

**CLEIDE DONIZETE MOREIRA NUNES**

**O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS NAS  
AVALIAÇÕES ESCOLARES: LEITURA, POLÍTICAS  
PÚBLICAS E O ENEM**

**POUSO ALEGRE/MG  
2019**

**CLEIDE DONIZETE MOREIRA NUNES**

**O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS NAS  
AVALIAÇÕES ESCOLARES: LEITURA, POLÍTICAS  
PÚBLICAS E O ENEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Ciências da Linguagem.

Área de concentração: Linguagem e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Juciele Pereira Dias

**POUSO ALEGRE/MG  
2019**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Nunes. Cleide Donizete Moreira

**O processo de produção de sentidos nas avaliações escolares: Leitura, Políticas Públicas e o ENEM** /Cleide Donizete Moreira – Pouso Alegre: UNIVÁS, 2019.

157 f.:il.

Orientadora: Juciele Pereira Dias

Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Sapucaí. Curso em Ciências da Linguagem.

1.Análise de Discurso. 2.Leitura. 3.Políticas Públicas. 4.Avaliação. 5.ENEM. I. Dias, Juciele Pereira. II. Universidade do Vale do Sapucaí/ MG. III. Título.

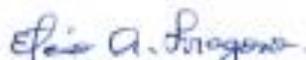
CDD: 410

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

Certificamos que a tese intitulada "O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS DAS AVALIAÇÕES ESCOLARES: LEITURA, POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENEM" foi defendida, em 6 de junho de 2019, por CLEIDE DONIZETE MOREIRA NUNES, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Ciências da Linguagem, sob o Registro Acadêmico nº24000112, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Profa. Dra. Juciele Pereira Dias  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Orientadora



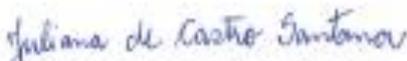
Prof. Dr. Elcio Aloísio Fragoso  
Universidade Federal de Rondônia – UNIR  
Examinador



Prof. Dr. Raphael de Moraes Trajano  
Faculdades Souza Marques - FTESM  
Examinador



Profa. Dra. Joelma Pereira de Faria Nogueira  
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS  
Examinadora



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

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPPES

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

Aos meus pais, pessoas que mesmo desconhecendo as letras de seus próprios  
nomes souberam me ensinar o valor da leitura.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a oportunidade desta pesquisa tão almejada. Se não fosse ELE, eu jamais teria me despertado para as letras

Aos meus filhos, Bethânia, Sérgio Júnior e Vítor, por compreenderem minha opção e seguidas ausências.

Ao meu esposo, Sérgio, pelo apoio incondicional.

A Manuella, minha neta, por ser alegria na minha vida mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos meus professores da Educação Básica, por terem acreditado em mim.

Aos alunos, professores e diretora da Escola Estadual Lauro Afonso, por acreditarem nesta pesquisa.

Ao querido amigo, Antônio Carlos de Rezende, que atendeu ao meu pedido de férias-prêmio tão prontamente.

Aos professores do Doutorado em Ciências da Linguagem, que sempre demonstraram confiança na minha pesquisa e perceberam minhas lutas para concluir meus projetos.

À professora Eni Puccinelli Orlandi, por ter sido a responsável pelo tema desta pesquisa “Leitura e interpretação”, por meio de suas aulas e publicações.

À professora Débora Raquel Hettwer Massmann, meu agradecimento profundo pelas inúmeras vezes que me acolheu, orientando-me no percurso deste curso.

À professora Juliana de Castro Santana, por ter me acompanhado e me convidado a socializar minha pesquisa nos seminários e oficinas (ALINE).

À professora Joelma Pereira de Faria, quanto carinho demonstrado ao longo de meu percurso acadêmico nesta instituição, me acolhendo como uma pesquisadora e não tão somente como aluna do curso e aos professores Drs. Raphael de Moraes Trajano e Élcio Aloisio Fragozo pelas contribuições na defesa da tese.

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

À professora Juciele Pereira Dias, que acolheu meu projeto com tanta dedicação e generosidade.

*Se, como tenho dito com insistência, ao significar o  
sujeito se significa, o gesto de interpretação é o  
que – perceptível ou não para o sujeito e/ou para  
seus interlocutores – decide a direção dos sentidos,  
decidindo, assim, sobre sua (do sujeito) direção.*

*Eni Orlandi*

## RESUMO

### O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS DAS AVALIAÇÕES ESCOLARES: LEITURA, POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENEM

Filiada à Análise de Discurso, na perspectiva teórico-metodológica de Michael Pêcheux e Eni Orlandi, esta tese tem como objetivo compreender como são produzidos os gestos de interpretação sobre os respondentes nas avaliações escolares que requerem uma única resposta como verdadeira. O corpus de análise é constituído por recortes de questões avaliativas do ENEM, entrevistas com professores e fragmentos das legislações que determinam o ensino da leitura na escola. Buscamos descrever e interpretar esses materiais considerando o processo de produção de sentidos de questões de leitura e de interpretação na avaliação nacional, o ENEM, instituída como modo de qualificar/quantificar a formação do sujeito-leitor. Analisamos ainda o modo como essas questões são determinadas pelas políticas públicas da educação e, por sua vez, determinam a formação do leitor em avaliação. A relação entre a leitura e os diferentes sentidos possíveis foi sendo constituída nesta pesquisa a partir do modo como os estudiosos, a instituição escolar, os professores e o ENEM, referência nacional em educação, concebem a leitura. Trabalhamos, assim, com os conceitos de memória discursiva, esquecimento, condições de produção, efeitos de sentido e gestos de interpretação. Com isso, buscamos compreender o funcionamento da linguagem e os movimentos de paráfrase e polissemia na tensão entre os diferentes sentidos e as tentativas de regulação nas avaliações do ENEM.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso. Leitura. Políticas Públicas. Avaliação. ENEM.

**THE MEANING PRODUCTION PROCESS IN SCHOOL ASSESSMENTS:  
ENEM, READING AND PUBLIC POLICIES**

Affiliated to Discourse Analysis, in the theoretical-methodological perspective of Michael Pêcheux and Eni Orlandi, this paper aims at understanding how the respondents' gestures of interpretation are produced in school assessments which require a single answer as true. The corpus of analysis consists of clippings of evaluative questions from ENEM, interviews with teachers and fragments of the legislations which determine the teaching of reading in schools, as we try to describe and interpret the meaning production process of reading and interpreting questions in the national evaluation, ENEM, established as a way of qualifying / quantifying the formation of the reader. We also analyze how these questions are determined by the public policies of education, and in turn, determine the formation of the reader under evaluation. The relation between reading and the different possible meanings has been constituted in this research from the way in which the scholars, the school institution, the teachers and ENEM, national reference in education, conceive the reading. We work, therefore, with the concepts of discursive memory, forgetfulness, conditions of production, effects of meanings and gestures of interpretation. Thereby, we seek to understand the functioning of language and the movements of paraphrase and polysemy in the tension between the different meanings and the attempts of regulation in the evaluations of ENEM.

**Keywords:** Discourse Analysis. Reading. Public Policies. Evaluation. ENEM.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I: A LEITURA E SUAS INTERFACES</b> .....	20
1.1 O SUJEITO-LEITOR.....	20
1.2 O SUJEITO AOS OLHOS DA ANÁLISE DE DISCURSO .....	21
1.3 O SUJEITO AOS OLHOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	23
1.4 O EFEITO LEITOR AOS OLHOS DO ENEM.....	32
1.5 A LEITURA E SUAS FORMULAÇÕES .....	33
1.6 A LEITURA SOB DIFERENTES OLHARES.....	35
1.7 A LEITURA AOS OLHOS DA TEORIA .....	40
1.8 AS NUANCES DA NOÇÃO DA LEITURA .....	41
1.9 AS DIFERENTES NOÇÕES DE LEITURA .....	51
<b>CAPÍTULO II: AS ENTRELINHAS DA INSTITUIÇÃO “ESCOLA”</b> .....	55
2.1 A ORIGEM DA ESCOLA ATUAL .....	55
2.2 OS SENTIDOS DA INSTITUIÇÃO “ESCOLA” .....	70
2.3 A RELAÇÃO ESCOLA <i>VERSUS</i> POLÍTICAS PÚBLICAS.....	76
2.4 A LEITURA E A ESCOLA.....	79
2.5 A LEITURA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	86
<b>CAPÍTULO III: AS INTERFACES DO ENEM</b> .....	97
3.1 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO .....	97
3.2 A LEITURA E O ENEM.....	105
3.3 AS POSSÍVEIS LEITURAS DO/SOBRE O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO .....	122
3.4 A MATERIALIDADE DO EFEITO-LEITOR AOS OLHOS DO ENEM.....	130
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	147
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	152

## INTRODUÇÃO

O rendimento dos alunos de instituições escolares em exames oficiais têm sido objeto, no século XXI, em especial pela mídia oficial, de notícias que evidenciam as posições de diferentes países. No ranking do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2015,<sup>1</sup> o Brasil ocupa a 59ª posição. Essa avaliação refere-se à “leitura”, palavra que tem sido repetida sempre como um problema dos estudantes, bem como, por sua vez, da escola e dos educadores. Diante disso, podemos lançar alguns questionamentos que nortearão nossas investigações: Como essas avaliações são produzidas? Qual é sua relação com as avaliações internacionais? Como se constituem as avaliações nacionais de alunos de instituições escolares como, por exemplo, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)? Desse modo, nossa questão de pesquisa se volta para *compreender como são produzidos os gestos de interpretação sobre os respondentes em questões de leitura e interpretação na avaliação nacional, o ENEM, instituída como um modo de qualificar/quantificar a formação do sujeito-leitor brasileiro. Ainda buscamos compreender o modo como essas questões são determinadas pelas políticas públicas de educação e, por sua vez, como essas questões determinam a constituição do sujeito-leitor em formação.*

Por vezes, a leitura é entendida como sinônimo de interpretação. Nesta pesquisa, filiada à Análise de Discurso na perspectiva teórico-metodológica de Michael Pêcheux e de Eni Orlandi, ler é uma prática social em que, segundo Orlandi (2000), se sabe que o sentido sempre pode ser outro. A leitura é um processo estruturante de produção de sentidos no ambiente escolar e no nosso cotidiano sociocultural, pois ela é a base da produção de todo sentido, de toda interpretação. Dessa forma, compreender o funcionamento deste processo e a maneira como o homem se constitui como sujeito-leitor e, dessa forma, produz sentidos é o nosso objetivo de pesquisa, tanto pela posição-sujeito analista de discurso, quanto pela posição-sujeito professora.

A realidade da leitura avaliada por exames institucionais (internos ou externos à escola) faz parte da minha história como professora, pois nos meus 28 anos de trabalho acompanhei alunos em seus diferentes níveis de ensino (educação infantil, ensino

---

<sup>1</sup> Dado referente ao PISA 2015, Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

fundamental, médio e superior). Nessa história, vivenciei as dificuldades de alunos e professores em “encontrar as respostas corretas” ou, dito de outro modo, as respostas esperadas pelo professor, pelos autores de livros didáticos, pelos autores de exames institucionais. Apesar de os alunos terem em sua rotina escolar um planejamento voltado para diferentes práticas de leitura e interpretação de textos, os ciclos eram encerrados com a apresentação de baixo rendimento neste quesito.

Uma inquietação que crescia dia após dia, apesar das práticas pedagógicas com leituras questionadoras, simulações e hipóteses que sustentavam as aulas. Era uma dificuldade que parecia ser transitória ou relacionado à imaturidade, porém, ao entrar em contato com os demais níveis de ensino e também na função de supervisora pedagógica, senti que se tratava de uma outra questão. Por isso, me aventurei na pesquisa por meio do curso de Mestrado em Ciências da Linguagem. Era preciso estudar a linguagem, compreender os processos de produção de sentidos sobre as avaliações de leitura e o modo como o sujeito-leitor brasileiro se constitui nesses processos, ou seja, como ele é significado e se significa por diferentes posições-sujeito. Descobri, nesse meu percurso no mestrado, que, conforme Orlandi (2001, p. 47), a leitura é “uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história”.

Antes disso, acreditava que o mau desempenho nas avaliações seria um problema relacionado a questões sociais, econômicas e familiares, mas, no trabalho de acompanhamento em minha sala de aula, esses fatores se mostravam contraditórios, pois, o “erro” não se reafirmava necessariamente nos estudantes de pouca renda. No mestrado, então, procurei entender *porque os alunos erram questões de interpretação de textos*. Percebi ser este problema uma questão de leitura. Mesmo que seu ensino seja uma prática tão antiga na Educação Brasileira, remetida ao ano de 1599 com a criação do *Ratio Studiorum*<sup>2</sup> pelos jesuítas, o qual discutiremos no segundo capítulo.

Nesse período da escrita da dissertação, a Educação Brasileira já contava com a política de implementação do ENEM,<sup>3</sup> um programa criado em 1998, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, com o objetivo de verificar o nível de desempenho dos estudantes ao final do Ensino Médio. Os

---

<sup>2</sup> Plano Pedagógico elaborado pelos jesuítas em 1599 “constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino” (SAVIANI (2013, p. 55).

<sup>3</sup> Exame Nacional do Ensino Médio, criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira em 1998 com a intenção de verificar o nível de desempenho dos alunos ao final do Ensino Médio.

resultados obtidos nas avaliações deste programa funcionam como parâmetro para a padronização da escola brasileira, indicando o nível dos alunos, logo das instituições. Essas provas são organizadas com questões das áreas da Linguagem, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática que demandam por interpretação dos alunos e compreensão sobre esse processo de produção de sentidos. Destas provas, foram recortadas oito questões que tratam a leitura, constituindo o *corpus* da pesquisa.

Por uma perspectiva discursiva, tendo como referência a obra de Orlandi (1996) “Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico”, passamos a trabalhar com a noção de interpretação como “o espaço do possível, da falha, do efeito metafórico, do equívoco, em suma: do trabalho da história e do significante, em outras palavras do trabalho do sujeito” (p. 22). Com isso, a questão dos gestos de interpretação se fez presente.

Pela AD, ressignificamos a pesquisa de mestrado, compreendendo que o erro era o modo como o leitor se inscrevia, pela língua, na história e na sociedade, sendo este modo de inscrição significativo, não simplesmente negligenciável ou objeto de juízo de valor. Esse novo estatuto do erro como revelador da constituição histórica do sujeito-leitor da avaliação como um aparato político passaram a ser aspectos fundamentais de minha pesquisa no curso do Doutorado. Por ser o ENEM o modelo regulador do Ensino Médio no século XXI no que se refere à leitura, mantive, assim, as questões deste exame como corpus. Mas a pesquisa era instigada por interrogações e ressignificações a partir das novas leituras realizadas no curso. Eu me perguntava: como trabalhar (com) a linguagem em funcionamento nas leituras das avaliações? Quem é o leitor? Como ele se forma? Para quem lê? Sobre o que e como lê?

Diante dessas perguntas, outros questionamentos se formulavam buscando para compreender sobre as práticas de leitura. Orlandi (2000, p. 11) pontua a leitura como sendo “um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”, por isso mesmo os sentidos não são abertos, eles são regulados em suas condições de produção.

Neste caminho de dupla posição profissional que me instigava a pesquisar sobre a leitura nas questões avaliativas em que somente um sentido é elencado como verdadeiro,

me deparei com vários outros trabalhos<sup>4</sup> que discutiam e tinham como *corpus* o ENEM. Dentre eles, destacam-se: Simões (2014), que estudou *A redação no (e do) ENEM: o dizer e o silenciar*; Santos (2014), cuja pesquisa versa sobre os *Sentidos possíveis na relação do sujeito com a língua portuguesa: as pérolas do ENEM*; Lugo (2014), que discute as *Provocações em torno do(s) sentido(s) de “texto” no guia de redação do ENEM*; LIMA (2014), que reflete sobre a *Discursividade no/do ENEM em torno da competência V: processos de institucionalização de sentidos entre textos e gestos de interpretação*, e, finalmente, minha própria dissertação; NUNES (2013), em que trouxe o ENEM como corpus de uma pesquisa que retratava *O que está por trás das entrelinhas?*<sup>5</sup>. Além desses, outros trabalhos desenvolvidos fora do espaço acadêmico da UNIVÁS, foram importantes para a constituição das minhas questões de pesquisa, como em Leal (2015), em uma pesquisa sobre *A formulação da proposta de redação do ENEM: a projeção imaginária do sujeito-escritor ideal*, bem como o texto de Borba (2015), que discute a *Leitura e interdisciplinaridade no contexto escolar: o exemplo do ENEM* e Moreira e Dias (2017), que desenvolveram um estudo pautado nos *Discursos sobre ‘linguagens, códigos e novas tecnologias’ no espaço digital*.

Procuramos, assim, analisar as questões do ENEM compreendendo sobre o funcionamento de leitura que o coloca como regulador do Ensino Médio, atingindo escolas públicas e privadas, sinalizando a proficiência do sujeito-respondente, permitindo ao respondente o acesso ao ensino superior em universidades públicas, estatuto este que movimenta o país e a educação brasileira.

No primeiro capítulo, é produzida uma reflexão sobre a noção de “leitura” a partir de documentos escolares oficiais traduzidos pelo PCNEM – Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio (1998), pelo CBC – Conteúdo Básico Comum (2005) e pela a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018), também organizada em competências e habilidades, assim como o ENEM, referência nesta pesquisa. Este exame movimentou, em 2016, 9.276.333 milhões de inscritos. Esse impressionante número mostra sua influência no ensino brasileiro, provocando-nos a investigar o sentido de suas

---

<sup>4</sup> Os trabalhos citados são resultado de pesquisa do Mestrado e Doutorado na Universidade do Vale do Sapucaí, no ano de 2014.

<sup>5</sup> Cf. NUNES, Cleide Donizete Moreira. *O que está por trás das entrelinhas*. Pouso Alegre, 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. 2013.

legislações e também das normas curriculares a que antecedem e regulam o percurso escolar do estudante no quesito leitura para esta avaliação nacional.

Nessa compreensão dos documentos, os PCNEM também determinam os sentidos de leitura, que é definida como “o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem, etc.”. Desse modo, temos que o conhecimento, assim a leitura, é entendida como processo, representada pelas palavras “ativo”, “objetivos”, “linguagem” que indicam movimento, a discursividade em funcionamento. Por isso, esse documento precisa ser investigado considerando que o aluno passa longos anos pela escola tendo seu currículo de referência construído sob essa concepção de leitura. Ao concluir o Ensino Médio, pode se deparar com a frustração de um mau desempenho no ENEM, já que o trabalho ativo com competências não garante um bom desempenho no exame.

Disso, muitos questionamentos são produzidos: Como o sujeito-leitor estaria sendo significado nesses documentos? O que seria considerado como saber no exame? Estas interrogações são constitutivas do primeiro capítulo, que procura compreender o leitor em sua posição respondente no processo de produção de sentidos do ENEM. Ainda discutimos neste capítulo as noções de leitura aos olhos da literatura especializada, especificamente, Orlandi (1996), Leffa (1996) e Pfeiffer (2011). Assim, este estudo procura investigar *o efeito de leitura produzido pelo ENEM que se relaciona ou não, aos documentos escolares, às concepções docentes e às literaturas*. Num primeiro momento, Orlandi, filiada à Análise de Discurso de filiação pêcheutiana, traz a leitura como:

vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como ‘atribuição de sentidos’, [...] por outro lado ‘pode significar concepção’, [...] no sentido mais restrito, acadêmico, leitura pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto, [...] em um sentido ainda mais restritivo, em termo de escolaridade, pode se vincular à alfabetização (2000, p. 7).

Acrescentando a sua reflexão, a leitura, segundo a autora, “não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (2000, p. 9). Por isso, ao eger um sentido para o texto, há uma complexidade em jogo, sentidos mais amplos sendo evidenciados ou apagados, pois o sentido, para se constituir, passa por outros textos e outras histórias de leitura, numa relação de forças. E é esta força que direciona o

estudante e, no caso desta pesquisa, o respondente, a assinalar uma, ao invés de outra alternativa, como se essa escolha única fosse evidente. Entretanto, de acordo com Orlandi (2000), ninguém lê no texto o que quer. Desta forma, a leitura é regulada e também exposta a mudança.

Acrescentando com a visão de Orlandi, outros autores aqui apresentados contribuem para a compreensão das concepções de leitura em questões avaliativas. Pfeiffer (1998, p. 87) afirma que “o sujeito-leitor possui um corpo social discursivo que lhe forma uma memória discursiva (no caso, uma memória de leitura) permitindo lhe que, na prática de leitura, formule os sentidos que estão em funcionamento (os implícitos, os estereótipos, os não-ditos, etc.).” Ainda, conforme ressalta Leffa (1996, p. 14), “ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra”. Desta forma, dialogando com os diferentes conceitos de leitura e relacionando-os à avaliação, o capítulo I vai sendo estruturado e as ideias alinhavadas.

No capítulo II, trabalhamos com as noções de escola, partindo da ideia de que ela é um “lugar de preparação e de evidência de qualidade de homens” (PFEIFFER, 2011, p.150) para compreender o modo como a escola vai sendo significada em relação ao rendimento e, então, descrever o processo de produção de sentidos de palavras como “preparação e qualidade” que determinam atualmente a instituição escolar. Para isso, fazemos uma breve historicização do espaço escolar desde o ensino instituído pelos jesuítas até o ensino atual, pautado pelo ENEM. Nessa trajetória, consideramos o papel das políticas públicas para chegar ao modelo de gestão que estabelece as habilidades e competências exigidas do estudante como condição de acesso à universidade.

