

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

STELLA MARIS RODRIGUES SIMÕES

**A REDAÇÃO NO (E DO) ENEM: O DIZER E O  
SILENCIAR**

POUSO ALEGRE - MG

2014

STELLA MARIS RODRIGUES SIMÕES

**A REDAÇÃO NO (E DO) ENEM: O DIZER E O  
SILENCIAR**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-graduação em  
Ciências da Linguagem para  
obtenção do Título de Mestre em  
Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem e  
sociedade

Orientador: Profa. Dra. Eni P. Orlandi

POUSO ALEGRE - MG

2014

Simões, Stella Maris Rodrigues.

A redação no (e do) ENEM: o dizer e o silenciar / Stella Maris Rodrigues Simões. – Pouso Alegre: UNIVAS, 2014.

105f.: il.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), 2014.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi.

1. Discurso. 2. ENEM. 3. Redação. 4. Dizer. 5. Silêncio. I. Orlandi, Eni de Lourdes Puccinelli. II. Universidade do Vale do Sapucaí. II. Título.

Ao meu pai, que, já no gesto de me nomear, me significou como investigadora e amante da língua, posição da qual ainda não me desloquei. A ele, que não me avisou que seria memória, que não me ensinou a conversar no silêncio, e que mesmo não ocupando mais o lugar à mesa, se presentifica a cada dia em meu pensar, em meu dizer, em meu silenciar, em meu amar.

## AGRADECIMENTOS

Às duas mulheres que são a melhor parte de mim: “Bis” e “Pequena”, mãe e irmã; às melhores amigas que estiveram sempre ao lado da “Stella investigadora”, desde quando minha pergunta de pesquisa ainda era “Mãe, por que mesa chama mesa?”.

Ao meu colega de profissão, amigo e marido, que, mesmo gostando de Análise de Discurso, reclamava ao ter que me dividir com o computador e livros. Obrigada pela escuta, pela leitura, pelo companheirismo e, principalmente, pelo amor.

Aos meus familiares, aos meus amigos itajubenses, a todos vocês que me perdoaram pela ausência neste tempo de escrita.

À minha orientadora, que do mito Orlandi passou à amiga Eni. Obrigada pela humildade ao confiar em mim; obrigada por se significar tantas vezes como aprendiz, mesmo sabendo que em todas você é quem podia ensinar; obrigada pelo carinho ao me chamar de “Stellinha”.

Aos meus amigos de profissão, aos amigos (para-sempre) do mestrado, aos professores da Univás, a todos vocês que contribuíram significativamente neste período. À professora Greycy e à professora Juliana pela leitura comprometida e pelos apontamentos precisos, essenciais à elaboração da dissertação. À professora Mônica pelo sim ao convite, resposta muito desejada.

E agradeço, principalmente, a Deus e a Nossa Senhora, que, no dizer e no silenciar, se manifestam concretamente em minha vida, atravessando minha história não apenas como um discurso, mas como Sentidos em movimento, os quais se deixam desvelar seja pela fé, seja pela ciência.

"Eu quase não sei de nada, mas desconfio de muita coisa".

Guimarães Rosa

SIMÕES, S. M. R. *A redação no (e do) ENEM: o dizer e o silenciar*. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.

## RESUMO

Buscando refletir sobre os sentidos circulantes e silenciados na proposta de redação do Exame do Ensino Médio, constituiu-se este trabalho em Análise do Discurso. Tomou-se como corpus de pesquisa textos atados como bloco-de-memória a ser lido pelo aluno antes de se significar como autor da redação. Pensou-se também nas condições de produção do ENEM, na relação do sujeito-aluno com o saber, na função autor e no efeito-leitor, e na formulação do tema de redação. Após o percurso, percebeu-se que, o sujeito-aluno, antes mesmo de se significar como autor em uma prova de redação, é atravessado por sentidos já-ditos pelo (e no) discurso pedagógico e na formação discursiva dominante capitalista, e, que, pela figura do porta-voz-silenciador INEP, é chamado a fazer circular os sentidos oferecidos no bloco-de-memória, ainda que imaginariamente figure como a origem de seu dizer.

**Palavras-chave:** Discurso. ENEM. Redação. Dizer. Silêncio.

SIMÕES, S. M. R. S. *Text in the (of the) ENEM: saying and silencing*. 2014. 105 p. Master Thesis - Master's Degree in Language Sciences, University of Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.

## **ABSTRACT**

The objective of this work is to think about the constitution of senses in the writing test of the national high school exam, through the field of the Discourse Analysis. The corpus of the research was the compilation of texts about a subject which the student must write. We will reflect upon production conditions, subjects, the knowledge and the student, writing and reading, and sentence structure.

**Keywords:** Discourse. ENEM. Text. Saying. Silencing.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>A REDAÇÃO NO (E DO) ENEM: O ATRAVESSAR DA POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>14</b>
2.1	AS CIRCUNSTÂNCIAS DA ENUNCIÇÃO: O SUJEITO-ALUNO, O ENSINO MÉDIO E O PORTA-VOZ SILENCIADOR. ....	20
2.2	O CONTEXTO AMPLO: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O (NOVO) ENEM. ....	25
<b>3</b>	<b>O SUJEITO-ALUNO E O SABER: O AUTORITARISMO (RE)VESTIDO.....</b>	<b>31</b>
3.1	UM GESTO DE ANÁLISE .....	34
<b>4</b>	<b>O EFEITO-LEITOR E A FUNÇÃO AUTOR: MODOS DE ASSUJEITAMENTO .....</b>	<b>44</b>
4.1	A LEITURA DE UMA COLETÂNEA: UM GESTO DE SILÊNCIO ..	44
4.2	O ASSUJEITAMENTO DA AUTORIA: O DISCURSO DISSIMULADOR.....	51
<b>5</b>	<b>O TEMA DE REDAÇÃO DO ENEM: COMO DES-LIGAR OS SENTIDOS? .....</b>	<b>56</b>
5.1	O DIZER LIMITADO DA (NA) PONTUAÇÃO.....	57
5.2	O SILENCIAMENTO DO “E” .....	66
<b>6</b>	<b>A MEMÓRIA EQUILIBRISTA: REFLEXÕES SOBRE O JÁ(AINDA) DITO .....</b>	<b>71</b>
6.1	ANÁLISE 1 .....	74
6.2	ANÁLISE 2 .....	83

6.3 ANÁLISE 3 .....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	100
ANEXOS .....	103

## 1 INTRODUÇÃO

Estar na posição de analista de discurso não é significar-se como aquele que interpreta o texto, atribuindo-lhe sentidos, mas é “*compreender os gestos de interpretação inscritos nos textos*” (Orlandi 2012, p.26). Ao analista, cabe a reflexão sobre os sentidos que atravessam um texto, as filiações às formações discursivas, a significação do sujeito por esse texto... Ter como objeto o discurso é pensar no funcionamento do simbólico, do político, da historicidade, e considerar a variação, o deslocamento, os efeitos metafóricos. Contudo, consideramos também o silêncio como constituinte da significação “*um lugar de recuo necessário para que possa significar, para que o sentido faça sentido*” (Orlandi 2007, p.13). O que não é dito, silenciado, apagado, “faz sentido” como o já-dito, o repetido, a memória: materialidades distintas inscritas como práticas e estratégias discursivas de dizer e silenciar.

Falamos da posição-sujeito “professora de redação”, do lugar do ensino da “repetição de fórmulas para se escrever bem”. Mas falamos também da posição-sujeito “ex-aluna do Ensino Médio”, que, atravessada pela memória, busca compreender inquietações passadas como “por que em uma época de eleição eu tenho que escrever sobre o direito de votar?”, inquietações que nem o tempo nem o lugar de onde se diz silenciaram. Assim, o espaço de reflexão escolhido foi a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio – a formulação do tema e a coletânea textual que o sustenta. Recortamos para análise as propostas dos anos de 2002, de 2006, e de 2012, e buscamos perceber quais sentidos estão inscritos aí, e quais estão silenciados. Quais são as condições de produção do Exame (e da prova de redação)? O que o aluno pode dizer na redação? O que é dito e silenciado pela (na) prova de redação? Seria o sujeito-aluno silenciado como na pedagogia medieval? Questionamentos que direcionaram o nosso pensar sobre o dizer e o silenciar inscritos no corpus de análise.

Inicialmente pensamos nas políticas educacionais que atravessam o exame, nas condições de produção em que sua constituição se dá, e, na figura do porta-voz silenciador assumida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ao representar o Estado (capítulo I). Tomamos o silêncio fugindo ao senso-comum de que é falta a ser suprida, a incompletude do dizer, o silêncio

significado como passivo, como negativo. Mas o percebemos como um espaço de significação, em que o não-dizer é também o funcionamento do sentido, e que todo dizer é um silenciamento de outras possíveis formulações. Assim, o que é dito pelo porta-voz ou em políticas educacionais acaba por também significar o não-dito, o não-significado.

Em seguida, analisou-se a relação entre o sujeito-aluno e o saber no exame, e, principalmente, na prova de redação (capítulo II). Para isso, foram contrastadas as imagens predominantes na pedagogia medieval e na atualidade, identificando se os sentidos das políticas educacionais atuais derivam ao novo ou repetem o imaginário passado. Recortamos o dizer dirigido ao sujeito-aluno no Guia do Participante – Redação ENEM 2012, de autoria do Ministério da Educação e Cultura e INEP, e pensamos nas formações discursivas que o atravessam, no imaginário construído pelo sujeito-aluno e no silenciamento do sujeito-de-direito (aluno).

Assim, chega-se especificamente à prova de redação. Pelo efeito-leitor e pela função autor (capítulo III), pensamos em como ocorre a individuação do aluno que se significa em posições distintas durante a realização do exame. Refletimos sobre o gesto de ler e sobre os sentidos oferecidos em forma de bloco-de-memória que sustentar o gesto de escrever. A autoria é precedida pela leitura, silenciamento que ata o aluno ao dizer; ainda que não saiba o que escrever “ideias são oferecidas”. Obriga-se o aluno a escrever, não lhe é permitido o silêncio. É obrigado a romper o não-dizer e a significar-se após a leitura da memória já-dita. Funciona o sentido literal – um - em oposição aos muitos. O que é exteriorizado de uma coletânea ou preterido da formulação do tema movimentam-se em dizeres julgados como “im-possíveis”, “errados” ou ressignifica-se em silêncio como ruptura na página em branco, no vazio do significar do sujeito-aluno que não sabe, não quer, não pode escrever (dizer).

A formulação do tema apresentado ao aluno é o próximo gesto de análise, em que discutimos a estrutura da frase e como nesta estrutura os sentidos se significam (capítulo IV). Tratamos do dizer pela pontuação e coordenação do tema pela proposta de redação, mas também do silenciamento dos gestos de pontuar e coordenar, gestos que deixam sentidos à deriva, a in-significância. A estrutura do tema é filiada de modo direto à memória imposta na coletânea textual, em que textos são atados como unidade do já-dito, funcionando como um bloco-de-memória a sustentar a função de autoria (capítulo V). Assim, tratamos também do dizer por um bloco-de-memória, expressão formulada para se pensar nos sentidos e textos atados como unidade a

sustentar o tema e o gesto de leitura e autoria do sujeito-aluno. Memória institucional recortada como o dizer do governo, do porta-voz INEP, que silencia outros possíveis sentidos, outros dizeres que poderiam circular no texto produzido.

Buscando nortear a reflexão dividimos a análise nas partes anteriormente apresentadas. Não as tomamos como um dizer já fechado, mas como olhares sobre um objeto aberto a dizeres outros. No movimento de confronto instaurado ao “olhar o objeto”, pensamos no dizer e no silenciar que o significam, mas que também são significados nele (e por ele). Gestos que - mesmo cristalizados como antagônicos- parecem não disputar o espaço de significação, mas, ao contrário, parecem estar adicionados, unidos em estabilidade pela conjunção “e”, e pelos muitos sentidos ditos e silenciados que circulam na nação brasileira; no “nacional” do exame.

## 2 A REDAÇÃO NO (E DO) ENEM: O ATRAVESSAR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

Educação e ensino. Embora figurem, em muitos momentos, como ideias sinonímicas, a etimologia remonta a uma diferença que talvez apareça nitidamente no cenário brasileiro atual. De origem latina, *insignare* circulava com o sentido de *ensinar* o gesto de “por sinais”, “introduzir marcas”, “designar”. Vocábulo cujo prefixo é de sentido contrário ao que compõe *educar*. Também proveniente do Latim, *educare* (ou *ex – ducere*) tinha como ideia inicial a de “conduzir”, “levar”, “transportar” alguém “para fora”. A direção indicada nos morfemas derivacionais leva-nos a uma análise mais profunda do que propriamente a dos sentidos circulantes nos radicais. O que concebemos e nomeamos hoje por *educação* propicia a fuga, a saída, o movimento? Ou estaríamos em um processo de recebimento, de introdução e de fechamento?

Refletiremos, neste primeiro capítulo, por um olhar discursivo, sobre as políticas e saberes da educação (ou do ensino) que originaram e que ainda atravessam o Exame Nacional do Ensino Médio. Pensaremos nas condições de produção que envolvem o ENEM, no discurso dominante neoliberal sobre a escola e nas denominações “competência” e “exame”. Considerando que a proposta de redação - nosso corpus de análise - é um fragmento da prova, todas as discussões acerca de sentidos circulantes no (e sobre) o exame serão válidos também ao recorte proposto. Inicialmente, é válido refletir sobre o processo de constituição do sujeito do qual falamos, o sujeito, que significado como aluno, será atravessado por sentidos já-ditos no Exame.

*Há, como diz M. Pêcheux (1975), interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Aí, diríamos, começa o processo de constituição do sujeito: 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. Os modos de individuação do sujeito, pelo Estado, estabelecidos pelas instituições e discursos, resultam em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade, com direitos e deveres, e direito de ir e vir. É importante considerar a*

*individuação do sujeito, pois ela é, por assim dizer, um pré-requisito no processo de identificação do sujeito. É o sujeito individuado que se inscreve em uma ou outra formação discursiva, identificando-se com este ou aquele sentido, constituindo-se em uma ou outra posição sujeito na formação social (patrão, empregado, traficante, aluno etc). Esta posição sujeito social deriva, assim, de seus modos de individuação pelo Estado – pensada aí também a falha do Estado – através das instituições e discursos.*

*Orlandi (2014, p. 2)*

A forma sujeito histórica – do capitalismo – sustentada no jurídico tem um dos modos de assujeitamento pela instituição Escola, que constitui sua posição sujeito-aluno. Para ser significado como aluno, o sujeito deve estar significado na escola, por um modo de individuação pelo Estado. O sujeito-aluno deve ser ensinado (contrariamente à noção de deve “aprender”); a escola é assim significada como o lugar do ensino, a instituição oficial da transmissão dos saberes necessários ao sujeito de direito, e já determinadas nas suas respectivas formações discursivas. Para Orlandi (2012, p. 43), de acordo com Pêcheux “*a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.*” Pensemos então: para que o sujeito é ensinado? O que pode ser ensinado a ele? O que deve ser “cobrado” em um Exame Nacional?

O ensino nacional é orientado por princípios, diretrizes e normas organizacionais públicas, e é sustentado por leis que garantem a realização desse direito a todos os cidadãos brasileiros. Contudo, não podemos pensar no ensino nacional apenas como um efeito da conjuntura sócio-histórica interna, pois há fatores externos, geograficamente (como o neoliberalismo ou políticas globais) porém ligados à mesma formação discursiva, que determinam o que (e como) se deve ensinar ao sujeito (de direito) do Brasil. Assim, consideramos as políticas educacionais atuais, como consideramos a contemporaneidade: há influências diretas, globais, ainda que a distância entre nações seja considerável.

*“As reformas educativas executadas em vários países (...), nos últimos vinte anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, que incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal”* (Libâneo, 2012, p.42). No “coincidir” ideológico, em que percebemos as condições de produção de um discurso de reforma, de mudança, circula o sentido atual de

neoliberalismo. O ensino – consideremo-lo aqui como a junção de saberes já determinados - é força produtiva necessária à reestruturação da economia mundial, e não apenas nacional, o que justifica a intervenção de países industrializados ao incentivar (ou induzir) as reformas de países em desenvolvimento.

Pfeiffer (2010, p.86), ao refletir sobre as políticas públicas de ensino, conclui que “*as políticas sociais são instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado*” e que “*a formulação dessas políticas se sustenta pelo gesto da adaptação*”. É função da escola, no Estado, preparar o aluno para acompanhar as mudanças da sociedade, o que justifica o distanciamento do Ensino Médio da finalidade profissionalizante e sua proximidade à “*vocação humanista e cientificista*”, conforme veiculado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

No discurso neoliberal circulam os sentidos de novidade, mudança, reorganização e descentralização; a escola materializa o que se espera da globalização, da nova economia capitalista. Um dos eventos responsáveis pela cristalização desses novos sentidos – e que pode ser lido como um marco discursivo – foi a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em 1990, em que muito se discutiu sobre a educação do Terceiro Mundo, especialmente sobre a universalização do ensino fundamental, tida como prioridade. Essas orientações suscitaram, aqui no Brasil, o *Plano Decenal de Educação para Todos*, documento que serviu de diretriz educacional do governo Itamar Franco e no qual se pode analisar que a meta do Estado era a de levar o ensino (travestido no nome “*educação*”) a todos os sujeitos-de-direito, que, conforme já discutido, são também sujeitos – neoliberais. O discurso nacional sustenta o discurso global, que determinou o nacional; o imaginário modelo de unidade, em que “*coincidentemente*” os mesmos sentidos circulam “*em todos os lugares*”, gera o que Orlandi intitula como o *discurso disponível*, o discurso que parece ser o de consenso. Toma-se no disponível “*o educar*” e “*o ensinar*” como sinonímia, em que o objetivo é levar os saberes “*identificados*” como necessários a “*todos*” da nação (considera-se a identificação aqui como a inscrição do sujeito-aluno na formação discursiva dominante e a determinação da posição sujeito aluno como funcionamento da individuação), sendo que o “*universalismo não é natural mas construído historicamente, com a educação sendo parte do processo de historicização*”. (Orlandi 2007, p. 307)

Outros documentos deram sequência às mudanças, como o plano para a educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, no qual, dentre as metas determinadas, estavam a de implantar a avaliação nacional das escolas e a de elaborar e promulgar a LDB (a fim de se avaliar a escola e não o aluno). Em 1996, com a aprovação da lei, o ensino médio foi incluído na educação básica, constituindo sua etapa final de no mínimo três anos, e perdendo a obrigatoriedade de habilitar o sujeito para o trabalho, assim, sua função profissionalizante tornou-se facultativa. Em uma leitura discursiva, atribuímos essa mudança, simbolicamente e imaginariamente grafada na LDB, ao perfil do sujeito trabalhador significado no discurso neoliberal, o empreendedor: o sujeito dinâmico, de formação ampla e profunda, que sirva o Estado de modo inesgotável e plural, adquirindo saberes que exigem uma maior permanência na escola, mais tempo de “ensino” (*in-signare*). Outros documentos (que serão discutidos posteriormente) detalham competências e habilidades (nomeações que também serão analisadas) esperadas do sujeito aluno do Ensino Médio.

Com a implantação da avaliação nacional das escolas, o ensino começa a ser quantificado, o que talvez facilite a vigilância dos países industrializados sobre os demais. O ENEM surge em 1998 para oferecer dados sobre o Ensino Médio e, conforme materializado na LDB, sobre os saberes ensinados (e que devem ser aprendidos) durante toda a educação básica. O Brasil vem criando assim, desde o governo Collor, políticas educacionais de ajuste – medidas comuns a todo país considerado em desenvolvimento – às exigências de globalização da economia. Libâneo (2012, p. 41) afirma que “*faz-se presente, em todas essas políticas o discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino.*” Sentidos, antes circulantes na formação discursiva econômica (a neoliberal), que passaram a significar também no domínio educacional; mudança que justifica a existência de um exame em que sejam testadas a eficácia das políticas educacionais implantadas.

Muitas transformações econômicas e educacionais decorrem da revolução tecnológica (ou técnico-científica). Cabe ao Estado participar desse mercado competitivo e autorregulável, fornecendo “ciência” e “técnica”, força mensurável em exames que comprovam a qualidade (ou não) da participação estatal no processo de globalização, em que “todos” os países estão - imaginariamente - incluídos e dotados de mesmo direito. A expressão “sem fronteiras” (fortemente divulgada na atualidade

no programa governamental de levar estudantes e pesquisadores ao exterior) circula desde o início (década de 1980) no discurso neoliberal, definindo o que se intitula por globalização: quebra de fronteiras entre as nações, entrelaçamento de países na criação de blocos econômicos, ausência de mecanismos de proteção da economia nacional. Inclusão, harmonia e liberdade materializadas apenas no simbólico, já que a desigualdade (social, econômica e cultural) entre regiões de uma nação e entre as muitas nações - concretamente - continuam a existir.

É necessário refletir sobre o discurso de unidade que sustenta o imaginário da globalização e, conseqüentemente, o do neoliberalismo, para pensarmos sobre a função do estado nacional brasileiro nesse imaginário. Ao contrário do que se materializa e se dissemina em enunciados de senso comum, percebemos que ainda existem fronteiras entre as nações. O Estado (inclui-se aqui o brasileiro) foi minimizado de seu poder, para que funcionasse como parte subordinada de um poder transnacional – como um “Estado Global” – não isento de centralização, mas cada vez mais articulado por poucas nações, que funcionam imaginariamente como unidade. O imaginário de unidade, a ausência de poder é sustentado na estrutura do novo (grande) Estado, em que corporações transnacionais controlam-no.

O Brasil, país em desenvolvimento, participa desse cenário, como nação a ser controlada (e não a que controla), fornecedora a sustentar a economia global. O ensino (conforme já discutimos) é também produto a ser oferecido, e a ser verificado, já que conforme afirma Pfeiffer (2010, p.86) “*o vínculo construído de “modo natural” entre o ensino e o trabalho é regularmente produzido, por meio das leis, das políticas de modo mais geral e pelas teorias que ascendem e acenam ao Estado*”. Contudo, é válido ressaltar que o ensino não é atravessado apenas por um discurso de mercado internacional, mas deve-se considerar também a falta estruturante e fundante nessa relação. O Estado, no modo como o sujeito é individuado, produz a falha que instaura a falta, ausência que sustenta a divisão necessária ao sistema capitalista. A função de nações como o Brasil parece assim paradoxal: como oferecer um ensino (produto) de qualidade com um poder limitado? Teria o Estado a eficiência para gerir um ensino de qualidade?

Podemos deslizar o que pensamos sobre o ensino enquanto produto ao dizer de Fontana (2009, p.36), que reflete que a dimensão do português do Brasil como língua *transnacional* é “*um efeito de discursividades que significam a atual conjuntura como oportunidade histórica para o desenvolvimento econômico não só através das*

*línguas, mas principalmente das línguas enquanto novo mercado de valores.*” Pensando no gesto de escrever – gesto ensinado pela (e na) escola – como um gesto discursivo de um sujeito significado no Estado Capitalista, podemos atribuir à língua, ainda que aqui não se caracterize como transnacional, um “valor de mercado”, já que por meio do dito (ou escrito) pelo sujeito-aluno ele será significado (ou não) como estudante universitário e, posteriormente, como sujeito trabalhador, contribuindo para a economia nacional. A língua – talvez estereotipada apenas como código no exame – atravessa a função de autoria como o conjunto de regras a serem seguidas para que se seja julgado de modo positivo, para que se tenha um valor, para que se signifique como “competente”, sentidos circulantes no discurso capitalista.

Pensando na nova ordem econômica mundial como sentidos de uma formação discursiva, percebemos sua filiação ao discurso neoliberal. Assim, “educação”, “ensino”, “conhecimento”, que deveriam circular em outro discurso, o pedagógico, associam-se aqui, como elementos de uma lógica empresarial, o que justifica a existência de exames que mensurem sua qualidade e eficiência, e que também incentivem a competição já instaurada entre as nações (ainda que sob o imaginário de unidade). A educação (ou seria o ensino?) tem a finalidade de aumentar a produtividade e o crescimento econômico, como consolidada na orientação do Banco Mundial, de 1995, “*educar para produzir mais e melhor*” (in Libâneo, 2012, p.103). Contudo, sabemos que estabelecer um crescimento simultâneo e homogêneo entre economia e educação é bastante difícil, visto que esta é alcançada a longo prazo e aquela pode se dar em um curto período.

Um ensino mensurável, impulsor da economia, garantido por um Estado de poder limitado não se dá qualitativa e eficientemente. É aqui que atravessam dois novos sentidos: o crescimento do ensino privado fundamental e médio – que garantem, assim como a lógica empresarial, um produto de qualidade e com eficiência a quem pode pagar por ele – e a melhoria dos recursos do ensino superior público (até então ameaçado) – que apresenta resultados a curto prazo, visto que em poucos anos o profissional está apto a produzir para o (e no) Estado Global. Não nos aprofundaremos nestes dois pontos, já que nossa discussão se dá em torno das condições de produção do ENEM e dos sentidos que atravessam este exame, porém considerando a lacuna deixada pelo público e preenchida pelo privado, e a qualidade injetada no ensino superior, podemos questionar: seria o ENEM (hoje) um meio de medir a produtividade de um país em desenvolvimento ou uma medida de selecionar

os competentes (do privado ou do público?) a receber um ensino superior em restauração e servir o Estado Global? Discutiremos posteriormente sobre o objetivo atual do (Novo) ENEM.

Reproduz-se no discurso pedagógico o modelo de mercado em que competição e produtividade são constantes no processo. A avaliação é um meio de comprovar a eficiência do sistema e os sentidos de “competência” e de “habilidade” são filiados ao discurso. Circula como sentido cristalizado de “competência”, em uma formação discursiva capitalista (ou neoliberal), a capacidade de produzir, de gerar um produto, de cumprir tarefas; em oposição à incompetência, que é ausência de produtividade. O mesmo ocorre com “habilidade”: a prática, a destreza, o que o inábil não possui, e não pode oferecer. O aluno, ao realizar a prova objetiva do ENEM, é chamado a testar suas competências e as habilidades relacionadas a cada competência. Na prova discursiva, a redação, o aluno é avaliado em cinco competências pré-determinadas (demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos), e receberá uma nota cuja somatória é o valor recebido em cada competência.

