resolver o problema social proposto pelo tema. Seguem os deslizamentos.

DE	PARA
É necessário maior <i>policciamento</i> nas ruas (Recorte 44)	É necessário que <i>o governo coloque maior policciamento</i> nas ruas.
A mídia deveria em parceria ao <i>governo</i> transmitir propagandas (Recorte 45)	A mídia deveria em parceria ao <i>governo de todas as instâncias</i> transmitir propagandas.
Isso pode ser atingido por meio de <i>denúncias</i> (Recorte 46)	Isso pode ser atingido por meio de <i>denúncias a órgãos regulamentadores</i> .
É preciso <i>criar</i> mais leis para punição (Recorte 47)	É preciso <i>que o governo crie</i> mais leis para punição
A <i>justiça</i> deve dar maior apoio às vítimas (Recorte 48)	O <i>governo</i> deve dar maior apoio às vítimas.

As reponsabilidades são colocadas em trânsito e giram em torno de conscientização promovida pelo governo e mídia, e a punição, repressão pela justiça, polícia, governo. Há um frequente paralelo entre governo e sociedade. À sociedade caberiam mudanças culturais, ao governo, mudanças legais. Isso gera efeitos de controle que são permissões conscientes (como denúncias) e proibições legais (punições). Em relação à conscientização social, isso deveria ter um sentido de mobilização e em relação ao governo um sentido de medo (se há o medo da punição, há o pressuposto de que não haverá crime).



4.2.5. Entre o permitido e o proibido: “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”.



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

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

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

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

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil e com toda a legislação que assegura a liberdade de crença religiosa às pessoas, além de proteção e respeito às manifestações religiosas, a laicidade do Estado deve ser buscada, afastando a possibilidade de interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas, culturais etc.

Disponível em: www.mprj.mp.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO II

O direito de criticar dogmas e encaminhamentos é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

STECK, J. Intolerância religiosa é crime de ódio e fere a dignidade. *Jornal do Senado*. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO III

CAPÍTULO I

**Dos Crimes Contra o Sentimento Religioso
Ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo**

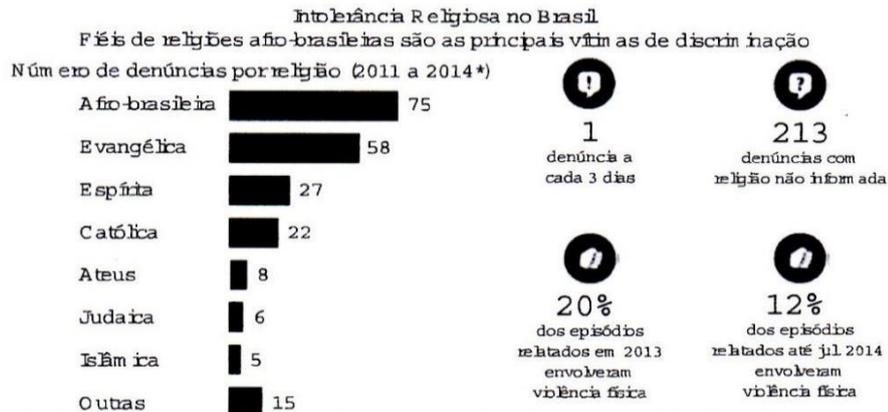
Art. 208 - Escamecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso:

Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa.

Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

BRASIL. *Código Penal*. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO IV



*até jul 2014

Fonte: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

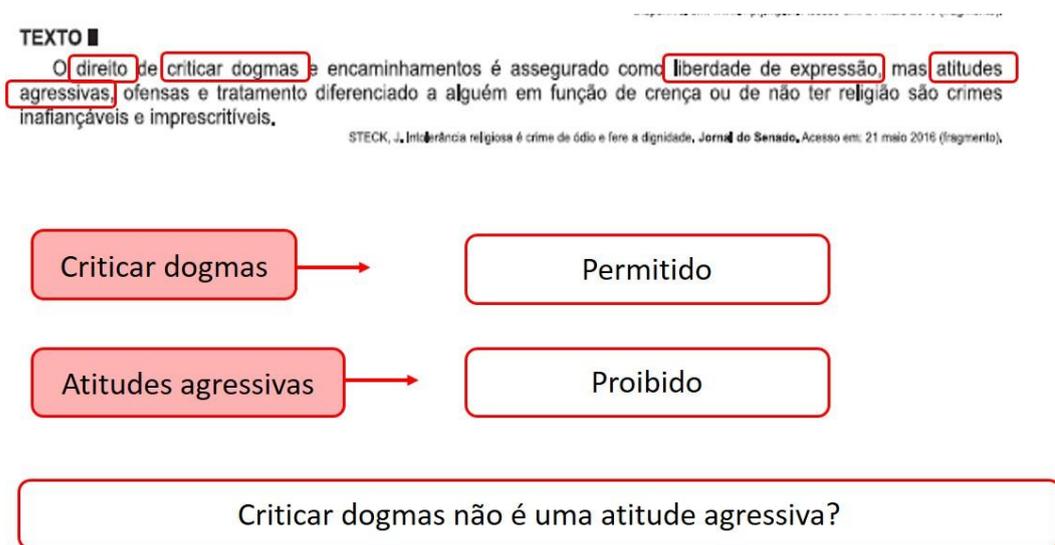
Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 31 maio 2016 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Em 2016, o ENEM trouxe a seguinte proposta: “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”. Os textos motivadores foram 4. O primeiro texto é do site do Ministério Público do Rio de Janeiro e trata a questão da laicidade do Estado brasileiro, ou seja, é um país que não tem religião oficial e dessa forma, assegura, na Constituição, a liberdade religiosa e a proteção a todas as manifestações religiosas, afastando a interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas, culturais etc.