No terceiro capítulo, descrevemos as interfaces do ENEM de acordo com o Documento Básico (2002), que o define como “instrumento de política pública”, bem como sua estrutura e seu desenvolvimento ao longo de vinte anos de existência, assim como as concepções de leitura e avaliação que subjazem de suas questões. Trabalhamos sobre as condições sócio históricas deste exame, o que sua nomeação evoca, os deslizos que o constituem e a produção de sentidos que envolve o termo ENEM. Dessa forma, analisamos como o sujeito-leitor é significado por meio do exame, ao ser levado a dominar o objeto do discurso, a partir da afirmação de Moreira e Dias (2017, p. 341), de que “o participante relaciona-se [*sic*] com uma única imagem produzida na tentativa de colocá-la em evidência sobre as demais”. Descrevemos, ainda, a produção de sentidos lexicais referentes a este sujeito que responde as questões a partir de um lugar

“historicamente determinado por sentidos em relação à política de ensino colonial, pautada no exercício hierárquico de poder metrópole-colônia, que se deu pela produção de discursos autoritários e pela imposição de noção de erro (DIAS, 2012), como uma constante na memória social do país e no ensino contemporâneo. Neste capítulo, trabalhamos ainda a questão da parametrização e, assim, refletimos sobre o ENEM ser uma forma de acesso ao ensino superior e ser considerado como um efeito de verdade.

*Interpretação é, assim, construção de sentidos – e não descoberta de sentidos já-dados. Interpretação é ideologia, que determina o sentido (e não o ‘oculta’ nem se ‘afasta’ dele).*

*Eni Orlandi*

## CAPÍTULO I: A LEITURA E SUAS INTERFACES

Para compreender o funcionamento da leitura se faz necessário considerar três importantes fatores: o leitor, o texto e o sentido. Um não se manifesta sem a presença do outro, estão entrelaçados; contudo, apresentam suas especificidades. Uma abordagem articulada desses fatores permite trabalhar no espaço existente entre eles, no entremeio. Assim, para atribuir sentido, funcionam no discurso *efeitos de leitura*, que serão discutidos nesta pesquisa a partir da *posição-sujeito-leitor-respondente*.

### 1.1 O SUJEITO-LEITOR

No processo, pois, que envolve a interpretação é necessário considerar o tripé: leitor, texto e sentido. Num primeiro momento, refletiremos sobre o leitor como uma posição no discurso e em sua singularidade, já que a todo instante o sujeito-leitor se depara com situações que demandam por interpretação. A falta de compreensão sobre essa injunção à interpretação é um dos motivos do sucesso dos cursinhos preparatórios para concursos e vestibulares e do fracasso das escolas no aproveitamento das avaliações em geral, cerentes em relação à compreensão da leitura como produção de sentidos numa determinada situação discursiva. Essa defasagem não é uma questão simples de se resolver, nem essa pretensa solução deve ser buscada nos espaços de preparação para as avaliações, mas consideramos que a discussão sobre o funcionamento discursivo da leitura é uma conquista na direção da compreensão das relações de sentido produzidas pelo sujeito no texto e na leitura.

Para o leitor, aqui representado pelo respondente, chegar ao sentido de um texto esperado na leitura há uma relação de força entre texto e sujeito que precisa ser compreendida, considerando o modo como os documentos oficiais regulam os gestos de interpretação do leitor em sua posição-sujeito referenciada aqui na perspectiva da AD, Análise de Discurso, representada nas literaturas de Orlandi (1998, 2001) e Pêcheux (1975). Ainda para essa compreensão, serão usados os recortes dos PCNEM, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) documento vigente que norteia a educação brasileira, sobre o aluno na posição leitor; bem como, outras literaturas que abrem espaço para o diálogo sobre leitura. Mas, o que podemos considerar por

interpretação? Como Orlandi constroi esse conceito no campo da Análise do Discurso? Como funcionam os gestos de interpretação nas atividades avaliativas?

Pêcheux ([1997] 2014), afirma que a interpretação é um ato no nível simbólico, por isso, quando interpretamos, já inscritos numa formação discursiva, estamos produzindo sentidos e o fazemos a partir dos gestos de interpretação associados com a memória, que é o saber discursivo. Assim, pode-se dizer que a interpretação é “o vestígio do possível, é o lugar próprio da ideologia que é “materializada” pela história” (ORLANDI, 1996, p. 18). Desta forma, o sentido não surge do nada, ele nasce da ideologia e por isso, o texto apresenta vários sentidos, pois são várias as direções ideológicas que marcam os sentidos na leitura. Esse mecanismo da interpretação é consequência também do equívoco da língua, entendido não como um desvio, mas estruturante. O equívoco é o que está presente por uma ausência necessária. Com isso, podemos afirmar que não há sentido sem deslize e sem interpretação e, ainda, que a interpretação é constitutiva da própria língua, Orlandi ressalta que “por isso mesmo é que o dizer tem um ‘peso’ ideológico: porque o gesto de interpretação materializa a inscrição do sujeito em uma formação discursiva, isto é, constitui-se em uma posição. O sentido é sempre sentido para, e não sentido em si” (ORLANDI, 1996, p.95). Compreendendo, então, que a interpretação acontece a partir dos gestos do sujeito-leitor que recorre aos “discursos disponíveis”, cabe-nos, enquanto analistas, buscar pelo modo como esse sujeito é considerado nos documentos oficiais que orientam o processo escolar, não sem antes desdobrar o modo como teoricamente trabalharemos com o conceito de posição-sujeito-leitor na AD.

## **1.2 O SUJEITO AOS OLHOS DA ANÁLISE DE DISCURSO**

O sujeito-leitor é uma posição construída em diferentes espaços administrados a partir da noção de “responsabilidade” para ler, compreender, analisar e interpretar. Essas habilidades que lhes são requeridas apresentam uma complexidade por se tratar de um processo que envolve diferentes posições-sujeito, não apenas a de leitor. Quando se fala que o sujeito tem uma responsabilidade leitora para interpretar, refere-se ao que lhe é cobrado, esperado, desejado, como algo que lhe seria nato, próprio ao leitor. Essas competências evidentes esbarram, no entanto, em resultados insatisfatórios, o que demanda nossa investigação, considerando, num primeiro momento, como esse sujeito significa e se significa na leitura das avaliações. Para isso, consideraremos o conceito de

sujeito na Análise de Discurso e, a seguir, analisaremos a concepção de sujeito presente nos documentos escolares, especificamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, por ser este documento a referência em educação escolar para a geração atual, desde o ano 2000.

De acordo com Orlandi (1998, p.16), “os sujeitos são posições e essas posições não são indiferentes à história. Elas derivam de relações ideológicas”, isso coloca em jogo a situação, a realidade, suas relações sociais e a história do sujeito, suas condições, limites e possibilidades. É pela ideologia que o sujeito atribui sentidos como evidentes nesse percurso vivenciado e ainda busca apresentar a sua posição frente às situações. Diante disso, quando o leitor, na posição de respondente, decide pela alternativa A, B, C ou D em uma questão, perguntamos sobre como se dá esse gesto de interpretação, quais são os movimentos ideológicos aí presentes?

Sabemos que à medida que o sujeito se significa, interpreta, ele se “faz em um movimento de entrega e de resistência” (ORLANDI, 1998, p. 17), e se constitui com essas nuances que permitem alterações, deslizos, deslocamentos, equívocos. Por isso, o sujeito não é estático. Isso se deve à sua relação com o interdiscurso, a exterioridade, o já dito, bem como sua inscrição em determinado domínio do saber. Ainda de acordo com Orlandi (1998, p.13), “os sentidos e o sujeito se constituem ao mesmo tempo no interior de uma formação discursiva no confronto entre as diferentes formações. Esta relação constitui a historicidade do sujeito e dos sentidos”. Daí considerarmos diferentes posições-sujeito no ato de ler quando muitas vezes o leitor é visto somente por um foco, uma consideração, uma resposta, mas grita internamente seu posicionamento. Nos mais variados meios, seja acadêmicos, sociais ou religiosos, há uma voz que resiste a essa hegemonia, que ora sussurra, ora grita e, ainda, é silenciada nos espaços avaliativos.

Também cabe salientar que, segundo Orlandi (2001, p.103), “o sujeito se submete à lingua(gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-(se) – em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia”. Com isso, busca nessa experiência algo que o sustente, que o norteie, que o ampare em suas escolhas pelos sentidos, após ter revisitado os variados sentidos que atravessam os textos. Orlandi, (2001, p. 104) observa também que “quanto mais centrado o sujeito, mais cegamente ele está preso a sua ilusão de autonomia ideologicamente constituída.” Essa acepção evidencia o quanto o sujeito pode correr o risco de ficar preso a uma filiação, a uma

inscrição de sentido, esquecendo que o texto apresenta vários sentidos. Ao percorrê-los nesse nosso exercício de análise, podemos atravessar o que está engessado para buscar o sentido autorizado pelo texto; com isso, “podemos dizer que o sujeito é ao mesmo tempo desposuído e mestre do que diz” (ORLANDI, 2001, p. 105).

Portanto, deve-se observar que “o sujeito tende a ser completo, e em sua demanda de completude, é o silêncio significativo que trabalha sua relação com as diferentes formações discursivas” (ORLANDI, 2010, p.78). Assim, se ele “tende” é porque há um desejo pela completude, pelo domínio do sentido e ainda há um espaço entre o que existe e o que se espera que exista.

Essas considerações sobre sujeito revelam as interfaces de sua leitura e interpretação na visão da Análise de Discurso, norteadas, pois, nossas análises.

### 1.3 O SUJEITO AOS OLHOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os pressupostos teóricos acerca do conceito de “leitura” abrem espaço para outras e novas concepções devido a sua dimensão e importância no meio acadêmico. Para aprofundar sobre este conceito, nada melhor do que analisar os documentos oficiais que regem as instituições escolares, pois eles são a base da vida escolar dos docentes e discentes. Analisaremos neste estudo, portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998 e 2000), a Matriz de Referência do ENEM (2015), o Conteúdo Básico Comum (CBC, 2005) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) destacando algumas palavras e/ou expressões que conduzirão as análises desta pesquisa.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 69), documento que direciona o ensino da área de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação, compreendendo os Ensinos Fundamental II e Médio, a leitura é definida como:

R1

O **processo** no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica **estratégias de**

**seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.**

Daí se pensar a leitura como a relação do leitor com o texto, a interação. Esse conceito, formado desde 1998, ainda está distante e se faz desconhecido na prática escolar de muitos educadores. Pois sendo “processo”, é algo que vai sendo compreendido, assimilado, comparado, analisado. Portanto, o ato de ler não acontece de forma instantânea, merece análise, reflexão e inferência. Justamente, o que é assegurado quando a leitura é realizada de forma ativa, em que o sujeito deixa de ser passivo, receptor, para assumir a posição de agente. O documento abre espaço para pensar que a leitura acontece num processo e por meio de estratégias diversificadas para que o sujeito-leitor consiga administrar os sentidos que estão em jogo no momento da leitura. Por isso é necessário uma leitura direcionada com estratégias que contemplem “a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação, sem as quais não é possível proficiência”, conforme estabelece o documento.

Este documento vem direcionar o trabalho do professor para com o estudante, mostrando que algo mais precisa ser planejado e orientado; uma pré-disposição do sujeito frente ao texto alicerçada pela seleção dos sentidos, ato que inclui observar o que é relevante e o que pode ser abstraído. Uma outra ação que deve ser direcionada ao estudante ou pelo estudante, de acordo com o documento, é a antecipação, prática que mostra as possibilidades de o texto apresentar um ou outro sentido, bem como as suas consequências. O leitor deve se ater ao texto num exercício flexível entre o que o texto diz e o que o texto não diz para ter condições de verificar cada detalhe que o compõe e realizar a inferência dos sentidos.

Ainda, conforme dispõem os PCNEM (2000, p. 19), na área de Linguagem Códigos e suas Tecnologias, “deve-se compreender o texto que nem sempre se mostra, mascarado pela **estratégias** discursivas e **recursos** utilizados para se dizer uma coisa que procura “enganar” o interlocutor ou subjulgá-lo.”. Novamente a palavra “estratégia” se faz presente neste documento de orientação da prática pedagógica, um gesto de interpretação que se inscreve num discurso que traz em sua matriz a definição de “regularidade de uma prática” (ORLANDI, 2000, p. 55). O fragmento destacado propõe, assim, que o leitor deve compreender um texto que não se mostra claro em sua discursividade, sugerindo que, às vezes, o texto vem mascarado por estratégias discursivas e recursos enganadores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um documento que norteia o ensino e as práticas pedagógicas desde o ano de 2000 com a finalidade de “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias” (PCNEM, 2000, p. 4), propondo uma formação articulada para “o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (PCNEM, 2000, p. 5).

Dessa forma, o documento vê o sujeito-leitor como alguém com capacidades e habilidades para realizar as atividades que lhes são conferidas e sugere propostas pertinentes neste desenvolvimento que englobam “um **conjunto de disposições e atitudes** como: pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, conforme apresenta suas propostas” (PCNEM, 2000, p. 5). Essas ações requeridas do sujeito são de ordem ativa, já que ele tem que se movimentar em busca de algo que não está necessariamente presente ou evidente. E ainda são ações que são constituídas ao longo da vida, num processo linear e ao mesmo tempo circular, pois em momentos diferentes faz-se necessário retomar algum conceito ou um sentido para que algo signifique.

Disso se depreende que para o aluno participar da sociedade, bem como dos ambientes sociais, ele deve dominar uma série de ações retratadas como “conjuntos de disposições e atitudes”, que o diferenciem e o inseram na cidadania. Assim, ele é visto como alguém que, de fato, precisa dominar essas habilidades propostas para ter condição de viver na e em sociedade, numa relação marcada pela ideologia. Nesse sentido, Orlandi (1996, p.130) afirma que:

faz parte do imaginário do sujeito , em sua diferença, pensar a unidade para se identificar-se, assim como também faz desse mesmo sujeito o da Modernidade e o da Contemporaneidade – ter de se referir-se a uma pátria para ter uma identidade ‘nacional’.

Neste documento a unidade trabalha com a “ilusão produzida pela relação imaginária do sujeito com suas condições de existência, (ORLANDI, 1996, p. 130), o sujeito é visto a partir de uma concepção que o coloca com aptidão para, sem considerar o real desse sujeito. No entanto, o aluno ainda é visto como alguém que assiste, que se instala do lado externo dos saberes, que não se apropria do discurso, conforme destacam os Parâmetros (2000, p.9) ao retratar que “neste caso, o aluno deixaria de ser um mero

expectador ou reprodutor de saberes discutíveis (...) ele teria a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência”, alguém que sairia do anonimato.

O documento ainda reforça que “o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano” (2000, p.18). Dessa forma, ainda cabe ao aluno essa consideração, essa habilidade, ou seja, ele pode ser, mas ainda não é reconhecido pelo que já é, pelo que efetivamente produz. E não o é por quê?

Dentre todas as acepções apresentadas, cabe acrescentar as competências propostas para o aluno em Língua Portuguesa ao final do Ensino Médio, isso para afirmar e documentar o que o aluno deve saber, ou ainda precisa saber:

<p><b>Representação e comunicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.</li><li>• Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</li><li>• Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.</li></ul> <p><b>Investigação e compreensão</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção(intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).</li><li>• Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.</li><li>• Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.</li></ul> <p><b>Contextualização sócio-cultural</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.</li><li>• Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.</li></ul>
---

*Imagem 1: Competências e habilidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa*

Apesar de não trazer a palavra leitura, está implícito que o trabalho com a língua e mesmo a tecnologia, seja oral, escrita, imagética, se dá por práticas de leitura. Tais competências apresentadas nos PCNEM destacam-se por evidenciar a necessidade que o aluno tem frente à sociedade e instituição escolar, e ainda se apresentam como a solução dos possíveis problemas vivenciados pela escola e pelos alunos, o que, em algum momento, significou repetência ou evasão. Diante das acepções abordadas nos Parâmetros Curriculares nacionais do Ensino Médio, o sujeito é considerado um leitor

que precisa estar inserido no processo da leitura com um conjunto de disposições e atitudes que permitem compreender o texto em suas nuances implícitas e explícitas.

Dentro dessa mesma linha de documentos que apresentam definições para a noção de leitura, a Base Nacional Comum Curricular, que prioriza cinco campos de atuação social foi implantada com o objetivo de aproximar o leitor da realidade do texto, apresenta o conceito de leitura como (2018 p. 72)

tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão.

Uma prática que associa o texto a sua condição de produção, considerando seu contexto sócio-histórico, as reflexões, bem como a compreensão de um todo que parte do leitor, se esvai para as partes e volta ao leitor, conforme aponta o nível de compreensão inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Para a BNCC, a leitura vai além do que remete o texto em si, pois há uma junção do texto e sua história com o leitor e sua história ao atribuir um sentido. Portanto, não bastaria ler uma imagem isolada de seus vários contextos, mas em contrapartida relacionar a imagem a outros contextos socio-discursivos. A BNCC (2018 p. 72) traz também a concepção de leitura como “dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão”; para a Base, o eixo Leitura compreende:

R2

as práticas de linguagem que decorrem da **interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos** escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BNCC, 2018, p. 69).

Por esse viés, ler vai além de decodificar, é uma interação direta entre os variados gêneros e tipologias textuais que compreende saber ler e saber o que fazer com o texto e a partir do texto.

A Base Nacional Comum Curricular traz na sua estrutura 27 habilidades distribuídas por sete competências. Para nossas análises, recortamos duas competências

que serão retratadas aqui de forma ampla, ressaltando algumas palavras-chave para nortear a nossa leitura. A competência 1 solicita que o sujeito-leitor se posicione frente ao texto por meio de duas ações:

R3

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1 **Compreender** o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e **mobilizar** esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

Com esses dois verbos no infinitivo percebe-se que a BNCC solicita do leitor uma atitude a partir do que foi compreendido, ou seja, há algo além da compreensão. Para mobilizar os conhecimentos, deve fazer uma análise do que sabe a respeito de determinado tema e selecionar o que lhe convém. Nessa seleção, algo é deixado de fora para dar espaço a outro sentido. Portanto, dois sentidos não cabem no mesmo espaço; um dá lugar ao outro. Esta competência ainda evidencia que o aluno deve compreender a língua para cumprir um objetivo traçado para ele, ou seja, para ele participar da sociedade, ser entendedor do que lhe é exigido e também saber explicar e interpretar de forma crítica a realidade que o cerca, pois desta forma, ele continuará aprendendo. Será que a escola está preparada para receber este aluno crítico? Os profissionais aceitam as críticas feitas pelos alunos sobre os determinados assuntos? Ou ainda, os envolvidos na educação têm condição de acompanhar e orientar as críticas realizadas pelos alunos? Essas críticas não são vistas como afrontas?

A competência 2 faz menção às relações de poder presentes na comunicação, na interação entre os sujeitos em suas variadas posições.

R4

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2 **Compreender** os processos identitários, conflitos e **relações de poder** que permeiam as **práticas sociais de linguagem**, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos,

exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

Na comunicação, há relações de força e de poder que estão em jogo, assim como nos textos. Por isso, o sujeito precisa compreender como estão funcionando essas relações que encaminham a determinados sentidos e não a outros. Assim, muitos movimentos devem ser acionados nesta seleção do que estaria determinando as relações de força, seria necessário compreender os modos como essas relações circulam, reproduzindo significados e como elas se constituem a ponto de serem consideradas relações de poder. Como a escola poderia preparar o aluno para atingir esta competência que envolve a linguagem e as práticas de socialização garantindo o diálogo, resolvendo os conflitos, combatendo preconceito se não houver o que preza na competência 1? Portanto, essas competências devem estar em harmonia, numa junção de ações para resultar no cidadão que respeita o que não lhe é semelhante.

A competência 3 se volta para as diferentes linguagens na defesa de pontos de vistas que respeitem o outro.

R5

**COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3 - Utilizar diferentes linguagens** (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, **defendendo pontos de vista que respeitem o outro** e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

A Base Nacional Comum Curricular quer que o aluno utiliza diferentes linguagens, inclusive a verbal com o objetivo de defender e respeitar o outro, essa competência abre espaço para pensar sobre o que é silenciado no discurso. Diante disso, podemos compreender que se o aluno não defende e nem respeita o outro é porque ele não utiliza as diferentes linguagens. Mas, conhecendo as linguagens, o aluno teria condição de defender o ponto de vista do outro? Poderíamos pensar que quem não respeita o outro é porque não utiliza as diferentes linguagens. Esses apontamentos sugerem pensar sobre os sentidos que as palavras carregam, conforme Orlandi (2000, p. 12) propõe:

de forma geral, podemos dizer que a atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos leitura parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que

se supõe ser o do texto (dado pelo autor), e o que denominamos leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto

É fato a complexidade do texto considerando os seus variados sentidos e as deferentes formas de expressar sobre determinado assunto. Essa dificuldade deve representar o baixo nível de compreensão dos alunos nas avaliações.

Dando sequência, a competência 4 da BNCC preza pela compreensão da língua nas diferentes variedades frente a um país com tamanha diversidade.

R6

**COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4 - Compreender as línguas** como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e **vivenciando-as como formas de expressões** identitárias, pessoais e coletivas, bem como **agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza**.

Para o aluno, pode ser que esta competência pareça contraditória ao que a escola propõe. Pois, é da competência dele compreender a língua enquanto diversidade, mas é competência da escola mostrar que esta não é a língua aceita dentro da normatização. Ao aluno basta somente compreender a variedade da língua; enquanto a escola, ambiente formador, recusa a própria variedade do país. Qual seria a utilização desta competência considerando que a escola não aceita os textos produzidos numa perspectiva discursiva variável? O aluno precisa somente reconhecer as variedades, ou podem vivenciá-las como expressão? O que significaria o fragmento “vivenciá-la como expressão”? Seria possível, a escola vivenciar esta competência, conforme propõe? A escola dá ao aluno, a condição para vivenciar as variedades da língua?

As demais competências relacionadas à Linguagem e suas Tecnologias para o Ensino Médio ponderam questões que referenciam a produção de sentidos nas práticas corporais, conforme aponta a de número 5 “Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade”; ou ainda referenciam as produções artísticas e culturais, de acordo com a competência 6,

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar

seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

E também, a competência 7 que considera a mobilização da linguagem:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Essas últimas três competências apresentadas não retratam o tema específico da leitura, por isso foram somente citadas.

A BNCC sinaliza que a relação do leitor com o texto deve ser alicerçada em questionamentos, trocas entre texto e leitor, ressignificação e resgate ao que o texto proporciona. Assim, fica visível que a leitura deve acontecer numa relação íntima entre sujeito e texto.