O sujeito-aluno competente é o que se adapta as situações propostas no exame e apresenta as soluções adequadas a cada situação. *“As soluções referem-se desde a resolução de problemas pessoais até a de relacionamento social, passando pelo trabalho e pela universidade”* (Pfeiffer, 2010, p. 91). No discurso de liberdade e autonomia, o aluno é chamado à solucionar voluntariamente o exame, discurso que acaba por silenciar a imagem final do processo: um resultado que avalia sua competência. Para a autora, *“essa vontade de resolução de problemas está atrelada ao conhecimento das possibilidades individuais que se farão visíveis ao aluno ao fazer o exame e verificar o resultado”*. Vale ressaltar também que o termo “competência” já pertence a um domínio específico, a Linguística Aplicada. Legitimado como o lugar teórico que sustenta o dizer governamental, na Linguística Aplicada, considera-se entre outros conceitos o de competência comunicativa: “a habilidade de interpretar,

expressar e negociar significados” (Savignon, 1983, p.8); o que reduz o gesto de escrever a uma “prática” que deve ser apenas desenvolvida, pelo desempenho do sujeito aluno competente, não considerando, por exemplo, o imaginário de “escola”, de “escrita”, de “INEP”, que atravessa o gesto e pode contribuir ou não à *competência* do aluno.

Mesmo a prova discursiva, sob o imaginário de que o aluno tem a liberdade da escrita (discussão a ser realizada no capítulo posterior), há uma classificação em forma de número, de uma nota a ser recebida, de acordo com a competência (ou incompetência) julgada no exame, já que é também um instrumento de avaliação governamental. Aqui a exclusão característica da economia e da educação neoliberal parece clara se considerarmos a antonímia que sustenta o discurso. Muitos foram os debates ao longo da história brasileira sobre a qualidade e a quantidade na (e da) educação do país. Percebemos hoje que atravessam o ENEM sentidos de um discurso quantitativo – a busca pela apresentação de dados, por meio de um instrumento de avaliação, a um sujeito externo – e qualitativo – a nota recebida de acordo com a competência ou incompetência do sujeito-aluno. Talvez a dicotomia “quantidade e qualidade” estejam diretamente relacionada às condições de produção do exame pensadas a seguir.

## 2.1 AS CIRCUNSTÂNCIAS DA ENUNCIÇÃO: O SUJEITO-ALUNO, O ENSINO MÉDIO E O PORTA-VOZ SILENCIADOR.

Uma das principais finalidades a que se destina o ensino brasileiro é a formação para o trabalho, conforme materializado na Constituição Federal e, posteriormente, na LDB. Filiados a uma formação discursiva capitalista, os saberes ensinados e aprendidos parecem, então, servir também à força de trabalho mantenedora do sistema, o que nos leva a pensar que um exame, como o ENEM, não pode ser entendido apenas como uma somatória de questões e uma redação, mas como um recorte discursivo. Para isso, é necessário pensar sobre as condições de produção do exame.

Orlandi (2012, p.30) define que as condições de produção “*compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação.*” Apenas entendemos o ENEM pelas condições em que foi (e é) produzido, pelos sujeitos envolvidos e pelos sentidos dos

sujeitos e das instituições que o atravessam. A autora (idem) ainda acrescenta que “*também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória ‘aciona’, faz valer, as condições de produção é fundamental (...)*”. Por exemplo, após 2009, quando o exame tornou-se o principal meio de acesso ao ensino superior, houve uma modificação de seu sentido, já que, hoje não se pensa em mais em uma avaliação ao final do ensino médio, mas a primeira para se alcançar a universidade; sentido já-dito na memória discursiva brasileira.

As condições de produção podem ser consideradas “*em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato*” (Orlandi, 2012, p.30). Pensamos em contexto não em seu sentido cristalizado, o exterior ao texto, mas como as circunstâncias que o atravessam, a historicidade que lhe é constituinte. A autora acrescenta que “*se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.*” Trataremos inicialmente do contexto imediato do ENEM, que pode ser associado a sua própria nomeação: um exame a ser realizado por um sujeito-aluno, no final do ensino médio, e elaborado pelo (porta-voz) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

No domínio da Análise de Discurso, do qual falamos, entendemos por sujeito um efeito ideológico elementar, a evidência da transparência de que somos a origem de nosso dizer, conforme nos mostra estudos pechêutianos. Pêcheux (2009, p. 149) reflete 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*”. Quem, então, poderia ser este sujeito-falante a quem se destina o ENEM? O “sujeito-aluno” pode ser considerado como uma posição sujeito, como um modo de individuação dado pelos gestos de leitura e escrita ensinados (oficialmente) na instituição escola. O sujeito-aluno, que pela forma sujeito histórica é cidadão brasileiro, que deve frequentar a escola por direito (ou seria dever de fortalecer o trabalho?), ainda que se filie a muitas formações discursivas, fala da formação discursiva capitalista, já que será avaliado qualitativamente, de acordo suas competências, e quantitativamente, de acordo com a nota recebida.

Ainda em relação ao contexto imediato, é válido refletir sobre o Ensino Médio. Apenas em 1996, com a promulgação da LDB, passou a integrar a educação básica, como sua etapa final. Integrando a educação básica e tendo duração mínima de três anos, o Ensino Médio perdeu a obrigatoriedade de habilitação ao trabalho, sendo facultativa sua função profissionalizante. A mudança não revela uma “escolha” por um

ensino diferente, mas a existência de um novo discurso sobre o ensino que não apenas deve servir ao mercado com profissionais técnicos formados em um curto período, mas com profissionais graduados, especializados e que busquem uma formação contínua. Uma das finalidades do Ensino Médio apresentada na LDB é “*a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.*” Assim, os saberes ensinados nesta etapa constituem os saberes circulantes no discurso dominante, com o imaginário de uma preparação que seja a base para estudos posteriores; base avaliada no exame em questão, pelo porta-voz INEP.

Desde sua instituição em 1937, ao órgão INEP, cabia o oferecimento de dados referentes à educação brasileira. Contudo, foi apenas na década de 90, a transformação do instituto a uma agência de avaliação, conforme veiculado no site oficial ([www.portal.inep.gov.br](http://www.portal.inep.gov.br)):

*A partir de 1995 houve o processo de reestruturação do órgão. Com a reorganização do setor responsável pelos levantamentos estatísticos, pretendia-se que as informações educacionais pudessem, de fato, orientar a formulação de políticas do Ministério da Educação.*

Transformação necessária e já circulante no discurso da época, conforme discutido no início deste capítulo. O INEP funciona, assim, como um modo de individuação da forma sujeito histórica capitalista, já que é o responsável pelo processo avaliativo da posição sujeito-aluno, que é avaliado enquanto se constitui nessa posição.

As Instituições contribuem na manutenção e circulação dos sentidos da formação discursiva a que se filiam, e também de outros discursos que os atravessam, filiados a formações outras já circulantes na sociedade, e que poderão vir a transformar os sentidos dominantes ou sofrer transformação deles. Assim, elas formam juntas um complexo de relações desarmônicas e assimétricas, já que conforme diz Pêcheux (2009, p. 150) “*seria absurdo pensar que, numa conjuntura dada, todos os aparelhos ideológicos de Estado contribuem de maneira igual para a reprodução das relações de produção e para sua transformação.*” Talvez o INEP, por ter uma dupla função – imaginariamente distante - a de avaliar o sujeito-aluno e a de

responder como o seu destinatário, contribua com menor intensidade para a reprodução do discurso circulante, se comparado à significação do Ministério da Educação – o imaginário de um MEC formador, mantenedor de projetos, que se abre a debates - ou mesmo de outras regionalizações, como a própria escola. A escola, uma regionalização do Aparelho Ideológico, figura como a região mais forte do complexo, já que é significada empiricamente no bairro, na fala do professor, ou ainda no uniforme do sujeito-aluno.

Como instituição estatal – discursiva e ideológica – no INEP circulam sentidos do discurso dominante, e, por ele também ocorre assujeitamento. Em 2003, o órgão nomeado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais foi renomeado, acrescentando-lhe “Anísio Teixeira”. Por essa renomeação – a busca por uma identidade que fuja ao já-sabido - a memória discursiva do INEP é atualizada, e não se pode pensar no instituto sem filiá-lo ao sujeito e à memória do sujeito. Anísio Teixeira, diretor do órgão de 1952 a 1971, circula em muitos documentos e estudos, como o verdadeiro fundador do INEP, como *“um dos líderes do movimento pela renovação do sistema educacional do país”* conforme definido em FARIAS (2001, p. 41). Nesta edição da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, de produção do INEP, (2001) ainda é citado entre outros projetos de Anísio Teixeira, o de instituir *“a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme)”* que fugia ao domínio estatístico, e direcionava-se à *“busca do como e do porquê da prática educativa em situações conjunturais particulares em uma dada cultura de uma dada sociedade”*. Sentidos de “ruptura”, “transformação” e “investigação” são associados ao órgão, por meio do acréscimo do nome do patrono, um gesto de (re)nomeação que clama um novo nome, para o novo sentido já circulante desde a década anterior.

Assim como Anísio Teixeira figurou como o porta-voz das mudanças no sistema educacional em um período pós ditatorial (repressão estado-novista), o INEP figura, hoje, como o porta-voz (oficial) do governo ao sujeito-aluno. Pêcheux (1990, p. 17), refletindo sobre o porta-voz como o sujeito (a voz) de ruptura, afirma que *“(...) o porta-voz se expõe ao olhar do poder que ele afronta, falando em nome daqueles que ele representa, e sob o seu olhar.”* Dupla função do INEP que garante, como analisa o autor, *“Dupla visibilidade (ele fala diante dos seus e parlamenta com o adversário) que o coloca em posição de negociador potencial, no centro visível de um “nós” em formação e também em contato imediato com o adversário exterior”*. Nas condições

de produção do ENEM, há essa figura mediadora entre Estado e sujeito-aluno, que diferentemente da definição do autor, parece não estabelecer um confronto, mas falar como voz estatal, ao propor um instrumento de avaliação, e como voz do sujeito-aluno, ao oferecer-lhe oportunidades novas de trabalho e estudo. Contudo, percebemos que os saberes avaliados pelo instrumento de avaliação são, na verdade, saberes já veiculados no discurso dominante e necessários à formação básica do sujeito-aluno testado, logo, a figura do porta-voz INEP não realiza função de “negociador”, mas de “silenciador”, já que parece não haver um adversário, mas apenas sujeitos envolvidos em um processo já legitimado.

Guilhaumou (1997, p.169), pensando na figura do porta-voz em um momento de revolução na sociedade francesa do século XVIII, define-o como “*um sujeito de enunciação que traduza, no terreno político, o enunciado desta verdade*”. Ainda que distante desse contexto, pode-se considerar essa definição adequada quando se refere à função do INEP no cenário nacional brasileiro. A noção pecheutiana do sujeito da enunciação remete à forma do sujeito não pleno, mas atado à história e à língua, sujeito que organiza os enunciados dispersos em unidade, em texto a ser lido. O porta-voz é, assim, um sujeito autor que, atravessado pelo político, materializa, como efeito de verdade, os sentidos que já funcionam a (e em) um grupo. O Instituto é o porta-voz oficial cuja função de avaliar é recorrente em todas as instituições escola, em todas as séries de ensino, ou seja, o “texto” enunciado no ENEM já funciona anteriormente, desde a educação infantil, no processo de ensinar o sujeito. Pode-se pensar ainda que a função de porta-voz não é linear, mas acaba por afetar a relação do sujeito-aluno com outros sujeitos. Talvez o sujeito da enunciação que fala em uma redação anulada – seja pela fuga ao tema ou por “brincar” com sentidos não permitidos – seja o porta-voz de outros sujeitos brasileiros já atravessados pela resistência ao Estado.

Podemos pensar em uma nova figura, a do “porta-voz silenciador”, figura que, em um Estado Democrático, sustenta o imaginário de harmonia entre o governo que prevê o bem-estar do povo, e o povo que recebe os benefícios do governo. Nesta política cíclica, em que não há uma adversidade a ser negociada, mas um discurso dominante a ser silenciado, surge o porta-voz (travestido em órgão nacional) a fim de avaliar o ensino do Brasil, beneficiando os cidadãos brasileiros ensinados (e assujeitados) pelos saberes da formação discursiva dominante (a do governo). Sob o imaginário de neutralidade e impessoalidade o INEP silencia o assujeitamento e, como aparelho ideológico, ratifica-o. O porta-voz silenciador – renomeado com a

memória discursiva de um porta-voz negociador – é o órgão que remete o instrumento de avaliação e a quem ele se destina. Imaginariamente, o destinatário do ENEM é o sujeito-aluno que “responderá” a prova, porém, conforme analisado anteriormente, sabemos que as respostas do instrumento fornecerão dados ao remetente. Assim vale pensar: haveria na “voz” do INEP sentidos circulantes no dito pelo sujeito-aluno? Seria o ENEM um meio de ruptura para uma educação nova, como já circulante no imaginário do discurso de Anísio Teixeira?

*“O que nunca é introduzido no enunciado do porta-voz é aquilo que o povo diz ou disse. O discurso do relatado é estranho ao discurso do porta-voz. A representação do povo como locutor (discurso relatado) está ausente, e a possibilidade de que o povo ocupe um lugar de orador está excluída, pois anularia a função do porta-voz”. (PÉCHEUX, 1990, p.19)*

A função do porta-voz silenciador, (juntamente à função - silenciada - do aparelho ideológico remetente e destinatário do um instrumento de avaliação), a imagem do Ensino Médio (nomeada como uma fase ainda não concluída, mas a base de saberes outros que posteriormente serão atrelados ao sujeito-aluno considerado competente na formação discursiva capitalista) e o sujeito-aluno (o sujeito atravessado pelo imaginário do “direito ao estudo”, que na realização de um exame é julgado –quantitativamente – como competente, ou não, pelo Estado) são o contexto imediato do Exame Nacional do Ensino Médio, instrumento de avaliação, cuja coletânea textual (da parte discursiva) será o corpus de nossa estudo.

## 2.2 O CONTEXTO AMPLO: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O (NOVO) ENEM.

Ao analisarmos o contexto imediato, o já-sabido e cristalizado sobre o exame, pensamos em muitos sentidos circulantes também nas condições de produção do contexto amplo (sócio-histórico). Vale lembrar aqui que pensamos em história não como a sucessão cronológica de fatos empíricos, mas como o atravessar do discurso constituindo memória, a historicidade; “os sujeitos e a língua inscritos nesta história” conforme (Orlandi, 2012, p. 16). Não consideramos o surgimento do ENEM – ou sua inscrição na história – no ano de 1998, data em que foi criado o primeiro exame, mas o pensamos como a inserção de um novo “ritual” a uma prática ideológica já existente.

Pêcheux (1990, p. 18), citando a caracterização de Althusser sobre as práticas ideológicas, diz que são “*reguladas por rituais nos quais as práticas se inscrevem no seio da existência de um aparelho ideológico, mesmo que seja uma mínima parte deste aparelho: (...) um dia de aula em uma escola ...*” O ENEM figura, assim, como um ritual regulador, cujo porta-voz é o aparelho ideológico INEP, em que a prática ideológica capitalista (neoliberal), já inserida, é (re)significada a cada exame. Refletindo sobre as condições de produção do ENEM em seu sentido amplo, percebemos que houve uma transformação dessa prática discursiva, mudança que pode ser percebida pela renomeação do exame (ritual) no ano de 2009. Pensaremos inicialmente, no contexto sócio histórico em que o exame foi inserido nesta prática.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, há a concretização de uma reforma educacional – já iniciada pelo presidente anterior – de submeter a educação nacional aos planos traçados pelo Banco Mundial. Uma dos projetos criados, nesta reforma, foi o programa nomeado “*Acorda Brasil: Está na Hora da Escola*”, em cujo título já circulam sentidos de ordem (flexão no modo imperativo) para que o país (em estado de dormência) perceba o momento da escola, sentidos de mudança, de transformação, já cristalizados em enunciados do início de um mandato. De cinco medidas destacadas no projeto, uma é a de “avaliar as escolas”, item já previsto em diretrizes do plano internacional, e que sustentou a criação de testes padronizados, a fim de avaliar – e não medir – o ensino brasileiro. Na LDB/1996, em seu artigo 9º, está determinado que o processo nacional de avaliação do rendimento escolar, realizado pela União tem como objetivo “*a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.*” Refletimos que, no discurso estatal, atravessa o sentido da criação de um instrumento de diagnóstico, norteador de ações futuras, sentido contraditório, se pensarmos que há um discurso internacional anterior, que também norteia, as ações e políticas relacionadas à educação brasileira.

Com o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, um novo programa para educação foi lançado. Em “*Uma Escola do Tamanho do Brasil*”, novamente circulava o sentido de transformação e de novidade, agora filiado ao de crescimento e abrangência, a escola seria a de todos os brasileiros, a grandeza da escola seria como a extensão territorial do país. A educação figura no governo, e no programa, como princípio para a cidadania, conforme veiculado em uma das diretrizes “Qualidade social para a educação”, e retificado em sentidos cristalizados como “inclusão social”, “não à evasão escolar” ou “gestão democrática”, ideias circulantes

no período em questão, e que se mantêm, filiadas a uma formação discursiva social, cidadã, em que a escola cumpriria um papel junto à educação e não ao ensino (considerando aqui o sentido etimológico já discutido sobre cada termo). A inserção de uma nova formação discursiva atravessando o sistema educacional brasileiro não indica a exclusão da formação discursiva dominante anteriormente, mas indica apenas que a reflexão pechêutiana - de que o discurso é o movimento de acontecimentos que transformam estruturas, e de estruturas já-ditas por acontecimentos – faz-se atual.

A ascensão de Lula leva ao centro também a memória discursiva que atravessa sua história: a imagem messiânica, batalhadora, simples. O sentido de “social” - filiado agora ao de educação – remete ao “tamanho” da escola, que deve estender-se à dimensão do país. Percebemos que revestidamente retorna aqui a noção quantitativa (sentido filiado à formação discursiva capitalista) que já atravessava as políticas educacionais anteriores, a “qualidade” materializada na diretriz liga-se ao “social”, alcançado com expansão quantitativa de uma escola (ou de muitas escolas) que chegue a todos. A confluência das duas formações discursivas no discurso educacional brasileiro torna-se mais evidente no segundo mandato do governo Lula com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Apresentado por um porta-voz, o ministro da Educação Fernando Haddad, como um plano de Estado e não de governo, como o anterior, figura no PDE, a noção de totalidade e extensão já circulante anteriormente, e mantida na disseminação do sentido de que a qualidade da educação é garantida pela articulação de pais, professores e gestores que almejem o sucesso e a permanência do sujeito-aluno na escola. Organizado em quatro eixos, no PDE são traçadas metas da educação básica ao ensino superior. Pensando sobre as condições de produção em sentido amplo do ENEM, interessa-nos analisar as mudanças planejadas ao ensino superior, visto que o exame – antes apenas ritual de avaliação ou de medição – passou a ingresso para o ensino universitário.

No eixo do ensino superior, é citado no Plano Plurianual 2008 – 2011 (composto pelo PDE) que “(...) *as universidades apresentarão planos de expansão da oferta para atender à meta de dobrar o número de alunos nas Instituições Federais de Ensino (Ifes) no Brasil em dez anos.*” (Libâneo 2012, p 200). Também no final do segundo governo de Lula, em 2010, foi elaborada a *Carta-Compromisso Pela Garantia do Direito à Educação de Qualidade* (disponível em [www.campanhaeducacao.org.br](http://www.campanhaeducacao.org.br)) em

que 27 entidades, entre elas a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andife), exigiam dos futuros governantes (ainda candidatos) a continuidade das políticas públicas para a educação. Uma das medidas gerais da Carta-Compromisso é a *“ampliação das matrículas no ensino-profissionalizante e superior”*, o que indica a permanência da expansão de vagas já traçada no PDE. No documento era requerido também, do futuro governo, a transformação de quatro compromissos em leis e políticas públicas brasileiras. Um deles está diretamente ligado ao ENEM, o *“aperfeiçoamento das políticas de avaliação e regulação”*, mudança que previa a discussão e melhoria dos instrumentos avaliativos.

Considerando o discurso de ampliação e totalidade já iniciado no primeiro governo Lula, associado ao plano de extensão materializado no PDE, o contexto sócio-histórico do Exame Nacional do Ensino Médio é atravessado por novos sentidos. O instrumento de avaliação, cuja finalidade maior era a de fornecer dados quantitativos ao INEP, e, conseqüentemente, a uma política internacional, passou a instrumento de ascensão ao ensino superior, agora ampliado quantitativamente. Até 2009, as universidades públicas e privadas poderiam, ou não, aproveitar parte da nota obtida no Exame para compor a nota final do exame vestibular. Com a mudança, o ENEM passou a ser a única prova realizada pelo sujeito-aluno, que pode inserir sua nota em qualquer universidade federal, pela própria página do INEP. Houve uma ampliação do ensino superior e também do acesso a ele, já que por meio de uma prova nacional “do tamanho do Brasil”, o sujeito-aluno pode alcançar qualquer universidade, sem despendar dinheiro para ser avaliado em outra cidade ou tempo para estudar para exames específicos.

Até o ano de 2010, o nome ENEM circulou adjetivado de “Novo”. A renomeação sintetizava e cristalizava a mudança, a transformação projetada no (e pelo) instrumento de avaliação, que não se destinava mais ao INEP, como diagnóstico de um sistema de ensino, mas que levaria o sujeito-aluno, ao “novo almejado”, a etapa superior de seu ensino. Estaríamos realmente diante de um novo exame? Seria o Novo ENEM uma nova forma de avaliação? O exame não se destina mais à verificação quantitativa do INEP ou de uma política internacional neoliberal? Talvez a nova política educacional iniciada no governo petista filiada a uma formação discursiva social (conforme já discutido) tenha deslocado, ou até silenciado, sentidos já

significados na formação discursiva capitalista, que ainda atravessam as políticas públicas da educação atual.

A existência de uma prova única somada à capacidade de o sujeito-aluno inserir sua nota em qualquer universidade significam como uma “globalização” da educação nacional, em que a extensão territorial brasileira é diminuída, silenciada, se comparada à abrangência do exame. Globalização já projetada no início do governo Lula, com a proposta de “Uma Escola do Tamanho do Brasil” e confirmada nos demais planos. Apesar de o ENEM figurar como novo, analisamos que o discurso neoliberal ainda é estruturante, já que percebemos, por políticas atuais do governo Dilma, que o ENEM leva o sujeito-aluno à faculdade - que pode o levar a uma “Ciência sem Fronteiras”, por exemplo – que o leva ao mercado de trabalho, para compor e sustentar o sistema capitalista neoliberal, que requer um profissional “empreendedor”, “competente”, competência ainda exigida e avaliada no (Novo) ENEM.

Sobre o contexto amplo do exame, pensamos que embora tenha havido uma mudança discursiva que atravessou as políticas educacionais, revestindo o capitalismo e tornando eminente o social, o ENEM, que circulou como Novo durante dois anos, parece ser ainda um instrumento de avaliação, cujo remetente e destinatário é o porta-voz silenciador INEP, que, quantitativamente e qualitativamente (pensando aqui nas competências), avalia o ensino nacional, que acaba por integrar o sistema neoliberal de um mercado sem fronteiras, que exige sujeitos-alunos competentes. O exame permanece como um ritual mantenedor de uma prática discursiva (e ideológica), em que no final do Ensino Médio, o sujeito-aluno, obrigatoriamente, para ultrapassar os saberes nomeados por “médios” e alcançar o “status de superior”, deve se mostrar competente na avaliação proposta. Resultado que parece recair sobre si, mas que alimenta um discurso que atravessa os limites do nacional. Inicialmente, o dizer do porta-voz, do exame, funcionava como o de avaliar o ensino médio e não o aluno; dirigindo-se ao final do processo de escolarização (do ensino médio) e não à entrada do sujeito-aluno no curso superior. Não teríamos hoje talvez “o vestibular” – figurado como “temido”, “injusto” – silenciado e ressignificado em ENEM?

Retornando à reflexão inicial da distinção entre o educar e o ensinar, pensamos na leitura de Pêcheux sobre a metonímia, o discurso transversal, que incidindo sobre o sujeito produz a evidência de senso-comum, de verdade, de naturalidade. O autor (2009, p.165), ao pensar no discurso transversal como o que atravessa e lineariza

sentidos circulantes em discursos distintos, reflete sobre os esquecimentos n° 1 (a impossibilidade de o sujeito falante se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina) e n°2 (a “seleção” de um enunciado ou forma em detrimento a outros no interior da formação discursiva que o domina) e conclui que *“o efeito da forma-sujeito do discurso é, pois, sobretudo, o de mascarar o objeto daquilo que chamamos o esquecimento n°1, pelo viés do funcionamento do esquecimento n° 2.”*

O sujeito, na evidência de que é um sujeito de escolhas, e não um efeito de esquecimentos, faz circular como sinônimos os sentidos, etimologicamente cristalizados como antônimos, de “educação” e “ensino”. Contudo, há um discurso transversal a associá-los e a produzir a evidente metonímia de que a parte ensino – a transferência de saberes instituídos como importantes na formação discursiva dominante – pode representar o todo educação – o deslocamento do sujeito aluno para fora, seu crescimento. Talvez o discurso transversal tenha como seu aparelho reproduzidor a escola, lugar de ensino, mas ao qual é atribuída a função de educar.

No Exame Nacional do Ensino Médio são verificados se os saberes foram transmitidos e assimilados com competência, assim o ensino, e não a educação, levará o sujeito-aluno ao ensino superior, já garantido pelo Estado. Assim, concluímos que o discurso transversal atravessa também o ENEM, que sob o imaginário de o meio de crescimento, mudança, emancipação – sentidos legitimados na educação – materializa-se em um exame, em que são avaliados os saberes já transmitidos ao sujeito-aluno, no aparelho escola. Política educacional transversal. Política de ensino silenciada.