O segundo texto vai dizer que ter liberdade de expressão ao criticar dogmas religiosos é diferente de agressões a religiões ou a quem não tem nenhuma crença, estas são, inclusive, crimes que não prescrevem e são inafiançáveis. Esse texto nos coube bastante reflexão, pois questionamos até que ponto criticar dogmas não seria uma atitude agressiva. Vejamos:



O terceiro texto é o artigo 208 do Código Penal que trata crimes contra o chamado “sentimento religioso” que se configura na prática de escarnecer, publicamente, a crença ou o rito religioso de alguém ou de algum grupo.

O quarto texto é um infográfico que apresenta dados retirados da Secretaria de Direitos Humanos do Governo Federal. Segundo este texto, as religiões de matriz africana são os maiores alvos da intolerância religiosa no Brasil, em seguida, as evangélicas e o espiritismo.

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

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

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

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

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I
Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil e com toda a legislação que assegure a liberdade de crença religiosa às pessoas, além de proteção e respeito às manifestações religiosas, a laicidade do Estado deve ser buscada, afastando a possibilidade de interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas, culturais etc.

TEXTO II
O direito de criticar dogmas e encaminhamentos é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

TEXTO III
A intolerância religiosa é crime de ódio e fere a dignidade, **Lei nº 7.712/2013**, Acesso em 31 maio 2016 (legislação).

TEXTO IV
Intolerância Religiosa no Brasil
Féias de religiões afro-brasileiras são as principais vítimas de discriminação
Número de denúncias por religião (2011 a 2014*)

Africanista	75
Evangélica	58
Espírita	27
Católica	22
Ásua	8
Judaica	6
Islâmica	5
Outras	15

1 denúncia a cada 3 dias
213 denúncias com religião não informada

20% das denúncias recebidas em 2013 encaminhadas para o Ministério Público
12% das denúncias recebidas em 2014 encaminhadas para o Ministério Público

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 2ª dia | Caderno 6 - AMARELO - Página 2

CAPÍTULO I
Dos Crimes Contra o Sentimento Religioso
Ultrapar a crença e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo

Art. 208 - Escamecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipêndiar publicamente ato ou objeto de culto religioso:
Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa.
Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

TEXTO IV
Intolerância Religiosa no Brasil
Féias de religiões afro-brasileiras são as principais vítimas de discriminação
Número de denúncias por religião (2011 a 2014*)

Africanista	75
Evangélica	58
Espírita	27
Católica	22
Ásua	8
Judaica	6
Islâmica	5
Outras	15

1 denúncia a cada 3 dias
213 denúncias com religião não informada

20% das denúncias recebidas em 2013 encaminhadas para o Ministério Público
12% das denúncias recebidas em 2014 encaminhadas para o Ministério Público

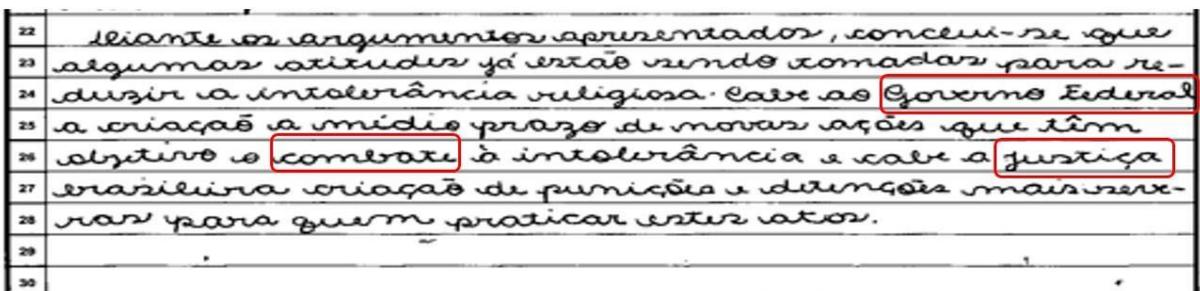
Fonte: Associação de 3 (três) Estados de Pararáíba da República
Disponível em: www.MinistérioPublico.com.br Acesso em 31 maio 2016 (legislação).

Recorte 50: Proposta de Redação do ENEM 2016

A nota média na Competência V em relação ao ano de 2016 foi 104 em 200 pontos (Gráfico 5). Esse resultado foi um pouco mais baixo que o ano de 2015, no entanto, não foi maior que em 2012, quando se registrou a média mais baixa dos cinco anos de análise de dados (92,14).

Passemos aos recortes das redações dos candidatos deste ano.

Recorte 51:

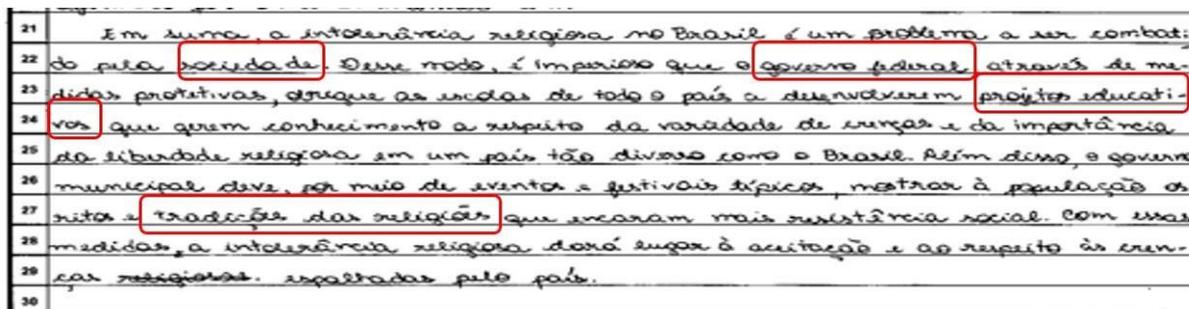


Recorte 51: Redação de aluno da 3ª série em 2016

Para o sujeito em questão, o **governo federal** e a **justiça** brasileira são os únicos responsáveis pelo **combate** à intolerância religiosa. As ações do governo seriam de combate (o discurso da luta, do estar em guerra constante). A justiça criaria mais punições e detenções mais severas (não há referência a quais, mas o repetível foi administrado pelo Texto III). Apesar de algumas atitudes já estarem em vigor, há o subentendido de que não são suficientes, logo novas

ações precisam ser criadas. A formulação sobre o que deve ser feito, nesse recorte, também retoma a ordem do genérico como solução do problema.