Quase finalizando as observações que remetem ao sentido de leitura para os documentos escolares, o Conteúdo Básico Comum (2005, p.76-77) ressalta que:

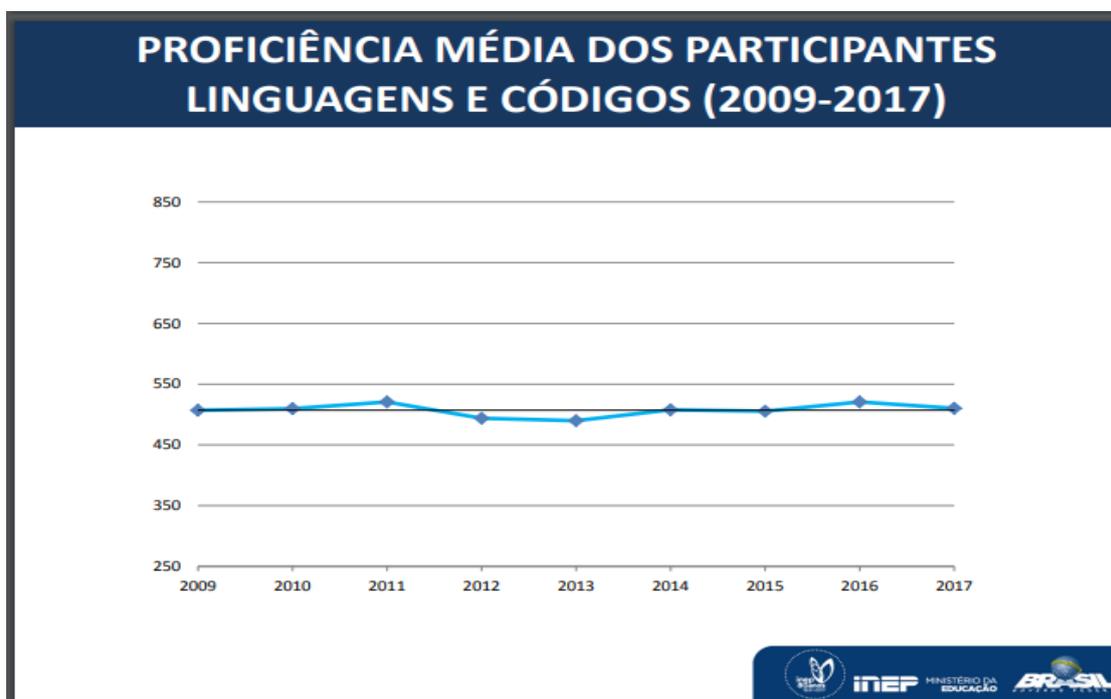
R7

é preciso lembrar que não basta que o aluno seja capaz de decodificar e codificar textos escritos. É preciso que ele reconheça a leitura e a escrita como **atividades interativas de produção de sentido**, que colocam em jogo diferentes fatores, como a situação comunicativa, o horizonte social dos interlocutores, o objetivo de interlocução, as imagens que os interlocutores fazem um do outro, os usos e práticas de linguagem.

Este fragmento evidencia o que é proposto para as escolas e o que espera que se cumpra para a eficiência da prática leitora, considerando que as ações de “codificar e decodificar” não bastam para os leitores que a escola deseja formar. O real da escola é que o aluno interaja na produção de sentidos, analise diferentes proposições e por diferentes ângulos, não se fechando nos sentidos únicos, mas compreendendo que após a reflexão sobre o texto, deve compreender a multiplicidade de sentidos do texto. Isso, apesar de não ser fácil, quando orientado nas práticas escolares, instiga o aluno a ver as inúmeras possibilidades do texto, bem como o que pertence ou não ao texto.

Frente a este estudo que apresenta a concepção de leitor, ainda que de forma implícita, nos documentos escolares, há de se pensar que os estudantes que fizeram o

ENEM no ano de 2017, passaram seus dias escolares sob a legislação do CBC, elaborado em 2005 e apesar das contribuições escolares que este documento propõe, ao finalizarem o Ensino Médio e realizarem o ENEM, esses alunos fizeram parte de um grupo de sete milhões, seiscentos e três mil e duzentos e noventa e um inscritos que apresentaram redução na média da “proficiência” em relação aos anos 2011 e 2016 e ainda, conforme o gráfico aponta, o progresso do desempenho nesses anos de CBC e de ENEM, permaneceu abaixo, ou manteve-se uma instabilidade de rendimento nas avaliações do Exame Nacional Ensino Médio. Essa análise evidência a linguagem condicionada a fatores ideológicos e históricos que vão além da discursividade retratada nas legislações.



*Gráfico Proficiência Média dos participantes em Linguagens e Códigos (2009-2017)*

Essa análise rápida e simples foi para ilustrar o quanto a questão da leitura tem suas especificidades e vai além de compreender os símbolos e ajuntar as sílabas, ler está condicionada “aos muitos ponto de entrada e de fuga” (ORLANDI, 2000, p.113).

#### **1.4 O EFEITO LEITOR AOS OLHOS DO ENEM**

Na abordagem do Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, o aluno é visto como alguém que, ao concluir esta etapa do ensino, deve possuir algumas habilidades e competências que o diferencie dos demais grupos de estudantes. Ele precisa desenvolver

e aperfeiçoar uma série de ações e estruturas que dependem das competências de leitura, na aquisição de diversos tipos de conhecimento. Essas ações, significadas como competências e habilidades – conforme apresentaremos no corpo desta pesquisa –, constroem a imagem de um aluno capaz de ler o texto em suas condições de produção e a partir das concepções que o envolvem. Esse aluno deve ainda ser capaz de perceber o conteúdo discutido no texto por meio de uma leitura correlacionada a outras leituras e a conhecer as características particulares que compõem os variados gêneros textuais. Ele deve também apreender a quem o texto está destinado, sua função, enfim, todas as manifestações de sentido presentes no texto.

Ademais, o aluno, para o ENEM, é alguém que deve conceber o texto no todo e em suas partes. Concepção que será possível observar nas questões retiradas de edições anteriores do ENEM e que serão analisadas nesta pesquisa nos capítulos que se seguem.

Frente a todas as referências sobre o sujeito-leitor, percebe-se que há uma lacuna na discursividade que precisa ser significada e buscada para preencher o vazio que algumas vezes separa o leitor dos sentidos. Por isso, compreender a relação leitor e texto na determinação dos sentidos é algo que passa pelas formulações da leitura em que a falta é constitutiva desse processo.

## **1.5 A LEITURA E SUAS FORMULAÇÕES**

A leitura é compreendida como uma prática social mais ampla do que simplesmente decodificar letras e apreender um sentido único. Como temos enfatizado, ela é uma relação entre sujeito, texto e sentidos constituída pela formação ideológica representada na discursividade que possibilita a produção de sentidos. Mas o que seria ler? “Ler é saber que o sentido pode sempre ser outro”, destaca Orlandi (2000, p. 12). Por isso, ler é um processo complexo que envolve a relação com outros textos e outras histórias de leitura, uma relação de forças, sendo os sentidos “determinado(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o leem) (ORLANDI, 2000, p. 12).

Neste processo de atribuição de sentidos, pensamos que o modo de circulação dos sentidos no texto, logo nas avaliações, “produz consequências sobre a função-autor e o efeito-leitor que ele produz. E estas consequências estão diretamente ligadas à natureza

da memória a que estes sentidos se filiam” (ORLANDI, 2010, p. 8). No contexto desta pesquisa, nos referimos à memória discursiva, conforme aponta Pêcheux sendo:

aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os „implícitos“ (quer dizer, mais tecnicamente, os préconstruídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2010, p.52).

também denominada interdiscurso, (ORLANDI, 2010). É a memória discursiva que torna possível o esquecimento e por meio dela formam-se as redes que vão relacionando os já-ditos e os já-esquecidos por meio dos gestos de leitura. Segundo Orlandi (2010, p. 10), “no modo como tomo a questão do gesto e o ligo à interpretação, estou dizendo que, na prática simbólica, produzimos gestos de interpretação, sendo estes, modos de interferir no mundo, através da prática simbólica que é a interpretação”. Disso depreende-se que os gestos em funcionamento na linguagem produzem o efeito metafórico, ou seja, a deriva conduzindo ao equívoco, às falhas e “os sentidos são determinados pelas condições de produção” (ORLANDI, 2010, p. 13).

Resultado das políticas públicas para a leitura construídas na história brasileira, o cenário atual da educação no Brasil tem revelado, por meio dos seus resultados avaliativos, a dificuldade que os alunos têm nas questões avaliativas que demandam leitura e interpretação. Por isso, a importância deste estudo que aborda a leitura em questões interpretativas em provas de múltipla escolha, cuja característica principal é a possibilidade de uma única resposta tida como correta, conforme pontuam as provas escolares externas e internas, os concursos, os exames vestibulares e o ENEM, modelo de prova que determina, no século XXI, as habilidades leitoras requeridas dos concluintes do Ensino Médio que visam iniciar o Ensino Superior.

Na sequência deste estudo, abordaremos também os sentidos de “leitura” produzidos nos documentos escolares, demonstrando o que é ler para os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998), para o Conteúdo Básico Comum (2005), ENEM (2015) e para a Base Nacional Comum Curricular (2018). Em seguida, será apontado o que é ler para os profissionais da educação e para os estudiosos do tema, como Orlandi (1998), Leffa (1996) e Pfeiffer (2011), já que retomar o conceito de leitura se faz importante para averiguar o que cada esfera de conhecimento considera relevante sobre este tema de grande importância para a aferição dos sentidos do texto, uma vez que as escolas brasileiras têm revelado preocupação frente aos resultados nas avaliações externas

(do governo) e o Brasil em suas avaliações internacionais, ocupando no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudante) em 2015, o 59º lugar no quesito leitura.

## **1.6 A LEITURA SOB DIFERENTES OLHARES**

Os resultados apontados por parte dos respondentes das provas, conforme apresentados no item anterior, não são, para os professores e outros profissionais envolvidos com a formação escolar, satisfatórios. Ao contrário, considerando que a atividade de leitura faz parte desde muito cedo da vida de uma criança em seu percurso escolar, os resultados deveriam ser melhores. De nosso ponto de vista, essa melhora poderia ser alcançada se as práticas de leitura na escola se pautassem na relação sujeito/texto/sentido, o que possivelmente diminuiria o percentual de dificuldades neste quesito, que tem sido um forte empecilho para os leitores respondentes dos exames estudados.

Como, então, explicar esse cenário de fracasso? Como se portar frente a essas dificuldades? Estas e muitas outras interrogações permeiam o interior das salas de aula em que o professor desenvolve estratégias com o intuito de possibilitar ao aluno o desenvolvimento da leitura, de um modo geral e também para fins específicos como os exames pautados na interpretação de texto. Mas, em contrapartida, neste mesmo espaço, são apresentados resultados insatisfatórios advindos da falta de habilidade dos alunos para ler e atribuir uma resposta definida como correta pelos elaboradores das avaliações ou livros didáticos.

Uma realidade que provoca interrogações: o que tem sido silenciado neste processo? Como acontece o processo de produção de sentidos sobre as questões? Que gestos de interpretação estão sendo apresentados durante a leitura? Como trabalhar com a questão da antecipação, os efeitos de sentido e de evidência? Estas interrogativas conduzem ao presente estudo, que pretende *compreender o processo de produção de sentidos de questões de leitura (interpretação) na avaliação nacional, o ENEM, instituída como um modo de qualificar/quantificar a formação do sujeito-leitor brasileiro*. Buscamos ainda buscamos compreender o modo como essas questões são determinadas pelas políticas públicas de educação e, por sua vez, como essas questões determinam a constituição desse sujeito-leitor em formação. Como vimos delineando, esta pesquisa se alicerça na Análise de Discurso, proposta teórico-analítica que considera a historicidade,

a ideologia e a discursividade do sujeito enquanto posição em uma sociedade. Temos, como corpus principal da pesquisa, as questões de edições anteriores do ENEM, por este ser o atual modelo de avaliação brasileira.

Ao trazer o tema da leitura para discussão e estudo trabalhamos sobre a constituição do sujeito-leitor frente à possibilidade do erro nas questões avaliativas na perspectiva da Análise de Discurso, uma disciplina de entremeio, que “visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2001, p. 26). Por isso, torna-se fundamental conhecer os gestos de leitura que estão sendo produzidos frente ao objeto simbólico que são as avaliações, mais precisamente, os textos que compõem as provas.

Nessa perspectiva, cabe pontuar o trabalho que a AD, disciplina advinda de três áreas do conhecimento: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, tem realizado referente à produção de sentidos, a partir dos anos 60, sob o olhar de Michel Pêcheux. Para compreender essa relação, vale discorrer sobre alguns princípios que a Análise de Discurso concentra em sua teoria.

Como seu nome evoca, ela se preocupa com o discurso, de acordo com Orlandi (2001, p.17) “a língua funcionando para a produção de sentidos”, o texto fazendo sentido pela ideologia, pela historicidade e pela formação discursiva no qual o sujeito se inscreve para se significar. Nessa medida, Orlandi (2001, p.25) pontua que “na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história”. Fazer sentido é estar frente a um objeto simbólico, representado por uma tela, um texto, uma música e esse, ter um significado.

Para isso, observa-se que, segundo a mesma autora, “cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face a suas (outras) questões” (Orlandi, 2001, p.27). Daí pensar o sentido como único, singular, pois a interpretação tem a forma do dispositivo analítico, do que foi possível perceber com a leitura, com a análise, com o interdiscurso, do que o analista, ou o leitor comum, conseguir observar e resgatar da e para a leitura.

Observa-se que a Análise de Discurso contempla muitos conceitos que estão relacionados diretamente com a interpretação, com os sentidos, logo, com a leitura, que é nosso objeto nesta pesquisa, Mas, para tanto, será importante destacar os conceitos fundamentais neste campo de saber, conforme apresentaremos brevemente a seguir.

Assim, cabe pensar, conforme apresenta Orlandi (2001, p.45), que

não há sentido sem interpretação, e além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão: o que isto quer dizer? Nesse movimento de interpretação, o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá.

Essa sensação de evidência frente a um objeto simbólico anula e silencia outras possibilidades de leitura, logo de sentidos, isso porque o sujeito tem a impressão de ser a origem do sentido. A evidência do sentido impede conceber, conforme destaca Orlandi (2001), seu caráter material, a historicidade de sua construção e ainda, a evidência do sujeito apaga o fato de que ele resulta de uma identificação. A mesma autora considera ainda que “a evidência do sentido faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam como uma dominante. [...] Este é o efeito da determinação do interdiscurso” (Orlandi, 2001, p.46), uma certeza de que o sentido não pode ser outro. Por outro lado, Orlandi, na mesma referência, pontua que a “evidência do sujeito – a de que somos sempre já sujeito – apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia”, e esse processo de assujeitamento ideológico determina o sujeito frente a um texto, ele está sempre tomado por uma posição, ora de leitor, ora de respondente, ora ainda de profissional.

Destaca-se, neste estudo, em relação entre à leitura e aos sentido, os gestos de interpretação, o movimento que o sujeito-leitor realiza ao atribuir significado àquilo que ainda parece obscuro, conforme pontua Orlandi (1998, p.22) “o gesto de interpretação é uma intervenção no real do sentido. Daí o peso e a importância do interpretar”. Para chegar ao sentido é necessário resgatar algo que faça sentido por meio da filiação e da inscrição na memória do dizer, ou seja, no interdiscurso, que segundo, Pêcheux (2014, p. 149) “a objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (ça parle) sempre “antes, em outro lugar e independentemente” demonstrando evidência e com isso, o domínio do saber. Assim, na consideração de Orlandi (1996, p.39) “para que nossas palavras façam um sentido é preciso que (já) signifiquem. Essa impessoalidade (...) resulta do efeito de exterioridade: o sentido lá.” Essa consideração da autora pontua a complexidade dos sentidos fazerem sentido, pois esse efeito de exterioridade torna possível a relação discursiva real – que é função das determinações histórica –, e da realidade – a relação imaginária do sujeito com essas determinações –, além da possibilidade do esquecimento. Portanto, quando o sujeito lê um texto ele o faz pela

memória afetada pelo esquecimento, ele está sempre sujeito ao equívoco da língua, que, por sua vez, é sempre desconsiderado quando se busca por apenas um sentido.

Esse gesto de leitura não acontece voluntariamente, está articulado à linguagem, à ideologia e à historicidade, pois evoca a relação do sujeito com a língua, com a exterioridade, logo, uma marca da subjetividade, conforme ressalta Orlandi (1996). Assim, é fundamental olhar para um objeto simbólico e perceber como ele está funcionando, pois de acordo com a mesma autora (1996, p. 52), “quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustente, que a provê de realidade significativa”. Portanto, o que cabe ao leitor, é compreender os gestos de interpretação que estão sendo desenvolvidos e os efeitos de sentido produzidos. Também cabe destacar que enquanto os gestos de interpretação do analista apoiam-se no dispositivo teórico, os gestos do sujeito comum tendem ao dispositivo ideológico e, daí, a possibilidade do efeito de evidência, já mencionado anteriormente.

Tal apontamento é fecundo para nossa pesquisa pois, conforme observa Orlandi (1996), o analista, ao interpretar um texto, não se preocupa em atribuir sentidos, mas em expor-se à sua opacidade, sabendo que o sentido pode ser outro. Com isso, ele consegue compreender seu funcionamento como objeto linguístico-histórico. O analista, além de compreender a produção dos sentidos do texto e reconhecer o efeito da alteridade existente na leitura, também determina os gestos de interpretação que constituem os sentidos e observa que existe a possibilidade de toda interpretação não ser a “ideal”. É justamente pelo dispositivo teórico que o analista pode compreender os arranjos de sentidos de um texto. Ademais, ele não se prende na palavra isolada, uma a uma, mas no todo, observa o conjunto e suas partes e ainda, nas palavras de Orlandi (1996, p. 50):

O analista trabalha com a organização. Para atingir o que constitui a ordem significante, ele tem que considerar o que esta organização indica em relação ao real, seja da língua seja da história. Só assim atravessará a instância do imaginário para apreender, no funcionamento discursivo, o modo de constituição do sujeito e dos sentidos.

Isso reforça o trabalho da Análise de Discurso em desenvolver-se pensando nos processos que constituem a linguagem, sua mediação, e não apenas em seus conteúdos ou na linguagem tomada como simples instrumento de comunicação.

Já a interpretação sob a perspectiva do sujeito comum é considerada por Orlandi (1996, p. 64) como “uma relação termo a termo entre pensamento/linguagem/mundo,

como se a relação entre as palavras e coisas fosse uma relação natural e não linguístico-histórica. Daí a ilusão de se definirem os sentidos pela pergunta ingênua: o que “x’ quer dizer?”, para a resposta, inclui pensar todas as possibilidades do que “X quer dizer” e justamente pela amplitude da resposta, a interpretação está sujeita à falha, ao equívoco e ao efeito metafórico.

No gesto de interpretação, o movimento que o leitor realiza ao ler e interpretar, está articulado ao sentido que está sempre em curso, conforme propõe Orlandi (1996), característica que o conduz a uma indeterminação, já que o sentido não se fecha numa palavra final, está aberto a outras denominações, a outras leituras e novos sentidos e por isso é sempre incompleto. Essa incompletude, por sua vez, demonstra que na linguagem, enquanto alguns sentidos são revelados, outros são silenciados; daí a forte relação entre interpretação, incompletude e silêncio. A amplitude revela uma abrangência de significados considerando a história do leitor, dos textos e das leituras. Da mesma forma, o silêncio, pois este também fala e se revela por meio de outro gesto da leitura e da interpretação.

Então, pode-se dizer que, frente a um objeto simbólico, cabe indagar-se sobre os sentidos produzidos, os efeitos causados, e isso está articulado com a leitura realizada. Por isso, Possenti (1988, p. 160) pontua que “um efeito de sentido, uma posição, uma ideologia se materializa através da língua”. Assim o sujeito-leitor, ou ainda, respondente, por meio da ideologia, de sua posição-sujeito, atribui um efeito de sentido para determinado texto, ou seja, ele usa de mecanismos para buscar por um sentido que nem sempre coincidirá com o sentido outro. Dessa forma, Possenti (1988, p. 160) coloca que “o discurso se constitui pelo trabalho com e sobre os recursos de expressão, que produzem determinados efeitos de sentido em correlação com condições específicas”, visto que discurso é uma prática formada a partir de um processo de produção de sentidos entre interlocutores.

Portanto, ao atribuir sentido ao texto, o efeito dependerá da exterioridade que envolve o sujeito, bem como dos fatores que incluem a historicidade, a ideologia e a discursividade. Disso decorre o efeito de evidência, segundo Pêcheux (1975/2014), aquele que é tomado como natural, é efeito da ideologia. Adiante será apresentado o conceito de leitura sob a ótica da Análise de Discurso.

## 1.7 A LEITURA AOS OLHOS DA TEORIA

Falar de leitura é falar de linguagem na medida que ambas partem de uma constituição, de uma relação anterior e interior com o homem. Não há como enxergar a leitura se não se observar a linguagem, pois no momento em que o homem se expressa por meio da linguagem oral ou escrita, a leitura também acontece. No âmbito escolar, a leitura também passa por esse processo ímpar como a linguagem. Há um efeito de pré-construído de que o aluno o aluno lê os sinais, processa, decodifica e expressa por meio da linguagem a sua compreensão, o que teve sentido aos seus olhos e à sua formação.

Segundo Orlandi (1996, p. 20) a linguagem é como “um sistema de relações de sentidos onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um”. Isto é fato relevante, pois é na/pela linguagem que se dá a relação entre sujeitos, textualizações e sentidos. Isso nos leva à realidade impressa nas provas, material de análise desta pesquisa, porque, apesar de cada leitura ter sua história, cada texto ter inúmeros sentidos e cada leitor resgatar um sentido ou mais para o texto em pauta, nem todos os sentidos possíveis no texto são considerados corretos em uma avaliação, a autorização dos sentidos é limitada no contexto escolar e, logo, na materialidade avaliativa.