### 3 O SUJEITO-ALUNO E O SABER: O AUTORITARISMO (RE)VESTIDO.

*“O texto tem necessidade de sua sombra: essa sombra é um pouco de ideologia, um pouco de representação, um pouco de sujeito: fantasmas, bolsos, rastos, nuvens necessárias; a subversão deve produzir seu próprio claro-escuro.”*

*Roland Barthes*

Texto, língua e sujeito: a tríade de elementos que parecem ter relação intrínseca e direta. Assim circula o sentido do gesto de escrita, como a materialização transparente do pensamento. Transparência exigida e esperada, constituinte do imaginário popular do escritor e da escrita ideal; imaginário que deve buscar o *claro* e eliminar as possibilidades do *escuro*. Talvez este imaginário também seja buscado pelo sujeito-aluno, ao escrever no Exame Nacional do Ensino Médio. Discutiremos neste capítulo sobre a relação do sujeito-aluno com os saberes veiculados no exame. Para isso refletiremos sobre o saber na pedagogia medieval – a que precede o sujeito-de-direito - e na pedagogia atual – a que atravessa o exame em questão.

Haroche (1992, p.56), analisando o processo pedagógico dos séculos XII e XIII, afirma que *“a contradição nasce dos limites do sujeito.”* No período citado, a pedagogia medieval tinha como fundamento dois exercícios a ser praticados pelo sujeito: a *lectio* e a *questio*. Até o século XII, era permitida apenas a leitura de textos, a anunciação das palavras sagradas. Entendemos o leitor aqui como o que reproduz o texto, sem alterá-lo minimamente. Há, no século XIII, uma mudança da relação entre sujeito e texto, com a possibilidade de se questionar, perguntar sobre o que era lido. Ainda que fosse uma limitada intervenção formal, o sujeito, direcionado pela religião, saíra *“imaginariamente”* da paráfrase – a repetição, o já-dito – em direção à polissemia – à produtividade, ao novo.

Houve, assim, na passagem da *lectio* à *questio*, uma mudança de gestos alterando a posição-sujeito leitor para o (imaginário) questionador. Pensamos aqui na noção de gesto, não como ação empírica, mas como interpretação. Conforme define Orlandi (2012, p.8) *“os processos de produção do discurso implicam três momentos igualmente relevantes: sua constituição (...), sua formulação (...), e sua circulação (...).”* A constituição, estaria para a autora, em um eixo vertical, incidindo a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico amplo, sobre o eixo

horizontal, o da formulação, que atualiza a memória, dando corpo aos sentidos, que circulam em certa conjuntura, em condições de produção determinadas. A formulação, “*se desenha em circunstâncias particulares de atualização, nas condições em que se dá, por gestos de interpretação e através de discursos que lhe emprestam ‘corpo’*”. O gesto (de interpretação) é o que permite ao discurso ter um corpo, ser formulado e atualizado.

Ao sujeito medieval era permitido o gesto formal de questionar sobre o texto, mas não ainda sobre os sentidos circulantes. As perguntas recaíam sobre as formulações já-ditas; a resposta parafraseava a questão, movimento circular que garantia a permanência do discurso religioso dominante. Qualquer falha, equívoco, contradição ou fuga estaria nos limites do sujeito, estaria no informável, no impossível. Pensamos como paráfrase, na noção pechêutiana, formulada por Orlandi (2012, p. 36) de que “*produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado*”, *ela está assim “do lado da estabilização*”. O questionamento do sujeito medieval, parafraseando o enunciado que lhe fora oferecido, acabava por estabilizar os sentidos já cristalizados no discurso religioso, movimento cíclico mantenedor da memória, do dizível que silenciava a possibilidade de ruptura.

Utilizando os conceitos de formações imaginárias de Pêcheux, e considerando as condições de produção da pedagogia medieval, pode-se pensar em uma imagem dominante declinada em outras possibilidades, declinações responsáveis pelo “apagamento” do autoritarismo religioso. O sujeito (não o empírico, mas a posição) (S) julgava “pensar, questionar, interpretar” o referente (R), porém era o mantenedor das formações discursivas (e conseqüentemente das formações imaginárias) da pedagogia do aparelho ideológico igreja (X), por fazer circular os sentidos já existentes. Assim, a imagem predominante na pedagogia medieval era a imagem que a igreja tinha do referente  $I_x(R)$ , declinada em outras formas, (incluindo a variável S) que, paradoxalmente, ao mesmo tempo propagava e dissimulava o autoritarismo religioso medieval  $I_x(R) = I_s(I_x(R)) = I_s(I_s(I_x(R)))$ .

O “sujeito medieval” dera lugar ao “sujeito de direito”. Não se pode falar em troca ou substituição, mas em transformações sócio-históricas: econômicas, políticas, institucionais, linguísticas, discursivas. É o histórico, o político, o social e o linguístico circulando juntos, suscitando deriva, deslocamento, transformação, memória. Ao sujeito, agora livre da submissão religiosa, é permitido interpretar, é permitido aprender. Funciona assim o imaginário de “liberdade” e de origem que atravessa o

sujeito de direito, que parece ter o “direito” de pensar e dizer “tudo”, que parece “conter” os sentidos que faz circular, sentidos que já existem anteriormente à sua inscrição na língua, à sua interpelação como sujeito, à sua individuação pelo Estado como sujeito de direito.

Com a transição da sociedade teocêntrica para a fragmentada em Estados Nacionais – delimitados por território e língua – há novos sentidos em circulação: a lei fortalecedora do Estado, a gramática regulamentadora da língua, a escola mantenedora do discurso. Estaria o sujeito de direito livre para pensar? Ou o “direito” conquistado é, na verdade, o “dever” de submissão? O sujeito de direito é constituído pela (e na) contradição: liberdade e submissão dão o sentido da “responsabilidade”. Ele é o responsável por ele mesmo, portanto tem de responder (se submeter ao Estado juridicamente).

Orlandi (2012, p. 25) afirma que *“Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.”* A ideologia não é ocultação do domínio, religioso ou estatal, mas uma relação opaca e constituinte da ligação entre sujeito, língua e mundo. Ligação não empírica ou transparente, mas permeada de efeitos imaginários, de historicidade e de memória, produzindo o efeito de evidência.

O sujeito de direito, o mesmo da sociedade capitalista atual, não é mais submetido à pedagogia da igreja medieval, mas à pedagogia definida pelo Estado, transmitida no e pelo lugar de “conhecimento científico”, a escola. A autoridade do professor, a cientificidade do referente e a obediência do aluno mantêm o discurso pedagógico circulante, que, por sua vez, reproduz o discurso dominante estatal: a divisão das classes é a divisão materializada na aprendizagem; alguns a têm, outros não.

Parece “natural”, “lógico”, “essencial”, que o indivíduo, ainda criança, comece a frequentar a escola, lugar específico do saber. Contudo não há transparência ou essência, mas sim o efeito do funcionamento de uma estrutura estatal (e capitalista). Pelas condições de produção no contexto amplo – o contexto sócio-histórico, ideológico – pode-se inferir que o bom aluno é o que repete o que é ensinado pela escola. O sujeito é assim individuado pelo Estado, representado pelo local de saber oficial.

Orlandi (2012, p. 54) propõe a distinção entre três formas de repetição: *“a empírica (a mnemônica), a formal (a técnica) e a histórica (a que movimenta,*

*historiciza*)”. Caberia à escola permitir que o aluno pratique a repetição histórica, produzindo deslocamentos, movimentos de sentidos? Seria o aluno a causa da pedagogia ou seu efeito? A imagem dominante atual seria diferente da imagem da pedagogia medieval?

Em 1978, cujo contexto era o ditatorial, Orlandi (2009, p.15) caracterizou o discurso pedagógico como um “*discurso autoritário – polissemia contida, referente ausente – que recusa outra forma de ser que não a linguagem*”. Hoje, época em que outras formações discursivas atravessam a pedagogia, ainda há um autoritarismo como fundador, constituinte, silenciador.

### 3.1 UM GESTO DE ANÁLISE

O exemplo escolhido para análise e discussão é o gesto do aluno ao escrever no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. A prova, inicialmente criada como instrumento de avaliação da escola pública, é hoje o principal meio de acesso à universidade. A redação tem valor idêntico a da fração objetiva, e o aluno é avaliado em competências pré-estabelecidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, órgão que responde pelo ENEM, é também o porta-voz do governo em relação ao ensino brasileiro.

O mecanismo imaginário do gesto de escrever funciona muito antes de qualquer situação empírica de um exame. O (pré)-funcionamento produz a imagem do sujeito aluno que estuda desde a infância, a fim de se submeter a uma avaliação – imagem do exame – que garantirá ou não sua inserção em um curso de graduação. Imagens constitutivas da (e na) memória discursiva brasileira, nação em cujo imaginário circula o estereótipo da escrita como algo árduo, restrito, oposto à fala.

O sujeito de direito, o aluno que escreve, tem a imagem de uma avaliação que o julgará. O gesto de escrita, no imaginário do aluno, tem a finalidade de “agradar” a uma banca corretora e não simplesmente a de expressar ideias, pensamentos, argumentos, como é dito pelo discurso pedagógico atual.

Orlandi (2009, p. 17) afirma que “*parece-nos que, enquanto discurso autoritário, o DP aparece como discurso do poder, isto é, como em R. Barthes o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e autossuficiente.*” Qual é a escrita do aluno ideal? Quais os limites do erro e

do acerto impostos no Discurso Pedagógico? A redação do ENEM seria um mecanismo de poder de “culpar” o sujeito?

O recorte abaixo, escolhido para análise, está no Guia do Participante – Redação ENEM 2012, de autoria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do INEP. O guia foi distribuído a todas as escolas públicas e está disponível no site do INEP a todos que se interessem. É válido ressaltar que é o primeiro documento específico sobre redação dirigido aos participantes do exame. O documento é composto de cinquenta páginas, em que há a matriz de correção da redação – cada competência é apresentada detalhadamente-, e análise da proposta de redação e das melhores redações do ano de 2011.

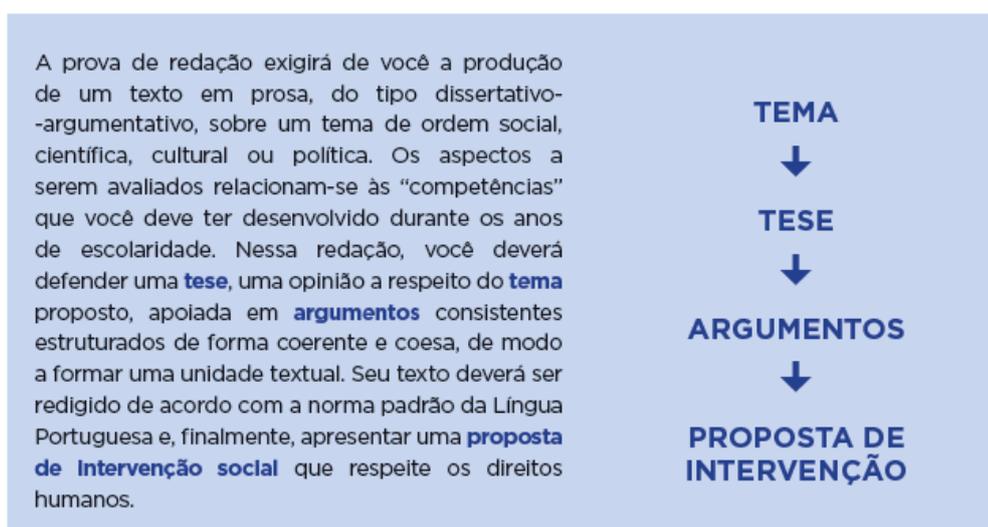


Figura 1- Quadro de apresentação.  
Fonte: MEC e INEP.

Na primeira página, posterior ao sumário, há o título “apresentação” e a saudação: “Caro participante, você está se preparando para realizar o Enem 2012, constituído de quatro provas objetivas e uma prova de redação.” Logo após a saudação, há o quadro, destacado em azul. Este foi o recorte escolhido, pois é o primeiro texto teórico dirigido ao aluno, e já mostra toda a projeção feita sobre o sujeito que escreve. Pretende-se pensar sobre os sentidos circulantes no texto e, conseqüentemente, no DP brasileiro atual.

Antes de qualquer análise verbal, vale pensar sobre o não verbal que “limita os sentidos”: o texto e o esquema, que o resume, são apresentados em um bloco, em uma cor que o distingue no material de fundo branco. Destaque que os torna “um

texto” a ser consumido com prioridade, com relevância. A mesma cor azul, em tonalidade mais forte, é a marca do que merece destaque no texto verbal, logo, o representado no esquema – repetição empírica que garante a estabilização dos dizeres. Como afirma Orlandi (2012, p.20) “*o sentido não flui e o sujeito não se desloca*”.

Percebe-se, na primeira frase do texto, uma personificação da prova de redação: “Ela exigirá”. O autoritarismo do D.P. pode ser percebido no sentido em circulação, pois não há sugestão ou pedido, mas exigência. É exigida do aluno a “produção de um texto”. A expressão “produção de texto” é tão evidente, que não se percebe seu “efeito ideológico, não nos deixa perceber seu caráter material, a historicidade de sua construção” como diz Orlandi (2012, p.24). Como “produzir” um texto? Seria o texto algo material, que “sai da cabeça” em direção ao papel?

A expressão, inscrita em uma formação discursiva capitalista, significa o texto como produto, matéria manipulada pelo aluno – sujeito de direito e capitalista – que tem o dever de escrever e o direito (efeito ideológico) de ter uma “boa faculdade”. O produto deve ter a forma de “prosa” e o tipo “dissertativo-argumentativo”. Por que o sujeito não pode desenhar? A evidência, a lógica, de que deve sempre escrever, dissertar é também um efeito ideológico, o que impossibilita a percepção da historicidade em que se constitui o discurso capitalista: a prosa dissertativa é o mecanismo de exclusão, de separação e de controle.

Ainda na primeira frase do texto, é delimitada ao aluno a “ordem” do tema. Orlandi (2012, p.32) reflete que: “*as palavras mudam de sentido segundo as posições daquelas que a empregam.*” Não se pode pensar em “ordem” no material apenas como organização ou classificação, mas, considerando que o INEP é o porta-voz do governo, pode-se inferir que o sentido que circula é o de disciplina, regulamentação. O tema pertence a domínios específicos inscritos em formações discursivas (e ideológicas) governamentais. Na memória discursiva brasileira, a “ordem” liga-se a muitos outros dizeres como a combinação ao progresso, na bandeira nacional, ou a repressão da ditadura militar, exemplos apenas para se pensar que nas palavras atravessam sentidos já ditos, silenciados e por dizer. A memória discursiva aí se atualiza, se presentifica.

Os temas são de ordem “social, científica, cultural ou política”, sentidos que, se somados, constituem todo o “saber” veiculado pela escola. A redação é assim um atravessamento linguístico – histórico – pedagógico do aluno. Espera-se que o sujeito

(de direito) brasileiro veicule o saber heterogêneo adquirido na escola, relacionando-o à sociedade na qual se insere, por meio da escrita. Contudo, o sentido de abrangência é silenciado e deslocado novamente para a autoridade, com a presença do conectivo “ou”. Há opções para se escrever, mas apenas uma será escolhida. As formações discursivas – capitalista e autoritária – determinam o que deve ser dito: temas de ordem social são os que predominam no Exame.

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.

Figura 2 – Resumo da análise<sup>1</sup>.  
Fonte: MEC e INEP.

Na segunda frase do texto, é apresentado o modo de “avaliação” da redação, vocábulo filiado também ao imaginário de autoritarismo do Discurso Pedagógico, a escrita recebe, assim, uma finalidade: a avaliação. Haroche (1992, p. 197) reflete que no contexto medieval a relação entre sujeito e discurso era “*de submissão ao discurso, relação de desapropriação, de exterioridade ou, inversamente, relação de distância, de controle*”. O sujeito que escreve no Enem tem a ilusão de controle, porém é submisso ao discurso pedagógico, ao discurso autoritário e capitalista que “separa os sujeitos competentes”.

Um dos sentidos nucleares disseminados no Enem é o de “competência”. Para se compreender melhor como o sentido se insere simultaneamente na formação discursiva capitalista e na formação discursiva pedagógica autoritária, é interessante analisar os sentidos veiculados em sua etimologia. O vocábulo competência tem como origem a raiz latina *petĕre* que significa “*lançar-se sobre, procurar*”, mesma raiz de competir (lançar-se muitos na mesma direção) como afirma Viaro (2004, p. 61).

1. Após a análise de cada frase, será apresentada uma figura resumitiva. As marcas de cor vermelha indicam vocábulos cujos sentidos se inscrevem em uma formação discursiva de autoritarismo. As de cor verde indicam uma inscrição em uma formação discursiva capitalista.

Pensando como Orlandi (2012, p.33) que “*todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)*”, pode-se inferir que na memória discursiva capitalista circula o sentido de competente associado ao de maior produção, porém é deslocado atualmente para o sujeito com distintas habilidades. Na confluência dos dois eixos, há o apagamento do “sentido fundador” como “a aptidão para procurar, lançar, competir”. Podemos pensar também nas aspas que destacam o vocábulo, intensificando seu sentido. Ressoa aqui um outro dizer, o de fechamento, de autonomia da palavra, que, limitada pelo sinal, acaba por retomar um já-dito sobre as competências que “devem” – modalizador analisado abaixo – ter sido desenvolvidas e que já são conhecidas pelo sujeito.

Ao fazer circular no discurso pedagógico um termo do discurso capitalista, ratifica-se o sentido do texto como produto e a autoridade da “redação” sobre o sujeito, que será avaliado como competente ou não. Não há um limite, uma separação entre os sentidos filiados a cada discurso, mas um atravessa o outro, apagando a especificidade de cada um. O sentido de competição filia-se ao de competidor, vencedor e perdedor. Cabe a reflexão: todos os alunos sairão “vencedores” ou haverá distintas posições a serem ocupadas?

O verbo modalizador “deve” também é uma marca discursiva que indica a autoridade do discurso pedagógico, e faz irromper um dizer exterior ao imaginário do exame. A modalização também marca a incerteza do gesto, já que não se sabe se realmente ocorreu, mas apenas que era esperado, o que parece fazer deslizar o desenvolvimento das competências a uma “responsabilidade” do sujeito-aluno, que “deve” ter aprendido o que (certamente) lhe foi ensinado. “*Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis*”, como afirma Orlandi (2012, p. 39). Assim, pode-se pensar que o sujeito, aluno da escola pública, “recebeu”, gratuitamente, saberes durante vários anos de sua vida escolar, é assim seu “dever” transformá-los em competências. A transformação requerida materializa-se no sentido do “desenvolvimento”, vocábulo filiado ao discurso capitalista, bastante atual: desenvolver é crescer com harmonia, sustentabilidade, qualidade. Sentido que volta ao de “competência” (já fechado).

Os aspectos a serem **avaliados** relacionam-se às **"competências"** que você **deve** ter **desenvolvido** durante os anos de escolaridade.

Figura 3 – Resumo da análise.  
Fonte: MEC e INEP.

Na terceira frase do texto, há três vocábulos em destaque: tese, tema, argumentos. A tese deverá ser “defendida”, sentido que retorna ao imaginário de competição, silenciado no termo competência. O sujeito não é convidado a apresentar sua opinião, mas a defendê-la, a lutar por ela. É acrescentado um aposto explicativo em que há o vocábulo “tema” também em destaque. Apesar de graficamente se destacar, ele tem a função de delimitar o sentido central “tese”, o gesto indispensável ao escrever.

A opinião defendida deve vir apoiada em argumentos “consistentes”, adjetivo atravessado por um imaginário de subjetividade. O que é consistente: o forte, o legítimo, o criativo, o real? É nas lacunas, na deriva, do sentido que o autoritarismo se significa: consistente é o que o porta-voz INEP julgar como tal. A “somatória das partes deve formar uma unidade textual”. O texto é assim significado e cristalizado: junção de partes articuladas. É garantida ao aluno uma receita, o sujeito competente é aquele que é formulado a seguir.

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.

Figura 4 – Resumo da análise.  
Fonte: MEC e INEP.

Apenas no fechamento do texto há referência à língua: o aluno “deve” escrever de acordo com a “norma” padrão. Ainda que no discurso pedagógico atual - por deslocamentos provocados pela Linguística – circule o sentido da existência de variantes, da valorização da diversidade e de respeito à cultura, para se verificar a competência do sujeito, é exigida a norma padrão, a “língua da escola”. Contudo, no

texto em análise, a “forma” requerida para o conteúdo foi apresentada apenas na última frase, o que talvez indique que, no Enem, o “dizer esperado” é mais valorizado do que normas gramaticais.

Haroche (1992, p.125), citando Miller, afirma que *“a gramática representa a língua, não por uma escrita simbólica, mais que isso, ela constrói uma imagem dela”*. É exigido do aluno conhecer e aplicar a imagem de representação da língua, porém não é esta a imagem central com a qual o “sujeito de direito competente” deve se relacionar.

No advérbio “finalmente” circula o sentido nuclear do texto. Pode-se pensar no vocábulo não somente como conectivo de conclusão, de fechamento, mas como a materialização da imagem que o porta-voz INEP faz do sujeito. O advérbio parece indicar expectativa, arremate, objetivo. A “parte mais importante” é a indicada após o “finalmente”: apresentar uma proposta de intervenção social. É esperado um sujeito comprometido socialmente, transformador, dinâmico: sentidos filiados ao discurso capitalista atual.

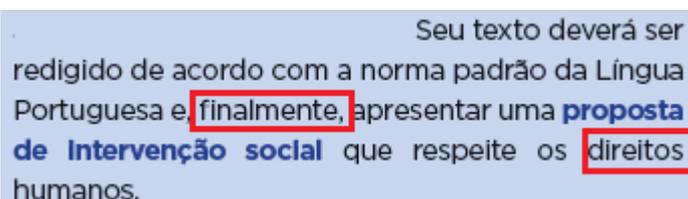
A expressão “proposta de intervenção social” vem destacada, como os vocábulos “tema, tese e argumentos”. É exigido assim que haja uma parte (um parágrafo) em que o sujeito obrigatoriamente cumpra seus direitos e tente modificar a nação. Pode-se confirmar a obrigatoriedade da proposta, ao analisar as competências com as quais o aluno será avaliado: um quinto da nota é destinado à proposta de intervenção. Entretanto, não se deve apresentar qualquer proposta, mas a que “respeite os direitos humanos”.

No vocábulo “direitos”, circula a imagem do sujeito ideal na sociedade atual: subordinado ao Estado, e não mais à religião, tem a ilusão de liberdade, de ter vontade, de ter direitos, mas é submetido agora às leis, que determinam suas ações em relação a si próprio, ao outro e ao ambiente. O sujeito-aluno, significado como cidadão, deve intervir em um problema nacional – relacionado à sociedade ou à natureza – que muitas vezes não é solucionado pelo Estado. Exigência que faz com que cidadão e Estado sejam significados com responsabilidade idêntica de transformar país.

Na sociedade capitalista há o sujeito-de-direito que é assujeitado ao Estado. Respeitar os “direitos humanos” é respeitar o outro, é respeitar o Estado, é respeitar o discurso capitalista. A introdução de uma oração adjetiva, que restringe o termo “proposta,” é a limitação de, como afirma Haroche (1992, p.211), *“efeitos falhados do*

*assujeitamento', aquilo que pode ser, do ponto de vista do Estado, a marginalidade, a dissidência, tudo o que pode representar um perigo político, crítico para o Estado, então contestado*". Na proposta do aluno, assujeitado pelo Estado, devem circular sentidos mantenedores do assujeitamento estatal, imaginariamente nomeados de "respeito aos direitos humanos".

É válido ressaltar que o assujeitamento não é um ato de "querer se submeter" ou "permitir a submissão". O assujeitamento é um efeito ideológico, histórico, simbólico, no qual o sujeito não "escolheu" ser sujeito-de-direito, nem há "naturalidade" em sua igualdade e liberdade, mas houve apenas uma transformação no modo de produção e estrutura da sociedade.



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.

Figura 5 – Resumo da análise.  
Fonte: MEC e INEP.

O texto analisado é composto por cinco frases cujos sentidos atravessam o imaginário do sujeito-aluno, que deve seguir a "receita dada". Assim, escrever, no texto, é mostrar-se competente e fazer circularem sentidos cristalizados no discurso capitalista e no discurso pedagógico autoritário. O esquema, inserido ao lado do texto, é apenas uma paráfrase do que já foi detalhadamente exposto.

Orlandi (2012, p.36) explica que "os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória". A paráfrase faz o esquema retornar aos sentidos principais já-ditos anteriormente. Mesmo o aluno que não fizer a leitura do texto, no manual, pode visualizar o esquema, relação dos vocábulos destacados no texto.

Pode-se separar o esquema em dois segmentos indicadores do autoritarismo do discurso pedagógico. O tema não é mais um aposto da tese (como no texto), mas é o primeiro elemento, a primeira determinação imposta na prova. Logo após há o segundo segmento, um resumo das funções que o aluno deve executar em cada parte do texto, autoritarismo "ameno", se comparado ao primeiro segmento. Com o esquema, parece circular o sentido cristalizado de que não há opacidade na

linguagem, de que entre pensamento, linguagem e escrita há uma ligação transparente e direta.

A imagem de transparência garante ao aluno a ilusão de criação e origem de seu pensamento, da escrita de sua redação, contudo é apenas um efeito do assujeitamento, uma ilusão referencial. O “tema” é pré-determinado pelo estado capitalista, cujo porta-voz é o INEP. Pelos elementos “tese” e “argumentos”, o aluno tem a ilusão de que a criação é parte de sua competência. Entretanto, o esquema fecha com a “proposta” exigida pelo estado capitalista, ou seja, o retorno ao INEP.

O sujeito deve escrever com base na imagem que o Estado, o porta-voz INEP, tem da redação, no caso, o referente. Considerando as variáveis sujeito (S), INEP (X) e referente (R), pode-se pensar que a imagem dominante no discurso pedagógico atual é uma das variantes do período medieval:  $I_s(I_x(R))$ . O autoritarismo antes dissimulado pela igreja é dissimulado hoje pelo Estado Capitalista. Conclusão a que Haroche (1992, p.207) chega com o questionamento “*a ideologia jurídica do sujeito tenderia a fazer de toda autonomia uma ilusão que não poderia ser senão a expressão de uma forma de assujeitamento?*”

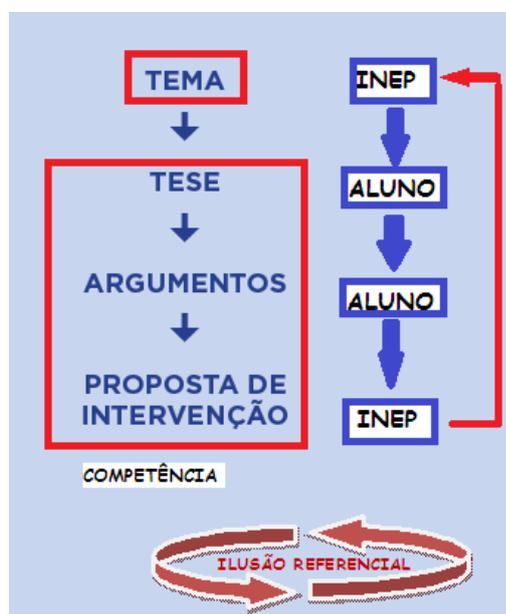


Figura 6 – Resumo da análise.  
Fonte: MEC e INEP.