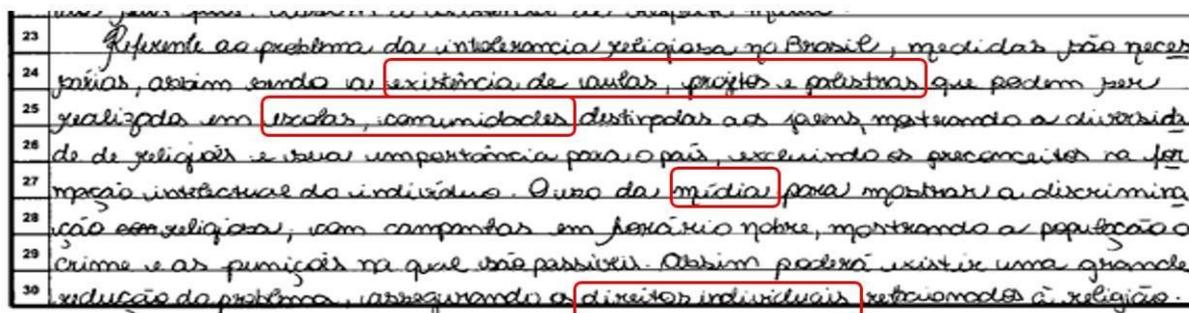
Recorte 52:



Recorte 52: Redação de aluno da 3ª série em 2016

Neste recorte, o sujeito defende que o problema da intolerância religiosa precisa ser combatido pela *sociedade*. No entanto, em seguida, delega o problema para o *governo federal*, que deve “obrigar” as escolas a desenvolverem *projetos educativos* para se refletir sobre a questão (discurso da obrigatoriedade da conscientização pela escola). Neste discurso, há um dito de que a educação, através de projetos educativos, pode minimizar a intolerância religiosa. Já o governo municipal, deve separar as religiões mais “ofendidas” e promover eventos e festas típicas, a fim de propagar as *tradições das religiões*. Tudo isso em conjunto fará com que haja aceitação e respeito pelas crenças espalhadas pelo país.

Recorte 53:



Recorte 53: Redação de aluno da 3ª série em 2016

Há neste recorte, uma confusão ao que diz respeito à conscientização ou à punição. Primeiro as escolas e comunidades devem realizar *aulas, projetos e palestras*. Depois a *mídia* deve fazer campanhas conscientizadoras e mostrar as punições para quem for intolerante à

religião alheia. A forma de resolver o problema está na conscientização, mas essa vem rodeada pela ameaça ou medo, uma vez que mostrará o que acontece com quem não segue a lei. Ambas as situações, no final, reduziriam o problema e assegurariam os *direitos individuais*.

O fio do dizer da coletânea, na relação com a memória discursiva, produz o seguinte efeito de sentido: a garantia da laicidade é prevista em lei no Brasil. Há punições previstas em Artigo para os intolerantes às religiões, apesar disso, há desrespeito e um número considerável de denúncias.

Diante disso, o candidato se põe a encontrar culpados e estabelecer o governo como principal administrador do problema social.

A seguir, os deslizamentos que fecham nossas análises em relação ao ano de 2016.

DE	PARA
Cabe ao <i>Governo Federal</i> a criação de novas ações (Recorte 51)	Cabe ao <i>Governo Federal e aos outros governos</i> a criação de novas ações.
Em suma, a intolerância religiosa no Brasil é um problema a ser combatido pela <i>sociedade</i> (Recorte 52)	Em suma, a intolerância religiosa no Brasil é um problema a ser combatido pelo <i>governo</i> .
Poderá existir uma grande redução do problema <i>assegurando</i> os direitos individuais (Recorte 53)	Poderá existir uma grande redução do problema e <i>o estado poderá assegurar</i> os direitos individuais.

Nestes cinco anos de produções, observamos que os sujeitos passam por um conjunto de situações que, não por acaso, os fazem administrar de determinadas formas suas práticas escritas. A primeira delas é a interpelação ideológica que, por sua vez, envolve a segunda: a interpretação das discursividades (neste caso, o discurso que se materializa no fio do dizer das Propostas de Redação do ENEM) e das práticas (aquilo que está posto culturalmente, seja pela escola, seja pela sociedade). Tudo isso, por sua vez, vai se materializar através da língua.

Os gestos de interpretação dos sujeitos, afetados pela historicidade e pela ideologia, vão recuperar alguns enunciados das Propostas e incorporá-los ao fio do seu discurso, isso gera o efeito de autoria.

Ao interpretar não se revela algo, produz-se sentido. Em outras palavras, é impossível o sujeito evitar a repetição, porque é ela que faz com que texto seja interpretável. No entanto, essa repetição é feita de modo particular, instaurando um lugar de interpretação no meio dos outros.

A regularidade do repetível nas produções se manteve pelo menos em três situações. Na primeira, quando os sujeitos trouxeram o governo como principal agente capaz de solucionar os problemas, independentemente do tema. Em segundo, quanto a atender os sentidos administrados pela coletânea. Em terceiro, pela falta de detalhes quanto ao que realmente deve ser feito.