Nas mais diversas perspectivas teóricas dos estudos da língua e linguagem, a leitura, assim como os sentidos em funcionamento, atua num movimento pendular entre sujeito e texto. A linguagem escrita ou oral é específica do sujeito, assim como a leitura e a interpretação. A leitura é objeto de estudo em diversas áreas e é compreendida de maneiras diferentes a partir de diferentes abordagens, sobretudo nos campos da Pedagogia e da Linguística. No campo da Análise de Discurso, a leitura tem um interesse especial, sendo que o questionamento sobre o que “ler” quer dizer, desencadeou o início da disciplina Análise de Discurso.

Ao refletir sobre o sentido de leitura, a AD reflete sobre a discursividade, a historicidade e a ideologia do texto e do sujeito, sempre visando compreender o funcionamento do discurso. Essa teoria ganha espaço, representada na França por Pêcheux e no Brasil por Orlandi, no momento em que discute a língua como estrutura e acontecimento e como discurso e sentido.

## 1.8 AS NUANCES DA NOÇÃO DA LEITURA

Nas diferentes representações do termo leitura apresentadas neste estudo, partimos do conceito formulado por Pfeiffer (1998, p. 103) como sendo a “produção de sentido por e para sujeitos”; uma relação inseparável entre leitor, texto e sentido que, ao longo da vida, vai se constituindo e formando a história do leitor e de suas leituras, conforme ressalta Orlandi (1998).

Os autores concebem o que é a leitura a partir de sua abordagem teórica. Nesse sentido, Orlandi pontua que ela “não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentido, em uma palavra: de historicidade” (2000, p.9). O termo historicidade, que resume o conceito apontado, faz toda a diferença e é a base para este estudo por trazer uma profundidade e ao mesmo tempo uma complexidade à leitura e aos sentidos. A leitura é concebida, assim, como algo sem fórmula, que transita em todos os níveis sociais, em todas as faculdades intelectuais. A leitura e a historicidade são termos próximos, que se inter-relacionam para produzirem o efeito esperado, isto é, o sentido desejado, pois no momento em que um sentido é apropriado pelo sujeito, sua historicidade é colocada em circulação.

Daí nosso interesse pelo estudo da história do leitor e das leituras, pois da mesma forma que o leitor se constitui pelas leituras que se faz durante todo o percurso escolar e já fora da escola, a leitura também passa por histórias que, em determinados momentos, podem ser resgatadas para formar sentidos novos e diferentes. Orlandi (1996, p. 43) pontua que “as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura em seu aspecto previsível”. Por isso, no texto há um encontro de sujeitos que se constituíram ao longo dos tempos por outros sujeitos e por outras histórias representados nas leituras. Na leitura, o que se tem é a interação do leitor com outros sujeitos, o leitor virtual ou o autor; no momento da escrita, o autor sempre tem em mente o leitor a quem se destina o texto, podendo ser o cúmplice ou o adversário na produção atual Orlandi (2000, p. 9) completa que “assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente” por meio do simbólico e do imaginário que se juntam para a produção da leitura.

A leitura é uma relação que se constrói conforme a intenção do leitor real. Por isso vários questionamentos são produzidos de acordo com os objetivos propostos. Para cada

leitura, uma relação se faz presente na consolidação dos sentidos por meio desta relação leitor/texto, observados por Orlandi (2000, p.10):

- a) Relação do texto com o autor: o que o autor quis dizer?
- b) Relação do texto com outros textos: em que este texto difere de tal texto?
- c) Relação do texto com o seu referente: o que o texto diz de X?
- d) Relação do texto com o leitor: o que você entendeu?
- e) Relação do texto com o para quem se lê: (se for o professor)
- f) O que é mais significativo neste texto para o professor Z? O que significa X para o professor Z?

E, assim, a relação entre texto e leitor vai sendo tecida tendo como norte o caminho a que se pretende chegar, um caminho que sempre difere de outros, conforme as histórias que são construídas pelas diferentes posições do sujeito-leitor.

Na consideração das histórias da leitura, Orlandi (2000), além de afirmar que “toda leitura tem sua história”, acrescenta que as leituras possíveis para um texto acontecem por meio da sedimentação dos sentidos e da intertextualidade, ocasionando a imprevisibilidade. Daí a pluralidade dos sentidos, um movimento na busca dos sentidos que parece natural, pensando numa ação que é realizada desde muito cedo, mas que tem sido a pedra no caminho de muitas pessoas e a causa do grande sucesso dos cursinhos preparatórios na tentativa de conquistar esta habilidade tida como “natural”. Tanto professores, quanto alunos almejam uma fórmula mágica para o sucesso nas práticas de leitura e interpretação, pois desenvolvida desde a Educação Básica, ela é pré-requisito para o ingresso no Ensino Superior e ainda para a posse em concursos públicos.

Nesta ânsia pelos sentidos que remetem exclusivamente aos dois extremos – leitor e texto –, a escola vê o sujeito-leitor como um indivíduo capaz de resolver situações, problemas, ser questionador, refletir sobre o que lhe é apresentado, absorver os conhecimentos a medida que são expostos. De forma geral, o leitor ideal é aquele capaz de relacionar suas leituras, os que têm a responsabilidade pelo acerto, pelo rendimento ideal, aqueles que são formados e informados para conquistar o resultado de destaque. Encenando essa verdade, no espaço escolar propriamente dito, cria-se o perfil do bom aluno, logo do bom leitor, e justamente nesta linha de concepção, algo mais e maior precisa ser considerado no momento em que a memória discursiva traz a ideia de leitor. Nesse sentido, Pfeiffer (1998, p.87) observa que:

Pensar sobre o sujeito-leitor implica, necessariamente, refletir sobre as condições de produção desta(s) posição(ões) na qual o aluno, assim

como todo e qualquer indivíduo, tem que se inserir. É constitutivo destas condições o modo de produção – seu processo – de um certo perfil de leitor-escolar, em que funcionam as representações imaginárias em que alunos e professores fazem do “bom-leitor”.

Esta visão sobre a produção dos sentidos precisa ser observada em primeira instância na formação de professores e nas graduações possibilitando a compreensão de como os sentidos são produzidos e o que está por trás desses sentidos. Quando o professor tem esta concepção, ele consegue fazer a mediação entre leitor e texto de uma forma mais eficiente, pois ele considera outros mecanismos que fazem parte do processo da leitura ao sentido, favorecendo, assim, a construção de suas histórias de leituras e resgatando a história dos sentidos no texto, conforme pontua Orlandi (2000).

O processo para chegar aos sentidos resulta de uma construção entre texto, leitor, contexto histórico-social, cultural e ideológico determinado por uma relação dentro e fora das instituições escolares. Assim, Pfeiffer (1998, p.96) pontua que “o sujeito-leitor se constrói em outros lugares fora da escola e isso causa efeitos dentro dos muros escolares, assim como o inverso também é verdadeiro”, portanto esses lugares em que ele está inserido são constitutivos para a sua formação discursiva.

Disso depreende-se que a leitura se manifesta por meio do sujeito-leitor, e ele não é apenas o canal desta ação, uma espécie de transmissor, ele é quem produz os sentidos que serão professados, defendidos, afirmados. Conforme compreende Orlandi (2002, p. 61) o leitor “é aquele que se assume como tal na prática da leitura, numa ordem social dada, em um lugar específico”, envolto por contextos. Já conforme observa Pfeiffer (1998, p. 97) “o sujeito-leitor possui um corpo social discursivo que lhe forma uma memória discursiva (no caso, uma memória de leitura) permitindo-lhe que, na prática de leitura, formule os sentidos que estão em funcionamento (os implícitos, os estereótipos, os não ditos, etc.)”. Esta formulação permite pensarmos que os sentidos são atravessados por outros sentidos e por outras histórias de leituras e de sujeitos. Pfeiffer expõe que “é sempre bom lembrar que a ideologia intervém na atribuição dos sentidos e, portanto, a interincompreensão sempre é possível” (1998, p. 103); daí a interpretação ser uma questão ideológica.

Seguindo em nosso inventário de concepções sobre leitura, destacamos que Orlandi (2004, p. 73) relaciona este termo às expressões “inteligível, interpretável e compreensível”. Para a autora, o nível inteligível é quando o sujeito codifica e decodifica o texto, ou seja, reproduz o que está escrito, sem se envolver com o significado das

palavras. Esse gesto de leitura é comum também na fase de sua aquisição, em que a criança apenas repete, transcreve o texto. Alguns estudantes completam a Educação Básica neste nível de leitura, sem conseguir fazer relação do texto que está sendo lido com os textos anteriores já lidos. Isso pode acontecer ser devido a alguma seqüela que exige algum de tratamento específico ou, em outros casos, ser uma dificuldade aliada à necessidade de provocação, ou seja, o estudante precisa ser instigado, conduzido a produzir este movimento pendular que reflete sobre o que os textos A e B apresentam em comum e em contradição. Dessa forma, percebe-se que estar nesse nível da leitura é algo que tende a ser passageiro, sair dele é o natural, o esperado, a consequência do conhecimento da representação das letras e seus sons, uma articulação com prazo apesar de subjetiva, existente. Este nível, embora pouco aceitável entre os estudiosos do discurso por ser a linguagem, logo a leitura, uma prática do homem, é algo perceptível aos olhos da Pedagogia, já que os professores alfabetizadores percebem esta fase entre as demais, mesmo sendo uma etapa de pouca duração.

Pensar a leitura como um resultado, a consequência de um processo, se faz necessário para compreender o lugar em que cada leitor está e onde deve chegar. É saber que sujeito, texto e sentidos são inseparáveis.

No processo da leitura, como aptidão aos sentidos, mais um nível é apontado por Orlandi (2004, p. 73), juntamente ao inteligível, a autora destaca o interpretável como “ao que se atribui sentido, levando-se em conta o co-texto linguístico (coesão)”. Portanto, para decidir sobre um sentido no texto, o sujeito precisa estar num outro nível de envolvimento, ir além das letras impressas; é necessário perceber os elementos que se apresentam como suporte, pistas e direcionamento que farão a diferença na tomada de decisão, mesmo porque, nas palavras de Orlandi (1996, p. 67), “a interpretação, portanto não é mero gesto de decodificação, de apreensão de sentido. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social”.

Correlacionando o termo leitura na linha da AD e sob o viés da Pedagogia, Freire ressalta, no livro *Pedagogia do oprimido* (2005), que não basta saber que Eva viu a uva, é necessário muito mais que isso, é necessário pensar sobre a uva, sua produção, cuidados, lucros, os produtores, a forma de plantação, enfim, ler requer entregar-se ao texto, aproveitar-se dele, não unicamente apontar um resultado, tudo deve ser levado em conta, conforme defende a AD em suas teorias. Para esta ação, o leitor não pode ficar apenas na

zona interna do texto, ele deve passear por sua exterioridade e mergulhar em sua profundidade, analisando os processos de produção de sentidos que se atualizam ou não nos textos, considerando o que está implícito e a sua intertextualidade no contexto da significância.

Para compreender como acontece o processo de leitura e sentido do texto torna-se necessário saber como um objeto simbólico produz sentido, como são construídos os significados por meio dos gestos de interpretação do sujeito-leitor e, sobretudo, conhecer os mecanismos que estão por trás dos níveis de leitura, como a inteligibilidade, a interpretabilidade e a compreensão; esta, considerada por Orlandi (1996, p.56) como “a apreensão das várias possibilidades de um texto. Para compreender, o leitor deve-se relacionar com os diferentes processos de significação que acontecem no texto” pensando como a matéria textual em si, produz sentidos; pois, de acordo com Indursky (1998, p. 189) “o sujeito-leitor, ao praticar a leitura, o faz identificando-se com esse sujeito histórico, e assim, instituindo-se como efeito-sujeito”.

Orlandi (2004, p. 73) aponta que: “o compreensível: é a atribuição de sentidos, considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação”, é a condição que o leitor manifesta após absorver as possibilidades do texto e para o texto, um processo que acontece embasado na historicidade do sujeito e do texto. Significar-se é atravessar todos os sentidos possíveis na leitura e no texto, percebendo suas histórias que não são expostas, claras e objetivas, mas sim efeito de sentido produzido pela linguagem. Isso porque há dependência de um contexto, época e posição do sujeito que escreve e do sujeito que lê.

A leitura é compreendida pela Análise de Discurso como sendo parafrástica e polissêmica, conforme apresenta Orlandi (2000). A polissêmica é a leitura com muitos sentidos. O leitor, de acordo com sua inscrição a uma determinada posição ideológica, atribui sentidos e apresenta suas conclusões e juízo de valor, aponta o que lhe parece verdadeiro. Nesse sentido, o sujeito está numa posição de significação. Já a leitura parafrástica referida pela autora (2000) está voltada à decodificação, se assemelha à leitura sem inferência, questionamentos, apenas como uma repetição; pode-se dizer que é a leitura ainda em sua fase inicial, imatura, sem intenção de aferir sentidos. Essa leitura também se faz necessária e é o começo de tudo, pois não há possibilidade de inferência sem passar por essa etapa da decodificação.

Para Orlandi, (2000, p. 11) “a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.” Por ser justamente, um processo é que requer tempo, perspicácia, malícia, inferência, interação e, ainda, requer a posição de coautor para saber, de fato, o que o texto apresenta.

Nessa perspectiva, ao falar sobre leitura cabe pontuar alguns conceitos que alicerçam este termo, tais como: memória, esquecimento, deslize, interdiscurso, equívoco, deslocamento e incompletude. Conceitos que fazem toda a diferença para a compreensão desse processo fundamental para a interpretação. Para chegar aos sentidos, muitas ações estão envolvidas. O sujeito-leitor resgata outros sentidos sobre o que está sendo lido por meio da memória discursiva, com a impressão do sentido novo, atualizado, sem se dar conta de que os sentidos passam e formam pela relação com outros textos. O leitor se considera dono dos sentidos, isso acontece devido ao esquecimento ideológico retratado por Orlandi (2000). Ao eleger um sentido para o texto, deslizar-se para um sentido único, todos os outros sentidos são dispensados. Por isso, pode ocorrer o equívoco, que é a escolha de um sentido diferente do elencado como correto pela banca, livro didático ou pelo professor, que devido à sua inscrição ideológica, decidiu pelo sentido A ao invés do B, ou do C. De certa forma, é a memória inscrevendo o discurso em filiações e o sentido sujeito ao deslocamento (ORLANDI, 1996). Todos esses mecanismos colaboram para a impressão da completude do dizer, conforme esclarece Orlandi (2000, p. 57) “é a relação do sujeito com o texto, deste com o discurso, e a inserção do discurso em uma formação discursiva determinada que produz a impressão da unidade, a transparência, em suma, a completude do seu dizer”. Desta forma, fecha-se o processo de apreensão dos sentidos que acontece dentro ou fora do espaço escolar.

Ademais, no ambiente escolar, ler está relacionado a atribuir um sentido único. Por isso, a leitura é considerada “um martírio” aos olhos de alguns alunos. A interpretação que deveria ser um momento de interação e correlação com a leitura, nas avaliações escolares, passa a ser algo que afasta o aluno dos textos, que reprime, sufoca e distancia os dois principais responsáveis no processo dos sentidos: sujeito/texto. Constrói-se uma espécie de trava que bloqueia qualquer passagem, até as mais discretas. A leitura, para fins de busca específica, reprime o encontro e sugere o desencontro, o leitor vai de encontro a ela e não ao encontro dela. Portanto, ao pensar a leitura escolar específica

precisa-se de um olhar sobre as entrelinhas na interpretação, pois é uma questão de leitura e sentidos e ambos passam pelo mesmo processo de constituição, um processo que se desenvolve à medida que o leitor se desenvolve, um processo que remete ao fragmento reportado por Orlandi (2000, p.7) sendo “a atribuição de sentidos” tanto quanto para a escrita quanto para a oralidade. Ler para buscar um sentido e, mais ainda, para buscar o sentido.

Diante dessa proposição, cabe pensar no sujeito-leitor que, segundo Orlandi (2001, p.103), “se submete à lingua(gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-(se) – em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia”. Por isso ele não está isento do equívoco, do deslize, já que sua imersão no mundo e ao que ele lhe oferece muitas vezes o fará ter a certeza de que o sentido escolhido é único e verdadeiro. Mas essa situação também o tira, muitas vezes, da zona de conforto, fazendo-se submeter-se ao texto como investigador, analista, aquele que tem condição de apontar as verdades e inverdades do texto.

Por isso, pensando no texto, no sujeito-leitor e no sentido, Orlandi (2001, p. 47) observa que “a interpretação não é livre de determinação: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social”. Portanto, apesar do texto ter múltiplos sentidos, nem todo sentido é considerado correto para determinada leitura e também não está condicionada à classe social à que o sujeito pertence. Ainda, conforme discute a mesma autora, a interpretação é “garantida” pela memória institucionalizada, que se refere ao arquivo, e pela memória constitutiva, voltada ao interdiscurso. Dessa forma, quando o sujeito-leitor lê um texto, ele recorre à memória, ao interdiscurso para filiar-se a uma perspectiva, mas já que o interdiscurso são as formulações feitas e esquecidas, isto é, a memória afetada pelo esquecimento, pode acontecer o equívoco ao buscar-se por um sentido.

Nesse percurso entre a leitura e a interpretação, ou seja, atribuição de sentidos, está o esquecimento nº 1 e o nº 2, que já foram mencionados brevemente, sendo responsáveis pela ilusão da representação de sentidos. Pêcheux (2014, p. 177), conceitua o esquecimento nº 1, ressaltando que

Desta maneira, pode-se adiantar que este recalque (tendo ao mesmo tempo como objeto o próprio processo discursivo e o interdiscurso, ao qual ele se articula por relações de contradição, de submissão ou de usurpação) é de natureza inconsciente, no sentido em que a ideologia é constitutivamente

inconsciente dela mesma(e não somente distraída, escapando incessantemente a si mesma.

Um processo inconsciente e ideológico que causa a ilusão de ser a origem do discurso quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes”. De fato, é ilusório achar-se o dono das palavras, como se o discurso professado ainda não tivesse sido pronunciado por outro, ou em outra circunstância; esse é o esquecimento ideológico. O esquecimento nº 2 é o prafrástico e polissêmico, é a resignificância de dizeres já ditos, é o movimento de dizer algo de uma forma e ao mesmo tempo silenciar outras. O que de fato permanece são as formas de produção, estas têm suas singularidades. Ainda segundo Pêcheux (2014, p. 161), o esquecimento nº 2:

Esquecimento pelo qual todo sujeito-falante “seleciona”<sup>6</sup> no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, formas ou sequências que nelas se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.

Esse esquecimento está presente, por exemplo, nos discursos dos professores ao explicar determinado assunto, ele escolhe um caminho, um conjunto de palavras, uma sequência e vai reforçando o assunto, o conteúdo, explicando de outras formas. Também as formas de se expressar não contempladas no momento fazem parte desse esquecimento de nº 2.

Por isso, pensar que a linguagem é polissêmica, devido a suas inúmeras formas de produzir sentido, e, ao mesmo tempo, parafrástica, por apresentar várias formas de dizer algo, de organizar diferentemente o mesmo assunto. Nesse sentido, de acordo com Orlandi, (2000, p. 20):

o processo parafrástico é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas (matriz da linguagem). O processo polissêmico é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem). Esta tensão entre o mesmo e o diferente é o que constitui as várias instâncias da linguagem.

Diante dessa situação, nota-se a possibilidade da incompletude, do deslocamento e, ainda, de acordo com a mesma autora (2001, p.104) “quanto mais centrado o sujeito, mais cegamente ele está preso a sua ilusão de autonomia ideologicamente construída”. Isso porque o sujeito tem a ilusão de ser o centro de seu dizer, “pensa que sabe o que diz,

---

<sup>6</sup> Grifo do autor.

mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (Orlandi, 2001, p. 32). Essa compreensão esbarra no que Orlandi (2001, p. 31) coloca sobre memória, que “por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso”. Este é o curso do discurso, o movimento do discurso, e sendo movimento tem suas nuances no dito.

As acepções reportadas conduzem para a leitura de Horta (1998, p. 25) em que “o sujeito se constitui como leitor dentro de uma memória discursiva” retratando a possibilidade do equívoco. Segundo Orlandi (1996, p. 80), “toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua” e ainda “o apagamento do equívoco é o que produz a ilusão da evidência”.

Diante das proposições compartilhadas, o sujeito-leitor, ao ler um texto, é interpelado pela ideologia, logo, pela memória discursiva e isso o coloca numa leitura que busca por outras possibilidades, verificando a exterioridade do que está em jogo, considerando a formulação do próprio texto e o contexto de sua produção de sentidos, além daquela visão tão metódica, em que se lê somente o que está ali posto como verdadeiro, legalizado, legitimado. O sujeito-leitor numa perspectiva discursiva, busca por outros sentidos atravessados no texto. Portanto, falar sobre leitura conforme compartilhado, é algo necessário, pois os resultados em avaliações que requerem leitura e interpretação revelam a dificuldade do sujeito-leitor em atravessar os sentidos que o texto oferece e decidir pela resposta dada como legítima.

Essa interação só é possível quando o leitor assume a posição de autor, resgata do texto todas as possibilidades de sentido e por meio da materialidade dialoga e supera as expectativas indo além das entrelinhas do texto.

Para que isso aconteça é necessário que o leitor seja crítico sobre o texto, saindo da zona de conforto e se posicionando, sentindo-se parte do texto, levantando hipóteses e mantendo uma postura de analista do seu próprio discurso porque isto é leitura. O leitor deve analisar o texto materializando cada movimento interno e externo, criando a possibilidade de ver o verbo tornar-se concretude para que os diferentes sentidos do texto venham à tona.

Frente a essa e a outras teorias que refletem sobre a leitura, o texto e seus sentidos procuramos responder “como são os gestos de interpretação a partir dos quais o sujeito atribui sentidos em situações de avaliações formais?”, a compreensão sobre o termo

leitura ganha amplitude, justamente por retratar algo tão fundamental. O termo “ler” está articulado a muitos outros que no dia a dia acabam sendo anulados ou até mesmo são desconhecidos para os autores da escola.