No discurso pedagógico medieval – o da igreja - ou no discurso pedagógico atual- o do Estado Capitalista – percebe-se um autoritarismo constitutivo do gesto de ensino. O saber não escapa às formas de assujeitamento e o assujeitamento é “o

*coroamento da operação da interpelação*” (Harroche, 1992, p.206). O indivíduo, ao ser interpelado em sujeito, toma a forma capitalista, ideologicamente gerido (determinada) pela Igreja, pelo Estado, pelo INEP.

Haroche (1992, p. 163.) ainda afirma que *“o assujeitamento, (...) exprime bem esta “ficção” de liberdade e de vontade do sujeito: o indivíduo é determinado, mas, para agir, ele deve ter a ilusão de ser livre mesmo quando se submete”*. Seja na *lectio* e na *questio* medieval ou na redação do ENEM, o sujeito tem a ilusão de querer o saber, de pensar sobre o que lê, de formular o que escreve. Ilusão essencial ao assujeitamento, constitutiva da determinação.

O sujeito-de-direito atual vive a ilusão de desejar um bom emprego, que ilusoriamente será conquistado com um bom curso superior, em uma boa universidade, na qual ingressará por meio de uma prova objetiva com uma redação. No ciclo de “imagens e ilusões”, o sujeito-de-direito é sempre “obrigado a” ser competente, a dissertar, a argumentar, a propor. Não é permitido o silêncio do sujeito no processo de saber. O silêncio é preenchido por ilusão, imagem e paráfrase. Nessas condições que analisamos mais acima, o sujeito não se significa, mas se assujeita, ou melhor, é significado (na e pela) linguagem.

Para Orlandi (2007, p. 29) *“o silêncio é o real do discurso”* e *“a escrita permite que se signifique em silêncio”*. Talvez o sujeito aluno “incompetente” do discurso pedagógico atual, aquele que foge às regras ou ao tema pré-estabelecido, seja um sujeito significando, contradizendo, deslocando o já dito como regra; talvez seja um grito significado em linhas escritas, escrita que significa na não significação. Talvez o “irrealizado” seja o furo silencioso em que emerge o “direito” do sujeito-de-direito.

## 4 O EFEITO-LEITOR E A FUNÇÃO AUTOR: MODOS DE INDIVIDUAÇÃO.

*Prova de redação e de linguagens, códigos e suas tecnologias.* É assim nomeada a parte do Exame Nacional do Ensino Médio em que se insere (logo após as instruções) a proposta de redação. O aluno parece ser “provado” por um gesto de redigir somado ao de pensar sobre as “linguagens”, sobre os “códigos” e sobre as “tecnologias” das linguagens. Poderíamos discutir sobre a nomeação da prova, suas muitas paráfrases e os sentidos aí circulantes, contudo a reflexão aqui proposta sustenta-se no recorte delimitado para análise, a proposta de redação. Esta é apresentada de modo independente dos demais gestos a ser realizados pelo aluno, fragmentação materializada no conectivo “e”, que, distante do sentido gramatical cristalizado de conjunção aditiva, aqui faz circular a separação. As questões de linguagens, códigos e suas tecnologias compõem, junto às demais questões, a prova objetiva de mesmo valor da prova de redação.

A valorização da redação, deslocada em um sentido de “ouvir o aluno” (considerar reflexões do capítulo anterior), assinala o abismo existente entre o gesto de escrever e o de “responder a uma prova objetiva”, abismo existente no imaginário do sujeito-aluno e materializado no conectivo que distancia, e no valor atribuído à prova. O aluno é “obrigado” a escrever, é obrigado a dizer, não lhe é permitida a escolha de manter-se no silêncio da página em branco, já que se inscrever como autor é requisito para que se signifique na posição-sujeito universitário. Entretanto, antes do chamado – obrigatório - à escrita, há o convite à leitura da coletânea textual, assim a avaliação do sujeito-aluno-autor, imaginariamente pautada no que é por ele escrito, é também consequência da leitura previamente proposta, efeito-leitor determinante à manutenção do já-dito nos textos oferecidos.

### 4.1 A LEITURA DE UMA COLETÂNEA: UM GESTO DE SILÊNCIO

Considerar o leitor como efeito é pensar nas múltiplas leituras e nos múltiplos leitores de um texto, e nas múltiplas possibilidades de um texto ser lido por um mesmo leitor. Ler, como formula Orlandi (2012, p. 60) é “fazer um gesto de interpretação

*configurando esse gesto na política de significação*". Em um texto – unidade (imaginária) de significação - circulam sentidos que já significam antes, que já “fazem sentido” o que torna a interpretação não um modo de “desvendar” o texto, mas um movimento de significação de um sujeito inscrito na história, filiado a formações discursivas e atravessado pela memória de discurso(s).

O texto, se considerado a unidade de análise do discurso, não é um todo fechado pela coerência e progressão, mas um objeto simbólico aberto a leituras e a leitores, sujeito às falhas e à incompletude, atravessado de opacidade. A textualização do discurso é, assim, imperfeita, incompleta, inacabada, e a lacuna da relação “texto e discurso” abre possibilidade às várias leituras. Orlandi (2012, p. 61) conclui que *“como a discursividade se textualiza com falhas, há textos que expõem mais o sujeito aos efeitos da discursividade, face à abertura do simbólico, e, outros, menos. Isso constitui o(s) efeitos(s)-leitor”*. Pode-se pensar então na leitura como movimento entre sujeito – que é significado no (e pelo) texto - entre texto – que textualiza a discursividade em uma das múltiplas possibilidades - e entre discurso – que permite a necessária unidade dos sentidos formulados e da memória atualizada em forma de texto a ser “lido” (re-significado) pelo sujeito.

O movimento do gesto de leitura abre espaço à interpretação, ao equívoco, à incompletude, à variação. Contudo não é esse o imaginário do “bom leitor” filiado à noção de interpretação como “desvendar os sentidos do texto”. Circulam na sociedade formulações como “é preciso criar um hábito de leitura” ou “a escola deve oferecer estratégias de leitura”, sentidos cristalizados em que um leitor (imaginário) é também veiculado como o ideal. Ler, significa, então, como uma ação (e não gesto) “rotineira”, “habitual”, “corriqueira”, e, por extensão parafrástica, “impensada”, “mecânica”, já que muitos dos hábitos são também mecanizados pela repetição empírica e frequente do sujeito dos sentidos expostos.

O jogo entre sujeito, textos e discurso, fundante no processo de leitura é apagado, ao se considerar que a escola deve oferecer estratégias, mecanismos que conduzem o leitor a uma direção e fecham-no às múltiplas possibilidades. O imaginário de leitura circulante está para o texto, a formulação fechada, acabada, e não para a textualização do discurso, aberta à interpretação como gesto e não como ação empírica e linear. O (bom) leitor é o que compreende o texto nos limites de sua articulação, nos sentidos articulados na folha de papel ou na coletânea da redação; só “faz sentido” o sentido posto neste limite, limite apagado e significado como

sempre-lá, como se esses sentidos sempre estiveram articulados, juntos, formando um todo de significação.

Discutir sobre leitura é considerar as múltiplas posições e os múltiplos sentidos que atravessam o que é lido. Como afirma Orlandi (2001, p. 53) “*a relação básica que instaura o processo de leitura é a do jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real*”. Ao selecionar e juntar textos, de distintas materialidades, para se “montar” uma coletânea, formula-se um novo texto, com um novo limite, que é entregue ao leitor real, no momento da prova. Porém, já está inscrito neste texto-bloco, um leitor virtual, o aluno que será motivado pela leitura e que possivelmente fará circular os sentidos inscritos nela. Esse não é o único leitor inscrito, mas se fragmentarmos o bloco textual (a coletânea) recebida pelo aluno, teremos textos de distintas autorias e distintas formações discursivas – apagadas - o que indica a inscrição de um leitor virtual em cada um deles, leitor também apagado.

Podemos considerar, então, que organizar uma coletânea textual é apagar os muitos sentidos e os leitores virtuais inscritos em formações discursivas distintas, e combinar os textos (que já funcionam como unidade de sentido) em uma nova forma harmônica e organizada – um bloco – que parece circular em um único discurso. Ocorre também um apagamento da historicidade de cada texto: os muitos leitores reais, em cada leitura feita, silenciaram e deslocaram sentidos, atualizando a memória discursiva. Atualização apagada quando os limites desse texto (sentidos já organizados, em um gesto de autoria) são deslocados, e o que circulava com “independência” é agora apenas um fragmento de uma junção de sentidos unidos para circular juntos, com uma finalidade pré-determinada, a um sujeito real determinado.

Para Orlandi (2012, p. 65) “*a leitura trabalha, realiza esse espaço, esse jogo do sentido (memória) sobre o sentido (texto, formulações), conformando essas relações*”. Ao atar um texto ao outro em um espaço pré-determinado de significação, as memórias são também atadas em uma rede de sentidos e passam a significar juntas, construção ideológica que filia unidades de sentidos outros, que então ocupam um mesmo espaço. O jogo do sentido sobre o sentido não é apagado, mas contido, pré-determinado, já que os sentidos da memória que incidem sobre os sentidos do(s) texto(s) são os já recortados e amarrados no bloco-de-memória que também amarra (e não conforma) as relações.

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.

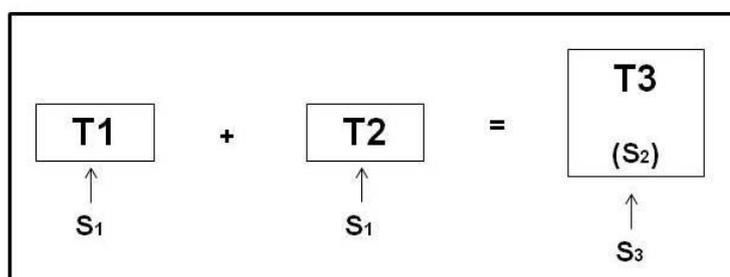


Figura 7 - Formação da coletânea textual

Fonte: da autora

Considerando T1 e T2 como exemplos de textos juntos em uma coletânea, temos um silêncio (S<sub>1</sub>) que lhes é constitutivo, como define Orlandi (2007, p. 23) “é o *silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro*”. Um texto, como unidade de recortes de um discurso, é a unidade de sentidos do já-dito organizados em um limite material, por um sujeito que imaginariamente é a origem. Assim, um sentido quando filiado a outro, acaba por silenciar os demais não ligados nessa filiação. O efeito de autoria (que será discutido posteriormente) é também um efeito de silêncio, que significa um dizer, um autor, mas indica outros dizeres, outros autores, não significados nessa (e por essa) unidade de sentido.

O texto indicado por T3 é a junção dos textos entregue ao aluno, a coletânea textual, atravessada por uma política do silêncio ou silenciamento (Orlandi 2007, p.72). Em (S<sub>2</sub>) “*uma palavra apaga outras palavras*”, pois conforme afirma a autora, “*para dizer é preciso não dizer*”. A escolha e a associação de textos - efeito imaginário e ideológico de controle do simbólico – é, na verdade, a tentativa de silenciamento de sentidos possíveis sobre o tema proposto ao aluno. Sentidos outros poderiam ser os motivadores da redação, mas na formulação da coletânea foram silenciados. “O

*silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando consequentemente os limites do dizer.*” (Orlandi 2007, p.74).

O último silêncio a ser analisado é o que parece atravessar a coletânea, de modo a sustentá-la. Diferentemente dos textos que a compõe, não é o silêncio constitutivo (S<sub>1</sub>) o que lhe atravessa, já que não é possível o sentido ser outro, mas o aluno deve ser o mantenedor dos sentidos que lhes são oferecidos na coletânea (ver discussão do capítulo anterior). O silêncio-base de uma coletânea é o silêncio local (S<sub>3</sub>) “*que é a censura, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura (é o que faz com que o sujeito não diga o que poderia dizer...)*” (Orlandi 2007, p.76). O gesto de oferecer uma coletânea junto a um tema pode ser considerado como um gesto de censurar, delimitar, o que o sujeito-aluno pode ou não dizer. São textos de distintas materialidades atravessados por um mesmo silêncio que, no efeito imaginário de autoria, censuram o aluno a interpretar e conduzem-no à reprodução. A censura, definida por Orlandi (2007, p.75) “*pode ser compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas*”, proibição delimitada pelos sentidos e silêncio circulantes no bloco textual.

Essa coletânea textual permeada de silêncio, sentidos, apagamento é recebida por um leitor real. O leitor real é o aluno que está sendo provado, é o sujeito em que o mecanismo imaginário do gesto de escrever funciona muito antes de qualquer situação empírica de um exame. Este sujeito – significado pelo (e no) imaginário – é também afetado pelas condições biológicas e psíquicas da realização de uma prova, além das influências do ambiente (o físico) no qual se encontra (a sala de aula organizada, a ausência de ruídos, os colegas considerados concorrentes, o examinador). Esse leitor real, submetido a todas as pressões empíricas, biológicas, imaginárias, recebe uma coletânea, que pode ser lida ou não, mas que é sustentada pelos sentidos de “*motivação*” (os textos apenas motivarão sua redação) e de “*base*” (o aluno deve escrever com base nessa leitura), sentidos que atravessam o escrever, prendendo o aluno, que espera “*não fugir ao tema*” e teme o “*erro*”. Assim, o sujeito, antes de ser chamado à autoria, faz-se leitor da coletânea de palavras (ou seria de silêncio?) que lhe servirá de “*inspiração*” (ou seria de interdição?) para sua escrita, já que o temor à fuga, o curto tempo e as condições psicológicas quase sempre levam-no a “*buscar ideias*” nos textos oferecidos.

O sujeito – já assujeitado no efeito-leitor - ao “*fazer*” uma redação, acredita estar na origem dos sentidos, porém a aparente transparência da linguagem é, na verdade,

o funcionamento da política do silêncio do discurso pedagógico. O apagamento ocorre e o aluno se inscreve nas formações ideológicas apresentadas na coletânea, reproduzindo o discurso dominante. Se ocorre um furo, um deslocamento de sentidos que leva à filiação a outra formação discursiva, o “erro” desponta e o sujeito que “fugiu ao tema” (ou à formação ideológica determinada) é punido “perdendo pontos”. O gesto de romper o silêncio é o de dar corpo a um dizer já censurado, gesto não permitido à posição sujeito-aluno autor, já atado ao bloco-memória dito.

Orlandi (2001, p.18) afirma que “*os sentidos de um texto estão determinados pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o leem).*” Podemos refletir que talvez a prova de redação do Enem, limitada pela leitura e escrita, é a perpetuação de um sentido – o dominante - e de uma posição – a dominante. Considerando o INEP como o porta-voz do governo, pensamos haver apenas um discurso (e seus sentidos) em circulação: no INEP se faz circular sentidos, que são lidos pelo aluno; o aluno faz circular sentidos (com base e motivação na leitura proposta pelo INEP), o INEP lê o que se fez circulado pelo aluno; assim o aluno é avaliado se percebeu e reproduziu o que se fez circulado pelo INEP.

Assim, a posição-sujeito leitor, na proposta de redação do ENEM, tende a uma leitura parafrástica, ainda que revestida de polissêmica. Espera-se que o aluno reconheça os sentidos oferecidos e reproduza-o em seu texto, logo a inferência do sujeito é pequena, já que para se dissertar sobre o tema (formulado em uma frase) deve-se recorrer ao bloco-de-memória. Embora possa ser composta de textos de diversas materialidades, como charges e histórias em quadrinhos, significados em um discurso lúdico, a coletânea textual, organizada como um bloco (T3) a circular, acaba por silenciar as possibilidades de uma leitura polissêmica de cada texto (T1, T2) ao circularem sozinhos, já que tem uma finalidade precisa: a de ser a base (conforme veiculado no exame) para a escrita do aluno. Em (T3) percebe-se, então, uma aproximação ao discurso autoritário, em que a inferência e a possibilidade de polissemia são contidas.

Retomando a reflexão inicial de que “*a relação básica que instaura o processo de leitura é a do jogo existente entre o leitor virtual o leitor real*” (Orlandi 2001, p.59), podemos pensar que não há uma distinção entre leitor real e leitor virtual, no gesto do aluno ao redigir, sustentado por uma coletânea textual, em uma situação empírica de avaliação. O leitor virtual, imaginado pelo autor do texto (o porta-voz INEP) é o leitor real, aquele que reproduzirá – por tensão, temor ou insegurança – os sentidos

oferecidos. Logo não há jogo, não há confronto, não há leitura, mas a manutenção do já-dito, há o silêncio (re)vestido de palavra motivadora. Haveria, sim, a real leitura se houvesse possibilidade do erro, da fuga, do furo. Haveria uma real leitura, se houvesse a possibilidade da real autoria.

#### 4.2 A INDIVIDUAÇÃO DA AUTORIA: O DISCURSO DISSIMULADOR

O sujeito-aluno, já significado como leitor, é chamado à escrita de um texto. É necessário pensar então nos sentidos que atravessam o imaginário que se tem de um texto, e como esse imaginário funciona no gesto de autoria proposto no ENEM. Como Orlandi (2012, p.16) tem pensado, o texto é “*a unidade fundamental da linguagem quando pensamos seu funcionamento, o fato de ela faz sentido*”. Assim as palavras funcionam como palavras porque já se significaram como sentidos de (e em) textos outros. O que o INEP (na função porta-voz) apresenta na coletânea textual já circula na sociedade, e o que o aluno escreve já significou na coletânea. Como forma material, como materialidade, o texto é a “manifestação concreta do discurso”, afirma Orlandi (2012, p.78), “*sendo este tomado como lugar de observação dos efeitos da inscrição da língua sujeita a equívoco na história*”, e de sujeitos que se inscrevem e se significam nessa língua, fazendo circular sentidos, que atados a outros, funcionam como unidade com limites, o texto (também sujeito a equívoco).

O sujeito-aluno, ao escrever no exame, é atravessado pela definição estereotipada e imaginária de que o texto é uma somatória de palavras (apenas o verbal) em que se observa uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, partes articuladas com coesão, coerência e progressão. A definição circulante no imaginário está para a língua e não para o discurso, o que limita e silencia a possibilidade de haver equívoco, opacidade, filiação a distintas formações discursivas ou identificação com outras materialidades, já que o imaginário que se tem sobre a língua é o de transparência e lógica, materialização verbal de “ideias dispostas antes na mente” do sujeito autor. A essa posição sujeito, a do aluno que escreve, corresponde uma função (e não um efeito) de autoria, também significado no imaginário de perfeição, engenho, fechamento... Assim, fazer uma “produção” textual (sentido já circulante na formação discursiva capitalista) é significado como o gesto de articular ideias – próprias- em uma estrutura padrão, aqui a da modalidade

dissertativa, obedecendo ao tema determinado; o sujeito é, assim, imaginariamente, a origem dos sentidos veiculados, o que o torna o responsável pelo texto (re)produzido.

A função-autor para Orlandi (2012, p. 65) “*constrói uma relação organizada – em termos de discurso – produzindo um efeito imaginário de unidade (...)*”, efeito necessário ao assujeitamento, já que o sujeito, em sua função de autoria, é determinado pela exterioridade que o significa (os sentidos já fazem sentido em textos outros, a sujeitos outros). Assujeitamento pensado pela autora, que conclui que a função-autor “*realiza o imaginário da unidade e a ilusão do sujeito como origem e é a que está mais exposta às injunções sociais e históricas, à normatividade institucional*”, já que corresponde à forma sujeito histórica, à forma social que é a de um sujeito dividido: sujeito a dizeres e sujeito de dizeres, é livre para dizer, mas responsável pelo que é dito.

A divisão necessária e estruturante da forma sujeito histórica liga-se assim ao efeito-leitor. O sujeito de direito, convidado à autoria, está sujeito ao sentidos circulantes e lidos (entende-se a leitura aqui não como o gesto empírico, mas como a interpretação, discutida anteriormente) já significados em textos de outros sujeitos de direito na posição sujeito autor. Ele também projeta, imaginariamente, pelo mecanismo de antecipação, “um leitor virtual” de seu texto “produzido”. Assim, o efeito-leitor precede e sucede à autoria, movimento cíclico em que o sujeito passa pela função-autor, necessária a sua inscrição na língua como “produtor”, mas é atravessado pelo efeito estruturante de significação, seja pelas leituras anteriores ou pela antecipação. O porta-voz silenciador formula a coletânea, o bloco-de-memória, a um leitor virtual. O sujeito aluno, na posição de autor, escreve para seu leitor virtual, o INEP, que lhe ofereceu previamente os sentidos como leitura a “motivar” (ou silenciar?) sua autoria.

Articular textos para compor uma coletânea é recortar sentidos da memória discursiva (brasileira). Pensamos aqui como Pêcheux (1999, p. 52) que a memória discursiva seria “*aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (...) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível*”. Há sentidos que circulam em cada texto, contudo a disposição e junção fazem os vários textos funcionar em um bloco de sentido e, conseqüentemente, um bloco de memória. O aluno ao recorrer à “memória oferecida” (ou imposta) acaba por fazer uma repetição empírica – a memória é reproduzida e

não deslocada – quando parece, pelo efeito de autoria, atravessar essa memória e provocar uma repetição histórica – a memória é movimentada, deslocada, resignificada. Ainda que o sujeito-aluno desconheça os sentidos circulantes na coletânea - seja por não ter vivido na época dos acontecimentos discursivos representados, seja por não tê-los incorporado aos seus saberes assimilados como memória - a leitura restabelece essas “lacunas de memória”, oferecendo um “já-sabido” necessário à autoria.

A coletânea parece, assim, limitar o dizer, atando o sujeito aos sentidos articulados no bloco. Imaginariamente, o porta-voz fecha o que pretende oferecer ao aluno, a memória silenciada em forma de texto de apoio. Os vários textos, de distintas materialidades, são silenciados para que um seja formulado, significando-se como um dizer circulante. Imaginário necessário à significação da coletânea como texto, pois como conclui Orlandi (2012, p. 93) “*se a discursividade é incomensurável em seu real, o texto representa imaginariamente o dizer como uma extensão com limites, pausas, beiradas (bordas) possíveis*”. A apresentação da proposta de redação em uma página e da coletânea em um espaço limitado (dessa página) ratifica a unidade imaginária dos textos que a compõem. “*O texto mostra como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição (...). E a leitura percorre esse processo*”, porém na coletânea, os sujeitos postos em cada texto são silenciados e o autor INEP é o que organiza a junção. A leitura percorre o processo de significação na coletânea, sentidos e posições diversas que significam juntas, sujeitos filiados pela significação do bloco, atados à memória como unidade.

Grantham (2009, p. 31) reflete que “*autor e leitor, enquanto sujeitos distintos, não ocupam necessariamente um mesmo lugar, uma mesma posição, não são iguais.*” O sujeito leitor da coletânea está na posição de que se “recebe” sentidos motivadores para posteriormente “criar seu texto”. O sujeito autor da redação – imaginariamente – é a origem de seus sentidos, ocupando o lugar de criador do texto, quem, por meio da modalidade dissertativa, opina, argumenta. Com o gesto de autoria, há um apagamento de que o aluno escreve apenas “inspirado” e “auxiliado” pela coletânea lida. Antes da significação pela autoria, o aluno é chamado à leitura, posição determinante à sua escrita.

Escrever é, assim, um gesto de assujeitamento do aluno, que, atravessado pelo imaginário de liberdade e origem do que diz, acaba por reproduzir a memória discursiva recortada. Pêcheux (2009, p.150) reflete sobre “*o vínculo existente entre o*

“sujeito de direito” (aquele que entra em relação contratual com outros sujeitos de direito; seus iguais) e o sujeito ideológico (aquele que diz ao falar de si mesmo: “Sou eu!”).” Parece haver no gesto de redigir no ENEM, um apagamento do sujeito ideológico, que escreve limitado pela coletânea e por um modelo apresentado a todos os “seus iguais”. A forma sujeito histórica, a de direito, funciona de modo dominante em relação à ilusão de singularidade do sujeito ideológico, assim como o efeito-leitor apaga a noção de criação da autoria, atada aos sentidos já ditos na memória imposta.

A elaboração de uma coletânea, cuja função-autor é a do porta-voz INEP, acaba sendo um procedimento (nunca consciente) de inscrição em um discurso, em uma memória, e do apagamento da dispersão em forma de unidade. O aluno, ao escrever, confirma-se sujeito inscrito nesse discurso e filiado à rede de sentidos do já-dito. INEP e aluno são, no imaginário, autores e legitimadores de suas escolhas e de seus dizeres, mas estão no funcionamento do discurso, cuja materialidade é a linguagem; cujos sentidos são produzidos em formações discursivas que representam, nesta linguagem “transparente”, formações ideológicas (apagadas no efeito-autor).

O apagamento e a transparência que atravessam o efeito de autoria somados à formulação do chamado à escrita criam o imaginário de perfeita correspondência entre “a ideia que está na cabeça e o que será posto na folha em branco”. Os sentidos parecem, para o aluno, estar inicialmente alocados em sua mente e posteriormente no papel, o gesto de autoria é imaginariamente um processo árduo de “tornar em frases coesas e coerentes pensamentos dispersos, porém existentes em si”. Assim, parece haver fronteiras contendo os sentidos, o cérebro que “armazena” ideias; sentidos que parecem não estar filiados a formações discursivas, à memória, a um discurso, mas parecem nascer do autor, que seguramente é a origem do texto produzido.

Entretanto sabe-se que, como reflete Pêcheux (2012, p.55), “ninguém pode estar seguro de “saber do que se fala”, porque esses objetos estão inscritos em uma filiação e não são o produto de uma aprendizagem (...).” O gesto de oferecer uma coletânea textual ao sujeito-aluno-leitor seria uma tentativa imaginária de assegurar o saber “falado” na escrita do sujeito-aluno-escritor? Poderia o aluno “aprender” saberes de memória para escrever com segurança? O efeito-autor funcionaria (como o concebemos) se fosse permitido ao aluno seu gesto de interpretação. Chamamos interpretação aqui não como a atribuição subjetiva de sentidos, mas como a relação

fundadora entre sujeito e simbólico, gesto estruturante da autoria. A ausência da coletânea, da memória já-sabida, funcionaria como a incompletude que marca o simbólico, “*o silêncio necessário ao gesto de interpretação*” (Orlandi 2007, p.60).