Nesse último aspecto, observamos que há muito do campo das generalizações, como ocorre em alguns enunciados. Vejamos: investir na indústria; aprimorar a infraestrutura do país; investir em projetos; investir em blitz educativas; orientar os condutores; criar leis para controlar e limitar a publicidade infantil; incentivar o consumo consciente.

Aquilo que não é dito também provoca efeito, um deles, nestes casos, é não saber dizer o que realmente deve ser feito. Apesar de a Competência V direcionar para que o sujeito responda ao tripé: o quê?; quem?; como?, isso não parece se “concretizar”. De modo geral, há sempre uma formulação em torno das generalizações. O “problema” não é, de fato, discutido (pela escola, pela família, pela sociedade), assim como não é resolvido, seja pelo Estado, seja pela sociedade, seja pelo coletivo. Há um não-dito diante dessa conjuntura: se diante de problemas sociais tão graves e complexos não se tem dado conta ao menos de discuti-los, quase se torna “impossível” propor soluções para resolvê-los.

Por outro lado, a escrita dos sujeitos deixa vestígios de valores sociais que não são esquecidos, são sempre já-significados, um deles é o de sempre ter que se conscientizar a sociedade, o sujeito quanto a algo. A regularidade da convocação à conscientização é muito forte no discurso das redações que analisamos.

Outra regularidade é a atribuição ao governo da responsabilidade em resolver algo. Isso provoca um efeito de culpa, mas a questão é outra. A sociedade não lida com seus problemas coletivamente, não os discute, não os pensa em rede na escola, no trabalho, na família. Há sempre algo que interdita falar nos problemas sociais, e quando se fala sobre eles a direção é sempre a mesma: “precisamos nos conscientizar” ou “cada um precisa fazer sua parte”.

Pelos recortes, observamos que a conscientização oscila entre a responsabilização individual e coletiva. Se o motorista fizer a sua parte. Se as pessoas, se nós... Ou seja, há sempre um “se” nestes gestos de interpretação, nas respostas dos candidatos no que diz respeito a solucionar os problemas levantados.

Quando contrapomos as textualidades dos documentos oficiais, dos guias do participante, das propostas e das coletâneas das redações do ENEM às textualidades das redações elaboradas pelos candidatos, observamos como os gestos de interpretação são produzidos em um ou em outro. O MEC, através do Guia do Participante de 2012, traz o

seguinte enunciado: “Procure evitar propostas vagas, gerais; busque propostas mais concretas, específicas com o desenvolvimento de suas ideias”. O que isso significa? Tomemos que um possível efeito de proposta vaga são esses clássicos “temos que nos conscientizar”, ou “se cada um fizer a sua parte”. No entanto, para os sujeitos que se propuseram a soluções “vagas” e genéricas”, os sentidos podem ser outros.

Outra questão que observamos é que a forma como a Proposta administra sentidos gera pelo menos dois efeitos. O primeiro é de instrução não dito (sigam o fio do dizer dos textos motivadores que tudo dará certo). O segundo é o efeito de “versões” das Propostas, que, por sua vez, são reformuladas nas produções dos sujeitos. Vejamos: a brutalidade dos acidentes de trânsito no Brasil é tão grande quanto os casos de feminicídio ou de intolerância religiosa, mas quando levamos em consideração que os sentidos administrados pelas propostas destes dois anos foram diferentes, percebemos que as soluções também marcaram esses sentidos. O funcionamento discursivo que abordou os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil (2013) trouxe, no fio do dizer, neste ano, aspectos mais ligados à conscientização. Logo, expressões como “conscientização”, “campanhas educativas”, “palestras”, “orientação” foram mais comuns nas intervenções que os sujeitos propuseram.

Já nos dois últimos anos (2015 e 2016), as propostas administraram sentidos que provocaram efeitos de “denúncias”, “leis”, “artigos da Constituição”, “penalidades”. Conseqüentemente, termos como “fiscalização”, “extermínio”, “punições”, “prisões”, “denúncias” foram mais comuns no fio do dizer dos sujeitos.

Vejamos que os textos da coletânea mais norteiam do que motivam. Os discursos institucionais recortam sentidos. Apontam direções. Nesse sentido, reduz-se a redação à nota, ou seja, há um efeito de que aquele que se deixou nortear, atendeu aos critérios, terá nota. É como se fosse possível fazer a redação perfeita ao se cumprir os critérios postos. Dito de outra forma, o lugar do bem dizer não comporta redações que não atendam aos critérios.

Por outro lado, há o deslocamento nas produções, outros sentidos vêm à tona. Quanto ao deslocamento, observamos o agente que resolve os problemas. Em sua grande maioria, é o governo, no entanto, alguns candidatos “fugiram à regra” e apontaram também a família ou a mídia como responsáveis pelas mudanças sociais.

Há um imaginário de banca corretora que “quer” ler somente o “politicamente correto” nas produções. Como os sujeitos nem sempre concordam com isso e não aceitam certos sentidos, eles veem a conscientização como solução. Isso pode ser observado pelo equívoco nas redações. Ele nos dá a ver que há discursos da instituição e uma tentativa de institucionalizar os sentidos, no entanto, alguns discursos não se institucionalizam.

O fato de a “conscientização” ser uma recorrência nos discursos dos sujeitos nos leva a algumas reflexões. É como se o fato de trabalhar a conscientização já produzisse algo, em outras palavras, é na base dessa produção da consciência que se engaja uma questão que é social. Há um efeito moralizante aqui. As questões pautam sempre em discursos como: “temos que nos conscientizar”; “vamos nos conscientizar”; vamos conscientizá-los. Ou então, a solução vem do governo (espera-se, ainda, que o Estado provenha) ou da educação formal. Dessa forma, gira-se, insistentemente, em torno da responsabilização do Estado ou do próprio sujeito. É como se o efeito de fazer parte da sociedade fosse apagado e que, ao sujeito, coubesse ficar ali sozinho, solitário, com suas próprias escolhas.