Diante do que propõe este trabalho sobre a leitura, ou ainda sobre os gestos de interpretação a partir dos quais o sujeito atribui sentidos em situações de avaliações formais, este texto tem sido constituído procurando apresentar os conceitos de leitura e de leitor sobre os diferentes prismas e ainda retoma o conceito do ENEM para chegar ao vértice que os une, que produz as interligações, ou ainda a triangulação entre leitor, leitura e Enem, percebendo, assim, a leitura que se coloca necessária para o leitor diante das avaliações do ENEM, exame que vem estabelecer o conhecimento e as produções de leitura que o respondente precisa ter para ser aprovado, ser aceito na universidade.

A Análise de Discurso também pensa a leitura direcionando para a compreensão dos conceitos de polissemia e paráfrase. Orlandi (2000), afirma que a polissemia da palavra leitura pode ter vários sentidos. Em um sentido amplo, pode ser entendida como “atribuição de sentidos” e nesse caso pode ser utilizado o termo tanto para a escrita quanto para a oralidade. Pode também significar “concepção” ou leitura de mundo e, nesse caso, mostra uma relação com a ideologia. Em um sentido mais restrito, acadêmico, pode significar a construção de um aparato teórico-metodológico. Ou, em sentido mais restrito ainda, pode vincular-se à alfabetização e leitura adquire então o caráter de estrita aprendizagem formal.

Orlandi (1998) afirma ainda que, na perspectiva discursiva, pode-se pensar que a produção da leitura pode ser trabalhada, ensinada; também na leitura, não só na escrita, ocorre um processo de instauração de sentidos; o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história; sujeito e sentido são determinados histórica e ideologicamente; há muitos modos de leitura; cada época e segmento social têm seus modos e efeitos de leitura, o que deve ser concernido pela nossa vida intelectual.

Orlandi (2000) afirma que começa a considerar que a leitura é produzida ao problematizar o conceito de legibilidade. Pergunta: o que torna um texto legível? O que é um texto legível? A legibilidade de um texto não está nele mesmo, não é uma consequência direta da escrita. Para ela, é a natureza da relação que se estabelece com o texto que caracteriza a legibilidade. Não é uma questão de tudo ou nada, mas de graus, é uma questão de história em sentido amplo (ORLANDI, 2000). Perguntando sobre o que

joga na legibilidade, a autora considera que a leitura é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de historicidade.

A partir da noção de formações imaginárias de Pêcheux ([1969] 2014), considera-se que há um leitor virtual inscrito no texto, aquele que é constituído no ato da escrita, para quem o autor destina ou dirige seu texto. O leitor real quando se apropria do texto tem que se haver com esse leitor imaginário. Nessa perspectiva discursiva, nega-se um autor onipotente que controle todo o percurso da significação do texto; nega-se a transparência do texto e um leitor onisciente que domine os múltiplos sentidos que jogam em um processo de leitura.

Uma relação entre o simbólico e o imaginário constitui as condições de produção, na tensão entre paráfrase e polissemia ao estar diante do texto em que o sujeito-leitor tem que atribuir um sentido. A autora (ORLANDI, 2000) aponta ainda como funciona a incompletude, ou seja, para que haja interpretação, colocamos o dito em relação com o não-dito. Menciona o implícito e a intertextualidade funcionando na leitura: quando lemos, consideramos não só o que está dito, mas também o seu implícito; os sentidos de um texto passam pela relação dele com outros textos.

## **1.9 AS DIFERENTES NOÇÕES DE LEITURA**

Há também diferentes perspectivas teóricas sobre o que é leitura. Para esta reflexão que discorre sobre a leitura numa perspectiva textual, diferente da perspectiva discursiva, serão apresentados subsídios que possibilitarão outros e novos olhares sobre o tema, considerando o resultado negativo dos alunos nas avaliações internas e externas gerado pela dificuldade em atribuir sentido ao texto em atividades específicas.

Dentro dos conceitos referentes à leitura e a partir de uma abordagem textual, os escritores Zilberman e Silva (2004, p.14) apontam-na como “requisito indispensável à ascensão a novos graus do ensino e da sociedade”. Por isso, muitos estudantes estão dentro dos muros escolares objetivando a leitura como o caminho para se construir profissionalmente, a condição para uma vida social melhor, a concretização de um reconhecimento.

Leffa, partindo da concepção textual, pontua que “ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra” (1996, p. 10), e isso acontece quando o leitor olha para o texto, se

atém às palavras e infere sentidos. Isso lhe dá a condição de sair da leitura não apenas com o que o texto apresenta em si, mas o que o leitor traz de sua formação para o texto, sua contribuição, seu acréscimo. E essa condição está relacionada à memória, ao resgate, ao fazer-se sentido. O mesmo autor acrescenta que “a leitura é um processo descendente, desce do leitor ao texto (1996, p. 15). Isso reforça o papel do leitor sobre o texto, um poder nobre que não está em todo lugar. Ele ainda ressalta que “a compreensão sobe do texto ao leitor na medida em que o leitor vai avançando no texto” (LEFFA, 1996, p. 13). Cabe ao leitor, portanto, adentrar ao texto, buscar pelos sentidos oferecidos e ainda absorver dentre os múltiplos sentidos possíveis, aquele elencado como verdadeiro. Disso depende saber que o sentido legítimo será melhor identificado no texto pelo leitor quando este se propuser a assumir a posição de coautor, função que lhe permite saber de fato o que o texto diz ou não diz, fundamentado na materialidade do verbo e na intimidade intrapessoal entre texto e leitor.

Na concepção textual de Soares (2004, p. 25), a leitura se revela sob duas vertentes, sendo como “proposta de lazer e prazer, de enriquecimento cultural e ampliação de horizontes” concebida aos olhos da classe dominante, aqueles que leem como aquisição de conhecimento, ludicidade, diversão, a fim de conhecer lugares que pretendem visitar pessoalmente; e, ainda, como “um instrumento para a obtenção de melhores condições de vida – a leitura é avaliada em função de interesses utilitários” (2004, p. 22). Uma realidade para milhões de brasileiros que ocupam os bancos escolares e desejam o conhecimento como oportunidade para a ascensão social ou como fonte para sobrevivência.

Nas interfaces da leitura, Kato (2004, p. 32) a partir da concepção textual, observa que sua aquisição “obedece até certo ponto a um desenvolvimento biológico”, esse empoderamento, acontece por meio de um processo, algo gradativo, interno que vai sendo construído, sem estratégias específicas que determinam a aprendizagem. Dessa forma, ver a leitura como algo biológico é acreditar na maturidade como necessidade para tal aquisição, é lembrar da criança quando pequena, sem envolvimento com o mundo da escrita e da leitura e após alguns anos, saber que a mesma criança é destaque de uma sala. Isso acontece considerando vários fatores, mas é fato que pode estar relacionado também a sua questão biológica. Nesse sentido, cabe ainda reforçar que ler é muito mais que pronunciar o que está escrito, pois de acordo com Freire, “o ato de ler não se esgota na

decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (2006, p. 11).

A leitura, na tessitura deste capítulo, também está relacionada às habilidades da língua: falar e escrever, ouvir e ler; por isso, é definida, de acordo com Marcuschi (2004, p. 39), como “prática social” relacionada à compreensão e não a algo mecânico. Perini (2004, p. 80) apresenta a “aquisição da leitura funcional” no ambiente escolar, como uma preocupação devido à ausência de uma atenção específica, pois a leitura será a solução na resolução de problemas no dia a dia. Para alcançar tal finalidade, a escola precisa estruturar suas práticas possibilitando a construção dessas habilidades ao final do percurso escolar. Nesse sentido, a leitura representa a naturalidade, uma ação sem necessidade de direcionamento.

Diante dos conceitos de leitura apresentados nas diferentes perspectivas teóricas, há de se convir que a leitura é um processo complexo, não se resolve no imediatismo de saber ler e, conforme Orlandi afirma, “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente” (2000, p. 11). Assim, o texto não se mostra, explicitamente, há algo para ser buscado, que está implícito, que o constitui por meio das relações de força: o lugar social dos interlocutores é parte constitutiva do processo de significação. Por isso, ao falar de legibilidade, a autora sintetiza as determinações de ordem histórica, social, linguística, ideológica e outras. A formulação e a leitura são reguladas pela produção, por isso, ela ressalta que “ninguém lê num texto o que quer e do jeito que quer” (p. 12); o reconhecimento como a atribuição de sentidos se inscreve na produção da leitura e, por isso, ler é saber que o sentido pode ser outro. Portanto, somente a referência à história irá dizer se foi compreendido o que se deveria, pois na multiplicidade de sentidos que constituem um texto, há uma determinação histórica que permite que somente alguns sentidos sejam lidos e outros não.

Essas concepções sobre a palavra “leitura” estão de certa forma articuladas à instituição escolar, considerando a missão da escola, que já está engessada, como o lugar do conhecimento. No próximo capítulo, falaremos sobre a escola desde os seus primórdios no século XVI com a vinda dos padres jesuítas ao Brasil até os dias atuais.

*Quem assegurará que, de agora a cinquenta anos, ou mesmo no segundo centenário da nossa independência (2022), a situação da educação popular brasileira não seja ainda parecida com a de hoje? Mas se tal acontecer, esperemos, para lisonjear a nossa vaidade e recompensar o nosso esforço, que as nossas memórias e as nossas campanhas sejam lembradas... por outros sonhadores... (que) irão, como nós, agora, revolver a poeira dos arquivos, os livros, os folhetos e os jornais.*

*Antonio Carneiro Leão*

## **CAPÍTULO II: AS ENTRELINHAS DA INSTITUIÇÃO “ESCOLA”**

### **2.1 A ORIGEM DA ESCOLA ATUAL**

Ao compreender como funciona a relação do sujeito brasileiro com a leitura e como isto se apresenta na escola, sabe-se que existe uma variedade de leitores como efeito de resistência ao perfil do leitor-ideal. Essa pluralidade de leitores mostra que há outras formas de leitura também possíveis, pois a interpretação é efeito de um trabalho histórico-social com as regras vigentes em uma formação social. A “prova”, por exemplo, é um objeto histórico produzido pela escola e deve ser pensada em suas bases jurídicas que legitimam um sentido. A prova é também um experimento, ela oferece uma medida do saber. Essa segunda significação da prova tem sido esquecida na institucionalização do sentido, da leitura, da interpretação. A escola é o lugar de experimentar sentidos, mas, em contrapartida, acaba se ocupando em atestar a validade de algumas interpretações, anulando o verdadeiro sentido de escola como o lugar para saborear saberes. É importante, no entanto, do ponto de vista das políticas públicas, explorar esse modo de ver a escola também como um espaço que possibilita a experimentação dos sentidos e valida a leitura (interpretação).

O cenário escolar é caracterizado por diferentes ações que se constituem em um processo que regula e, ao mesmo tempo, está na base da educação na sociedade. Dentre essas ações, temos as práticas de leitura do aluno, do professor e de outros gestores educacionais em que a leitura se inscreve como o fio condutor na vida do aluno e da instituição escolar e é colocada em evidência como a causa do baixo rendimento nas avaliações externas e internas. Isso vem nos inquietando, na posição-sujeito professor e também analista de discurso, de modo que nos voltamos para a compreensão de como a leitura tem sido referida nas questões avaliativas do ensino médio, em especial, no ENEM.

Neste segundo capítulo, trabalharemos a escola como um aparelho ideológico do estado (AIE), a partir de Althusser (1980). Segundo ele, a função da ideologia “é assegurar a coesão na sociedade, da teoria das ideologias específicas, na qual a função geral já mencionada é sobredeterminada pela nova função de assegurar a dominação de

classe” (1980, p. 186). Investigaremos, assim, o modo como a ideologia se inscreve em um cenário escolar mais amplo das políticas públicas de educação. Nas palavras de Orlandi:

O fio do discurso, determinado pelas formações ideológicas, que estão representadas nas formações discursivas, é constituído por redes de dizer e de posições que o sujeito ocupa, isso a ponto que uma “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 (ORLANDI, 2013, p. 44 apud SILVA, 2018, p. 26).

Ou pode ser lido, no caso dos respondentes das avaliações, especificamente, do ENEM. É pela ideologia que se constituem os sentidos. Ainda, conforme argumenta Pêcheux, é a ideologia

que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 146).

Há, portanto, uma forte relação entre a ideologia e sentidos produzidos, gerando a impressão de que os sentidos são evidentes e de que a linguagem seria transparente. Por isso, o sujeito aluno, ou leitor, chega à evidência de que o sentido do texto coincide com a alternativa correta e não com as demais. Esse é, no entanto, um efeito de evidência que a ideologia fornece.

Por isso, ao procurarmos compreender o funcionamento dos sentidos nas avaliações internas ou externas por meio da ideologia, trazemos a compreensão de Pêcheux frente ao funcionamento dos “aparelhos ideológicos do Estado” (PÊCHEUX, 2014). O autor compreende que as “ideologias não são feitas de ideias”, mas sim, “de práticas” (2014, p. 130) e acrescenta que a ideologia:

não se reproduz sob a forma geral de um *Zeitgeist* (isto é, o espírito do tempo, a “mentalidade” da época, os “costumes” de pensamento”, etc.) que se imporia de maneira igual e homogênea à sociedade, como espaço anterior à luta de classes: “os aparelhos ideológicos não são a realização da Ideologia em geral...” (PÊCHEUX, 2014, p. 130)

Por isso, tem-se sujeitos em diferentes posições, com sentidos também diferentes a um mesmo texto, ou ainda frente a tempos diferentes, pois não há equivalência na

ideologia. Vejamos o que Orlandi (2005, p. 2) acrescenta sobre a ideologia referenciando Pêcheux:

Como diz M. Pêcheux o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Eu diria que ao inscrever-se na língua o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, daí resultando uma forma sujeito histórica. No nosso caso, o sujeito do capitalismo. Na figura da interpelação estão criticadas duas formas de evidência: a da constituição do sujeito e a do sentido. O sujeito se submete à língua mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se. E o faz em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia. A ordem da língua e a da história, em sua articulação e seu funcionamento, constituem a ordem do discurso (ORLANDI, 2005, p. 2).

Quando pensamos ser o sujeito interpelado pela ideologia e, esta, reproduzida pelos AIEs, compreendemos que o ensino, a escola e as políticas públicas pretendem produzir essa *coesão* na sociedade com ações que determinam a aprendizagem nas práticas de ensino que compõem o cenário escolar.

Assim, o ensino, nas palavras de Coutinho (2007),

passa a representar, então, expressão do dever de um Estado preocupado com a formação de uma disciplina moral e adestramento físico do cidadão que, da sua parte, deveria cumprir com seus deveres para com a economia e a defesa da nação. Note-se a adoção da ideia de que a educação para o trabalho constitui a personalidade moral do sujeito, já que o ócio seria pernicioso e destrutivo. A educação passa a ter uma dimensão geral, de enquadramento social (docilização) e outra mais específica, de colaboração com o capital (p. 377).

Por isso, o que está sendo reproduzido no interior dos muros escolares vem de seus arredores: é o Estado que determina, por meio de suas políticas públicas, o que deverá ser apresentado, ou silenciado; visando um adestramento cognitivo, social, afetivo que esteja em acordo com os interesses vigentes. O ENEM é um exemplo de política pública que determina o que deve ser ensinado nas salas de aula das escolas públicas e privadas, pois, por meio dele, o aluno estará, ou não, apto ao ingresso no ensino superior. Mas, o que seriam as políticas públicas? Qual é o significado de escola frente à sociedade contemporânea? Até que ponto as políticas públicas balizam o ensino?

A reflexão que propomos parte dos sentidos da palavra *escola* considerando que todo resultado avaliativo, seja nacional ou internacional, está intrinsecamente relacionado com as práticas desenvolvidas pelos profissionais da instituição escolar e do cenário escolar de um modo mais amplo. Esse resultado também é reflexo das políticas públicas planejadas e realizadas pelos gestores da escola e responsáveis nos âmbitos municipal,

estadual e federal – que coloca, como dissemos, a educação brasileira na 59ª posição em leitura no exame do PISA<sup>7</sup>, 2015, exame de referência internacional.

Essa realidade remete a algumas considerações que são pertinentes como ponto de partida para se compreender a relação entre a escola e o conhecimento da leitura determinado por “dados numéricos”, tanto nacionais quanto internacionais. A primeira interrogação parte do conceito de escola, de como ele está sendo articulado à prática. Qual é o papel da escola e de suas práticas de ensino frente às políticas públicas tendo em vista a atual formatação do ENEM? Quais as condições de produção do conhecimento nesse cenário escolar também determinado por avaliações internacionais? E ainda, frente ao ensino médio, como estão funcionando as posições-sujeito aluno e professor na implementação da Base Nacional Comum Curricular formulada a partir de competências que direcionam o estudo? Conforme ressaltam Nogueira e Dias (2018, p. 30), a BNCC coloca “a rigidez ao educador, que deveria seguir manuais e aplicar técnicas e avaliar conjuntos de competências”, visando que o aluno chegue a um determinado resultado através dos meios apresentados pelo estado, que é o legitimador dessa articulação entre o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido. As necessidades colocadas pela avaliação trazem para o contexto escolar uma relação de verdade, de empoderamento, de força, do político manifestado nas legislações que imperam nas instituições escolares (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 32).

Segundo Orlandi (1998), “o político, compreendido discursivamente, significa que o sentido é sempre dividido e essa divisão tem uma direção que é afetada pelas relações de força derivadas da forma da sociedade na história”. Por isso, o sentido não é único, ele envolve relações do sujeito com a discursividade, ideologia e historicidade. No entanto, as competências apresentadas pela BNCC (2018, p. 10) são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Essa concepção,

---

<sup>7</sup> Avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. O exame é realizado a cada três anos pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), entidade formada por governos de 30 países que têm como princípios a democracia e a economia de mercado. Países não membros da OCDE também podem participar do Pisa, como é o caso do Brasil, convidado pela terceira vez consecutiva. O objetivo principal do Pisa é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação. (INEP <http://portal.inep.gov.br>, acesso em 24/06/18).

em princípio, não considera o aluno como sujeito de linguagem nem as diferentes formas de constituição dos saberes. Ela se baseia em um discurso que coloca em jogo as relações entre Língua-Estado-Nação, “enquanto recobertas por certo funcionamento ideológico do consenso na contemporaneidade e, por sua vez, seus efeitos nos discursos sobre educação e ensino em reforma política-educacional” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 32).

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que legisla sobre as instituições escolares e se define como:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BNCC, 2018, p. 9).

Ao ser “normativo” compreende-se que trata de regras a serem seguidas e já definidas por um conjunto de saberes tidos como essenciais para “todos os alunos”, assegurando, desta forma, seus “direitos de aprendizagem”. Um efeito de evidência produz-se nesta definição ao considerar que as competências atendem às demandas do ensino e da aprendizagem que visam à aquisição do conhecimento. Disso compreende-se que “nas políticas públicas, há sempre tentativas de recobrimento de sentidos, de se abarcar o ‘todo’ da sociedade, produzindo efeitos de unidade e de totalidade” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 28). Sabe-se, no entanto, que essa totalidade é impossível de ser alcançada e que é ilusório tentar atender a todos com a mesma proposta, pois cada pessoa necessita de uma abordagem específica, caso contrário, sempre uma necessidade será desconsiderada. Pode até haver uma intenção de homogeneização, mas o resultado final escapa deste controle.

Assim como o ENEM, a BNCC é um documento organizado a partir de uma política pública definida por Kuenzer (2017, p. 340)

Assim, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral.

Nogueira e Dias (2018, p.32) reafirmam, assim, a importância de problematizar “como a Educação está se constituindo em uma articulação mais direta com o mercado e

suas regras de competitividade internacionais, sendo o Estado o legitimador dessa articulação”. Ainda, segundo as mesmas autoras, juntamente com 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”, indicando que o caminho do ensino é feito a partir da concepção do estado.

Todas essas formulações sobre a escola e suas legislações trazem a concepção de escola, impregnada no imaginário social, como sendo o lugar que sempre funcionou como o ambiente para o conhecimento. Em diferentes fases da escolarização, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, há um jogo de poder em relação à leitura. Esta é uma questão histórica inscrita no imaginário de que ler é tão somente ser alfabetizado, saber reconhecer e decodificar as letras; prática esta que advém do processo de colonização, conforme (DIAS; MARIANI, 2018).

Como já dissemos, a AD propõe pensar o discurso como objeto social e histórico por se confrontarem ao mesmo tempo sujeito e sentido (ORLANDI, 2011). Como uma teoria que referencia a determinação histórica dos processos de significação e direciona-se para os processos e as condições de produção da linguagem, ela coloca a relação da linguagem com o contexto de produção como fundamental. Assim, a AD “parte do texto, da historicidade inscrita nele, para atingir o modo de sua relação com a exterioridade” (ORLANDI, 2011, p. 12-13). Com essa proposição, e ao tomar a AD como referência nesta pesquisa, consideramos a palavra como um monumento a ser observado, mantendo-se o deslocamento que proporciona ver sua interioridade e exterioridade, suas evidências e o seu caráter ideológico. De acordo com Orlandi (2011, p. 13), “a AD problematiza a atribuição de sentido(s) ao texto, procurando mostrar tanto a materialidade dos sentidos como os processos de constituição do sujeito, que se instituem no funcionamento discursivo de qualquer texto”. Por isso, em relação à instituição escolar, na leitura realizada para fins específicos deve-se considerar esse “funcionamento discursivo”, seu processo, sua exterioridade, o sujeito e a ideologia, pois este conjunto de “palavras” direciona o sentido do texto; uma espécie de batimento entre sujeito, sentido, ideologia, historicidade e discursividade que compõem a leitura.

Na perspectiva discursiva, compreender o significado da escola abre caminho para verificar o funcionamento da relação entre o sujeito aluno e o conhecimento da leitura a

partir das políticas públicas que direcionam, aos milhões de brasileiros que frequentam a escola, o que e como estudar.