Se houvesse apenas a apresentação do tema já teríamos um recorte que direcionasse o sujeito autor, porém seu gesto de interpretação permitiria mais deslocamentos, já que não haveria um já-dito a ser reiterado. O aluno organizaria assim (ainda que imaginariamente) sentidos que “seriam seus”, filiados às formações discursivas que lhe afetaram em seu processo de individuação, o que resultaria em um processo avaliativo mais efetivo, já que não se serviria da memória da coletânea e sim dos sentidos que lhe afetam. Entretanto a ausência do bloco-de-memória (a coletânea textual) possibilita deslocamentos, ou seja, o assujeitamento do sujeito (leitor e autor) pode ser comprometido.

Pode-se refletir, assim, que no Exame Nacional do Ensino Médio, ao se propor que o aluno escreva, cria-se a ilusão de autoria, da posição sujeito autor, porém, ao se oferecer uma coletânea – a memória já recortada – o aluno é apresentado nesta leitura, a posição sujeito leitor que reproduz sentidos é a predominante, a esperada. Essa ilusão – ratificada no imaginário de que a redação é a parte dissertativa, expositiva, do exame em oposição às demais que são “objetivas”, “fechadas” – pode ser considerada um “sintoma” do discurso pedagógico atual, que busca “emancipar o sujeito” pela “prática comunicativa”, que circula com o imaginário de transparência, em que o sujeito se “diz como é” pela redação, dizeres que, como já discutimos, já estão – quase sempre – inscritos e escritos no texto a ser lido.

Haveria uma possibilidade do simbólico – permeado de opacidade, atravessado por silêncio – ser a garantia da emancipação objetiva e totalizante? Seria a prova de redação – sustentada por sentidos já oferecidos - uma prática comunicativa que permite criticidade? Estaria a escola – instituição representada pelo porta-voz INEP – propiciando o deslocamento de sentidos, o discurso polêmico, ou apenas silenciando o sujeito em um gesto de autoritarismo? Talvez sejam estas reflexões que desmitifiquem o estereótipo da redação “libertadora” e da coletânea “que auxilia” e possibilitem um pensar sobre os modos de assujeitamento que, em sua opacidade, apresentam-se como gestos de emancipação e diálogo.

## 5 O TEMA DE REDAÇÃO DO ENEM: COMO DES-LIGAR OS SENTIDOS?

Por um gesto metonímico, este capítulo foi nomeado por estrutura semelhante a que se observa em um tema de redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Refletiremos aqui sobre a formulação do tema e, no capítulo posterior, sobre os textos que compõem a coletânea. No imaginário de responder o chamado à escrita (livre) e ter de oferecer uma proposta de intervenção a um problema brasileiro, o sujeito-aluno (de direito e de dever), assujeitado paradoxalmente, faz circular sentidos filiados ao tema já determinado. Analisando esta formulação que figura como um enunciado completo, porém sustentado na (e pela) coletânea – o bloco de memória disponível – pensamos na delimitação sobre a qual o sujeito deve escrever, sobre os sentidos que a atravessam e sobre as marcas estruturais que a sustentam.

A formulação, como analisa Orlandi (2012, p.9), é “*a dimensão horizontal, a linearização do dizer*” e a constituição é “*a dimensão vertical, estratificada*”. Assim a formulação está para o intradiscurso, como a constituição, para o interdiscurso. O intradiscurso, conforme define Orlandi (2007, p.88) é “*a formulação da enunciação (o diferente), no aqui e agora do sujeito*”, e o interdiscurso, como diz a autora citando Pêcheux (1975) é o “conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido”. O tema de redação, formulado em uma frase, cuja autoria é remetida ao porta-voz silenciador INEP, significa como a apropriação de um sujeito (ou do aparelho de estado) de sentidos circulantes em uma formação discursiva, da memória e dos dizeres que já significam nessa formação. A dimensão intradiscursiva “dá forma”, atualizando o dizer já dito no interdiscurso e também no bloco de memória já limitado pela coletânea textual.

O tema de uma redação é, portanto, uma formulação, um enunciado que atualiza e faz circular sentidos de uma formação discursiva, e silencia outras possíveis formulações desse dizer, já que o sujeito-aluno é chamado a pensar acerca dessa formulação. Assim, a formulação de um tema torna, ainda que imaginariamente, o político como matéria textualizada, escrita e inscrita no simbólico limitado. Pensamos como Orlandi (2012, p.32) que “*o político reside no fato de que os sentidos têm direções determinadas pela forma da organização social que se impõem a um indivíduo ideologicamente interpelado*”.

Se fosse oferecido ao sujeito-aluno apenas um assunto (um macro recorte, filiado ao eixo da constituição), talvez em seu gesto de escrever já circulariam sentidos dominantes, os “escolhidos” pelo sujeito para “agradar” ao porta-voz e ser julgado como competente. Contudo, confrontado com o tema formulado, precedido pelo bloco-de-memória, o aluno, já individuado pelo Estado e atravessado por relações do simbólico e do político, é novamente limitado pela formulação que “dá forma” ao seu dizer. É a linearidade do simbólico determinando (o determinado em) o político, dupla determinação em forma de tema formulado.

## 5.1 O DIZER LIMITADO DA (NA) PONTUAÇÃO.

Fugindo ao domínio morfossintático e considerando a pontuação, conforme afirma Orlandi (2012, p. 110) como a “*manifestação do interdiscurso na textualização do discurso*”, tomamos a pontuação característica do tema de redação do ENEM como marca discursiva, em que funciona o dizer e o silenciar dos sentidos já circulantes na coletânea textual. A autora (2012, p. 111) ainda reflete que a pontuação “*faz parte da marcação do ritmo entre o dizer e o não-dizer*”, e é na marcação, no limite pontuado, que os sentidos se cristalizam como significados ou se excluem como impossíveis, inauditos, in-significantes.

Percebemos, nos temas do exame, a presença de duas marcas que encerram a formulação: o ponto final (.) e o sinal de interrogação (?), e os dois pontos (:), sinal que aparece no interior do tema, ligando suas partes. Há, assim, duas estruturas nas quais os sentidos ganham forma: a frase declarativa e a frase interrogativa, ocorrendo também uma expressão apositiva, marcada por (:), no interior de várias delas. A estrutura declarativa será analisada inicialmente.

Refletindo sobre o imaginário produzido na (e pela) pontuação, Orlandi (2012, p.118) diz que “*o ponto final funciona imaginariamente como um signo de acabamento (impossível)*”, assim a frase declarativa parece oferecer um limite aos sentidos, uma contenção de sua dispersão, um domínio do sujeito sobre o dizer. Sabemos ser a fronteira garantida pelo ponto final um efeito imaginário necessário à organização do simbólico e à significação do sujeito, já assujeitado em limites jurídicos, sociais, etários... Porém a completude pode também silenciar os sentidos outros que escapam para o depois do sinal colocado.

O ponto final é, imaginariamente, o limite entre o dito e o não-dito, dupla significação que inclui e exclui sentidos, regionalizando o dizer, eliminando a possibilidade do incerto, da dúvida. Assim circula o sentido do completo, seja no término de uma discussão ou no fim de um relacionamento, “colocar um ponto final” significa o fechamento, a negação da contínuo. Memória discursiva que também atravessa a formulação do tema de redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Para análise, pensaremos no tema do ano de 2005, “O trabalho infantil na realidade brasileira.” (1) e no de 2007, “O desafio de se conviver com a diferença.” (2).

Os temas do Exame, cujas formulações são finalizadas por ponto final, são curtos se comparados aos que encerram em ponto de interrogação. Talvez na dimensão reduzida, o núcleo nominal seja identificado mais facilmente e os sentidos pareçam circular interligados, em um bloco (pequeno) sedimentado pelo ponto que garante a ligação. Em (1), o substantivo “trabalho”, nuclear, é caracterizado por “infantil” e limitado pela locução adverbial “na realidade brasileira”, que acrescenta o local onde o trabalho se dá. Após a localização, o sentido é fechado, concluído. Todas as informações necessárias à redação estão dispostas e articuladas para que o sujeito-aluno escreva. A ausência de verbo faz da frase nominal um enunciado fortemente imperativo. Sem modalização, agente ou complemento, o enunciado circula como uma formulação cristalizada, verdadeira e inquestionável. Não há abertura para “o trabalho infantil *existe* na realidade brasileira?” ou “crianças *trabalham* no Brasil?”, pois a afirmação de natureza nominal fechada pelo ponto final cria o imaginário do inquestionável, do verdadeiro, do positivo, se temos “o trabalho infantil na realidade brasileira” é porque ele existe, crianças trabalham.

Estrutura semelhante se dá em 2. O termo nuclear “desafio” é um substantivo abstrato que necessita de um complemento para acrescentar a natureza do desafio. É introduzida uma oração subordinada de natureza substantiva funcionando como o complemento do substantivo, fechando-o. Pelo complemento nominal seguido de (.), ligada à inquestionável veracidade que atravessa o verbo flexionado no tempo presente do modo indicativo, conclui-se que “conviver com a diferença é um desafio”. Por um gesto parafrástico pensamos ainda em “há desafios na convivência com o diferente” ou “o diferente enfrenta desafios de convivência”. Sentidos que, fechados pelo sinal, estão atados a essa formulação dada como cristalizada, e atravessados pela memória discursiva que filia “desafio” à dificuldade, algo árduo que deve ser vencido; e “diferença” à oposição, contrariedade, fuga ao padrão, ao normal... A

diferença estaria posta como barreira a ser vencida? Seria a junção “desafio” e “diferença” uma combinação funcionando de modo fechado que foi apenas materializada como completude pelo ponto final?

Aqui não é necessário apresentar o limite “Brasil” como em 1, já que o sentido de “diferença” é associado aos de “diversidade”, “mistura”, “variação... Ideias circulantes na memória discursiva brasileira que remetem à imagem cristalizada que identifica o país em questão. O que parece incompletude se significa como ratificação de sentidos já ditos e atados, pela (e na) memória. Orlandi (2012) ao refletir sobre o ponto final distingue a “*incompletude, o a-menos*”, e “*em outra forma de apagar limites, o acréscimo, o a-mais*”. Reflete também que “há dois movimentos inscritos no dizer, ao se considerar o funcionamento do acréscimo: a expansão (do interior para o exterior) e a inserção ou intrusão (do exterior para o interior)”. Ao acrescentar um espaço ao “trabalho infantil” ou um complemento ao “desafio”, ocorre um movimento de intrusão que apaga os possíveis limites entre os sentidos circulantes, que passam a circular como unidade, limites também silenciados na inserção do sinal de pontuação.

Pensamos assim no ponto final não apenas como marca gramatical que fecha a frase, mas no discurso e nos sentidos regionalizados nessa frase e por esse sinal. Pensamos no silenciamento significado no ponto ao encerrar a formulação, que corporificou sentidos ditos e questionamentos não permitidos. “*No silêncio está o real do sentido*” (Orlandi 200, p.29). Talvez no além do ponto final, no depois da fronteira dada aos sentidos esteja o silêncio. O silêncio à infância que trabalha ou à diferença significada como desafio; o silêncio irrompido pelo sujeito que escreve limitado no imaginário de verdade afirmada no tema.

Outra formulação recorrente na prova de redação é a frase interrogativa, marcada pelo sinal de interrogação. Já circula na nomeação da marca o sentido cristalizado de interrogar, questionar, duvidar, perguntar. Significando, portanto, como sinal que abre, que procura por resposta, sinal vazio a ser preenchido. À pergunta cabe uma resposta. Recordamos aqui a noção de *acrécimo*, de Orlandi (2012, p.109), o *a-mais*. A colocação de um ponto de interrogação funciona, imaginariamente, como a busca pela completude, a ligação a um outro enunciado e o acréscimo de seus sentidos.

A expansão “*que vai do interior para o exterior*” é, conforme a autora, um dos movimentos de funcionamento do acréscimo. O sinal faz o sentido se direcionar para

fora, levando-o à expansão. O tema de redação do ano de 2004 “Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?” (3) e o, de 2001, “Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?” (4) parecem se movimentar ao acréscimo. Haveria nesses temas um silenciamento como o significado pelo ponto final? Ou o limite entre o dizer e o não-dizer estaria aqui apagado?

Como em (1) e (2), o tema (3) tem como centro o enunciado nominal em que sentidos figuram atados como verdade. “Garantir a liberdade de informação” e “Evitar abusos nos meios de comunicação” são blocos nominais circulando como sentidos inquestionáveis. “A liberdade de informação deve ser garantida”, ou “se devemos garanti-la é por que sua existência não pode ser considerada plena”; “os abusos nos meios de comunicação existem e devem ser evitados”: formulações fechadas, unidas por um conectivo e precedidas pelo advérbio interrogativo “como”, em que o sujeito é chamado a participar, a solucionar uma questão, a unir ideias que circulam como opostas. Temos, então, duas ideias fechadas (como por um ponto final imaginário) que, apesar de figurar com contrariedade, estão somadas, porém a união não está solidificada, já que ao sujeito-aluno é dado o dever de realizá-la.

A colocação do advérbio interrogativo no início da frase já supõe sua natureza interrogativa e também a natureza da dissertação elaborada: a de ser uma resposta que forneça “um modo de”, que se ligue ao “como” já oferecido. A interrogação ocorre antes da apresentação do sinal que ratifica o questionamento indicado. Em (4), os sentidos em adversidade são inseridos logo no início, também ligados pela conjunção aditiva. Se apenas essa dicotomia fosse apresentada como o tema de redação, já estaria o sujeito-aluno silenciado em relação a temas e combinações outras. Contudo poderia ele negar a possibilidade dessa junção e dissertar que “desenvolver e preservar” são gestos inconciliáveis, de “interesses em conflito”. Filiando a escrita à conciliação dos sentidos opostos é inserida uma oração interrogativa, também iniciada pelo advérbio, acréscimo que silencia a possibilidade de negar a soma e direciona a resposta, espaço em que se deve circular a maneira de efetivar essa soma, a junção.

Grantham (2009, p.141) reflete que “*a interrogação remete a um trabalho do sujeito-autor e a resposta, a um trabalho do sujeito-leitor*”. Considerando o duplo dever do aluno, primeiramente chamado a leitura e depois, à autoria, concluímos que o gesto de ler um tema formulado como frase interrogativa é atravessado por uma imagem de maior liberdade e incompletude, se comparada ao imaginário de completude que

atravessa a formulação declarativa. Um questionamento, para autora (2009) funciona como “*um espaço de interpretação, de ação para o sujeito-leitor*”, chamado que amplia a liberdade (imaginária?) do autor que deve oferecer uma resposta (sua?) à interrogação, à dúvida, do sujeito-autor INEP.

“*Trata-se portanto de uma incompletude (...) essa incompletude convida os leitores a preencherem aquela lacuna porque reclama por uma injunção àquele discurso sinalizado como incompleto*” (Grantham 2009, p.141). O sinal de interrogação materializado no tema significa o discurso incompleto, inacabado; o discurso do um porta-voz oficial do governo que convida o aluno leitor a preencher a lacuna - de sentidos – como autor de uma dissertação. Muitos alunos, ao redigir sobre temas interrogativos, formulam “dicas” dirigidas a um leitor virtual – materializado pela 2ª pessoa verbal – fugindo ao padrão da modalidade dissertativa e se aproximando da injuntiva, gesto que, se lido como discursivo, explica-se pelo convite ao preenchimento do discurso, à vontade de eliminar a falta, a falha, instaurada pelo Estado, o qual os convida ao “agir” da autoria.

O sujeito-aluno leitor, no confronto com a interrogação, deve se significar como autor que responde a questão e “*fecha*” *um espaço que “não é vazio, mas representa uma lacuna significativa em que podem ser produzidos vários sentidos porém (assim como as reticências) não qualquer sentido*” (Grantham 2009, p.141). O silenciamento instaurado na inserção do (.), ao atar sentidos em bloco que funciona como já-dito, também funciona na colocação de (?), já que o sujeito pode atribuir muitas respostas sobre como “garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação” ou sobre “como conciliar desenvolvimento e preservação ambiental”, mas não lhe é permitido negar uma resposta ou revelar a adversidade que separa os sentidos. O aluno deve preencher a lacuna tendo como memória uma adição já formulada pelo porta-voz, a oposição silenciada como soma.

Para Grantham (2009, p.143) “*A interrogação, portanto, instaura no discurso uma forma de silêncio que significa não a falta do que dizer, mas uma opção por não dizer*”. O Estado, representado na função do porta-voz silenciador INEP, não tem a dúvida de como solucionar os questionamentos feitos ao sujeito-aluno ou de como unir os sentidos que circulam como opostos, mas a resposta é silenciada, assim como a adversidade é apagada, a fim de atravessar o aluno – antes cidadão brasileiro – como o responsável pela transformação da nação, como aquele que por sua competência pode solucionar problemas brasileiros e preencher a lacuna, a falta do

Estado. O imaginário preenchimento de um discurso aberto confirma a função de autoria e à filiação da formulação a uma formação discursiva neoliberal (ideias já discutidas), em que o sujeito-aluno deve cumprir com responsabilidade seus deveres para que seja significado como sujeito-de-direito.

*“A pontuação serve assim para marcar divisões, serve para separar sentidos, para separar formações discursivas, para distribuir diferentes posições dos sujeitos na superfície textual. Elas indicam modos de subjetivação”*, conforme Orlandi (2012, p.116). Entendemos os sinais não apenas como recursos para reconstituir o ritmo e a melodia da oralidade, mas como marcas do sujeito se posicionando como autor, recortando sentidos e materializando-os em unidade, ainda que haja, na superfície textual, lacunas que revelam a separação. O último sinal a ser analisado funciona paradoxalmente como divisor de enunciados e indicador de equidade. Os dois pontos ocorrem em algumas formulações do exame marcando um enunciado apositivo, como observado no tema (4). Tomaremos para análise o tema (5) “Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?”, do ano 2000, e o tema (6) “Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado.”, de 2011.

Já discutimos que haveria uma limitação de sentidos se apenas o primeiro enunciado nominal fosse oferecido ao aluno, porém na busca pela delimitação e saturação dos sentidos, é acrescentado um novo enunciado - declarativo ou interrogativo - que repete o primeiro. Vale ressaltar que a repetição se distingue da reprodução, já que esta está para um gesto mnemônico, enquanto àquela, para um gesto sinonímico atado à historicidade, permitindo deslize, movimento. O sinal (:) funciona assim como marca de igualdade, em que se trocado pelo sinal matemático (=) tem-se uma relação de conformidade entre os lados. Contudo, há também uma divisão entre as partes, em que os primeiros sentidos são preenchidos pela colocação dos posteriores, daí decorre o paradoxo que lhe é estruturante.

Ao ser chamado à leitura do tema, o sujeito-aluno é atravessado pela marca que indica uma entoação descendente (contrária a entoação ascendente do sinal de interrogação) e uma suspensão da voz na melodia da frase não concluída, aberta, a fim de anunciar a chegada de outro enunciado que garanta a completude (ainda que imaginariamente) ao período. O sujeito é atravessado pela separação hierárquica dos sentidos – em que o complemento é anunciado pelo sinal (:) – e pela junção dos enunciados que são oferecidos como discurso acabado, completo.

Para análise, tomaremos os recortes iniciais “Direitos da criança e do adolescente” (6) e “Viver em rede no século XXI” (7) como sentidos já delimitados, que, ao serem oferecidos ao aluno, atravessam-no como enunciado completo, sintagma nominal acabado como frase declarativa (1) e (2). Na posição de autoria, a dissertação estaria aberta para circular sentidos diversos sobre os direitos da criança e do adolescente, como discorrer sobre as conquistas já obtidas. O mesmo ocorreria com “viver em rede no século XXI”, em que o autor poderia se filiar, por exemplo, apenas aos benefícios advindos da internet. Entretanto, ao recorte inicial é acrescentado um novo enunciado em que diferentes sentidos passam a circular na frase e a atravessar o gesto de autoria. O sinal (:) marca simultaneamente anáfora e deslize de sentidos, conforme indicado nas tabelas abaixo.

X		Y
<i>Direitos</i> da criança e do adolescente   (núcleo do recorte)	:	como enfrentar <i>esse desafio</i> nacional?   (expressão anafórica)
Viver em <i>rede</i> no século XXI   (núcleo do recorte)		os limites entre <i>o público e o privado</i>   (expressão anafórica)

Figura 8 – Elementos Anafóricos

Fonte: da autora

Os “direitos da criança e do adolescente” são retomados na expressão “esse desafio”. A presença do dêitico anterior ao substantivo faz circular o conhecimento partilhado de que se fala do nome anterior “direito”, que só pode ser substituído pelo pronome porque “é um desafio”. A repetição histórica atualiza o núcleo que é re-significado como o desafio a ser enfrentado. No segundo recorte, pensamos no sentido nuclear “rede”, a relação porosa entre “o público e o privado”, e não no núcleo gramatical, o verbo substantivado “viver”, já que a relação anafórica se dá em relação à internet, à comunicação, e não em relação à vida. O sinal (:) anuncia a oposição que acaba por referenciar o termo nuclear; referência circulante no discurso atual, em que “internet”, “privacidade” e “público” estão filiados como em uma rede. O imaginário gramatical de que dois pontos anunciam uma igualdade, algo que já foi dito, mas

será repetido, detalhado, enumerado ou resumido, faz com que o deslizamento seja silenciado e o sentido pareça saturado.

X	:	Y
DIREITOS	→	CONQUISTAS, LUTA, GARANTIA LEIS, AUTORIZAÇÃO, <i>DESAFIOS...</i>
REDE	→	CONEXÃO, LIBERDADE, PÚBLICO, (SEM) FRONTEIRA, COMUNICAÇÃO, (SEM) <i>LIMITE...</i>

Figura 9 – Deslizes de sentidos

Fonte: da autora

Percebemos que “direitos” e de “rede” poderiam deslizar para sentidos outros que, quando associados ao recorte primeiro, atravessariam o gesto de autoria como um “tema outro” a ser significado. Pensamos ainda que a saturação, imaginada pela presença de um enunciado que completa e materializada na inserção de um sinal que funciona como de igualdade (:), é uma das muitas derivas do sentido nuclear. O enunciado, que seria o complemento a fechar a frase, é mais abrangente, se comparado ao recorte inicial, podendo circular nele um sentido até oposto, já que “se as crianças e adolescentes têm *direitos*, esses já foram conquistados, logo não são um *desafio*”, ou “como *limite* estar associado à *rede*, em que há uma conexão livre, sem fronteiras, ilimitada”?

No imaginário de sinonímia que torna os dois pontos um sinal de igualdade, o sujeito se significa e o sentido desliza, o que se pode verificar na sentença abaixo, em que se lê: “sentido de X (recorte inicial) é menor ou igual ao sentido de y (complemento após o sinal) ou sentido de x é diferente (ou oposto) ao sentido de y, se e somente se houver uma interseção entre os sentidos de x e y”.

$$x \leq y \vee x \neq y \leftrightarrow x \cap y$$

Figura 10 – Função paradoxal do sinal (:)

Fonte: da autora

Não podemos considerar as relações discursivas como limitadas em um modelo matemático, mas o esquema é um facilitador para sintetizarmos a função paradoxal do sinal de pontuação (:) no tema de redação formulado no ENEM. Supondo materializar sentidos equivalentes, o sinal divide um recorte de sentido restrito ou até contrário àquele que seria o do seu complemento. O deslize silenciado na cristalizada imagem de equivalência só é possível graças a um *efeito de sustentação*, como já descrito por Pechêux (2009, p. 89) que, ao analisar o funcionamento da oração subordinada adjetiva explicativa, conclui que ela tem um “*caráter incidente*”, constituindo uma “*espécie de retorno ao saber no pensamento*”, podendo ser retirada sem que houvesse prejuízo à frase, mas que pode também derivar, deslizando para outros sentidos.

Comparamos a inserção da subordinada adjetiva a do sinal (:), que pode funcionar como a oração gerando o efeito descrito pelo autor. Por um gesto parafrástico podemos, por exemplo, pensar no tema (5) “Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?”, formulado como a declarativa: “Os direitos da criança e do adolescente, *que são um desafio nacional*, devem ser enfrentados”. A explicativa em destaque funciona aqui como a “*evocação lateral* daquilo que se sabe de outro lugar”, conforme Pêcheux. Sabemos que os direitos devem ser enfrentados, porque ainda constituem um *desafio do país Brasil*. A “*natureza ambígua da evocação*” é assim marcada: se retirada, temos um esvaziamento de sentido, que parece já dito na junção de “direitos” e “enfrentar”.

O efeito de sustentação da oração funciona assim como no sinal, que também pela ambiguidade, (in)determina e (in)satura os sentidos como frágil muralha entre dois enunciados e múltiplos dizeres. Como silêncio de enunciado que precisa ser completado. Como formulação de porta-voz que silencia e tenta saturar, na oposição que fecha, que acrescenta. Orlandi (2012) reflete que “*o texto dimensiona, por assim dizer, o discurso, e a pontuação é um de seus “instrumentos”*”. Seja na inserção de um ponto final (.), de um ponto de interrogação (?) ou de dois pontos (:), o tema apresentado ao sujeito-aluno é um texto a ser lido, um discurso dimensionado, recortado em forma de tema, em que sentidos circulam e são silenciados na colocação de um ponto. Mas também deslizam para o além do ponto e talvez, na deriva revestida de frase fechada, as faltas e falhas ressoem como ambiguidade a ser resolvida não pelo Estado, mas pelo brasileiro chamado à autoria.

## 5.2 O SILENCIAMENTO DO “E”.

Além de se pensar no recorte dado ao discurso no funcionamento da pontuação, analisamos outro mecanismo recorrente na estrutura do tema de redação do ENEM: a coordenação de enunciados nominais. Para isso, tomaremos as propostas dos anos de 1999, “Cidadania e participação social” (7), e o tema (3), cuja pontuação já foi analisada, “Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?”, de 2004, dois dos sete temas em que ocorre a articulação.