No que se refere a não ferir direitos humanos, durante os cinco anos analisados, observamos que este critério é significado como valores, uma vez que nenhum sujeito propôs o extermínio do outro (mas pelo equívoco, vemos isso no extermínio do machismo, conforme análises anteriores). Por outro lado, as propostas voltam-se ao cumprimento da “solidariedade” (ajudar o imigrante), da “liberdade” (cercada pela punição e pela fiscalização), da “cidadania” (assinar carteiras, garantir documentação, não discriminar). Ou seja, não se aplica o cumprimento aos direitos humanos, há uma tentativa (muitas vezes rompida pelo equívoco) de cumprir os “valores” propostos pelo Manual do Participante.

Nossas análises nos permitiram observar que a Competência V no ENEM representa, para o ENEM, uma forma (assim como as outras Competências) de “monitoramento” dos sentidos institucionalizados. Por ela, há uma tentativa de se medir, de se parametrizar o ensino e mesmo de “confrontar” o que a escola “ensina” e o que o sujeito “aprende”. Podemos dizer que funciona como um “lugar” de circularidade. A quinta Competência seria como um satélite, em torno do qual giram sentidos, lugares e significações que fazem com essa discussão não possa se fechar nesta pesquisa. Ela seria o centro em torno do qual circulam a cobrança, o politicamente correto, o lugar de atestar a capacidade da escola em formar o cidadão, os jogos de antecipação que projetam o aluno ideal, a prova ideal, com base em um imaginário de cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei esta pesquisa, não tinha dimensão de quais caminhos percorreria para chegar até aqui. Muitos menos de que fizesse descobertas tão surpreendentes. Motivada pela prática discursiva da escrita de meus alunos, a primeira coisa que aprendi com a Análise de Discurso é que a escrita é a prática de um sujeito atravessado pelo inconsciente, interpelado pela ideologia e individuado pelo Estado. Só não imaginei como isso seria tão significado e marcado em meu objeto de pesquisa.

Retomo, nessas considerações finais, o que propus quando fiz a apresentação desta tese. Meu objetivo foi analisar como candidatos ao ENEM cumpriram a exigência relativa à Competência V no quesito produção de texto, além de compreender, com base nas redações desses candidatos, especificamente na proposta de intervenção social e nas Propostas de Redação apresentadas pelo exame, as discursividades produzidas tanto pelas propostas quanto pelas produções de texto desses sujeitos.

Tal objetivo me levou a entender que a produção de texto se materializa por elementos linguísticos, mas é, fundamentalmente, atravessada pelo imaginário. Um imaginário que o sujeito-autor tem de si mesmo e do leitor do seu texto. Além disso, tanto a ideologia quanto a história constituem a repetição e a resignificação dos discursos. Assim, para que haja sentido, é preciso que a história intervenha (ORLANDI, 2004, p. 67). Logo, a nossa hipótese de que a efetivação da autoria (como efeito), proposta pelo ENEM, produz identificações ao inserir os sujeitos em determinadas formações discursivas, fazendo certos sentidos se sobreporem a outros, se confirma.

Quando em 2012 e nos anos seguintes o INEP apresentou a “vista pedagógica” da redação, essa uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) trouxe a seguinte nota, a qual já mencionamos anteriormente nesta pesquisa: “o Inep apresentou a vista pedagógica das redações, que **permitiu** ao participante a **visualização da sua redação** com informações da avaliação por competência, **possibilitando reflexão pedagógica** mais aprofundada **sobre seu desempenho**.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 3, grifos nossos).

Nessas considerações finais, questionamos quem o INEP está considerando nesta reflexão pedagógica. Ao que parece, há uma dispersão entre do aluno (da sua redação) e de seu aluno (sobre seu desempenho), pois enquanto a primeira formulação responsabiliza única e

exclusivamente o aluno, a segunda amplia para professor, escola, gestores, família, MEC, etc. essa responsabilização.

Tanto a “vista pedagógica” quanto a tentativa de tornar “clara” a Competência V a partir da instrução formular uma “proposta de intervenção” e a várias (re)formulações pelas quais o Exame passou, circulam em torno de um movimento entre ir e vir. Há, neste processo, uma trajetória, uma procura por um ideal de prova, por um sistema de correção ideal, por instruções “claras” e “precisas” como se a linguagem fosse transparente. O processo de elaboração de uma prova que não apresente falhas pode ser observado quando se substituem enunciados, retiram-se ou acrescentam-se instruções, formulam-se critérios, etc.. São efeitos que apontam para o que o ENEM significa na relação com o processo de escolarização, com aquilo que se materializa enquanto redações e enquanto gestos de leitura, escrita e interpretação idealizados. Há não só no ENEM, mas também em outros processos avaliativos, uma projeção imaginária do sujeito. É como se por um lado fosse possível a todos serem iguais a partir mecanismos de ajustes e de compensação para que todos sejam iguais. No entanto, por outro lado, a própria avaliação é da ordem da desigualdade, pois mantém o acesso às IES (Instituições de Ensino Superior) restrito aos que são capazes de tirar a maior nota. Isso para não dizer sobre o ensino desigual, as oportunidades desiguais.