Isso parece atender às diferentes classes sociais existentes em uma nação, mas Orlandi (2011, p. 206) pontua que “a burguesia sempre proclama o ideal da igualdade ao mesmo tempo em que organiza uma desigualdade real”. Um fato conhecido desde a divisão política do ensino da gramática, na França, colocando a educação como direito de todos, mas, em contrapartida, a classe dominante tinha acesso ao bilinguismo e a classe dominada a uma gramática truncada, formada por frases simples.

Esta concepção orienta sobre o saber de uma sociedade, o que é reconhecido como conhecimento, quem determina o que aprender, qual é o resultado do conhecimento e como esse conhecimento é avaliado. Essa é uma prática que acompanha a escola e os alunos desde os seus primórdios com ações que se voltam às diferentes classes, ora se igualando, ora se contrapondo no jogo do mesmo e do diferente. Assim, Orlandi (2011, p. 2019) propõe pensar:

Como fica essa relação, dado o modo como nossa sociedade se relaciona com o saber letrado? Este saber não é partilhado, mas distribuído socialmente, de tal forma que não basta tê-lo, uma vez que é preciso tê-lo de uma certa maneira, isto é, é preciso ter o status atribuído a ele[...]. Há um valor intrínseco à própria escolaridade que atribui legitimidade ao saber.

Essas compreensões acerca da instituição escolar serão discutidas neste capítulo a partir do conhecimento constituído desde os primeiros embasamentos teóricos que dão à escola sua condição de poder. Esse imaginário de poder que a escola constrói por meio de estratégias que visam habilidades e conhecimento se baseia em um plano pedagógico de cunho educativo-religioso, o *Ratio Studiorum*, formulado a partir da constituição do Colégio Jesuítico de Pádua, no Vêneto, Itália, datada de 1546 e do colégio de Messina, escrita parte em 1547 e parte entre 1548 e 1550. Conforme ressalta Toledo (2000, p. 182), “os dois documentos definem o novo rumo da educação e do ensino, calcados, a partir de então, na documentação das experiências realizadas, no planejamento das atividades executadas” pelos jesuítas no século XVI, na sua vinda ao Brasil por determinação do rei de Portugal e apoio das autoridades da colônia. Essa época marcou o início de uma história educacional e pedagógica próspera em meio a um ambiente circundado pela crise religiosa, com a ascensão do protestantismo e a involução da igreja católica.

Neste contexto, o ensino se baseia na prática pedagógica e religiosa dos jesuítas que perceberam a necessidade de se ensinar a arte de ler e escrever para a formação religiosa dos índios (DIAS; MARIANI, 2018). A partir desse trabalho foram fundados cursos e universidades voltados a Letras, Filosofia, Teologia e Ciências Sagradas. De acordo com Rossatto (2005, p. 133)

Na colônia, apesar da presença dos os franciscanos, dos carmelitas e dos beneditinos, coube aos jesuítas implantar o sistema de ensino. Nesta época, o ensino superior, praticamente se desenvolveu nos colégios jesuítas e a formação se dava fundamentalmente ao aspecto religioso e secundariamente a educação.

Por isso, temos hoje no Brasil um ensino com marcas de uma educação pautada em estratégias escolares funcionais. Dessa forma, ao propor dialogar sobre os sentidos da constituição da escola neste capítulo, na perspectiva discursiva, retomando os estudos dos jesuítas, consideramos esse modelo de ensino (a *Ratio Studiorum*) como “representativo de uma formação discursiva que, em dado contexto sócio- histórico e ideológico, delimita o universo do dizível em relação ao ensino superior” (LUZ, 2010, p. 40).

O *Ratio Studiorum*, elaborado por Padre Manoel da Nóbrega em 1599, trouxe reformulações pedagógicas, reafirmando as formas de enxergar a educação como essencial na vida de um ser humano, de modo planejado e sustentado pelos estudos e orientação. Conforme menciona Saviani (2013, p. 55): “o Plano foi constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino”. Isto é, a publicação deste documento funciona como um modo de institucionalização de uma prática de ensino ao mesmo tempo em que regimenta as práticas pedagógicas dos jesuítas.

Com direcionamento intelectual e espiritual, o documento compreendia a educação nas áreas teológica, filosófica e humanística. Esta última, considerada inferior, corresponde, temporalmente ao atual Ensino Médio e abrangia a retórica, as humanidades e as gramáticas superior, média e inferior. Já a Filosofia e a Teologia compreendiam a formação dos estudos superiores, correspondentes à universidade. De acordo com Miranda (2009, p. 41):

A pedagogia do *Ratio* pretende que o educando, a partir da sua liberdade, desenvolva ao máximo, de modo harmônico e segundo uma hierarquia de valores, as suas disposições espirituais e as suas faculdades mentais, volitivas e afectivas, de acordo com a sua verdadeira natureza e destino.

Trata-se de uma pedagogia que respeita a individualidade do aluno, seu tempo, sua disposição, mas que o estimula. Conforme apresentam Neto, Maciel e Lapolli (2012,

p. 278), esse estímulo se dá com “a punição, a emulação, os prêmios, o desafio ou *concertatio* e as riventadas”. As práticas avaliativas eram baseadas no rendimento escolar de estratégias que requeriam a capacidade de expressão oral e escrita por meio dos ditados, exercícios de memorização, repetições de tarefas, arguições, competições entre os alunos, entre outras formas específicas ao nível de ensino e conforme a pedagogia do professor. Vale ressaltar que o ensino era dividido em quatro grades, sendo: o curso elementar responsável pelas primeiras letras, contar, escrever e ler; o curso de artes com aulas de física, matemática, ética e metafísica; o curso de teologia que estudava a teologia moral e o curso de teologia especulativa.<sup>8</sup>

Composto por 467 regras, o documento orientava as cinco categorias responsáveis pela conduta do ensino entre as diferentes funções, sendo: *Provincial* – autoridade máxima da província, era responsável por “supervisionar os bons professores”; *Reitor* – figura central do colégio com a função de “dirigir a reunião dos professores”; Prefeito de Estudos – auxiliar na orientação pedagógica, acompanhava as aulas, dando formação aos professores; e, por último, os professores, responsáveis, de modo geral, pelas provas escritas e pela distribuição de prêmios (NETO; MACIEL; LAPOLLI, 2012) aos alunos e encerrava com as regras às diversas academias, conforme pontua Albuquerque (2002, p. 44):

Os professores que ministravam instrução recebiam a mais perfeita formação para poderem desempenhar a sua tarefa, devendo ser atribuída à Ordem dos Jesuítas a introdução da prática de formação de professores. Nos seus colégios, havia um reitor, na direção, assistido por dois prefeitos, exercendo, os três juntos, uma constante vigilância em toda parte pedagógica e na conduta dos alunos. Era observada, também, a presença de um provincial que inspecionava anualmente cada colégio (que não eram muitos), entrevistando individualmente os professores.

Tudo estava articulado para que o ensino, na concepção do *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*<sup>9</sup>, abarcasse todas as necessidades do desenvolvimento intelectual, moral e espiritual. Daí ser este um documento que abriu as portas para o ensino de qualidade, com resultados que satisfaziam o público daquela época.

---

<sup>8</sup> Para maior compreensão verificar o texto Educação Jesuítica no Brasil Colônia de Rosário e Silva apresentado no GT11 – História, Memória, Educação. III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2004.

<sup>9</sup> Publicado originariamente pelo padre Geraldo Cláudio Aquaviva em 1599.

Entre as várias metodologias desenvolvidas para a eficácia da aprendizagem, a preleção, conforme o próprio nome sugere, era uma atividade antecipada para as aulas, com direcionamentos que compreendiam, na aula de gramática, a leitura e o resumo do texto, em seguida a explicação do professor quanto ao vocabulário, o sentido das metáforas, a sintaxe, a composição, estilo e relação entre as palavras. Essas estratégias legitimam a constituição e o funcionamento da escola, sendo um discurso fundador de ações que permanecem e se repetem nas instituições até hoje. De acordo com Franca (1952, p. 35), a preleção, que ainda faz parte das metodologias atuais, com algumas exceções, possui uma finalidade ampla:

Com uma compreensão viva, o aluno vai exercitando, não tanto a memória, mas também e principalmente a imaginação, o juízo e a razão. Observa, analisa palavras, períodos, parágrafos; resume passagens, compara; critica; adquire hábitos de estudo; desenvolve o desejo de ulteriores investigações para formação do critério de uma apreciação pessoal.

O professor, hoje, desenvolve em suas práticas vestígios desta metodologia do século XVI, em que a rotina de suas aulas é organizada dentro de uma sequência de atividades que parte da leitura do texto, do reconto, da compreensão por meio de questionamentos e também de exercícios estruturais e gramaticais. Talvez esses exercícios ocupem, por parte de alguns professores, a maior parte do tempo na escola, deixando menor tempo aos estudos do texto em si, o trabalho sobre a produção de sentidos, ou seja, a linguagem em funcionamento na leitura.

Com a sociedade brasileira letrada, por intermédio das práticas de ensino instituídas pelos jesuítas, de acordo com Nunes (2000), acontece a prática da comunicação e surge a interpretação por conta das mensagens descontextualizadas e ambíguas que circulam na sociedade. De acordo com Nunes (2000, p. 38),

na cultura letrada, a escrita cria uma prática de comunicação radicalmente nova: os discursos podem ser separados das circunstâncias particulares em que foram produzidos, o que coloca no lugar central da comunicação a interpretação, já que mensagens descontextualizadas e ambíguas começam a circular.

Uma inserção que sinalizava para a interpretação das ideias, dos pensamentos de um povo e de uma cultura em que a escrita deixa de ser recurso apenas das instituições religiosas, jurídicas e comerciais. Nesse contexto, os professores jesuítas foram reconhecidos como os primeiros mestres pesquisadores da terra e dos povos, conforme ressaltam Neto, Maciel e Lapolli (2012, p. 278), ao dizerem que “a eficácia e a eficiência

do ensino jesuítico somente pôde ser concretizada após um longo e lento processo de adaptação às realidades sociais da colônia e de seus habitantes”.

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal – político que administrou o país no reinado de D. José I (1750-1777), sendo reconhecido pelo trabalho de organização das leis, da economia e da sociedade portuguesa – acontece uma ruptura no processo da educação brasileira resultando no baixo rendimento dos estudantes; época marcada pela perda da qualidade do ensino brasileiro. Um embate que aconteceu, conforme pontuam Neto e Maciel (2008, p. 183), por questões:

políticas e ideológicas – a Companhia de Jesus tornara-se um empecilho aos interesses do Estado Moderno, além do que era detentora de grande poder econômico, cobiçado pela Coroa portuguesa; e educacional – as transformações sociais advindas do movimento Iluminista e dos princípios liberais requeriam a formação de um novo homem, o homem burguês, o comerciante, e não mais o homem cristão.

Esses acontecimentos marcam profundamente o ensino atual. Com a expulsão dos jesuítas, o ensino secundário<sup>10</sup> é oferecido por meio de aulas isoladas. Na sociedade imperial, são fundados os liceus destinados aos filhos das classes privilegiadas com ensino voltado para o papel civilizador e a instrução secundária, formando a elite. Essa concepção permaneceu no Brasil até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Esses momentos decisivos da Educação Brasileira foram marcados pelo ensino de elite e pelo rompimento da dualidade, isto é, ensino primário e profissional para o povo e ensino secundário e superior para a elite, conforme aponta Nunes (2000, p. 40):

É possível trabalhar esses momentos decisivos em duas dimensões: de um lado, resgatando, mesmo que em grandes linhas e de modo sucinto, a luta pelas concepções do ensino de elite e, de outro, priorizando iniciativas localizadas na direção do rompimento da dualidade, seja no que diz respeito ao acesso, seja no que diz respeito à integração da cultura geral e de uma cultura profissional nos currículos das escolas secundárias.

O Plano Pedagógico, conforme apresentado, tinha uma função nobre na educação do século XVI. Ele era o indicador de onde se pretendia chegar, pois sem este documento a escola não caminhava, não evoluía; ela se trancaria em suas pretensões e seus objetivos tornar-se-iam vazios. Isso tem seu reflexo na educação atual, em que muitas estratégias que hoje ocupam o interior das salas e a rotina na escola partem deste plano pedagógico que, embora pensado com outros objetivos, atendeu a demanda do ensino por longos anos.

---

<sup>10</sup> Corresponde ao segundo seguimento do Ensino Fundamental.

Desse modo, refletimos sobre esse Plano Pedagógico em relação às práticas escolares, buscando compreender as repetições em suas regras, legislações, programas, políticas públicas e formatações que estão constantemente em reforma, conforme a demanda das necessidades que surgem ao longo dos tempos e dos diferentes governos que vão direcionando a educação e o ensino de uma sociedade.

Conforme apresenta Nunes (2000), a partir da expulsão dos jesuítas, e já no século XVIII, “a ciência é colocada como eixo de uma nova cultura”. De acordo com Braga (1999), o ensino é visto “como projeto de formação de uma nova paideia francesa”. Com Condorcet o ensino se voltou para o conhecimento científico priorizando a “igualdade de todos no acesso à instrução. Mas, com a possibilidade da diferenciação assegurada mediante os talentos de cada um” (NUNES, 2000, p. 41), criou-se um ensino secundário voltado para aqueles com possibilidades de custear a sua aprendizagem. Já com Gasparad Monge, conforme retrata Nunes (2000), a preocupação voltou-se para os dirigentes, também chamados de governantes cientistas com caráter técnico e empreendedor, criando a *École Centrale*, tornando-se o lugar de duas culturas: a científica e a técnica. Disso, depreende-se que o ensino passa a ser centrado na natureza e na experimentação. O modelo politécnico causou um embate entre a formação apoiada nas concepções teórico-matemáticas e outra, de base experimental, que buscava matematizar os fenômenos observados na experiência. No Brasil, esse modelo foi implementado na escola Politécnica do Rio de Janeiro e de Ouro Preto em Minas Gerais, no nível de ensino superior. Em seguida, no século XIX, aparece o ensino científico que abre espaço para a formação geral e as bases da formação profissional. Neste mesmo século, surge o ensino enciclopédico, em que o conhecimento fica voltado para os livros. Conforme retrata Nunes (2000, p. 44), “efetivou-se, portanto, um currículo enciclopédico onde os estudos clássicos predominaram e os estudos científicos, apesar de incluídos, não só eram em menor número, mas também apareciam reunidos e condensados durante o curso”.

Já no século XX, o curso secundário como curso regular, propõe uma definitiva preparação realizada pela reforma Rocha Vaz. Sua promulgação definiu seis anos seriados de estudos, objetivando o preparo geral e fundamental para a vida. O entendimento de Nunes (2000, p. 44) ressalta que

pela primeira vez se oficializava o ensino secundário como prolongamento do ensino primário”. Quem concluía os estudos de seis anos recebia o diploma de bacharel em ciências e letras. Quem realizava cinco anos de estudos tinha direito a realizar exames vestibulares para

qualquer curso superior, suprimidos os exames parcelados de preparatórios.

Com a Reforma Francisco Campos em 1931, o ensino primário recebeu a duração de sete anos, sendo cinco para o curso secundário fundamental e dois anos para o curso complementar, este regularizado em três especialidades que correspondiam aos grupos de cursos superiores: engenharia e agronomia; medicina, odontologia, farmácia e veterinária; e direito (NUNES, 2000). Com as diferentes e diversificadas leis orgânicas que regulam o ensino, em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário reestruturou o sistema de ensino: um primeiro ciclo, denominado de ginásio, compreendido pelos ensinos secundário, industrial, comercial e agrícola; e um segundo ciclo chamado de clássico e científico (NUNES, 2000). Nesta mesma época foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, em 1946 (ROCHA, 2010).

A procura pelo estudo no assim hoje chamado Ensino Médio, aumenta nos anos de 1940 e 1950, conforme mostram os dados de Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura em 1945, de acordo com Rocha (2010, p. 9).

Matrícula Geral	1940	1950	Índices
Curso secundário	1555.588	365.851	235,00%
Curso Comercial	45.93	88.082	192,00%
Curso Industrial	13.262	36.754	277,00

*Fonte: Citado na dissertação de Mestrado de Carlos Roberto Arléo Barbosa*

Sinal de que a educação estava vivendo um momento positivo para o Ensino Médio. Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de dezembro de 1961, sancionada, esta realidade foi fortalecida conforme aponta Rocha, 2010 no Art. 33 da LDB, “a educação de grau médio, em prosseguimento a ministração na escola primária, destina-se à formação de adolescente”; e o Art. 34 traz no mesmo grau de igualdade os cursos: secundário, técnico e pedagógico.

Assim como na atualidade existem os exames que permitem aos alunos comprovarem seus níveis de conhecimento para adentrarem em outra fase do ensino, o ensino secundário permanecia até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, 1961, um curso que compreendia a cultura geral e humanística com as provas e exames, como considera Nunes (2000, p. 44), “mantendo a seletividade que seria colocada em xeque pela demanda social, sobretudo nas décadas de 50 e 60 do século XX”. Um exame que

mobilizava a todos, sua aprovação rendia a ascensão social e equivaleria a aprovação nos vestibulares ao ensino superior.

A expansão do ensino secundário aconteceu tanto na horizontal por meio do aumento de estabelecimentos, quanto na vertical, com a ampliação das matrículas por estabelecimento. Com isso, acentuou-se o crescimento do corpo docente, recrutado por processos emergenciais.

No governo de Carlos Lacerda, instituíram-se os parâmetros próprios da idade escolar, bem como o período de obrigatoriedade escolar, voltado para a faixa etária entre 7 e 14 anos.

Apesar de toda situação negativa que rodeava o ensino, os cursos permaneciam e ainda foram instalados o “Colegial” e o “Normal”. O Instituto Nacional de Estudos pedagógicos (INEP) incentivou a abertura para a transformação do ginásio em continuidade do primário, por meio de auxílio financeiro, sob a direção de Anísio Teixeira.

Sob o impacto de transformações econômica, política e sociais, surgiu no Brasil, em 1930, o escolanovismo, um movimento que, para John Dewey, conforme ressalta Gadotti (1996, apud LUSTOSA Jr. 2012), considera que a escola “deve se dar pela ação e não pela instrução. Para ele, essa concepção tem que ser uma experiência concreta, ativa e produtiva em cada um”, um processo e não um resultado, um caminho construído pela ação do pensamento. De acordo Lustosa Júnior (2012, p.4):

Na Escola Nova o aluno é o centro principal do processo educativo e há nessa concepção uma grande preocupação com a natureza psicológica deste aluno. Já o professor é o facilitador da aprendizagem e este deve se esforçar em despertar o interesse e provocar a curiosidade do aluno, fazendo com que ele atinja a abstração a partir de sua experiência valorizando também a iniciativa e a espontaneidade do aluno.

Uma época assinalada pela preocupação com a “natureza psicológica” do aluno, um público pequeno que frequentava as escolas. Com o documento “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, que era contrário às práticas pedagógicas tradicionais e voltado para as práticas de integração do indivíduo à sociedade (JÚNIOR, 2012), a educação tinha um propósito, que, de acordo com Vale (2002, p. 24),

é rico em sugestões, firme em relação à necessidade de o país construir um ‘sistema unificado’ de ensino público capaz de oferecer ensino de qualidade a todos e de garantir aos educandos a possibilidade de ascensão a qualquer de seus níveis conforme a capacidade, aptidão e

aspiração de cada um, independentemente da situação econômica do aluno. Neste sentido, podemos entender o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como uma proposta de “reconstrução social pela reconstrução educacional”.

Este período de ascensão da educação trazia Anísio Teixeira que “defende a escola pública, gratuita, única, obrigatória e laica”, formulada a partir das ciências e da pesquisa. Uma concepção que o colocava como idealizador de um processo da constante formação do indivíduo; ele defendia a assimilação de experiência na estruturação pessoal. Segundo Teixeira (1967, p. 43), “não se aprende senão aquilo que se pratica. Aprender é um processo ativo de reagir a certas coisas, selecionar reações apropriadas e fixá-las depois no organismo”. Uma concepção que trouxe para a educação brasileira muitas contribuições.

A concepção de Anísio Teixeira, voltada para as práticas que constroem o conhecimento, sinaliza um período de avanço na educação brasileira que agregava força com a autorização da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 para a criação de escolas experimentais, como o Ginásio Vocacional no estado de São Paulo, considerando a Reforma do Ensino Industrial, em 1962. Esses colégios, conforme destaca Nunes (2000, p. 54),

foram definidos como escolas comunitárias, instaladas a partir de sondagens das características culturais e socioeconômicas da localidade, que procuravam executar programas de interesses comuns com outras instituições, particularmente outras escolas primárias e secundárias. Suas linhas diretrizes na condução da prática pedagógica eram a apreensão integrada do conhecimento, o valor do trabalho em grupo, o desenvolvimento de condições de maturidade intelectual e social, o exercício consciente do trabalho, a definição de opções de estudo e ocupações, a disposição para atuação no próprio meio e a descoberta da responsabilidade social.

Quando se mencionam “interesses comuns”, cabe pensar na uniformidade trazida para escola; um lugar, entretanto, de ideologias diversificadas. Apesar de seu sucesso, esses colégios foram objeto de críticas, pois foram concebidos como instrumento de democratização do ensino, mas se tornaram escolas elitistas. Eles foram extintos na época da ditadura militar por serem considerados uma experiência subversiva.

A partir desse período, criam-se os Ginásios Polivalentes com o apoio dos militares, numa perspectiva entre trabalho manual e intelectual, com práticas de trabalho paralelas às disciplinas de cultura geral (NUNES, 2000). Com a Lei 5.892 de 1971, o

ensino do primeiro e do segundo graus é reformulado, voltado para a cultura geral básica e a educação para o trabalho. Conforme descreve Nunes (2000, p. 58):

o primeiro ciclo do ensino secundário seria definitivamente incorporado ao ensino de primeiro grau” que, dessa forma, ampliava a obrigatoriedade escolar para 8 anos na faixa etária dos 7 aos 14 anos. “Estavam abolidos os exames de admissão”. Do ponto de vista do currículo essa escola se encarregaria de uma educação geral fundamental, de uma sondagem vocacional e iniciação para o trabalho. “Havia sido eliminada a divisão entre ensino secundário e ensino profissional.