Faz-se cristalizada a oposição entre *coordenação* e *subordinação* no domínio gramatical, em que esta é definida como a relação entre partes de valores distintos, entre o principal e o complemento, que se relacionam com dependência; e aquela, como a articulação entre partes de mesmo valor, que circulam com independência e sentido completo. Contudo, por vias discursivas, fugimos ao sedimentado gramaticalmente em direção à incompletude e insaturação da oração, que, mesmo circulando como conjunto de sentido fechado e independente, está aberta à deriva, podendo ser parafraseada e deslizada a formulações outras, o que nos leva a analisar a distinção dita como taxonômica, somente como um efeito simbólico e ideológico.

Buscamos, assim, não a análise dos termos que se coordenam, mas pensamos em “como a ligação entre eles se faz possível”. Pêcheux (1981) reflete que “*Parece que é difícil determinar porque certos enunciados se coordenam e outros não. As regras e as coerções parecem deixar escapar sempre parcialmente seu objeto.*” Um enunciado, dado como independente pela gramática, não pode se coordenar a qualquer outro de mesma classificação, havendo ligações possíveis e outras não permitidas. Impossibilidade que escapa às regras dicotômicas e ao limite que separa a (in) completude, já que o silêncio à possibilidade de coordenação revela um furo em que as filiações a discursos outros são ditas. A subordinação parece estruturar toda e qualquer relação entre enunciados, que, mesmo classificados como independentes, mostram-se insaturados, se os consideramos como recortes de um dizer já regionalizado, em que a ligação se dá nessa região apenas, e, que um deslocamento circula como combinação não permitida, “a frase sem sentido”.

Podemos pensar ainda na equivocidade da coordenação, por exemplo pelo funcionamento da conjunção coordenativa “e”, que possibilita a associação sentidos

em adição – talvez regionalizados em um mesmo dizer discursivo – mas também em disjunção – separados por uma relação de alteridade que é apagada pelo funcionamento do “e”. Equivocidade ainda direcionada pelo permitido (ou não) do coordenar. Seria a relação de coordenação a ligação de sentidos da memória discursiva “acessível” em oposição a outras ligações possíveis, porém não solidificadas como possíveis? Estaria a subordinação – relação desigual em que predomina a dependência – como origem de toda ligação de enunciados? Pêcheux, (1981) citado por Orlandi (2009, p.119) conclui que *“O des-ligamento se dá justamente nos casos de coordenação em que a frágil ligação entre os elementos só é possível porque eles aí se ligam por complexos processos de memória discursiva”* e *“funciona abundantemente a relação com outros discursos e não só dos elementos (empiricamente e/ou sintaticamente) próximos e presentes.”* A combinação não permitida, a ausência de sentido é, assim, um caso de des-ligamento, em que o empírico e a sintaxe parecem não sustentar a articulação.

Tomando como exemplo o tema (7), o sentido de “cidadania” é somado ao de “participação social” e a adição é materializada pela inserção do conectivo “e”, uma conjunção coordenativa. Os dois sentidos parecem já circular juntos, já que o sujeito cidadão é aquele que participa da sociedade, ou participar socialmente é um dever de cada cidadão. A adição funciona como relação lógica e evidente entre as partes coordenadas, o que ratifica a imagem cristalizada do conectivo, que, embora possa materializar outras relações de coordenação, como adversidade e alternância, se significa quase sempre como conjunção aditiva. A memória discursiva de enunciados ligados pelo “e”, como “Romeu e Julieta” ou “queijo e goiabada”, faz com que um par de elementos combinados pelo conectivo pareça atado por um sentido, e a independência que garantia a possibilidade de coordenar faz-se apagada. O sentido de “Romeu” está dependente ao de “Julieta”, subordinado a ele. A subordinação atravessa a completude inicial de cada termo no momento em que são atados como par e somados pelo “e”. O processo ocorre também na formulação do tema em análise, em que apenas o par “cidadania e participação social” foi entregue ao sujeito-aluno, como ideias antes fechadas, e agora dependentes do elemento a elas adicionado. A conjunção silencia a independência de “cidadania” que passa a ser significada junto à “participação da sociedade”, e o sujeito, como cidadão, deve participar socialmente, e o gesto de escrever pode ser pensado assim. *“O valor semântico da coordenação é o de uma globalização – totalização”*, define Guilhaumou

(1997, p.170), os sentidos, que figuravam com totalidade, ao serem justapostos, adquirem um nova identidade a de metade que se soma, já que, conforme o autor “*a estrutura de coordenação constrói, literalmente, a unidade de um novo referente pela conjunção dos termos*”.

Entretanto, na ligação dos enunciados “garantir a liberdade de informação” e “evitar abusos nos meios de comunicação” não há um ajuste tão evidente, já que não parecem não estar associados em um mesmo “lado”, filiados em uma mesma região discursiva. Uma lacuna separa os sentidos em adversidade: a liberdade parece funcionar em um sentido oposto ao de evitar abusos. Contudo, ao serem coordenados e inseridos anterior e posteriormente ao “e”, passam a significar como junção, havendo um apagamento da oposição que os separava. Ao pensarmos, por exemplo, em “preto e branco”, somos atravessados pelo sentido de duplicidade, de completude das metades somadas, como em “Romeu e Julieta”, memória discursiva em que a força da adição, do equilíbrio, predomina em relação à contrariedade de que “o preto não é o branco” e “o branco não é o preto”. Os dois lados funcionam como o imaginário de mesmo peso e valor – condição imprescindível à relação de coordenação – porém o sentido de um está atado ao do outro, sentidos subordinados, adversidade resignificada como adição.

Para Guilhaumou (1997, p.169) “*a estrutura gramatical da coordenação manifesta uma série de clivagens, que podemos interpretar em termos de estratégias discursivas.*” O sentido da conjunção aditiva “e”, ao materializar a coordenação da estrutura dicotômica, atravessa o sujeito-aluno como o centro da relação. É irrelevante a natureza das partes, se comparada ao efeito de completude e silenciamento que funciona na inserção do conectivo, que soma as metades independente do sentidos circulantes. Em (3), pede-se ao sujeito que apresente um modo de garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação, coordenação de sentidos contrários, cujas clivagens podem derivar ao discurso democrático atual – a liberdade garantida – e ao discurso ditatorial precedente – os ‘abusos’ evitados. Parece ocorrer aqui um des-ligamento, uma soma não-permitida de sentidos já-ditos na memória como incompatíveis, como solução impossível de ser apresentada. Entretanto, o sujeito-aluno deve responder ao convite à escrita, feito pelo porta-voz INEP, com uma possibilidade de conciliação, efeito provocado pelo mecanismo discursivo (e não gramatical) da conjunção “e”, cuja memória aditiva é sobreposta à adversidade que atravessa a relação. Forma-se, assim, uma nova estrutura em que as metades

passam a funcionar com completude, como evidência já existente, silenciando a adversidade que as distanciava.

A cada novo par co-ordenado um novo referente é construído e a relação de subordinação instaurada, já que o enunciado, antes funcionando imaginariamente como completo, é re-significado em metade a ser completada. O par ratifica sentidos já estabilizados como harmônicos – a cidadania e a participação social- ou atualiza a memória discursiva como novo enunciado inserido – a liberdade garantida e o abuso evitado – ratificação ou atualização que atravessam o gesto de leitura e autoria como somatória acabada. O aluno, no gesto de leitura, é atravessado pela completude do novo enunciado, mas também pelo convite à saturação dos sentidos, que ainda não funcionam como combinação cristalizada. Pelo gesto de autoria, o “cidadão” (e não o aluno) é chamado não somente a solucionar conflitos da nação brasileira, mas a tornar “Romeu e Julieta” ou “preto e branco” as formulações que, embora dadas como adicionadas, não estão empiricamente ou historicamente ligadas. No cidadão que se nega a dissertar, a soma das partes se faz frágil, e a participação social é des-ligada da completude inaugural. No bloco-de-memória oferecido como coletânea, a liberdade não foi garantida, mas sustentada por uma filiação a sentidos, a fim de evitar “abusos”. A coordenação funciona, no tema do ENEM, como apagamento da lacuna presente entre sentidos incompletos, que, somados, figuram no imaginário brasileiro como verdade já existente e passível a solução. Silenciamento formulado como adição. Um (novo) modo de silenciar.

A formulação um tema de redação a ser apresentado ao aluno é um gesto de apropriação de sentidos já circulantes, é um recorte político e simbólico textualizado em estrutura que se mantém. Seja pelos limites da pontuação ou pelo silenciamento da coordenação, o mecanismo de elaboração de um tema não é a simples busca por um ajuste sintático e semântico, mas o enunciado recebido pelo sujeito-aluno atravessa-o com sentidos da formação discursiva dominante (estatal) e assujeita-o em cidadão responsável pela transformação da nação. *“Não é no conteúdo que a ideologia afeta o sujeito é na estrutura mesma pela qual o sujeito (e o sentido) funciona”* (Orlandi 1999, p. 13). Independente do assunto formulado no tema, a obrigatoriedade de ter que solucionar um problema é o que marca sua posição sujeito submisso ao Estado, de servir ao Estado, com o dever de ajudá-lo como aluno competente que propõe uma intervenção. A repetição histórica de pontos (.), (?), (:), e da conjunção coordenativa (e) afeta o gesto de leitura e escrita como ideologia em

funcionamento, estratégia discursiva em que dizer e silêncio des-ligam sentidos já significados na memória e re-significados a cada formulação.

## 6 A MEMÓRIA EQUILIBRISTA: REFLEXÕES SOBRE O JÁ (AINDA) DITO.

*Dança na corda bamba  
De sombrinha  
E em cada passo  
Dessa linha  
Pode se machucar...*

*Aldir Blanc e João Bosco*

Época de silenciamento, de negação, de censura. No escuro da ditadura, a elaborada canção de Aldir Blanc e João Bosco, eternizada na voz de Elis Regina, brilha como estrela (fria), sinaleiro de transformação e de deslocamentos... Hoje, o brasileiro sai às ruas e clama para que a república democrática seja transformada, e “a esperança equilibrista que dança na corda bamba” volta ao cenário nacional, revestida, em redes sociais, em manifestações, em hinos, em balas de borracha, em *spray* de pimenta. O tempo, o lugar, os fatos e as pessoas mudam, mudança que atualiza a memória discursiva perturbando-a, desmanchando-a e regularizando-a. Pensamos aqui em memória não como o lembrar limitado ao psíquico humano, mas como toda a rede de sentidos filiados (de modo explícito ou não) ao acontecimento discursivo. Tudo o que “já se disse” sobre democracia, por exemplo, surge para se “ler” ao realizarmos o gesto – simbólico – de escrever a palavra em um cartaz de manifesto. Assim, falar em memória é considerar a historicidade, e não a história, que envolve os sujeitos e os acontecimentos; os apagamentos e deslocamentos de sentido; e o poder (as formações ideológicas) que determinam o que se “torna memória”.

Pêcheux (2012, p. 19), pensando no discurso como estrutura e (ou) acontecimento, em um recorte político de uma época eleitoral, reflete que “*uns e outros vão começar a ‘fazer trabalhar’ o acontecimento (...) em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca e que já começa a reorganizar*”. Considera-se o resultado de uma eleição como um acontecimento discursivo que se distancia da concepção histórica ou mesmo jornalística, por ser, conforme o autor, “o *ponto de encontro de uma atualidade e uma memória*”, já que, atravessado de opacidade e tensão, mostra-se como uma interseção de discursos, enunciados e memória, que já funcionavam anteriormente a ele e continuarão a funcionar em uma estrutura reorganizada com sua integração à rede de sentidos. Sabemos que o

sentido “tem sentido” porque é dado em sua formação discursiva, a materialização de uma formação ideológica. Esta, se dominante em uma sociedade, pode fazer de seus sentidos próprios os cristalizados, os verdadeiros e únicos. Podemos considerar, então, que o poder afeta a memória que pode criar o erro. Os parâmetros de certo e errado, obediência e fuga, competente e incompetente - já solidificados como naturais – são construções de formações discursivas (e ideológicas) dominantes, que circulam na memória discursiva e atravessam o imaginário “com total sentido”.

Conforme discutido anteriormente, no capítulo III, pode-se pensar no gesto de oferecer uma coletânea textual precedente ao tema de redação como uma tentativa de conter os sentidos, organizando-os em um bloco-de-memória a sustentar a função de autoria e silenciar outros sentidos aos quais o sujeito poderia se filiar. Na coletânea textual são apresentados acontecimentos discursivos – de materialidade e condições de produção distintas - a sustentar o tema, que, juntos, reorganizam a memória e atualizam-na, já que o texto, cujo destinatário inicial é o sujeito-aluno, circula, seja pela oralidade ou escrita, por porta-vozes oficiais ou sujeitos brasileiros “comuns”, como o “tema do ENEM”, com o imaginário de veracidade e atemporalidade que torna o dizer estatal a memória a ser repassada.

Podemos pensar no bloco-de-memória como um efeito do funcionamento da memória institucionalizada, recortada como sentidos do interdiscurso do já-dito que se fixam como estáveis, como o sentido realizado, em estabilidade. “*O arquivo em análise de discurso é o discurso documental, memória institucionalizada.*” (Orlandi 2002, p. 11). O bloco-de-memória ata sentidos do arquivo, sentidos já estabilizados em épocas distintas, filiando-os a uma mesma temporalidade, apagando a estabilização fundante de cada um e fazendo funcionar um novo repouso em que um texto está atado ao outro, com sentidos fixados, e os gestos de interpretação que precedem a filiação são silenciados nesse repouso. A autora (2002, p.11) ainda reflete que a memória institucionalizada “*tem relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com o interdiscurso, que é a memória irrepresentável, que se constitui ao longo de toda uma história de experiência de linguagem*”. Ao estabilizar sentidos em um bloco-de-memória(institucionalizada), silencia-se a história de experiência da linguagem do sujeito-aluno e recortam-se sentidos do interdiscurso que estão em movimento, já que, como afirma, Pêcheux (1999, p.56) a memória é “*um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos*”. O que temos, assim, é um “construto de memória”, em que sentidos, já institucionalizados, mas antes dispersos,

passam a funcionar em um bloco de sentido, de mesma temporalidade, como um novo texto a ser lido, e a natureza móvel da memória dá lugar aos limites da página em que os sentidos se materializam em unidade.

*“A memória institucional ou a que chamo a memória de arquivo ou simplesmente o arquivo, é aquela que não esquece, ou seja, a que as Instituições (Escola, Museu, políticas públicas, rituais, eventos, etc.) praticam, alimentam, normatizando o processo de significação, sustentando-o em uma textualidade documental, contribuindo na individualização dos sujeitos pelo Estado, através dos discursos disponíveis, à mão, e que mantêm os sujeitos em certa circularidade.”*

Orlandi (2010, p. 9)

O sujeito-aluno, ao realizar a leitura de uma coletânea textual, é atravessado por discursos e sentidos de Instituições e a formulação da proposta acaba por ser uma prática de arquivo em que sentidos recortados são atados em um novo texto a ser lido, significado como um bloco-de-memória (institucional). Pêcheux (1997, p.57) refletindo sobre o arquivo define-o como o “*campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão*”, assim, a coletânea pode pensada como a junção de recortes disponíveis sobre uma questão. Poderia então o arquivo ser alterado? Seria o arquivo também equilibrista? A proposta de redação, considerada um novo texto do arquivo em circulação, atualiza a memória institucional disponível, já que os sentidos passam a circular como os do Exame ou mesmo os do sujeito-aluno. Deslocamento de autoria que desloca o arquivo re-significado pelos gestos de leitura e escrita de sujeitos outros – não institucionais. O arquivo, ainda que fixado como estável, está em movimento; é a memória equilibrista em que o já-fixado pelas (e nas) instituições não apenas atravessa o aluno que escreve, mas é significado também em sua escrita e em sua autoria. Deslocamento que parece in-significante e silenciado, mas que emerge talvez no des-equilíbrio da nação, que “deve” ser minimizado pelo sujeito-aluno em sua proposta de intervenção.

Tomaremos para análise três blocos-de-memória: a coletânea do ano de 2002, um dos anos iniciais do exame; a de 2006, e a de 2012, uma proposta do Novo ENEM. Pensaremos nos sentidos circulantes nos textos atados na coletânea, e no(s) acontecimento(s) que filiam os textos como unidade a ser lida, além de como esses

sentidos atravessam a função de autoria e a posição sujeito-de-direito e sujeito-aluno. Vale considerar, para esta reflexão, as discussões anteriores sobre as políticas educacionais, as condições de produção, que atravessam o exame (capítulo I); sobre a relação do sujeito-aluno com o saber (capítulo II); sobre o convite à leitura e à autoria ao qual o aluno é chamado (capítulo III) e, principalmente, sobre a formulação do tema de redação, que está filiado diretamente aos sentidos veiculados no bloco-de-memória (capítulo IV).

## 6.1 ANÁLISE 1: O DIREITO DE VOTAR: COMO FAZER DESSA CONQUISTA UM MEIO PARA PROMOVER AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS DE QUE O BRASIL NECESSITA?

“Dependência norte-americana”, “alta taxa de desemprego”, “baixo crescimento do país”, expressões cristalizadas e circulantes na sociedade brasileira no fim do governo de Fernando Henrique Cardoso. É importante considerar as condições de produção nas quais uma coletânea é formulada e os sentidos que atravessam a memória recortada, já que pensamos no gesto de autoria como interpretação significada na (e pela) historicidade, e não como um fazer consciente e arbitrário. Tomaremos para primeira análise, a coletânea textual do ano de 2002 (anexo A), composta por cinco textos, organizados em uma página de leitura, que funciona como unidade a ser lida (considera-se aqui o efeito-leitor) e como memória disponível à posição sujeito autor.

A proposta de redação do ENEM, cuja formulação ocorreu durante o ano de 2002, foi aplicada em 25 de agosto, época de campanhas da eleição ocorrida no mês de outubro. Analisamos, assim, um bloco-de-memória formulado em um ano eleitoral, cujo discurso de insatisfação e decepção em relação ao governo neoliberal era o dominante entre a população, e, simultaneamente, o messianismo do discurso petista na concorrência à presidência se fortalecia.

O primeiro texto (inserido no canto superior à esquerda) é uma fotografia de 1984, de um comício do movimento de reivindicação por eleições presidenciais diretas, ocorrido na cidade de São Paulo, o *Diretas Já*, marcando o enfraquecimento do regime militar iniciado em 1964. As manifestações, em ocorrência desde o ano

anterior e em todas as regiões do país, culminaram no protesto que reuniu mais de um milhão de pessoas e contribuiu para o processo de redemocratização do país.



Comício pelas Diretas Já, em São Paulo, 1984.

Figura 11 – Proposta de redação do ENEM (ano 2002/ texto 1)  
Fonte: MEC e INEP.

Pêcheux (2010, p. 263), retomando Davallon, afirma que “*a imagem seria um operador de memória social*”. Ao ler a imagem, o sujeito entra em contato com os sentidos inscritos nela, sentidos que passam a significar nessa leitura e ao leitor, pois ela “*comporta no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar: tocamos aqui o efeito da repetição e de reconhecimento que faz da imagem como que a recitação de um mito*”, conforme conclui o autor. A imagem mostra o percurso de sua leitura, indica seu próprio modo de significar, indica sua memória funcionando no sujeito-aluno, que reconhece os sentidos aí inscritos, seja pela repetição do já conhecido e aprendido sobre a história nacional, seja pela identificação temporal, época coincidente ao nascimento da maioria dos concluintes do Ensino Médio, que realizaram este exame.

Devemos pensar também que a imagem vem sustentada por uma legenda, o que faz dela um “*objeto de linguagem híbrido*” (Bosredon 2013, p.1), em que texto e imagem estão atados de modo que um atravessa o sentido do outro. O enunciado disposto abaixo da imagem garante um direcionamento à leitura de seus sentidos, atribuindo referência espacial e temporal ao fato já significado na imagem. O autor

(2013, p.11), ao analisar a formulação de legendas de dicionários ilustrados, afirma que “a *legenda é um comentário, profundamente enraizado na realidade histórica das cenas assim representadas*”, afirmação que podemos estender à imagem da coletânea que, sendo uma fotografia de um movimento poderia se filiar a acontecimentos outros se analisada pelo sujeito-aluno, sem o direcionamento do comentário. Embora pareça apenas referenciar a imagem, acaba por fixar um sentido ao gesto de interpretação, o já-dito na memória institucionalizada, do qual o aluno poderia deslizar se o verbal não o fosse apresentado.

O acontecimento histórico é assim lido e significado como discursivo. Ainda que a definição da imagem seja baixa e não haja distinção dos sujeitos, pode-se percebê-los nas ruas da cidade de São Paulo. Na busca de uma significação, da resistência e des (organização), os sujeitos fazem com que a cidade se signifique de um modo diferente, o corpo da cidade, tomado pelos muitos corpos, clama pelo fim da ditadura. Não são os prédios do centro que ressaltam no espaço de significação, mas os sujeitos, atados como um grande sujeito indefinido, e seus enunciados definidos, que ocupam a cidade (re) significada. O sentido de luta atravessa todos os demais textos da coletânea, filiando o voto como direito conquistado por essa luta e silenciando a obrigatoriedade, que lhe é característica. O sujeito-aluno leitor e autor é chamado à participação, não mais como corpo que se significa na cidade, mas como eleitor responsável que pela função de autoria deve responder “como fazer dessa conquista (o voto) um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?”. No imaginário de transformação e resistência, os sentidos do bloco-de-memória circulam como argumentos da dissertação; o voto, como o meio para a mudança, e o sujeito (o eleitor), como o responsável pela transformação. Percebemos assim um ciclo mantenedor: o poder faz a memória, e a memória garante o poder.

Para que existam hoje os direitos  
políticos, o direito de votar e ser vota-  
do, de escolher seus governantes e re-  
presentantes, a sociedade lutou muito.  
[www.iarabernardi.gov.br](http://www.iarabernardi.gov.br). 01/03/02.

Figura 12 – Proposta de redação do ENEM (ano 2002/ texto 2)  
Fonte: MEC e INEP.

O segundo texto (figura 12), disposto ao lado da imagem, é um enunciado contemporâneo (veiculado no início do ano em questão), em que circula também o sentido principal de luta. Parece tratar de um discurso anterior ao da forma sujeito histórica conhecida pelo aluno, em que o voto ainda era desejo, e significado no texto como direito, há o silenciamento do dever, da obrigatoriedade de se votar, dos sentidos cristalizados no discurso político atual. Diferente da imagem, não é apresentado um acontecimento determinado, mas há uma referência por meio de um advérbio de intensidade; “muito” funciona assim como um *dêitico anafórico de memória*, em que acontecimentos discursivos e suas respectivas condições de produção são trazidos, reorganizando os sentidos atuais. O sujeito-aluno, ao realizar a leitura do verbo somado ao intensificador, faz memória das “batalhas pela democracia estudadas durante as aulas de história”, das “narrativas contadas pelos familiares”, filiando também a foto do movimento disposto no bloco.

Pensamos, assim, que a coletânea textual está para o já-dito e não para o pré-construído, já que neste a ideia recai sobre si, em uma movimento de reflexividade, e naquele a memória é essencial para que o enunciado se signifique. Marandin (1997, p. 131) ao contrastar as definições afirma que “o *pré-construído qualifica a forma da expressão na medida em que ela limita a interpretação, enquanto o já-dito depende do conteúdo (proposicional ou nocional)*”. Seria requerido do aluno um conhecimento anafórico sem um dêitico que sinalizasse o efeito do pré-construído, já que este “designa uma situação onde o modo de organização do objeto é indistinguível de seu modo de interpretação”, porém, ao se organizar um bloco-de-memória, recorta-se o já-dito em que o movimento de interpretação não é limitado apenas na apresentação do objeto, mas o referente está em filiação extra enunciativa, conforme identificado em “lutou muito”, expressão que se liga aos muitos acontecimentos que se significam como memória do direito ao voto.

Para Pêcheux (2009, p. 151) o “*pré-construído*” corresponde ao “*sempre-já-aí da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (o ‘mundo das coisas’)*”. No funcionamento do pré-construído estaria o sentido em uma relação com ele mesmo, de reflexo, de sobredeterminação em que o sujeito é apagado, daí seu caráter universal e imaginariamente filiado ao real. No funcionamento do já-dito (lugar de onde falamos sobre o bloco-de-memória) o sentido se relaciona com a forma-sujeito, que se dá nessa relação, relação aberta a equívocos, deslocamentos, apagamentos. Para o autor (2009, p.154) o pré-construído

– “determinado materialmente na estrutura do interdiscurso” – “fornece a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’ com a formação discursiva que o assujeita”, assujeitamento que cria a ilusão de que há autonomia em seu dizer, que, atado a todos os dizeres da memória – institucional ou não –, constituem o já-dito que sustenta a forma-sujeito (autônoma?).

*A política foi inventada pelos humanos como o modo pelo qual pudessem expressar suas diferenças e conflitos sem transformá-los em guerra total, em uso da força e extermínio recíproco. (...)*

*A política foi inventada como o modo pelo qual a sociedade, internamente dividida, discute, delibera e decide em comum para aprovar ou reiterar ações que dizem respeito a todos os seus membros.*

Marilena Chauí. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1994.

Figura 13 – Proposta de redação do ENEM (ano 2002/ texto 3)  
Fonte: MEC e INEP.

No texto 3 (figura 13) o sentido de voto – o núcleo do tema formulado - é deslizado ao de “política”. Em um discurso filosófico, o termo é definido como uma “invenção” humana, para que a diferença fosse expressa de um modo equilibrado, harmônico, e para que a sociedade dividida pense de forma coletiva. Há uma separação entre os dois períodos apresentados como o texto: no primeiro tem-se a origem da política, a finalidade primeira para a qual foi criada, que é materializada pelo tempo pretérito. Logo após, o tempo presente marca a condição atual da invenção, o motivo pelo qual ainda se faz existente. A predicação que a determina acaba por filiá-la, no texto, a uma formação discursiva de ficção, de irreabilidade, que se opõe ao que já existe como natural.

Associamos “invenção” ao imaginário dos grandes inventores, criações esplêndidas que figuraram como marcos históricos, mas também pensamos na dicotomia “invenção *versus* verdade”, já que podemos deslizá-la à mentira, ao embuste. O invento, usado para expressar as diferenças e conflitos, evita a guerra total (mas pode dar abertura a ela), o uso da força e o extermínio recíproco, e não está filiado – neste discurso – ao sentido de verdade, de real e de natural, mas à memória de “produto” com causa e efeito pré-definidos, predicação confirmada no outro período em que são apresentados os efeitos atuais da política.