O que há no ENEM é comum das práticas avaliativas (de escola regular). Nessas práticas, o sentido é construído a partir da suposta “transparência” da língua. Tanto que os argumentos dos candidatos sempre circulam entre argumento pelo afeto, ou seja, sensibilizar para conscientizar (conceito proposto por MASSMANN, 2017, p. 168), de autoridade, de exemplificação, de citação entre outros. As provas produzem sentidos de que se o modelo proposto não for seguido, ou se os sentidos administrados não forem seguidos, o sujeito não irá tirar uma nota boa (o sentido de transparência). Dessa forma, o candidato escreve para obter nota e não para resolver os problemas sociais (a escola não prepara para isso). Assim também são as avaliações, os Guias, as provas partem da transparência do modelo. Como o modelo sempre falha, sempre há necessidade de (re)formulações. Aliás, o termo “transparente” tem sido recorrente, o Estado precisa ser transparente (Portal da transparência), as relações precisam ser transparentes. O que não se diz é de que ordem essa transparência é, o que se põe em questão quando se propõe ser transparente, quais pressupostos e não-ditos estão em circulação. Assim, as frequentes mudanças nas Propostas de Redação do ENEM sugerem não só um imaginário de aluno ideal, mas de avaliação ideal. No entanto, há uma regularidade: não se pode fugir da tentativa de completude e da administração dos sentidos.

Outra regularidade se dá no plano da prática de escrita. A prática discursiva da escrita é

política e social, afetada pela junção da ideologia, da interpretação e da língua (opaca, falha, sujeita a equívocos, incompleta). O sujeito/candidato ao ENEM, cujos recortes analisamos, interpelado pela ideologia sempre vê o “governo” como principal responsável por resolver os problemas sociais. Mudam-se os temas, mas quem resolve é sempre o Estado, representado pelo governo. A família e a escola também transitam por esse meio, assim, de modo geral, a solução sempre vem do governo, da educação, da família e/ou da conscientização. O governo cria leis, pune, fiscaliza, investe na educação. A família controla, orienta, ensina. A escola conscientiza. Esse é o ciclo ilusório que apaga a contradição, o equívoco. É como se a conscientização, por si só, já fosse suficiente para produzir as mudanças necessárias na sociedade. Os próprios textos motivadores vão nesta direção. Discursos “conscientizadores” produzem sujeitos “culpados”.

O processo discursivo funciona a partir do efeito imaginário de boa vontade para. Isso é uma forma de elidir a contradição desses processos e isso é produzido pela formulação da prova. O resultado incide em como a cidadania é posta neste processo. Ela é sempre vista do lugar do social e não do político. Outra consequência é o como se atesta essa cidadania. Como mencionamos, o termo cidadania atravessa o Exame, uma vez que tem sido ponto de importante reflexão quando voltamos ao critério avaliativo da Competência V. Este que é produzido quando imaginamos que para atender plenamente o critério, como se isso fosse possível, o candidato precisa propor uma intervenção social. Há, neste sentido, resquício do discurso corporativo, que busca não só identificar, mas produzir soluções eficazes. Por isso, transita-se entre o pensamento pragmático em que colocar a culpa em alguém, punir ou fiscalizar são medidas práticas e eficazes.

Dessa forma, toma-se a cidadania proposta pelos documentos ou pelo próprio ENEM sob o ponto de vista do lugar social e apaga-se o lugar do político.

Neste ponto, retomamos nossa discussão acerca de como circulam os sentidos de cidadania e direitos humanos na Competência V. Como desenvolvemos durante a pesquisa, para atender “plenamente” ao critério V, o candidato precisa propor uma intervenção social que responda a vários questionamentos. Assim, o sentido que se formula no discurso do ENEM em relação à cidadania não está em torno de um sujeito caracterizado como cidadão, mas individuado pelo Estado. Aliás, não nessa condição, mas em qualquer condição, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e, conseqüentemente, pelas regras aos quais está exposto. Dessa forma, nos textos que analisamos, esta cidadania está sempre restrita a encontrar um culpado para a situação e a propor moralidade e conscientização. A cidadania é atestada por um pensamento simplista, moralista, que foca nos culpados e não no processo e em suas

contradições.

O modo como o discurso do ENEM tenta administrar os sentidos produz como resultado um sujeito-candidato que está o tempo todo preocupado em provar sua capacidade de ser cidadão, propondo uma intervenção sem ferir os direitos humanos. Não é uma escolha, irrompem-se gestos de interpretação para o que seja intervenção, para o que sejam direitos humanos. Impõe-se ao candidato a prova. A grande questão a que chegamos é: o sujeito-candidato se esforça, tenta seguir o “ritual” (modelo avaliativo), mas seu dizer falha e é aí que o equívoco vem à tona articulado à história, à ideologia, à memória discursiva.

Para Orlandi (2014), a interpelação pela ideologia dirige a individuação pelo Estado. Este, por sua vez, articula o simbólico e o político, administra relações de poder na sociedade e a gestão das relações de forças e sentidos. Conseqüentemente, as condições de produção, nas quais os candidatos ao ENEM estão inseridos, ditam e administram modelos pré-estabelecidos de como atestar e provar a capacidade de ser cidadão. Mas como o Estado é falho, seu modelo também é. Assim, o equívoco rompe com o modelo e se mostra quando, para o candidato, quem deve resolver os problemas sociais é o governo. O que dá a ver é que o Estado produz sentidos, mas não trabalha para que esses sentidos se signifiquem, assim, falha. É da ordem da contradição.

Há um processo institucionalizado que busca sempre validar uma cidadania a partir de uma responsabilização. Na coletânea isso aparece tanto nos temas, cujo cunho é sempre da ordem do social, como na articulação dos textos justapostos nos blocos-de-memória. Nas produções, esse processo de responsabilização é posto quando se propõem soluções vagas e genéricas, que ficam no campo da conscientização ou da culpabilidade. É como se o fato de se conscientizar ou encontrar um culpado para as questões problemáticas da sociedade atestassem a capacidade de ser cidadão.