Com essa revisitação à historicidade do ensino e das políticas públicas que constituíram o ensino atual, reconhece-se um cenário escolar marcado por tentativas de acertos, e muitas vezes, convertidos em supostos equívocos. Assim também se percebe que o ensino, as instituições e os sujeitos que compõem o cenário escolar estão em constante transformação numa continuidade que sempre retoma a memória discursiva, num batimento entre o novo e o velho ensino.

Esse formato de ensino se contextualiza no modelo atual de escola/ensino/aluno; um tripé instalado nas avaliações do ENEM, que são mais que um modelo de avaliação, são também, e fundamentalmente, um modelo de ensino e de aluno para o século XXI. Considerando essa contextualização histórica, serão apresentadas no próximo capítulo, as formulações contemporâneas do ENEM, buscando conhecer este modelo de avaliação que define o estudante do século vigente e mede o conhecimento por meio de parâmetros objetivos e escalonáveis.

## **2.2 OS SENTIDOS DA INSTITUIÇÃO “ESCOLA”**

Os planos pedagógicos de cada escola vão dando forma às legislações educacionais, proporcionando a aprendizagem dentro da instituição escolar e, de acordo com Luz (2010, p. 41),

gerou o “efeito de ilusão de apagamento”, pois, para efeitos políticos, os jesuítas não ocupavam mais o espaço territorial brasileiro; no entanto, todas as práticas que aqui se construíram, por mais de dois séculos, não podem ser apagadas da constituição da memória da educação nacional.

Um efeito que se instaura ainda, no século XXI, dentro das escolas brasileiras deixando a impressão de que as práticas atuais desenvolvidas são “outras”, mas devido à memória discursiva, elas são repetidas pelas diferentes posições-sujeito. Memória esta,

conforme ressalta Pfeiffer (2000 apud LUZ, 2010, p. 41), “que é presentificada em contraste com o passado”, daí a educação brasileira ser filiada em alguma medida, ao ensino, logo, aos sentidos de escola produzidos pelos jesuítas.

Mas, o que é escola? Nas palavras de Pfeiffer (2011), a escola é “o lugar de preparação e de evidência de qualidade dos homens que disputam, e já não mais herdam, lugares sociais. Mais do que isto, a escola é responsável por criar uma unidade cívica a partir de um pluralismo cultural”. Assim, a escola relacionada à “*preparação*” inscreve-se como um espaço de antecipação, colocando-se como uma instituição que abarca e resolve necessidades que por ventura surjam. Dessa forma, a escola toma o lugar imaginário de uma posição de poder, de garantia de um processo, ela dita as regras de uma situação e controla seus resultados, com vistas ao bom desempenho dos alunos.

Voltando-nos para as políticas públicas da educação básica, conforme destaca a LDB 9394/96 em seu artigo 22, a escola consegue se antecipar para cumprir sua finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (2000, p. 29) pensando na diversidade ideológica, discursiva e histórica constitutiva de todo processo social? Se a escola como lugar de preparação e antecipação, se concretizasse, os resultados na aprendizagem e nas avaliações seriam diferentes daqueles apresentados atualmente pelas avaliações externas e internas?

Nada garante. E essa falta de garantias se dá porque a linguagem não é transparente como a pedagogia a coloca, ela é constituída por sentidos que nos escapam. De acordo com Orlandi (1994), a relação da linguagem com o mundo não é direta. Daí termos, no contexto escolar, políticas públicas que são formuladas com o objetivo de resolver falhas, faltas, ausências e o resultado não atender a demanda da escola em sua totalidade, mesmo que ela seja colocada como o lugar de escuta, produção, reflexão, indagação, tome posição e assuma uma postura em relação a determinado objetivo.

A escola, segundo afirma Pfeiffer (2011), pode ser considerada uma instituição que funciona a partir do efeito de evidência, já que em suas ações, em geral, o sujeito é idealizado e o sentido padronizado, sem que se mostrem as diferenças, as discordâncias, os dissensos. Assim, podemos questionar para quem os sentidos são evidentes? Sobre o quê? Se a escola é formada por alunos, sujeitos-leitores que assumem diferentes posições-sujeito, pode ser que este sentido de evidência esteja funcionando para alguma posição,

pois nem todos os alunos de diferentes idades, o professor na sua individualidade e o diretor na sua função tão distinta teriam condições de se posicionarem de forma tão homogênea sobre determinado fato, mas de produzirem diferentes interpretações, por exemplo, nas avaliações institucionais. De um lado, temos a instituição escola produzindo evidências, sentidos únicos, legitimados e tomados como verdade para serem respostas em avaliações, por exemplo. De outro lado, há resistência, pois esses sentidos evidentes não são necessariamente apropriados pelo sujeito-leitor nas respostas das avaliações. Neste sentido, como a linguagem não é transparente e a escola é um espaço ocupado por diferentes sujeitos, ela está permanentemente estabelecendo formas de controle e de poder, da ordem do imaginário, conforme ressalta ORLANDI (1996).

Assim, a escola é um espaço que se propõe a preparar e evidenciar a qualidade de formação do aluno que se dá por práticas de ensino que buscam a atingir a todos, mas ela também abre espaço para pensarmos sobre o que é o real da escola, ou seja, os pontos de impossível, os inalcançáveis resultados positivos, os inatingíveis modelos de avaliação, os quais sempre apontam os alunos como fonte de baixo nível de aproveitamento.

A evidência sob a qual funciona a escola, encaminha-nos a pensar que esta instituição, em algum momento, era formada por homens que herdavam os lugares sociais sem dificuldades, sacrifícios ou estudo e se inscreviam nesse espaço recebidos por méritos familiares. Atualmente, a escola é sustentada pelo imaginário de que é um espaço para todos. Um espaço, no entanto, conquistado pela disputa entre os estudantes, uma competição que, ao final, vence quem conhece mais, tem maior nível de aproveitamento, apresenta melhor desempenho, vence quem centra em seus objetivos e se dedica de forma a conseguir maior pontuação. O imaginário é de que a escola é para todos de maneira igual, porém as condições de aprendizagem são diversas e escapam ao controle das políticas públicas.

O ENEM é um exemplo dessa visão de escola, pois ele possibilita o acesso às universidades públicas, de acordo com suas notas e não puramente, por direito de herança. Apesar de ser uma política pública, e não a escola regular em si, ele pauta o ensino e a educação, pois o estudante do Ensino Médio tem que fazer valer seus estudos para receber como premiação o resultado positivo no ENEM. Por isso, o que está sendo proposto aqui ao trazer e discutir alguns conceitos acerca do termo escola é compreender o funcionamento desta instituição por meio de políticas públicas que propõem um modelo para o ensino nas redes pública e privada.

A escola é o espaço de construção de um conhecimento legitimado por uma política pública, idealizada a partir de uma demanda julgada necessária para um provável desenvolvimento que se faz ausente. Ela é a “reprodução do conhecimento” formalizado por uma equipe externa a ela, mas que tem o poder de determinar o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido nas práticas discursivas escolares. O Enem é esta representação de Política Pública com autoridade para estabelecer a conduta pedagógica e curricular nas instituições escolares, conforme Dias e Mariani, (2018, p. 3-4) afirmam:

O Enem carrega um efeito de legitimidade do conhecimento e a evidência do lugar da escola como o lugar da reprodução do conhecimento legítimo, quando estabelece em suas habilidades e competências os pré-requisitos para frequentar o ensino superior comprovado por suas avaliações que determinam o nível de conhecimento dos inscritos e dessa forma sinaliza como deve ter o currículo escolar das escolas pública e privada.

Dessa forma, as instituições escolares organizam seus planos de ação a partir do olhar interno dos pedagogos e professores, mas em articulação com as propostas estabelecidas pelas políticas públicas e documentos escolares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998, p.84) propõem que “a escola é a agência que especificamente está dedicada à tarefa de organizar o conhecimento e apresentá-lo aos alunos pela mediação das linguagens, de modo a que seja aprendido”. Neste contexto, o advérbio “especificamente” funciona como “exclusivamente”, como se os papéis da escola fossem somente os de organizar e apresentar o conhecimento com a condição de que o aluno aprenda. Da posição de professora, posso afirmar que, de fato, a escola é o lugar do conhecimento e da aprendizagem, mas ela tem outras atribuições e não unicamente ser conteudista. A escola deve também se preocupar com os valores, as habilidades, as condutas de um cidadão. Além disso, podemos perguntar se o aluno não aprende, uma escola deixaria de ser uma instituição de ensino? Podemos afirmar, a partir desta definição, que todos os alunos aprendem? Qual é o significado de aprender para uma instituição? Seria aprender os conteúdos, as habilidades, as matérias de todas as áreas, ou de algumas? Sabemos que quanto maior a escola, maior é o número de alunos e de níveis escolares, desta forma, todos devem aprender tudo para a escola cumprir o que lhe cabe a partir desta definição. Neste sentido, a escola é vista como pronta-entrega de resultados já esperados, uma espécie de troca entre fazer e ser, ou seja, um espaço de organização e execução de

habilidades e competências definidas sem se considerar o funcionamento da linguagem e do sentido.

Por outro viés, ao compreender a escola como agência, as Diretrizes a relacionam à instituição bancária banco, lugar da nota, dos rendimentos, dos valores, dos dados numéricos. Um ambiente frio, sem muito envolvimento entre as pessoas, de passagem rápida e, ainda, local de onde as pessoas preferem se manter distantes, pois, em alguma medida, seu significado está também atrelado à dívida e negociação. Ao ser retrata como agência, a escola também pode ser considerada no contexto da moda, assim como as agências de modelo, com pessoas que estão em busca de reconhecimento profissional, atentas às oportunidades, que fazem o melhor para conquistar seus sonhos por méritos; neste sentido a escola está relacionada ao reconhecimento. Para muitos alunos, a escola traz este significado e por isso seus gestos intensificam-se com uma rotina de estudo que contribuem para alcançar voos desejados.

Com cada conceito de escola, novos sentidos são explorados, pois a palavra não se fecha em sentidos únicos, a linguagem é o caminho para esses muitos significados. Remetendo a Orlandi (1996, p. 20), a linguagem “é um sistema de relação de sentidos onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um”. Por isso, a escola está relacionada a vários sentidos que até podem se distanciar, mas não se opor dentro da sua materialidade.

A escola é o lugar em que a aprendizagem é desejada, instigada e regularizada visando o conhecimento, é o local que, de certa forma, tem a missão específica de ensinar e fazer aprender. Ela prepara e insere o aluno na sociedade e, como toda instituição aberta a todas as pessoas, ela recebe pessoas diferentes com disposições diferentes para se desenvolver, além de ser o ambiente que busca atingir a todos com a mesma intensidade. Logo, conforme retrata Canivez, (1991, p. 33) a escola

é o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculo de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra.

Dessa forma, a escola é o espaço do encontro das diferentes formações e ideologias em busca de um mesmo ideal e sob as mesmas regras – se isso for possível,

considerando que toda regra tem sua exceção. Com a matrícula, a família confia seus filhos à escola na certeza de que esta instituição propiciará meios que os levem ao desenvolvimento, à compreensão e ao despertar para a sociedade. A escola assume, de forma geral, a educação do estudante, proporcionando-lhe o “desenvolvimento pleno para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho”, conforme traz a Constituição de 1988 em seu artigo 205.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 994) a escola:

é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e efetivas que nela têm lugar.

Não há, pois, como falar de escola, sem falar de pessoas; esta é uma relação que tem sido reforçada cotidianamente. O ENEM é um exemplo desse reforço, já que o estudante passa treze anos na escola se desenvolvendo ao lado de pessoas com histórias e ideologias diferentes e essa diferença contribui, de certa forma, para sua aprendizagem e para o resultado ao final do Ensino Médio.

A escola, conforme apontam os conceitos desenvolvidos ao longo deste texto, tem funcionado como meio para *chegar a*. Por isso, é um espaço que procura integrar a reflexão, a criticidade, a leitura e compreensão do mundo ao seu entorno. Nesse sentido, conforme aponta Freitas (2011), a escola precisa de professores que

trabalhem com metodologias participativas, desafiadoras, problematizando os conteúdos e estimulando o aluno a pensar, a formular hipóteses, a descobrir, a falar, a questionar, a colocar suas opiniões, suas divergências e dúvidas, a trocar informações com o grupo de colegas, defendendo e argumentando seu ponto de vista (FREITAS, 2011, s/p).

Uma espécie de ritual que contempla a ação do aluno: fazer, pensar, construir, elaborar a partir de situações contextualizadas, que requerem maior envolvimento, raciocínio, o saber fazer e ser, situações que estimulam a oralidade e a escrita de forma funcional e letrada, se posicionando e fundamentando sua defesa, sabendo ouvir e pensar outros sentidos e, dessa forma, instigando para que o aluno consiga ir além do que lhe é solicitado. Esta é a escola para todos os dias e para todos os séculos, é a escola atemporal que atravessa o explícito para chegar ao implícito, que sai da superficialidade para enxergar o que parece imerso, que faz, provoca e proporciona condições de

aprendizagem; é a escola dos jesuítas e a escola dos estudantes da era ENEM, que é reformulada para atender gerações específicas de cada época.

### **2.3 A RELAÇÃO ESCOLA *VERSUS* POLÍTICAS PÚBLICAS**

Para que a escola consiga atingir o número máximo de estudantes em épocas diferentes, ela precisa ser reformulada por meio de movimentos e programas que procuram agregar o que estaria ausente ou ineficiente. Estas ações denominadas de Políticas Públicas que regem a escola são elaboradas pelos responsáveis do governo. Segundo SEBRAE/MG (2008, p. 15), políticas públicas são:

a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem estar da sociedade e o interesse público. É o resultado da competição entre os diversos grupos ou segmentos da sociedade que buscam defender ou garantir seus interesses.

Portanto, não existem escolas sem políticas públicas e essas ações são reformuladas de acordo com diferentes aspectos escolares que surgem ao longo dos tempos, como o baixo desempenho dos alunos, a demanda de alunos defasados em relação à série/idade, a evasão, o próprio currículo que acaba não atendendo a necessidade da aprendizagem, as habilidades repensadas para determinados níveis, a carência de conhecimento refletido nos resultados das avaliações externas e internas. Esses são alguns exemplos motivadores que fazem com que os formuladores de Políticas Públicas pensem e formulem apontamentos que atendam à sociedade, ou melhor, um grupo social, já que, de acordo com o SEBRAE/MG (2008, p. 7) “nunca atenderão às expectativas de todos os grupos”. Nesse sentido, Nogueira e Dias (2018, p. 28) acrescentam que “nas políticas públicas, há sempre tentativas de recobrimento de sentidos, de se abarcar o ‘todo’ da sociedade, produzindo efeitos de unidade e de totalidade” e ainda Mariani e Dias (2018), asseveram que “não há como legislar sobre todas as práticas; nem sobre todos os sentidos possíveis decorrentes ou em relação às práticas, quaisquer que sejam”, demonstrando assim, a impossibilidade das políticas públicas legislarem para todos, conforme é ressaltado nos discursos legais voltados à educação, justamente pela diversidade do todo.

Por isso, mesmo havendo a intenção de legislar para todos, há setores sociais não atendidos, sem amparo intelectual ou moral. Com isso, as políticas públicas, ao referenciarem-se ao povo, como um todo, perdem o sujeito de vista, isto é, a diversidade.

De acordo com Orlandi (1996) “na busca de um ideal de completude, apaga-se o sujeito que pratica, na diferença, seus gestos de interpretação”, isso acontece a todo momento quando se busca pela unidade e ainda, conforme destaca Pfeiffer (2011, p. 150):

É neste sentido que se faz importante buscar compreender os modos pelos quais as políticas educacionais têm sido construídas a partir do lugar do consenso do multiculturalismo e de uma ética individualizante das Instituições que fundam o Estado, que retira o sujeito da história e do social. Assim, o que venho buscando compreender é o modo pelo qual os sujeitos são interpelados pela administração jurídica do Estado no espaço das políticas de ensino assim constituídas.

Dáí pensar as políticas públicas como suporte, a defesa das classes sociais, a responsável pela garantia da vaga na escola aliada à qualidade. Pelas políticas públicas em vigor percebe-se o modo como o sujeito – na posição-aluno –, a escola, o ensino e a aprendizagem estão sendo interpelados e significados pelo Estado. E, ainda, como o discente tem respondido a essas políticas por meio de sua permanência na escola em todos os seus sentidos, desde a presença física para a aprendizagem até os resultados das avaliações. E, além disso, além dessa oportunidade à aprendizagem e ao desenvolvimento, da busca pela igualdade à possibilidade, está em jogo a equidade, a comparação de possibilidade que a escola precisa oferecer, considerando a diversidade do público. Então, ao falarmos de escola, remete-se automaticamente às Políticas Públicas, que, como ação do estado, podem ser alteradas, conforme a necessidade de uma sociedade. No século XVII, com o neoliberalismo, o estado passa a garantir os direitos públicos, atendo-se à igualdade dos direitos dos cidadãos e ao mesmo tempo reconhece o valor orçamentário desse bem-estar social que desencadeia a inflação e o desemprego. Apesar desse panorama duplo, segundo Pfeiffer (2011, p. 152), “a ampliação da educação é um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades, aos olhos dessa corrente neoliberal”. Tal afirmação, evidencia o poder da escola enquanto gestora do desenvolvimento e define o porquê de tantos programas surgirem na busca de fomentar o conhecimento.

Dessa forma, observamos que as políticas públicas são formuladas conforme a necessidade observada. Em janeiro de 1978, por exemplo, foi criado, pela Fundação Roberto Marinho, o Telecurso do 2º grau em parceria com a TV Cultura, um programa voltado para pessoas acima de 21 anos que tinham intenção de fazer os exames supletivos oficiais para a obtenção do certificado do 2º grau. Dessa mesma forma, partindo do mesmo princípio de atender a uma necessidade, a EJA, Educação de Jovens e Adultos,

surgiu com a intenção de elevar a autoestima, a confiança na capacidade para a aprendizagem, dando a oportunidade a quem foi impedido de dar continuidade aos estudos, logo a se posicionar como pessoa, ser visto pela sociedade. Essa contribuição veio no ano de 1996, tirando os analfabetos do anonimato por meio de uma Política Pública que se consolidou para atender as necessidades e desejos de muitos cidadãos, conforme destaca a “teoria liberal moderna da cidadania”, outra corrente que surge ressaltando a educação como algo que enobrece, que acrescenta ao cidadão, constitui-se do bem-estar social e da igualdade, pré-requisitos da promoção do bem comum.

De acordo com o sociólogo francês Durkheim (1960 apud Pfeiffer, 2011), a sociedade se organiza por solidariedade, um vínculo que liga, une os indivíduos. Os indivíduos são, assim, entendidos como pessoas que compartilham as mesmas ideias prevalecendo a consciência do grupo, do todo ou, ainda, das pessoas que apresentam uma consciência individual mais intensa. Segundo o autor, cada membro desenvolve seu potencial na perspectiva do grupo. Assim como os membros do corpo, cada parte realiza sua ação para o bem comum, num efeito de corrente. Essa visão, de acordo com Durkheim (1960 apud Pfeiffer, 2011), aponta para a necessidade de uma absoluta igualdade de condições exteriores para que todos tenham a chance de competir pelo exercício das funções, ocupando-as segundo seus talentos e habilidades.

Nessa perspectiva, a escola recebe a sociedade com seus cidadãos que estão aptos a se reunir e decidir por si ou pelo grupo, criando as condições que fazem com que as pessoas tenham fundamentação e segurança no processo de escolha, de decisão. Fazendo menção novamente às Políticas Sociais que, conforme Pfeiffer (2011, p. 152), se estruturam de forma geral “enquanto instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado”, a escola atual direciona o movimento da pedagogia do “aprender a aprender”, em que o indivíduo é preparado para crescer em sociedade, passar pelas mudanças e sobressair-se acompanhando a atualização que lhe garante a empregabilidade. Esse resultado é possível no momento em que a pedagogia mostra, ensina e orienta o indivíduo de adaptar-se. De acordo com Nunes (2000 apud Pfeiffer 2011), o sistema “estruturado pelo pressuposto de igualdade de todos no acesso à instrução, estabelece ser o talento de cada um que assegura a possibilidade da diferenciação”, mas isso remete à Constituição Brasileira de 1988 em que apresenta ser o dever do estado “garantir acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um”. Esse artigo aponta para a observação

de que mesmo querendo preservar a igualdade como algo já estabelecido, inscrito nas diferentes ideologias, isso seria possível a partir de um fator imprescindível, a capacidade, ou seja sem a capacidade para desenvolver-se, anula-se o acesso ao desenvolvimento. Daí, pensar que se o indivíduo tivesse capacidade total sobre determinado assunto, provavelmente, ele não necessitaria de uma lei para garantir-lhe acesso, pois isso seria natural, sem necessidade de amparo. Dentro desse movimento pendular é que a escola se reafirma entre desejos, políticas, movimentos e programas. No Brasil, temos como resultado um cenário educacional que oportuniza, provoca e instaura crenças específicas, fortalece sua credibilidade e acrescenta saberes e valores. Em pleno século XXI, a escola brasileira é regulada por uma política pública que dita unilateralmente o nível de aprendizagem ao final do Ensino Médio por meio de um exame que recusa ou conduz o aluno às universidades públicas por meio da parametrização, conforme será visto adiante.

## **2.4 A LEITURA E A ESCOLA**

A leitura está presente em todos os ambientes de uma sociedade e a escola é o espaço concebido pelo imaginário como lugar privilegiado para a relação entre leitor, texto e sentidos. Disso depreende-se que, segundo Orlandi (2000), a leitura está relacionada à questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo. Não há, portanto, separação entre os domínios do conhecimento, eles são integrados – a ideia de que é preciso separar para conhecer é, pois, uma “armadilha”.