A sociedade dividida (paráfrase da diferença significada no primeiro enunciado) “age por meio da invenção” de modo “comum”, buscando o benefício “coletivo”. A reiteração do sentido de totalidade, de universalidade (materializados em comum e coletivo) funciona como adversa à ideia de diferença e divisão, ambiguidade que se filia ao deslizamento da “invenção”: poderia a política – praticada por homens divididos – servir a todos os membros, ou seria ela uma invento associado a uma origem duvidosa, mentirosa? Seria o voto um meio de se chegar ao bem comum ou uma invenção para se privilegiar uma parcela da sociedade (dividida)?

*A democracia é subversiva. É subversiva no sentido mais radical da palavra.*

*Em relação à perspectiva política, a razão da preferência pela democracia reside no fato de ser ela o principal remédio contra o abuso do poder. Uma das formas (não a única) é o controle pelo voto popular que o método democrático permite pôr em prática. Vox populi vox dei.*

Norberto Bobbio. Qual socialismo? Discussão de uma alternativa.  
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Texto adaptado.

Figura 14 – Proposta de redação do ENEM (ano 2002/ texto 4)  
Fonte: MEC e INEP.

Outro deslize do sentido nuclear “voto” ocorre no texto 4. Derivando à democracia, é filiada a noção de subversão, e, por um gesto de repetição histórica, que, conforme afirma Orlandi (2012) “*historiciza o dizer e o sujeito*”, a característica “subversiva” é ratificada e somada ao clichê “no sentido mais radical da palavra”. Pode-se pensar no clichê como uma formulação cristalizada e saturada sem autoria definida, que circula na oralidade e escrita de sujeitos que o tomam por ilusão referencial como parte de seu dizer. Pela dispersão da autoria, percebem-se os sentidos da formação discursiva dominante que atravessam o sujeito como “verdade a ser comprada e a ser repassada”, o que facilita sua circulação e sua rejeição, por exemplo, na redação de um exame. Não é permitido ao sujeito-aluno o silêncio em uma prova de redação, em que seja julgado pelo dito e pelo não-dito. Contudo, um texto estruturado em clichês recai sobre o vazio, sobre o silêncio da autoria, já que o dizer coletivo e saturado não pode se significar como a argumentação do sujeito-de-direito, cujo o dever é o de solucionar uma questão do Estado, com uma resposta própria. As exigências sobre a redação têm uma finalidade: “*elas procuram tornar o*

*sujeito visível (enquanto autor) com suas intenções, objetivos, direção argumentativa. Um sujeito visível é calculável, identificável, controlável*” (Orlandi 2012, p. 76). Como identificar e controlar sujeitos invisíveis que dizem por meio de um enunciado coletivo? Estariam eles se significando no silêncio, no dizer saturado a funcionar como vazio?

A contradição se instaura se pensarmos que o negado na correção é materializado na coletânea. O aluno, no efeito de leitura, é atravessado pela estrutura cristalizada, contudo, na função de autoria, não pode fazer uso dela. O clichê “no sentido mais radical da palavra” funciona como um intensificador da “subversão”, facilitando a filiação à ideia disposta, que, se incorporada à redação do sujeito, deverá ser intensificada de acordo com “a norma culta”, com “o vocabulário padrão”, em que o senso-comum dá lugar à responsabilidade do sujeito que se manifesta com um dizer em unidade, clareza e coerência. Ao escrever (e falar) o sujeito-de-direito tem o dever é de se posicionar como sujeito responsável sobre o que diz. No uso do clichê, o sujeito é apagado, e como afirma Orlandi (2001, p. 61), ao refletir sobre a ausência da autoria, “*o discurso se inscreve no sujeito*”.

Por um efeito metafórico a “democracia subversiva” desliza a “remédio” e a associação negativa à desordem, ao tumulto e à perturbação, dá lugar à filiação ao discurso médico, em que a cura será por via democrática. O efeito metafórico é “*o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse ‘deslizamento de sentido’ entre x e y é constitutivo do ‘sentido’ designado por x e y*” (Pêcheux, 1997, p. 96). Se x, a democracia, é substituído por y, o remédio, temos uma associação constitutiva entre os sentidos. Há remédio porque há doença; busca-se a cura para o abuso de poder pela democracia. Filia-se aqui os sentidos dos textos anteriores: o poder dado ao sujeito dividido gera a doença (o abuso de poder), cuja cura se dará pela democracia, pelo voto que suscitará a subversão (aqui a revolução positiva, a mudança benéfica). Outra metáfora encerra o texto: a expressão latina - talvez não interpretada pelo aluno, mas significada com credibilidade, com erudição – aproxima a “voz do povo” à “voz de Deus”, em que o voto democrático é substituído pelos sentidos de onipotência, grandiosidade, poder, predicados atribuídos aos eleitores.

*Se você tem mais de 18 anos, vai ter de votar nas próximas eleições. Se você tem 16 ou 17 anos, pode votar ou não. O mundo exige dos jovens que se arrisquem. Que alucinem. Que se metam onde não são chamados. Que sejam encenqueiros e barulhentos. Que, enfim, exijam o impossível.*

*Resta construir o mundo do amanhã. Parte desse trabalho é votar. Não só cumprir uma obrigação. Tem de votar com hormônios, com ambição, com sangue fervendo nas veias. Para impor aos vitoriosos suas exigências – antes e principalmente depois das eleições.*

André Forastieri. Muito além do voto. Época. 6 de maio de 2002. Texto adaptado.

Figura 15 – Proposta de redação do ENEM (ano 2002/ texto 5)  
Fonte: MEC e INEP.

No último texto (figura 15), o sentido de voto retorna como nuclear. Funciona como estratégia discursiva o mecanismo da antecipação em que “*todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras*” (Orlandi, 2012, p. 39). Considerando a situação em que o texto é veiculado, podemos pensar no sujeito INEP, o porta-voz do Estado, enunciando ao interlocutor, o sujeito-aluno. A presença do pronome “você” filiada à caracterização estereotipada do jovem sustentam o mecanismo da antecipação, em que o lugar do sujeito é experimentado pelo porta-voz, e a imagem que o sujeito tem de si é a que suscitará a escolha pelo voto como direito. A argumentação é constituinte do texto, persuasão fortemente marcada, se comparada aos demais textos da coletânea, garantida pela imagem de “um jovem que se arrisca, que se meta onde não é chamado, barulhento...” que deseja “reconstruir o mundo de amanhã” e, conseqüente, irá votar não apenas para “cumprir uma obrigação”.

O voto é significado como “um meio do jovem transformar o mundo”. Entretanto a formulação “vai ter de” em contraste com o modalizador “pode” (primeiro parágrafo) reiteram a obrigatoriedade circulante na sociedade brasileira: vota-se porque é um dever a cumprir, e não um direito conquistado. Como estratégia argumentativa, muitos predicados são atribuídos ao eleitor em questão, porém veiculados como a exigência do mundo. Percebe-se novamente a presença de clichês, os sentidos sem autoria; o discurso que toma o corpo do sujeito qualquer a fim de que se signifique. Quem seria o “mundo” a exigir o risco, a alucinação, o barulho, a encenação, o impossível? Temos aqui a circulação de sentidos do discurso capitalista, em que o sujeito jovem se significa como a força produtiva de maior valor ao funcionamento do Estado

Neoliberal. Não é o sujeito-de-direito o interlocutor a quem o convite se dirige, mas à posição sujeito “jovem” renomeada, no terceiro parágrafo, como o “construtor do mundo de amanhã”. Novamente, por meio de um clichê, o sentido de “mundo” é veiculado, passando de agente – o que pede a transformação - a paciente – quem é transformado. Este não pertence mais a um discurso capitalista, mas filia-se ao discurso pedagógico que aqui emerge, como paráfrase de “o jovem é o futuro da nação” ou ainda “o amanhã está nas mãos dos jovens”. Dirige-se agora à posição sujeito-de-direito, o brasileiro responsável chamado à ação de votar – discurso político - “com hormônios, ambição e sangue fervendo nas veias” – antecipação e estereotipação da imagem – e chamado também à participação posterior à eleição, à cidadania que permanece.

Assim, temos, no último texto, o dizer do Estado sobre o jovem, que, com todas as características próprias de sua faixa etária, deve servir à nação como sujeito responsável. O autoritarismo mostra-se silenciado nos sentidos de liberdade a atravessar os enunciados, que, sustentados na antecipação, na injunção e no senso-comum, se significam como em um discurso neoliberal. Diferente dos demais - e talvez inserido próximo ao tema por essa distinção – o texto foge à referenciação e aproxima-se de um interlocutor determinado, o sujeito-aluno; materializando-se diretamente como resposta à formulação dada como tema.

Concluimos que o bloco-de-memória analisado é a junção de cinco textos que, embora apresentem distinção quanto à materialidade, ao gênero ou ao sentido nuclear, estão atados como unidade a ser lida e veiculada como resposta ao questionamento. Em uma representação metonímica, o texto 1 significa a conquista, o direito de votar; luta cujo sentido é intensificado no texto 2. O voto é deslizado à política, invenção que harmoniza a sociedade dividida, texto 3. Outro deslize se dá no texto 4, em que a democracia é metaforizada em remédio que cura o abuso de poder ocasionado pela divisão. O voto, agora recortado como direito da juventude, retorna no texto 5, movimento cíclico que atualiza a memória do comício de 80. Os acontecimentos históricos, ditos ou apenas sugeridos nos enunciados, são significados como acontecimentos discursivos, em que memória e atualidade se cruzam e reorganizam a rede de sentidos deslocando, apagando, repetindo. A coletânea do Exame Nacional do Ensino Médio do ano de 2002 circulou (e circula) como um bloco de sentidos do já-dito sobre luta, conquista, política, democracia, voto, porém atualizados em unidade a ser lida às vésperas de uma eleição. Bloco-de-

memória em que respostas estão disponíveis ao sujeito-aluno chamado à função de autoria, mas também ao sujeito-de-direito, cujo dever é o de votar: assujeitamento duplo “em sua forma mais radical”.

## 6.2 ANÁLISE 2: O PODER DE TRANSFORMAÇÃO DA LEITURA.

O segundo bloco-de-memória a ser analisado é a proposta de redação do ano de 2006 (Anexo B), cujo tema é “O poder de transformação da leitura”. Conforme já discutido, o aluno poderia ser chamado a redigir sobre um tema geral sustentado em uma palavra-chave como “leitura”, o que permitiria a filiação a sentidos outros, fugindo ao “poder transformador” já oferecido. Contudo, ao declarar a existência de “um poder de transformação”, o questionamento “a leitura é transformadora?” e suas múltiplas paráfrases são silenciadas pelo sintagma, e o sujeito-aluno, ao escrever, parte da certeza, e não da possibilidade que talvez o levasse a deslocamentos dos sentidos já dados e, conseqüentemente, a uma menor repetição (empírica) da memória imposta.

Podemos pensar então que o tema formulado vem posto por um processo de nominalização. Distanciando da conceituação em um domínio morfológico em que o processo se dá por sufixação ou qualquer outra alteração gramatical, discursivamente, entendemos a nominalização pelo funcionamento do nome - articulado a outros adjuntos nominais - em um enunciado, cujo sentido é fechado, cristalizado nessa nominalização, que tem a garantia dada pelo efeito de pré-construído de ser absoluta. Se formulado como afirmação, negação ou questionamento (A leitura tem o poder de transformação/ou/A leitura não tem o poder de transformação/ou A leitura tem o poder de transformação?), haveria no tema uma abertura à discussão, pequena na afirmação e negação, ou maior na interrogação.

Para Seriôt (1986, p.), “o processo de nominalização se dá por relações parafrásticas anteriores ao enunciado no qual ocorre”. Atravessam, assim, em “o poder de transformação da leitura”, outros enunciados formulados anteriormente, como “quem transforma tem poder” ou “a leitura modifica o homem”, embora não haja um predicado associado ao sintagma ou mesmo uma estrutura oracional (sujeito + verbo + objeto), o que absolutiza o sentido em sintagma nominal, silenciando os possíveis dizeres sobre a transformação. O sintagma poderia se filiar a um predicado como “O poder de transformação da leitura é uma farsa” ou “O poder de

transformação da leitura é irreal", contudo, ainda que não exista apenas um enunciado gerado a partir de uma nominalização, visto que a articulação de um enunciado já supõe um gesto de interpretação, o sintagma nominal é fechado como unidade inquestionável.

Na nominalização o substantivo, que em uma oração poderia ser o sujeito agente, passa a alvo receptor de uma ação, silenciada ou não. Há, na formulação, dois substantivos de natureza abstrata, que gramaticalmente necessitam de um complemento nominal que garanta a saturação de seu sentido. Discursivamente, não consideramos “os sentidos como incompletos” ou “uma saturação que silencie possibilidades outras”, porém, entendendo a formulação como estrutura possível pela gramática e obediente às regras morfossintáticas, podemos pensar nas leituras (não) permitidas pelos sentidos articulados (e não articulados) nesse tema.

Tomando o “poder” como um substantivo que exige um complemento nominal, o sintagma preposicionado “de transformação (da leitura)” é associado como o objeto que o completa, sendo o alvo de “poder”. Porém “transformação”, de mesma natureza, também necessita de um alvo, assim a “leitura” é passiva, sendo transformada. Em uma análise sustentada no domínio morfossintático teríamos o sentido de que a leitura deve ser transformada e não transformar, já que um complemento nominal é de natureza passiva em relação ao substantivo abstrato, o qual completa. Contudo, o bloco-de-memória oferecido ao aluno ligado às condições de produção de um exame no qual o sujeito-aluno é testado e ao imaginário do destinatário como o porta-voz INEP, faz o “desvio gramatical” ser significado como a única possibilidade de interpretação – gesto tomado aqui apenas como o de repetir (empiricamente) o sentido já dado e cristalizado pela (e na) memória recortada.

Um tema de redação formulado por um processo de nominalização acaba por reduzir os sentidos e o sujeito da formulação. Processo discursivo que pode levar a equívocos e silenciamento. Quais seriam os sentidos silenciados na formulação do tema de redação de 2006? Estaria a formulação levando (fechando) o sujeito-aluno a equívocos? O gesto de ler o tema “O poder de transformação da leitura” em um exame governamental (considera-se aqui todas as condições de produção analisadas em capítulos anteriores), traz sentidos que se fecham de modo que o sujeito-aluno incorre no equívoco produzido na formulação. Pensa-se primariamente (e somente) em “a leitura como o agente que propicia a transformação” ou em “o poder que a leitura possui”, silenciando a possibilidade de entender a leitura como “o alvo da

transformação”, como “o que deve ser transformado”, abertura possível pela preposição “de”, mas apagada pelo efeito de pré-construído que a torna inaceitável. A leitura necessita de transformação? Como/Por que transformar a leitura? Ou ainda quem teria o poder de transformá-la? Deslocamentos impróprios a um dizer do governo. Silenciamento fundante na nominalização embora o sintagma preposicionado garanta o múltiplo.

Passando a análise da proposta, o bloco é composto por quatro textos, que, dispostos em uma página, podem ser lidos como unidade a sustentar o tema, apresentado após a coletânea. O primeiro texto é um recorte adaptado de um texto do site “amigos do livro”, nome atravessado por um discurso sentimental, em que a leitura – significada aqui materialmente por “livro” – filia-se ao sujeito leitor por meio de “amizade”, relação quase sempre estabelecida entre sujeitos, ocorrendo assim uma personificação do livro e, conseqüentemente, da leitura, que, por afeição, se liga aos leitores.

*U*ma vez que nos tornamos leitores da palavra, invariavelmente estaremos lendo o mundo sob a influência dela, tenhamos consciência disso ou não. A partir de então, mundo e palavra permearão constantemente nossa leitura e inevitáveis serão as correlações, de modo intertextual, simbiótico, entre realidade e ficção.

Lemos porque a necessidade de desvendar caracteres, letrados, números faz com que passemos a olhar, a questionar, a buscar decifrar o desconhecido. Antes mesmo de ler a palavra, já lemos o universo que nos permeia: um cartaz, uma imagem, um som, um olhar, um gesto.

São muitas as razões para a leitura. Cada leitor tem a sua maneira de perceber e de atribuir significado ao que lê.

Inajá Martins de Almeida. **O ato de ler.**

Internet: <[www.amigosdolivro.com.br](http://www.amigosdolivro.com.br)> (com adaptações).

Figura 16 – Proposta de redação do ENEM (ano 2006/ texto 1)  
Fonte: MEC e INEP

Tomando o texto como um recorte a ser lido discursivamente, como sentidos em circulação na sociedade brasileira, podemos pensar na definição (estereotipada e reducionista) já no primeiro período do recorte, em relação ao sentido de “palavra”, que é tomada como “código a ser aprendido e ensinado”. A leitura da palavra leva à do mundo, transformação obtida pelo sujeito alfabetizado, já que a “palavra *influencia* a leitura do mundo”. Não seria o “mundo” dado na (e pela) palavra? Ou seria ela o conjunto de signos a influenciar a “leitura do mundo”? Seria a leitura precedente à palavra? Na afirmação “antes mesmo de ler a palavra, já lemos o universo que nos permeia”, percebemos que os sentidos de *palavra* e *leitura* são dados, no texto, como categorias distantes e bastante diferenciadas. Nesta circula um sentido de naturalidade, gesto realizado como espontâneo, não aprendido, mas inato; enquanto

que aquela é significada como aprendizagem, o código (seria a língua apenas um código passível a “aprendizagem”?) que, se conhecido, transforma o natural. A divisão entre palavra e leitura, materializada no texto, faz circular uma noção reducionista de língua, “código” pelo qual ocorrerá a transformação. Percebemos então que a transformação textualizada tem como meio a palavra, ou a alfabetização, e não somente o gesto de ler, que se dá de modo independente e anterior à (de)codificação. Para Orlandi (2014, p.2) *“o sujeito de uma sociedade que tem a escola mesmo não estando nela é por ela significado, no caso, pela ausência, pela falta (...)”*, podemos deslizar a reflexão da autora à significação pela alfabetização e pela leitura: o sujeito, no texto, é dividido e significado como o (não) transformado pelo “código” aprendido na escola, o meio de transformação (e de divisão?).

Pensar na leitura do “mundo” – “um cartaz, uma imagem, um som, um olhar, um gesto” – precedente à leitura da “palavra” é ignorar que os sentidos da “imagem” ou do “olhar” são produzidos por signos, que não podem ser reduzidas a um conjunto de letras, à escrita. É recorrente em textos de natureza não científica a circulação de definições cristalizadas que distinguem as leituras verbal e não verbal, atribuindo valores distintos a cada uma delas. No texto 1, circula o sentido de que uma vez que se aprende a ler a palavra, “mundo e palavra permearão constantemente nossa leitura”. Podemos inferir que haverá uma transformação do sujeito ao “olhar o universo”, mudança que credita no código, na escrita, um valor superior à oralidade, à palavra falada que permeava a leitura anterior à alfabetização, transformação que sustenta o enunciado formulado como tema.

A “palavra escrita” é também destacada no texto 2, uma imagem extraída da internet em que é retratado um possível movimento de uma mão ao passar as páginas de um livro. Se analisada isoladamente, a imagem não faz referência ao sentido de transformação, porém, associada aos demais textos, filia-se aos sentidos circulantes no bloco e acaba por materializar a natureza abstrata da “leitura” no livro e em suas páginas lidas, o que ratifica que o sujeito leitor é um sujeito em transformação, já que o movimento das páginas ao ler pode ser comparado, por exemplo, ao movimento do leitor ao “ler o mundo pela palavra” (texto 1).



Internet: <paineis.org>

Figura 17 – Proposta de redação do ENEM (ano 2006/ texto 2)  
Fonte: MEC e INEP

Embora haja apenas uma imagem na composição da proposta, há outras marcas que podem ser lidas como de natureza não verbal e que se significam de modo distintos às demais letras do texto. No início da página, no título “proposta de redação” há uma sombra, uma marca d’água de fonte maior e mais espaçada, que é traço de uma elaboração, uma técnica, um detalhamento ausente nas demais propostas. Há também um lápis ao fundo, como sombra do texto 1, marca que ratifica a transformação pela alfabetização, pela escrita (e menos pela leitura) que atravessa todo o texto. Outro destaque refere-se à letra inicial de cada texto. Grafada de modo cursivo e em tamanho maior, as letras parecem pertencer a outro texto, remetendo, por exemplo, a um conto de fadas em que a elaboração da grafia é fator que auxilia a inserção ao universo ficcional. As iniciais parecem filiar-se assim a um domínio literário, a um gênero familiar ao sujeito aluno, talvez a primeira leitura com a qual teve contato, ainda na infância.

*Um segmento reconhecido como alusão é posto como ‘outro’ em relação ao seu contexto linear – do qual ele se distingue, destacando-se do ‘mesmo’ do discurso, – e posto como ‘mesmo’ em relação ao seu exterior discursivo – com o qual ele coincide, ‘fazendo um’ com o outro do discurso.*

(Authier , 2000, p. 21)

Pensamos em alusão como uma relação entre enunciados, em que um é “emprestado” ao intradiscurso no qual o outro se dá – considera-se o empréstimo como uma relação de deslocamento marcado pelas condições de produção dessa relação. Há assim, conforme diz Authier (p. 21), no semento de alusão uma “*diferença no intradiscurso e de semelhança no interdiscurso*”. Distanciando o conto de fadas

dos sentidos de infância, início, leitura inicial... e filiando-o ao Exame Nacional do Ensino Médio (juventude, mudança, teste, profissão), temos uma relação estabelecida nas condições de produção do bloco-de-memória, já que um enunciado, não é “*considerado intrinsecamente uma alusão*” mas “*um fenômeno relacional*” (Authier p. 20). O intradiscursos do Exame é atravessado por um sentido outro que passa a funcionar como “mesmo”, parecendo ter sempre circulado nessa filiação. Assim, o gênero, quase sempre filiado à infância, significa-se como o “outro” de seu contexto linear, e o “inter” passa a “intra”, alusão que desloca o sujeito-aluno e o silencia como o jovem que transforma a nação, re-significando-o como a criança que viaja pelos contos.

As alterações de grafia somadas à sombra do título e do lápis garantem à proposta uma elaboração distinta das demais do exame, em que o não verbal se limita à imagem oferecida. Ainda que sejam letras, pelo modo como se apresentam produzem o efeito de outra forma material, significando assim como imagem a ser lida e não somente como escrita. Podemos considerar, assim, as modificações estéticas como novos sentidos textualizados que, por iniciarem da mesma maneira, filiam-se homogeneamente como partes de um bloco a ser lido, como literário, estética que silencia a função (in)formativa de uma coletânea, passando a funcionar como o já conhecido desde a infância; alusão que faz circular o discurso sentimental em relação à leitura, que atravessa também o sintagma “amigos do livro” ou a transformação ao “olhar o mundo” (texto 1).

*M*inha mãe muito cedo me introduziu aos livros. Embora nos faltassem móveis e roupas, livros não poderiam faltar. E estava absolutamente certa. Entrei na universidade e tornei-me escritor. Posso garantir: todo escritor é, antes de tudo, um leitor.

Moacyr Scliar. **O poder das letras**. In: **TAM Magazine**, jul./2006, p. 70 (com adaptações).

Figura 18 – Proposta de redação do ENEM (ano 2006/ texto 3)  
Fonte: MEC e INEP

O discurso sentimental também atravessa o texto 3, disposto ao lado da imagem (texto 2) cujo destaque é o livro. O excerto, extraído de “O poder das letras”, de Moacyr Scliar, aparece em primeira pessoa do singular, o que faz com que o

depoimento figure como pessoal e real, ainda que a narração não seja biográfica. O exemplo narrado circula na coletânea como modelo a ser seguido, e a educação, como o meio para a transformação: mesmo que recursos materiais faltem, deve-se comprar livros, a premissa para se escrever bem. A mãe – a família – é significada como a responsável pela introdução aos livros, e conseqüentemente à escrita, à entrada na universidade, e à profissão.

É recorrente no ENEM, a apresentação de um problema da nação brasileira como tema da redação - o desafio a ser enfrentado - o que justifica a exigência de uma proposta de intervenção formulada pelo aluno; contudo, em “O poder de transformação da leitura” parece não haver uma questão a ser resolvida, mas um sentido cristalizado – efeito da nominalização - acerca da importância do gesto de ler. Esse sentido já solidificado na sociedade parece vir de encontro a outros também cristalizados e circulantes como “o livro é caro” ou “o aluno não gosta de ler”. Assim, o exemplo de Scliar, o de um sujeito pobre que, incentivado pela mãe, tornou-se leitor e escritor, apresenta-se como a materialização do tema e a negação das afirmações anteriores, já que “a mãe pobre não deixava faltar o livro ao filho” e “o menino gostava de ler, condição que o levou à escrita, ao sucesso, à transformação”.

No texto 3, a leitura é significada como o meio transformador para o crescimento profissional. O menino leitor passa a universitário e a escritor, contudo não é associado ao excerto de modo direto – por vocábulos - o sentido de transformação econômica, mas a profissional, a intelectual. A mesma relação de significação ocorre no texto 4, em cujo primeiro parágrafo é afirmada “a existência de inúmeros universos onde imperam o branco e o negro”. O efeito metafórico mantém-se no segundo parágrafo, e é somada à afirmação inicial a capacidade de “viajar instantaneamente por meio desses universos” além de todo o aprendizado obtido com as viagens. Apenas no último parágrafo o sentido de “livro” é filiado ao de “universo”, e todas as afirmações anteriores (surpresa, segredo, conhecimento...) são, assim, deslizadas à significação da leitura.

 Existem inúmeros universos coexistindo com o nosso, neste exato instante, e todos bem perto de nós. Eles são bidimensionais e, em geral, neles imperam o branco e o negro.

Estes universos bidimensionais que nos rodeiam guardam surpresas incríveis e inimagináveis! Viajamos instantaneamente aos mais remotos pontos da Terra ou do Universo; ficamos sabendo os segredos mais ocultos de vidas humanas e da natureza; atravessamos eras num piscar de olhos; conhecemos civilizações desaparecidas e outras que nunca foram vistas por olhos humanos.

Estou falando dos universos a que chamamos de livros. Por uns poucos reais podemos nos transportar a esses universos e sair deles muito mais ricos do que quando entramos.