A Competência V, torna-se, portanto, o lugar do dito (autor) e do não-dito (cidadão). Também é o momento em que o sujeito pode “se mostrar” como cidadão ao propor soluções da ordem social. É o lugar que regula além dos aspectos linguísticos, que normatiza o sujeito e a história pelo modo como já vem con-formado pelas Propostas/Coletânea. Responder à Competência V torna-se mero exercício formal que joga com generalizações e com o universal dos sentidos, mas que se “mostra como lugar de liberdade de expressão”, exceto por ter como fundamento não ferir os direitos humanos. Estes, por sua vez, são significados pelo processo através de um pressuposto de que todos devem conhecer o que são direitos humanos. Assim, segue em paralelo que a educação se instala sob o pré-construído de que ela é necessária para a construção da cidadania. Por seu turno, o Exame se constrói sobre 3 objetivos: avaliar o ensino

médio, ser uma referência de como o ensino médio deve ser e ser porta de entrada para o ensino superior. Logo, a escola constrói e a escola precisa atestar, o ENEM torna-se então forma de atestar se o ensino básico realmente formou o cidadão, se cumpriu com sua missão. E isso se dá pela Competência V.

É um jogo imaginário, composto por discursividades produzidas pela constituição de sentidos entre as textualidades das propostas de redação, das redações dos candidatos, das instruções, especialmente em relação à Competência V e de alguns documentos institucionais, como a Cartilha do candidato. Não por coincidência, a nota deste critério é a mais baixa, ela foge da ordem do decorar, do repetir o que a escola propõe. Ela “atesta” justamente a (in)capacidade de ser cidadão, em um país que vê cidadania como “ser capaz, sozinho, de se conscientizar”, se autorregular, nem que seja preciso, para isso, responsabilizar, fiscalizar e punir. Atitudes estas que, ao invés de apontar o sujeito como agente atuante de uma sociedade, que defende seus direitos na busca de uma sociedade mais igualitária, o conferem como identificador de culpados e “normatizadores” sociais.

Pela Competência V podemos observar como o sujeito “letrado”, “ideal”, “copista” da escola dá lugar ao sujeito do equívoco, das discursividades, da interpretação. É pela/na Competência V que podemos observar não só a nota baixa, mas o retrato de uma escola que falha, de um Estado que falha em suas políticas públicas e que confere a um estudante de Ensino Médio resolver questões que nem o próprio Estado se presta a fazer, a discutir, a tomar como reflexão, a trazer para debate. Apaga-se, com isso as verdadeiras responsabilidades. Não se educa para o convívio social e político, mas para a autodefesa em relação a todos esses problemas sociais.

Enfim, a Competência V é o lugar do discurso como algo histórico, de se atestar a (in)competência em ser cidadão sem ferir os direitos humanos; é nela que lemos: Uma vez colono, para sempre colonos.

Assim, provoco o efeito de conclusão desta pesquisa, retomando Indursky (2016) quando afirma que a escrita é entrelaçada pelo discurso e materializada pela língua. Passa por vários processos antes de chegar à textualização, que carrega em si as marcas de uma língua não fechada e sujeita a falhas.

Tomar a língua como transparente, o aluno e as práticas avaliativas como “ideais” é, no mínimo, desconsiderar, segundo a teoria pecheutiana, que alguma coisa fala antes em algum lugar independentemente. E o dizer do candidato se inscreve a partir do dizer repetível histórico, ainda que afetado pelas coerções linguístico-situacionais, regulado pela língua, submetido a critérios avaliativos e individuado pelo Estado.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, André. **A quem interessa a BNCC?** Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc> Acesso em 09 de dez 2017.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 2 ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. feita do francês por Maria Ermantina Galvão. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Formação do professor como agente letrado**. Contexto. São Paulo, 2010.
- BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- CAZARIN, Ercília Ana. **A escritura de texto**: um gesto de interpretação. 1ª JIED – Jornada Internacional de Estudos do Discurso. UNIJUÍ, mar. 2008. pp.89-95.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. Coleção História do povo brasileiro, 7ª reimpressão, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.
- COSTA, Greciely Cristina da. **O discurso pedagógico: funcionamento e efeitos**. **REVISTA RECORTE** Revista do Mestrado em Letras: Linguagem, Discurso e Cultura ISSN 1807-8591 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4998538.pdf> Acesso em: 03 de junho 2017.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Da ambiguidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2000.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de textos: leitura e redação**. 3ª ed. São Paulo, Ática, 2002.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Org. Manuel Barros de Motta. Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. Coleção ditos e escritos 2 ed. 1969. Forense Universitária.
- GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992. 115p.
- GIACHINI, Liana Cristina. LUZ, Mary Neiva Surdi da. O discurso sobre a redação do enem: ressonâncias e efeitos de sentido. In: **MEMENTO** - Revista de Linguagem, Cultura e Discurso Mestrado em Letras - UNINCOR - ISSN 1807-9717 V. 07, N. 1 (janeiro-junho de 2016)

HANKS, William F. Texto e textualidade. In: BENTES, Anna C; REZENDE, Renato C.; MACHADO, Marco Antonio R. (orgs.). **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008 p.118 – 168.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita: Língua, sujeito e discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e outras vozes**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

_____. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In. **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. (ORG.) Aracy Ernst-Pereira, Susana Bornéo Funck. – Pelotas. Educat, 2001.

_____. INDURSKY, Freda. **Lula lá: estrutura e acontecimento**. Organon, v. 17, n. 35, 2003. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/organon/article/view/30020>. Acesso em: 24 de outubro 2017.

_____. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: **Discurso e Textualidade**. Suzy Lagazzi-Rodrigues e Eni P. Orlandi (ORG.). Pontes Editores, 2006: Campinas, SP.

_____. As determinações da prática discursiva da escrita. In. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 12 - n. 1 - p. 30-47 - jan./jun. 2016.

_____. Lula Lá: Estrutura e Acontecimento. In: **ORGANON: Revista do Instituto de Letras da UFRGS**. Porto Alegre, v.17, n. 35, 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30020>. Acesso em 19 de julho 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília – 2000.

KOCH, I. G. Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

LEAL, Amilton Flávio Coleta. **A Formulação da proposta de redação do ENEM: a projeção imaginária do sujeito-escriptor ideal**. Dissertação de mestrado. UNIMAT, Mato Grosso, 2015.

LIMA, Magna Leite Carvalho. **Indícios de autoria nas produções de texto de candidatos do ENEM 2012**. Três Corações, 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio Verde - UNINCOR. Três Corações, 2014.

MASSMANN, Débora. **Retórica e Argumentação: percursos de sentidos na biculturalidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Direitos humanos, cidadania e educação: uma nova concepção introduzida pela Constituição Federal de 1988**, 2001. Disponível em:

<https://jus.com.br/artigos/2074/direitos-humanos-cidadania-e-educacao/3>. Acesso em: 17 de março 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – INEP - **A Redação no Enem 2012** – Guia do Participante.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – INEP - **A Redação no Enem 2013** – Guia do Participante.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – INEP - **A Redação no Enem 2016** – Cartilha do Participante.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – INEP – Parâmetros Curriculares Nacionais De Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. Brasília. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso: 02 de setembro 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – INEP – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagem, Códigos e suas tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso: 17 de março 2017.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em 26 de julho 2017.

ORLANDI, Eni. P. Exterioridade e Ideologia. In: **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, (30): 27-33, Jan./Jun. 1996. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1683/4228>. Acesso em: 15 de julho 2017.

_____. Paráfrase e polissemia – a fluidez nos limites do simbólico. In: **Rua**: Revista do núcleo de desenvolvimento da criatividade da UNICAMP. NUDECRI, março, 1998, nº4.

_____. **Discurso e Texto**. Campinas, Ed. Pontes, 2008.

_____. **História das Idéias Linguísticas**. Construção do saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional. Apresentação. Campinas, Ed. Pontes, 2001.

_____. Uma história do conhecimento, uma história da língua. In: **Língua e conhecimento lingüístico**. São Paulo, Ed. Cortez, 2002.

_____. **Discurso Fundador**. Campinas, S. P.: Pontes, 3ª edição. 2003.

_____. **Interpretação**: autoria, leituras e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. **Terra à vista!**: discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo, Cortez, Campinas, 2013.

_____. Formação ou Capacitação?: Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: **Discursos sobre a inclusão**. (ORG.) Eliana Lucia Ferreira, Eni P. Orlandi. Niterói, Intertexto, 2014.

_____. Uma amizade firme, uma relação de solidariedade e uma afinidade teórica. In: **Gestos de leitura: da história no discurso**. (ORG.) Eni P. Orlandi. 4 ed. Campinas. SP, Unicamp, 2014.

_____. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Revista Rua**. Campinas, nº 21, Vol. 2. Novembro 2015, p. 187 – 198. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/6915/6378>. Acesso em: 04 de setembro 2017.

PAYER, M. O. **Discurso, memória, oralidade**. Revista Horizontes. São Paulo, USF, 2005.

PÊCHEUX, Michel (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990, p.61- 162.

PÊCHEUX & FUCHS (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso. In : GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990, p.163-252.

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

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre [et al.]. **Papel da Memória**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999, p. 49-57

PFEIFFER, Claudia. R.C. **Que autor é este?** Dissertação de mestrado. IEL, Unicamp. Mimeo, 1995.

_____. O leitor no contexto escolar. In: **A leitura e os leitores**. (Eni Puccinelli Orlandi, ORG.). Ed. Pontes, 1998.

_____. Cidade e Sujeito Escolarizado. In: **Cidade Atravessada: Os Sentidos Públicos no Espaço Urbano**. (ORG.) Eni Puccinelli Orlandi. Ed. Pontes, 2001.

_____. Políticas Públicas de Ensino. In: **Discurso e Políticas Públicas Urbanas: a fabricação do consenso**. (ORG.) Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, Ed. RG, 2010.

SANTOS, Jocenilson Ribeiro. **A constituição do enunciado nas provas do ENEM e do ENADE: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos do discurso**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística/UFSCar-SP, 2011.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 20. Ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

SILVA, Marisa Vieira da. **História da Alfabetização no Brasil: A Constituição de Sentidos e do Sujeito da Escolarização**. Parte II. Tese de Doutorado. Campinas: IEL, Unicamp, 1998.

_____. A Escolarização da Língua Nacional. In: **Política Linguística no Brasil**. (ORG.) Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP, Pontes Editores, 2007.

SILVA, Mariza Vieira; PFEIFFER, Claudia Castellanos; **Pedagogização do espaço urbano**. In: RUA [online]. 2014, Edição Especial - ISSN 1413-2109. Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. <http://www.labeurb.unicamp.br/rua> Acesso em: 01 de setembro 2017.

SIMÕES, Stella Maris Rodrigues. **A Redação no (e do) ENEM: O dizer e o silenciar**. Pouso Alegre, 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS.
SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-115.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003 873. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 de outubro 2017.

TEZOTO, Edenise Leite. OLIVEIRA, Renata Domingues de. O princípio da cidadania na constituição federal de 1988. 2014. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/2CaAw1nnUL9zQGT_2014-4-16-17-7-18.pdf. Acesso em: 17 de março 2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. **A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade**. Revista SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 23-48, 1º sem. 2013