Internet: <[www.amigosdolivro.com.br](http://www.amigosdolivro.com.br)> (com adaptações).

Figura 19 – Proposta de redação do ENEM (ano 2006/ texto 4)  
Fonte: MEC e INEP

Observamos que a metáfora, o deslize, é possível, é permitido, por já “fazer sentido” como uma relação válida na rede de sentidos da memória discursiva. Atravessa aqui novamente o discurso transformador da leitura, e, por consequência, da letra, do alfabeto aprendido que possibilita o conhecimento de novos sentidos, e até de sentidos considerados como (já) silenciados pela distância temporal ou espacial. Considera-se no texto 4, assim como em toda a proposta, o livro impresso, silenciando, por exemplo, a existência do livro em um ambiente virtual. Contudo, não seria a internet e tudo o que é lido na rede um meio de viajar e conhecer novos universos? Talvez o sujeito-aluno já utilizasse, em 2006, com frequência a internet, porém é presentificada na proposta como definição válida ao livro as páginas – e sentidos – limitadas, organizadas por um espaço já dado à leitura. Dias (2010, p.1) analisa que “*a língua em sua materialidade digital é outra*” e por relações parafrásticas podemos pensar que o livro em sua materialidade digital também é outro. Alteridade que silencia a possibilidade de entendê-lo como tal em uma tela de computador e que cristaliza-o às folhas de papel atadas como mesmo.

O sentido solidificado de “livro” é atravessado por um discurso capitalista de conformidade, no qual o sujeito-aluno é significado como quem deve buscar (apenas) a transformação intelectual. No último período do texto, afirma-se que “por uns poucos reais podemos nos transportar a esses universos”, podendo ser parafraseado a “o livro custa pouco” e indo novamente de encontro ao sentido solidificado de que “livro é caro”. A pobreza, a falta, a escassez opõe-se à riqueza obtida com a leitura, já que podemos “sair deles muito mais ricos do que quando entramos”. Novamente, a transformação pela leitura é associada à mudança intelectual, ao aprendizado, à satisfação de obter conhecimento, ao discurso sentimental. A sabedoria garantida

pelo livro impresso tem um baixo custo, o que pode ser garantido pelo governo ou pela própria família (reiterando o texto 3). Talvez, se filiado o sentido de internet, de computador à proposta, não poderia ser associada a ela o sentido de “poucos reais”, já que o custo de um computador não é semelhante ao de um livro, e o governo – significado aqui como o autor da proposta – ou a família não poderiam garantir ao sujeito-aluno o “saber” neste objeto de mercado.

Se produzimos um deslizamento de sentidos de leitura para educação – considerando que os gestos de ler e escrever são “ensinamentos” atribuídos à escola – podemos pensar que a transformação pela educação, pela escola, significada na coletânea, é sentimental, humana, intelectual e menos socioeconômica. Retomando a noção pecheutiana do funcionamento do “discurso transversal” (ver capítulo 2), observamos que ele “remete àquilo que, classicamente é designado por *metonímia*, enquanto relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa etc.”, conforme afirma o autor (2009, p.153). O sentido de “leitura” expande-se ao de “educação”, por esta ser o agente responsável por aquela, linearizando todos os sentidos oferecidos no bloco-de-memória sobre leitura aos já conhecidos sobre educação.

O poder de transformação da leitura (ou da educação, da escola) é filiado assim à aprendizagem da palavra, do código, que altera “o olhar mundo” (texto 1); ao contato com o livro impresso (texto 2) introduzido muitas vezes pela mãe (a família colaboradora da escola) que mesmo na “falta” é capaz de fornecer a leitura, a educação ao sujeito-aluno (texto 3); e ao conhecimento de outros universos de onde se obtém a riqueza intelectual (texto 4). Não atravessa nessa relação metonímica o sentido de mudança socioeconômica, aspirado por exemplo pela mãe ao matricular o filho na escola. É cristalizado o enunciado de que para “ser alguém na vida é necessário estudar”. Por paráfrase podemos pensar que para “obter riqueza material deve-se ler”, ideia circulante no Brasil, mas não atestada no bloco-de-memória, o que talvez isente o porta-voz – o representante do dizer governamental – da transformação econômica almejada pelo povo brasileiro, que permanece na falta, na aprendizagem do código, na emoção de tocar o livro... Permanece na viagem pela leitura, no branco e no negro, ainda que espere conhecer o colorido... Permanece nos poucos reais e na riqueza intelectual imaginada, sonhando com a transformação da (na) leitura, da (na) escola...

### 6.3 ANÁLISE 3: O MOVIMENTO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI.

O último bloco-de-memória analisado é a proposta de redação do ano de 2012, cujo tema foi “O movimento imigratório para o Brasil no século XXI”. O sintagma nominal “o movimento imigratório”, sentido nuclear que circula na formulação, é acrescido de uma circunstância espacial, de direção, em que a preposição “para” indica que a nação brasileira é o destino do imigrante; e de uma circunstância temporal, em que a época do movimento – o século XXI – é determinado. O aluno deve dissertar sobre uma imigração específica, limitada por modificadores que reiteram o sentido pretendido ao veicular o substantivo central: ainda que as causas da saída sejam desconhecidas, sabe-se que o país de destino (O Brasil do século XXI) é favorável aos que o procuram. Levar o sujeito-aluno a redigir sobre essa formulação é mostrar a ele uma nação estruturada que atrai estrangeiros, e, embora na função de autoria esteja a obrigação de apresentar uma proposta de intervenção, o problema gerado é apenas a consequência de um país economicamente sustentável, sentido que podemos deslizar a “um país do qual o aluno pode se orgulhar” ou a “um país bem governado”.

Todos os textos atados no bloco foram extraídos de fontes governamentais, o que nos leva a pensar que talvez veiculem sentidos diferentes dos que poderiam ser veiculados no imaginário da população brasileira. Temos na memória imposta o pensar do governo sobre o tema imigração, imaginário que pode não corresponder ao circulado no pensar do sujeito brasileiro que convive com o imigrante ou ao pensar do sujeito-aluno sobre o passado aprendido na disciplina de história, por exemplo. O texto, como afirma Gallo (1992, p. 27), pode ser considerado como “*o produto de um discurso*”, mais do que produto podemos no texto como a unidade de análise do discurso, unidade que materializa esse discurso. Qual seria o discurso sobre a imigração? O que se diz sobre ela? O que se diz sobre a imigração ao sujeito-aluno? A autora (1992, p.27,) ainda sobre o sentido de texto, reflete que ele “*é material a-histórico mas que, no entanto, conserva em si as pistas que remontam à materialidade histórica que está na origem de sua produção*”. Discutiu-se anteriormente sobre o gesto de leitura e o efeito no(do) sujeito, que é inscrito em sentidos que passam a significar em sua memória. Também pensamos agora que, ao ler a coletânea, a

historicidade, na qual o texto se constituiu como unidade, é remontada ao sujeito-aluno. Há, no bloco, a data do acesso aos textos, que parecem ter sido escritos recentemente, porém, ainda que se constituam em um tempo contemporâneo ao sujeito-aluno, podem não se significar para ele “fazendo sentido”, seja pela noção estereotipada de imigração como o ensinado em história, seja por pertencerem a formações discursivas outras.

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).

Figura 20 – Proposta de redação do ENEM (ano 2012 / texto 1)  
Fonte: MEC e INEP

No texto 1, extraído do Museu da Imigração, é apresentado ao aluno o que já deve ser conhecido por ele, a imigração ocorrida nos séculos XIX e XX como constitutiva da nação brasileira, memória cristalizada que se atualiza e presentifica na leitura. Circulam no texto os sentidos de “sonho”, “contribuição” e “herança”, que ratificam o juízo positivo do movimento imigratório textualizado na formulação do tema. A finalidade da imigração é dada pela expressão solidificada “fazer a América”, em que o verbo estabelece quase sempre relações sinonímicas com os gestos de “produzir”, “fabricar”, “dar forma a”, como “fazer um bolo” ou “fazer tarefa”, contudo a “América não pode ser feita”, mas “modificada”, “transformada”, “melhorada”, a articulação dos sentidos da forma verbal e de seu complemento, dá-se na possibilidade de objetualização do país, sentido filiado a uma formação discursiva capitalista, de produção, de enriquecimento material. Esse era o objetivo de “representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias”, ou seja, muitas pessoas, originárias de nações distintas “sonharam” com o Brasil e com as condições socioeconômicas favoráveis da nação.

Pensamos no texto como sentidos de um discurso romântico, em que a imigração é travestida como uma “história de sonho e anseio” e a luta, o preconceito, a exploração... são silenciados em um memória recortada, que, como exposta em um

museu, atravessa o imaginário do sujeito-aluno como transparente e unívoca. O passado é atado ao presente sustentando “a necessidade de tratar de deslocamentos mais recentes”. A imigração é significada, no final do texto 1, como memória que se presentifica e que deve ser analisada como positiva ou negativa. Análise que talvez instaure o ainda não sabido ao sujeito-aluno, que pode não conhecer o movimento como atual. O fechamento do texto parece abrir a um deslocamento em que ainda não é sabido se a imigração no século XXI pode ser filiar “ao anseio de refazer suas vidas”, “ao trabalho”, “à herança”.



Figura 21 – Proposta de redação do ENEM (ano 2012 / texto 2)  
Fonte: MEC e INEP

Consideramos como texto 2, a imagem da rota de imigração dos haitianos para o Brasil somada ao recorte disposto ao lado. Os dois são articulados como um, associação materializada pela inserção de um título centralizado que acaba por nomear a soma, e parece responder à dúvida instaurada no final do texto anterior. No enunciado “Acre sofre com a invasão de imigrantes do Haiti” circula o sentido de dor, padecimento, em que o estado brasileiro é alvo da invasão de imigrantes haitianos e isso gera sofrimento. Por uma deriva metonímica entendemos que o Brasil sofre com a imigração, o que nos leva a pensar que o movimento do século XXI não pode ser comparado ao do passado. Um título – o nome de um texto –, se analisado discursivamente, é dado como uma formulação que funciona no imaginário como transparente e arbitrária, mas que, atravessada de opacidade, cristaliza uma determinação sobre o(s) sentido(s). Pelo gesto de nomeação da imagem, percebe-se um sentido que se contradiz ao “sofrer”; os imigrantes haitianos buscam um “novo lar” título inscrito em uma formação discursiva também romantizada como no texto 1, já que podemos deslizá-lo e associá-lo aos sentidos de “família”, “moradia”, “laços”,

“raízes” ... Por que então o “sofrer” materializado no nome? Estaria a imigração atual significada como a anterior?

Analisando o excerto jornalístico associado à imagem, temos uma exemplificação do funcionamento da dicotomia pecheutiana em que o discurso é significado como estrutura e como acontecimento. A entrada ilegal dos imigrantes haitianos no Brasil pelo Acre pode ser pensada como acontecimento histórico e discursivo que altera a estrutura – a memória discursiva e suas relações de sentido – do que se diz (e disse) sobre a imigração. Recortamos três dizeres significativos do texto para reflexão sobre os questionamentos anteriores. Em “os haitianos ocuparam a praça da cidade”, os sujeitos imigrantes são significados como os que chegam ao centro, dominam, tomam o poder do local, gestos que geralmente se filiam a uma resposta represália, que, aqui é re-significada por “eles não são expulsos”. Ainda que haja invasões constantes, os invasores são acolhidos e assujeitados como cidadãos brasileiros, o que distingue o Brasil de outros países, por exemplo os europeus em que brasileiros, na posição sujeito imigrante, não são acolhidos como os haitianos aqui. No dizer de José Henrique Corinto, secretário- adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre, “chegou a nossa vez” o pronome flexionado no plural acaba por estender o estado à nação, que na “vez” de receber imigrantes “faz diferente” dos demais países. Orlandi (2002, p. 21) afirma que *“o que funciona, pois, em nossa memória linguística, na identidade nacional, são as imagens construídas para nossa relação com a língua portuguesa, nossa ‘versão’ brasileira dessa relação”*. Percebemos que ainda que atravesse no “sofrer”, materializado no título, os sentidos de dor, de transformação negativa, de domínio, filiados à invasão, os sentidos são deslocados no texto, já que ser escolhido como um “novo lar” é se significar como um país que atrai não “miseráveis”, mas “pessoas qualificadas”, que podem se tornar cidadãos brasileiros. Alteração da historicidade que desloca o discursivo: os sentidos negativos associados à forma verbal “sofrer” e à “invasão” são re-significados na memória de um Brasil que atrai (e não envia) pessoas.

### Trilha da Costura

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

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

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

Figura 22 – Proposta de redação do ENEM (ano 2012 / texto 3)  
Fonte: MEC e INEP

No último texto, há informações referenciais sobre a Bolívia, sobre o número de imigrantes bolivianos e sobre os países aos quais eles se dirigem. Um dos destinos é o Brasil e as causas da imigração não são políticas, mas econômicas, informação que ratifica a imagem do Brasil como um país de economia estável para atrair cidadãos de outras nações, imagem já dita na formulação do tema. Diferentemente do que circula no texto anterior, os imigrantes não são qualificados, mas sustentam-se por “trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura”, o que leva à compreensão de que a economia brasileira é atrativa a todos os profissionais. O título “Trilha da costura” filia-se metonimicamente à função exercida pelos imigrantes bolivianos que trilham em busca de um novo lar, e também à ideia de uma trilha, o caminho que é costurado no movimento de imigração.

O tema é sustentado, portanto, nos textos atados que fazem circular primeiramente a imigração já conhecida pelo sujeito-aluno e posteriormente o fluxo atual, movimentos distintos quanto à historicidade que os atravessa, mas confluentes quanto ao destino. Os imigrantes, de diversas origens, direcionam-se “para” o Brasil, cuja economia é superior ao seu país. O sujeito-aluno (brasileiro) deve solucionar problemas que só existem pelo fato de o Brasil ser um bom país “com que sonhar”, “para se invadir e trilhar”, e deve também valorizar a nação que sujeitos outros buscam como o “novo lar”.

### Um possível equilibrar

Ao atar textos em um coletânea a sustentar o gesto de escrever, os acontecimentos, as leituras, as condições de produção... são atadas como unidade e a memória, como sentidos em uma rede estabilizada, como se os textos sempre estivessem ali, significados juntos. Entretanto há furos, rompimentos dessa

regularidade que podem desestabilizar a rede de sentidos e revelar a existência de outras formações discursivas, figuradas como fuga ao tema ou escolha de outra modalidade. E no bloco parafrástico do já oferecido, a resistência emerge movimentando a memória, como os sujeitos no comício de 80 ou como “os jovens encenqueiros que se metem onde não são chamados”. Memória em forma de historicidade em funcionamento, livre pelas ruas de São Paulo, livre no movimento do imigrante, livre nas linhas “erradas” da redação.

Concluimos que “o já dito” da memória são efeitos de poder e de sentido, acontecimentos que foram ora consolidados como fato e marcados na história de uma nação, ora consolidados como naturais, funcionando como se sempre tivessem existido. Contudo há apagamento, silenciamento e negação, consequências de uma memória atravessada de poder que classifica, exclui, escolhe. Assim como cantava Elis, sobre a esperança de um povo reprimido, a memória também se equilibra. Entre a paráfrase e a polissemia, entre o estável e o novo, a memória se equilibra. Equilíbrio que permite atualização, funcionamento, mudança, erro, manifestação, esperança...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos, neste trabalho, sobre a proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio, por um olhar discursivo, e pensar, em Análise de Discurso, é abrir-se aos múltiplos sentidos que atravessam o objeto, que se inscrevem nele e também no processo de análise. Não foram atribuídos dizeres e nem silêncio à proposta, mas tentamos “ler” o já inscrito nos textos, atados como bloco-de-memória.

Pela figura do porta-voz (silenciador) INEP, sentidos circulam como o dizer do governo. Seja no Guia de Redação ou na memória de arquivo recortada, o aluno é significado como leitor atravessado pelo dizer no Exame – nas condições de produção que ultrapassam os limites da sala de aula - e do Exame – a obrigatoriedade de significar como autor.

É silenciado o direito do sujeito de manter-se em silêncio. É silenciada a possibilidade do aluno de fazer circular um sentido outro (em uma materialidade outra), que não seja esperado pelo porta-voz. É silenciado o “levar para fora” de *educare*, que desliza ao “colocar sinais” de *insignare*, e acaba por ratificar o imaginário medieval, em que o autoritarismo do discurso pedagógico ainda determina a relação “sujeito e saber”.

Sentidos são ditos pela formulação de um tema, pela pontuação que limita e silencia dizeres; pelo gesto de coordenar sentenças como se sempre funcionassem em união. Sentidos são ditos no bloco-de-memória, na junção de dizeres, que atados se significam como unidade de arquivo, que se “equilibra” entre o já estabilizado como memória, legitimado, em muitos momentos, pelo imaginário de poder de quem se diz; e o novo, que irrompe, fura e desloca sentidos atados em uma regularidade.

Assim, destacamos nesta análise as formulações sobre as imagens que atravessam o discurso pedagógico atual; sobre o porta-voz como silenciador; sobre a pontuação como limitadora do dizer; sobre a coletânea textual como bloco-de-memória e sobre a memória como equilibrista, em um constante movimento de acomodação e deslocamento de sentidos.

Refletimos sobre o dizer e o silenciar textualizados na proposta de redação do ENEM, pensamos sobre os gestos de interpretação já inscritos nos textos. Contudo, este foi somente um possível olhar sobre o objeto, aberto a outros olhares, a outros deslocamentos e reflexões. Ao se falar da posição-sujeito “professora de redação”,

esperava-se silenciar a inquietação: é possível sair do lugar do ensino da “repetição de fórmulas para se escrever bem”? Inquietação deslizada à esperança. Ainda que haja silenciamento, textos em bloco, limites... é possível conduzir à reflexão, ao funcionamento, à análise.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Nos riscos da alusão**. In Murat M., “L’Allusion dans la Littérature”, coleção Colloques de la Sorbonne, Presses Universitaires de Paris-Sorbonne. Tradução de Ana Vaz, Dóris Arruda Carneiro da Cunha, 2000.

BOSREDON, B. **Os nomes próprios e suas imagens nos dicionários ilustrados**. Tradução de Greciely Costa. In ENTREMEIOS: revista de estudos do discurso. v.6, jan./2013. Disponível em <<http://www.entremeios.inf.br>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Carta-compromisso pela garantia do direito à educação de qualidade**. Brasília, 31 ago.2010. Disponível em <<http://www.campanhaeducacao.org.br>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A redação no ENEM 2012: guia do participante. Brasília: INEP, MEC, 2012. Disponível em <[download.inep.gov.br/.../enem/.../2012/guia\\_participante\\_redacao\\_enem](http://download.inep.gov.br/.../enem/.../2012/guia_participante_redacao_enem)>. Acesso em 24 jan. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **História do INEP**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em 12 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf)>. Acesso em 12 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de B823q. Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília: MEC/SEF, 1993.

DIAS, C. **O discurso sobre a língua na materialidade digital**. Disponível em <<http://aledcol.org/documentos/ponencias3.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2010.

FARIAS, D. R.; AMARAL, L. M.; SOARES, R. C. Compilação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 82, n. 200/201/202, jan./dez. 2001.

FONTANA, M.G.Z. (Org.) **O português no Brasil como Língua Transnacional**. Campinas: Editora RG, 2009.

GALLO, S. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1992.  
GRANTHAM, M.R. **Da releitura à escritura: um estudo pelo viés da pontuação**. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da história. In ORLANDI, E. P. (org.) [et al.]; tradução: Bethania S.C. Mariani [et al.] **Gestos de leitura: da história no discurso**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (Org.) **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das ideias linguísticas. Campinas, SP: Pontes, 2002.

HARROCHE, C. **Fazer dizer querer dizer**. Trad. Eni Pucinelli Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. **A contrapelo: incursão teórica na tecnologia** - discurso eletrônico, escola, cidade. RUA [online]. 2010, n. 16. Volume 2 - ISSN 1413-2109.

\_\_\_\_\_. **A Constituição do Sujeito, do Indivíduo, e a Noção de Pessoa: Estado e Ideologia**. (aula 1 produzida em projeto EAD/UFJF) Pouso Alegre, 2014.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 6. Ed. São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Do sujeito na história e no simbólico**. In Escritos. nº 4, p. 11-16, maio. Campinas, SP: 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação em direitos humanos**: um discurso. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos, p.295-311. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (Brasil). Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo. **Uma escola do tamanho do Brasil**. São Paulo, 2002. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>>. Acesso em 14 jul. 2013

PFEIFFER, C. C. **Políticas Públicas de Ensino**. In Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso. ORLANDI, E. P. (Org.) Campinas, SP: Editora RG, 2010.

PECHÊUX, M. **Análise Automática do Discurso** (AAD-69). Traduzido por Eni P. Orlandi. In: HAK, Tony; GADET, Françoise (Org.) Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Traduzido por Bethania S. Mariani [et al.] 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 1997.

\_\_\_\_\_. **Delimitações, inversões, deslocamentos.** Cadernos de Estudos Linguísticos no. 19. Campinas, jul. /dez. 1990, p. 7-24.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução de Eni P. Orlandi. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **O enunciado: encaixe, articulação e des-ligação.** Tradução de Eni P. Orlandi, In Matérialités Discursives, B. CONEIN, JJ COURTINE, F. GADET, JM MARTANDIN e M. PÊCHEUX, PUL, Lille,1981 (em breve tradução pela Pontes Editores).

\_\_\_\_\_. **O papel da memória.** In: ACHARD, P. et al. Papel da memória. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p.261-267.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi [et al.] 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

SAVIGNON, S. J. **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice.** United States of America: Addison-Wesley, 1983.

SÉRIOT, P. **Langue russe et discours soviétique.** L' analyse des nominalisations. In: Langages, no. 81, 1986, p.11-41.

VIARO, M. E. **Por trás das palavras:** manual de etimologia. São Paulo: Globo, 2004.

## ANEXO A – Proposta de redação ENEM 2002

## ENEM 2002

## REDAÇÃO



Comício pelas Diretas Já, em São Paulo, 1984.

Para que existam hoje os direitos políticos, o direito de votar e ser votado, de escolher seus governantes e representantes, a sociedade lutou muito.  
www.iarabemardi.gov.br. 01/03/02.

*A política foi inventada pelos humanos como o modo pelo qual pudessem expressar suas diferenças e conflitos sem transformá-los em guerra total, em uso da força e extermínio recíproco. (...)*

*A política foi inventada como o modo pelo qual a sociedade, internamente dividida, discute, delibera e decide em comum para aprovar ou reiterar ações que dizem respeito a todos os seus membros.*

Marilena Chauí. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1994.

*A democracia é subversiva. É subversiva no sentido mais radical da palavra.*

*Em relação à perspectiva política, a razão da preferência pela democracia reside no fato de ser ela o principal remédio contra o abuso do poder. Uma das formas (não a única) é o controle pelo voto popular que o método democrático permite pôr em prática. Vox populi vox dei.*

Norberto Bobbio. Qual socialismo? Discussão de uma alternativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Texto adaptado.

*Se você tem mais de 18 anos, vai ter de votar nas próximas eleições. Se você tem 16 ou 17 anos, pode votar ou não. O mundo exige dos jovens que se arrisquem. Que alucinem. Que se metam onde não são chamados. Que sejam encrenqueiros e barulhentos. Que, enfim, exijam o impossível.*

*Resta construir o mundo do amanhã. Parte desse trabalho é votar. Não só cumprir uma obrigação. Tem de votar com hormônios, com ambição, com sangue fervendo nas veias. Para impor aos vitoriosos suas exigências – antes e principalmente depois das eleições.*

André Forastieri. Muito além do voto. Época. 6 de maio de 2002. Texto adaptado.

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.

## ANEXO B – Proposta de redação ENEM 2006

### PROPOSTA DE REDAÇÃO

Uma vez que nos tornamos leitores da palavra, invariavelmente estaremos lendo o mundo sob a influência dela, tenhamos consciência disso ou não. A partir de então, mundo e palavra permearão constantemente nossa leitura e inevitáveis serão as correlações, de modo intertextual, simbiótico, entre realidade e ficção.

Lemos porque a necessidade de desvendar caracteres, letreiros, números faz com que passemos a olhar, a questionar, a buscar decifrar o desconhecido. Antes mesmo de ler a palavra, já lemos o universo que nos permeia: um cartaz, uma imagem, um som, um olhar, um gesto.

São muitas as razões para a leitura. Cada leitor tem a sua maneira de perceber e de atribuir significado ao que lê.

Inejá Martins de Almeida. **O ato de ler.**

Internet: <www.amigosdollvro.com.br> (com adaptações).



Internet: <paineis.org>.

Minha mãe muito cedo me introduziu aos livros. Embora nos faltassem móveis e roupas, livros não poderiam faltar. E estava absolutamente certa. Entrei na universidade e tornei-me escritor. Posso garantir: todo escritor é, antes de tudo, um leitor.

Moacyr Scliar. **O poder das letras.** In: **TAM Magazine,**

jul./2006, p. 70 (com adaptações).

Existem inúmeros universos coexistindo com o nosso, neste exato instante, e todos bem perto de nós. Eles são bidimensionais e, em geral, neles imperam o branco e o negro.

Estes universos bidimensionais que nos rodeiam guardam surpresas incríveis e inimagináveis! Viajamos instantaneamente aos mais remotos pontos da Terra ou do Universo; ficamos sabendo os segredos mais ocultos de vidas humanas e da natureza; atravessamos eras num piscar de olhos; conhecemos civilizações desaparecidas e outras que nunca foram vistas por olhos humanos.

Estou falando dos universos a que chamamos de livros. Por uns poucos reais podemos nos transportar a esses universos e sair deles muito mais ricos do que quando entramos.

Internet: <www.amigosdollvro.com.br> (com adaptações).

Considerando que os textos acima têm caráter apenas motivador, redija um texto dissertativo a respeito do seguinte tema:

### **O PODER DE TRANSFORMAÇÃO DA LEITURA.**

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, 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 deve ter, no mínimo, 15 (quinze) linhas escritas.
- A redação deve ser desenvolvida na folha própria e apresentada a tinta.
- O rascunho pode ser feito na última página deste Caderno.

## ANEXO C – Proposta de redação 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 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.museuimigracao.org.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

#### Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti



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

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

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

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

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

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

#### Trilha da Costura

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

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

OLIVEIRA, R.T. Disponível em: <http://www.pea.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.