Nesse sentido, a autora destaca três formas de “reducionismo” em relação à leitura. A primeira, é sobre seu caráter mais técnico, que conduz a estratégias pedagógicas imediatistas ao invés de um trabalho intelectual mais geral. Esse imediatismo é uma realidade devido à preocupação com os resultados escolares, deixando de lado aspectos fundamentais na história de relações com o conhecimento, o que conduz ao *pedagogismo*, uma série de técnicas utilizadas para alcançar resultados em tempo menor, desprendendo-se a leitura de seu caráter sócio-histórico mais amplo. Outra constatação referida por Orlandi (2000) retrata a distinção de classes sociais na relação com a escola e a leitura. A autora retoma Pêcheux e Gadet (1983) em relação ao discurso da burguesia que, ao anunciar o ideal da igualdade, organiza a desigualdade real, criando uma contradição. Ela afirma, assim, que a escola exige que todos leiam conforme a classe média, promovendo o reducionismo social à classe média. Para fazer frente a isso, ela aconselha que sejam

elaboradas estratégias em que o aluno trabalhe sua própria história de leitura, como também a histórias de leitura de outros textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo. Por isso, deve-se buscar pelo conhecimento legítimo e criar espaço para o conhecimento efetivo do aprendiz em suas condições sociais concretas. Orlandi (2000) destaca ainda o reducionismo linguístico que apresenta a leitura como uma simples decodificação de técnicas. Em contrapartida, a Análise de Discurso acredita no processo de sua produção, na atribuição do sentido realizada pelo sujeito, sendo este um dos componentes das condições de produção da leitura, além da ideologia, os tipos de discursos, a discriminação entre leitura parafrástica e polissêmica, acrescido das histórias da leitura do texto e do leitor.

Em sua argumentação, Orlandi (2000) deixa claro que a escola afasta o fato de que o aluno convive cotidianamente com outras formas de linguagem, além da linguagem verbal. O aluno, na relação com o mundo, se relaciona com todas as formas de linguagem. E ao considerar a linguagem como a mediadora entre o homem e sua realidade natural e social, há de se considerar a leitura também no aspecto da compreensão. Disso, entende-se que o processo da compreensão remete à articulação entre as várias linguagens, pois o aluno traz para a leitura suas experiências discursivas incluindo todas as formas de linguagem.

Assim, a escola acaba considerando, com maior ênfase, a linguagem no seu aspecto escrito, rebaixando, de certa forma, outras formas de expressão, representando assim, certo maniqueísmo. Destacamos que não se trata da capacidade do aluno no aspecto da compreensão, mas de compreender textos escritos. Com isso, a autora levanta o questionamento sobre “a imagem de leitor que a escola produz” considerando serem constitutivas as representações da ação pedagógica. A escola, além de não considerar a relação do aluno com as outras formas de linguagem, anula a condição de leitura do aluno fora da escola. Essa desconsideração tem causado sérias consequências para o aluno e para a escola na sociedade.

Em relação ao método de ensino e processo de aprendizagem, a escola deveria considerar os conhecimentos e saberes que o aluno possui, além de refletir sobre o fato de que não existem graus zero e grau dez relacionado ao conhecimento, por não existir a possibilidade de medir o início da aprendizagem do aluno e nem especificar o ponto máximo dessa aprendizagem.

O que deveria ser proposto nas diferentes formas de linguagem é a relação como ponto de partida, a fonte para estimular o processo de aprendizagem, ao invés de vê-la como uma relação suposta e recusada. São as articulações com todas as formas de linguagem que deveriam ser aproveitadas no ensino da leitura diante do objetivo de desenvolver a capacidade de compreensão do aluno.

Ao remeter-se às histórias de leitura, Orlandi (1998) afirma que toda leitura tem sua história. Por isso, leituras possíveis em determinada época, em outras podem não ser, isso se dá porque lê-se diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes. Ela também observa que há modos de leitura que levam à distinção de classes sociais e a escola contribui na seleção de um determinado modo de leitura a ser seguido.

Quando a autora coloca que toda leitura tem sua história, considera também as leituras previstas para um texto, mesmo essa previsão não sendo absoluta. Há, no entanto, vários elementos que determinam a previsibilidade das leituras de um texto, como a sedimentação dos sentidos, de acordo com as condições de produção da linguagem, e a intertextualidade, isto é, a relação de um texto com o outro.

Ao afirmar que os sentidos têm sua história, ressalta-se que a mudança está relacionada ao contexto de sua utilização. Em relação à escola, a leitura de prestígio está sob a proteção do autor do livro didático, é ele quem decide o sentido. A autora propõe ainda que além de toda leitura ter sua história, todo leitor tem sua história de leitura. Portanto, leituras já realizadas podem estreitar ou alargar a compreensão de texto de um determinado leitor e daí poder acontecer a imprevisibilidade, como resultado do contexto histórico-social do qual deriva a pluralidade possível.

Na dinâmica entre as leituras previstas e as leituras possíveis há um limite difícil de ser traçado na relação da interação que a leitura envolve: aquilo que o leitor não chegou a compreender, o mínimo que se espera ser compreendido e aquilo que ele atribui indevidamente ao texto. Por isso, ao decidir se uma leitura é ou não possível, deve-se observar suas histórias, conforme já mencionado anteriormente. Na escola, a questão da previsibilidade das leituras para um texto propõe que existe a leitura prevista para ele, excluindo-se a relação entre texto e leitor do contexto histórico-social, cultural, ideológico. Reconhecer esses elementos da condição de produção da leitura contribui para a aprendizagem do aluno, pois o professor pode mudar as condições de leitura, possibilitando que o aluno construa sua história e resgatando a história dos sentidos do

texto. Assim, apesar de a escola ter a possibilidade de ensinar leitura, ela apresenta dificuldade nesta ação, conforme pode ser visto nos resultados insatisfatórios das avaliações.

Ao considerar a leitura prevista para um texto, deve-se cuidar para que não se petrifiquem essas leituras previstas, mas permitir a descoberta, a pluralidade tanto quanto possível.

Na produção dos sentidos, Orlandi (1998) considera a história da leitura do texto e a história da leitura do leitor em relação à avaliação do processo da leitura na escola. Essa referência remete à polissemia e à paráfrase podendo ser trabalhados os sentidos fluidos e variantes. A autora questiona inclusive sobre como trabalhar a leitura parafrástica e polissêmica na escola frente à configuração histórica do sujeito-leitor produzido pela sociedade capitalista. Ela também reforça alguns mecanismos nesta produção, apontando que a escola exclui a relação do sujeito-leitor com outras linguagens diferentes da linguagem verbal e a prática de leitura fora dos muros escolares, realidades que hoje, são ressignificadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Currículo Básico Comum e também pela Base Nacional Comum Curricular. Ainda, a autora apresenta que em se tratando de leitura, não se sabe o início e/ou o fim deste processo, pois não se pode marcar, dizer o momento exato do processo da aquisição do conhecimento.

Orlandi (1998), ao pesquisar sobre a leitura e os leitores, afirma que o objetivo da AD é avaliar a capacidade teórica e metodológica que a escola possui referente à compreensão da leitura e suas implicações com a produção e a circulação do conhecimento, buscando compreender o espaço de interpretação próprio da escola. Ela afirma que a leitura é produzida e, por isso, é necessário o estudo de suas condições de produção, bem como a história particular dos sujeitos-leitores e, sobretudo, sua relação com a linguagem como intérprete.

A leitura é vista sob dois vieses, sendo, de um lado, o imaginário que constitui um sujeito-leitor para a escola e, de outro, o sujeito-leitor efetivo na escola com suas características histórico-sociais. Essa observação da autora é real no dia a dia na escola, pois desde a formulação das atividades às provas, o que se tem é uma organização voltada para um sujeito idealizado, mas realizado por um sujeito real. As provas das avaliações externas e especificamente, as provas do ENEM, que farão parte desta pesquisa, são formuladas pensando num aluno com determinado potencial de conhecimento, mas, em

contrapartida, evidencia uma realidade diferente com resultado distante do ideal. Isso acontece porque o conhecimento é subjetivo, individual e com identidade única.

Por isso, Orlandi (1998) pontua que tem havido uma preocupação quanto à interpretação na história do leitor brasileiro em relação aos textos que vão constituindo sua relação com a linguagem, confrontando a oralidade e a escrita de forma singular (histórica) e procurando compreender a forma-histórica do sujeito-leitor na atualidade por meio da perspectiva discursiva. Dessa forma, a interpretação, como se vê, é função da historicidade. O texto, como materialidade do discurso, ao remeter-se à formação discursiva que o regula, tem uma relação com a formação ideológica. E, por isso, deve ser analisado como o texto produz sentidos e o que o texto organiza em sua discursividade em relação à ordem da língua e das coisas. A formação discursiva, conforme Pêcheux ([1975] 2014, p. 160) é “aquilo que pode e deve ser dito por um sujeito em uma posição discursiva em um momento dado em uma conjuntura dada”. Já, de acordo com Orlandi (2000, p. 58), a formação discursiva é “o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com os outros sujeitos) [...] e, ao se identificar, o sujeito adquire identidade” (PÊCHEUX, 1975). Numa relação dada, ela apresenta o que pode e deve ser dito. O conjunto das formações discursivas, chamado de interdiscurso, é do nível da constituição do discurso e não é acessível ao analista, ele regula o deslocamento das fronteiras das formações discursivas, incorporando elementos do já-dito. O discurso é uma prática constituída pela ideologia, assim, não existe discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. Para Mariani (1998(a), p. 87-95) a ideologia, então, “funciona como um mecanismo imaginário através do qual se coloca, para o sujeito, conforme as posições sociais que ocupa, um dizer já dado, um sentido que lhe aparece como evidente, isto é, como se fosse natural enunciar daquele lugar”, algo já dito antes, mas com uma aparência de estar sendo novo e atual. Disso, compreende-se que a formação discursiva determina uma posição, porém não a preenche de sentido; ela é constituída pelas diferenças, contradições e movimentos. Em cada gesto de interpretação, as formações estabelecem relações de sentidos, dando identidade aos sentidos e aos sujeitos num movimento parafrástico e polissêmico.

Na constituição dos sujeitos de linguagem e dos sentidos deve haver uma compreensão entre universo, campo e espaço discursivos, sendo o universo todos os discursos produzidos que remetem à leitura e ao sujeito-leitor. Já o espaço discursivo é o

confronto entre a imagem produzida para o leitor e a produzida pelo leitor, conforme o movimento entre o leitor virtual e real. Nessa perspectiva compreende-se a heterogeneidade inscrita na própria natureza dos sujeitos leitores, uma questão que abarca como o leitor se diz leitor, como as produções linguageiras dizem um leitor e ainda como a escola além de dizer, tem se relacionado com o “como é dito o seu leitor”. Como reflexo dessa acepção, pode-se pensar como a educação brasileira atual vê o leitor. Podemos afirmar que, ao produzir suas avaliações, já está marcada essa visão, esse posicionamento frente ao ensino, ao conhecimento que o aluno deve trazer em sua bagagem escolar, determinando os modos de produzir uma compreensão a partir dos variados textos que circulam na sociedade.

Os sujeitos, conforme ressalta Orlandi (1998), são posições que não são indiferentes à história, elas derivam de relações ideológicas e formadas pela previsibilidade e regularidade, algo que faz parte das histórias do sujeito e do discurso. A ideologia e a determinação histórica não se opõem à liberdade. Compreender a determinação é conhecer seu princípio de funcionamento, é saber sobre suas condições de realização. Desse modo, também o sujeito se constitui num movimento de entrega e de resistência, se deslocando para um lugar de poder dizer e, ainda, estabelecendo um outro lugar de discurso onde se possa (re)significar o que ficou fora do discurso. A historicidade do discurso está relacionada ao modo de funcionamento da linguagem e com a produção de sentidos, este nunca está sozinho, não se produz de uma vez só e em um lugar só. Para a autora, o sentido se faz sentido e está sempre em relação a algo ou alguém.

De certo modo, as acepções apresentadas sobre a leitura, o sujeito e o sentido estão relacionadas à aprendizagem e oferecem subsídios que norteiam a consideração de que a interpretação não se aprende, ela funciona. O homem, conforme ressalta a autora, interpreta por filiação a este ou aquele sentido, inscrevendo-se numa ou outra formação discursiva num processo de identificação, pois o sujeito se reconhece em seu gesto de interpretação. Como diz Pêcheux (1999), as coisas dão lugar às filiações identificadoras numa rede de memórias. Dessa forma, Orlandi (1998) faz um questionamento sobre a posição dos analistas e professores por não poderem ensinar a interpretar e sugere que, ao compreenderem como um objeto simbólico produz sentidos, já se interfere na prática de leitura.

Os dispositivos teóricos e analíticos construídos até agora levam-nos a tratar a questão da interpretação na relação com a linguagem e no próprio sujeito que fala devido à locução que carrega em si, um gesto de interpretação. Disso compreende-se que o trabalho do professor e do analista é compreender os gestos de interpretação dos sujeitos em relação aos sentidos, enquanto que o sujeito comum possui um dispositivo ideológico que funciona como mediação na produção dos sentidos dando forma aos gestos de interpretação. Na busca pelos sentidos, o sujeito embarca em certo(s) discurso(s) que constituem os processos discursivos. Dessa forma, ele se filia à memória discursiva. Esta filiação traz os gestos de interpretação que já têm uma história, por isso não podem ser ensinados. Em conformidade com esta compreensão apresentada por Orlandi (1998) está a situação dos alunos, sujeitos-leitores que diante de uma determinada avaliação, mais especificamente, de uma situação de leitura, e já em filiação a uma memória discursiva, manifestam sentidos que, em alguns momentos, vão na contramão dos sentidos elencados como corretos por uma banca examinadora, por sua vez também filiada a uma memória discursiva.

A leitura, conforme pode ser observado, é um fenômeno complexo, considerando que a identidade não se ensina. Entretanto, o processo de identificação pode ser trabalhado, aumentando a capacidade de interpretação do sujeito, uma vez que o sujeito-leitor é mais interpretado do que se interpreta e, ainda, é pego pelo jogo da língua na história, pelos sentidos. Cada um tem seu gesto que só faz sentido num determinado lugar e situação, mas a escuta, a interpretação, de acordo com Orlandi (1998), pode ser trabalhada, transformada. Ao conhecer sobre o funcionamento do discurso, o leitor apreende certos procedimentos, além de se relacionar com a interpretação. Pela Análise de Discurso, pode-se produzir um dispositivo que possibilita um deslocamento que faça com que o sujeito se desloque de um ponto de transparência, do efeito de evidência a expor um olhar à opacidade, trabalhando o efeito da alteridade em que o sujeito observa os movimentos da interpretação. Tudo isso leva o sujeito a perceber que há sentidos que não se aprendem em relação à transmissão de sentidos, eles sempre podem ser outros, a partir de uma determinação histórica. É assim que se forma o gesto de interpretação, uma intervenção no real do sentido e, justamente por isso, o peso e a importância da interpretação, conforme ressalta Orlandi (1998).

Diante dessa reflexão acerca da leitura, Orlandi, na mesma referência, pontua que a interpretação é a base mesma da definição do dizer, é sentido que retorna, o dizer que

se diz. Ela ainda apresenta que o repetível (o saber discursivo, sua memória) constitui o dizer que é sempre sujeito à interpretação e ainda declara que produzir linguagem é interpretar.

Nessa relação entre leitura, sentido e texto, podemos considerar a escola como um lugar de interpretação? Essa e outras interrogações são levantadas pela autora ao buscar pela compreensão do funcionamento da interpretação no ambiente escolar, bem como conhecer os sentidos que circulam pelas formações sociais e como a história intervém nesse processo, além de saber sobre a relação da escola com os lugares de memória do dizer.

## **2.5 A LEITURA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

As pesquisas, de um modo geral, não apresentam como corpus entrevistas, mas persistimos em usá-las no nosso recorte, apesar de sabermos do engessamento entre o real e o fictício, ou seja, a distância entre o que se pensa e o que se fala; justamente por estarmos estudando o discurso pronunciado e o silenciado, conforme os textos das avaliações em que nem tudo está ali, algumas coisas são evidenciadas, outras subtendidas no espaço do dizer. Por isso, as concepções de leitura dos professores têm um significado importante neste estudo por serem profissionais que vivenciam diretamente esta prática e seus resultados. Para isso, foram entrevistados cinco professores dos diferentes níveis, sendo: Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II, Ensino Médio, Cursinho e Supervisor Pedagógico. Esses professores apresentam suas inquietações, sucessos e desejos frente a este tema.

As questões direcionadas aos entrevistados foram as mesmas e estão alinhadas com a pergunta inicial deste estudo, sendo: “Quais são os gestos de leitura e interpretação a partir dos quais o sujeito atribui sentidos em situações de avaliações formais?” Essa nossa questão norteadora foi desmembrada em duas perguntas endereçadas aos professores:

1. O que você entende que seja "leitura"? Como acontece esse processo?
2. Pela sua experiência, o que pode estar relacionado à dificuldade apontada pelos estudantes? Em que momento, a leitura é considerada uma dificuldade?

Para responder às perguntas, foram entrevistados 5 professores com as seguintes características:

- ✓ PI – professora da rede municipal há 10 anos, com experiência na alfabetização e séries iniciais;
- ✓ PII – professora de Língua Portuguesa em cursinho preparatório para concurso e com experiência no Ensino Fundamental II;
- ✓ PIII – professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II da rede Estadual;
- ✓ PIV – professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio da rede estadual;
- ✓ PV – supervisora pedagógica há 6 anos.

Para o professor PII, que trabalha a Língua Portuguesa em um cursinho preparatório para concurso há 8 anos, a leitura:

R8

Vai muito além da identificação de palavras isoladas. É a realização efetiva da comunicação. É uma **experiência diária e pessoal**. Através dela conseguimos ter o conhecimento para **transformar** nossas vidas, construir algo melhor, através dela viajamos, voltamos ao passado, **construímos histórias**, entendemos outras culturas, tornamo-nos críticos.

Nesta visão, percebe-se que a leitura acontece na relação singular do sujeito-leitor com os textos e o conhecimento, uma experiência única e gradual, com a finalidade de transformação, ascensão social, um meio para atingir um resultado e ainda, a efetivação da comunicação. Ela é uma “experiência diária e pessoal”, não é transferível, é uma ação singular e que não é consolidada de imediato, por isso é um processo. Com ela, e a partir dela, constroem-se histórias. A leitura alicerça a construção do conhecimento e, por ser pessoal, cada leitor se desenvolve de uma maneira; mesmo tendo os mesmos professores, o desenvolvimento pode não ser o mesmo, pois envolve a formação ideológica, singularidade de cada posição-sujeito.

A leitura também é considerada como uma necessidade, conforme retrata o professor PIII:

R 9

A leitura acontece através da necessidade de informação, seja ela através de uma mais simples como um manual de montagem e a de uma bula de remédio ou mais complexa contida em artigos científicos e em livros educativos. Outros têm a leitura **como a busca do prazer**, onde enriquecem seus conhecimentos de mundo através das histórias contadas em livros. Entendo que a leitura nos cerca, está presente no nosso dia a dia e **somos dependentes** dela para realizarmos nossos afazeres. Um mundo **sem a leitura é impossível de viver**, mas com a presença dela ficamos **mais seguros** e mais atualizados.

A definição da professora propõe muitas considerações que merecem ser analisadas. Em sua visão, o homem é dependente da leitura na obtenção do conhecimento, ela também está presente nas horas de lazer e, ainda, age como transmissão de segurança. Desse modo, há um sentido direcionando para a compreensão de que uma pessoa que lê, é segura no que faz, no que professa, no que se manifesta; a leitura é a fonte para as necessidades mais diferentes na vida do leitor. Mas, e as pessoas que não leem, são inseguras? Elas não sobrevivem sem a leitura? Esse sentido de leitura vem estabelecer que há vida, se houver a leitura. Uma relação que a professora demonstra ser vital como sobrevivência, pois a leitura está condicionada à vida, ela reaviva o sujeito em suas diferentes posições.

Adiante, temos a leitura aos olhos do professor PV como:

R10

Um processo de descoberta, **vai além do ato mecânico de decifrar letras**. Se a ênfase é dada apenas à parte mecânica, será difícil para o aluno perceber as diversas possibilidades e significados, julgando a leitura meio para fins restritos.

Nesta definição, a leitura deve ir além da reprodução do registro da escrita, deve buscar pelo diálogo, pela compreensão, passar pelo sujeito como algo a ser construído, elaborado, decidido e buscado. Um resultado que teve uma ação produtiva, saiu da passividade, assumindo uma posição ativa que desloca, se movimenta em busca dos sentidos que o texto oferece. Hoje, mais do que nunca, o que a escola tem buscado proporcionar ao sujeito aluno é essa leitura dinâmica, voltada para uma relação participativa e dialogada do estudante em sua posição leitor/autor, fazendo questionamentos e não aceitando o que está na interface do texto; mas, compreendendo o sobre o texto; dessa forma, desmistificando a leitura e seus mecanismos no que diz

respeito à evolução intelectual e cognitiva. A leitura remete ao que a escola concebe por alfabetização e letramento, momento em que o leitor consegue atribuir sentido ao texto por meio da compreensão que acontece de forma implícita. Ela, ao ser um “processo de descoberta”, permite a construção gradual de suas habilidades até atingir a competência de ler, ou para ler. Neste sistema de descoberta, a aprendizagem acontece a partir do que traz ao sujeito-leitor um significado, permitindo, dessa forma, um envolvimento natural do homem com o texto, enquanto sujeito de linguagem.

Para o professor PIV, a leitura

R11

é a **compreensão** da mensagem transmitida pelo emissor, a qual muitas vezes, não é clara e é **subentendida**, exigindo a **compreensão nas entrelinhas**.

Nesta visão, a leitura acontece à medida que há compreensão, e isso não é um fato simples, pois a compreensão não será qualquer uma, deverá ser a elencada como verdadeira para uma posição. Compreender “nas entrelinhas” é justamente ter a condição de adentrar ao texto e, apesar de não ter a mesma experiência do autor, ser cúmplice de sua intenção, fazer os caminhos que ele fez, observar as mesmas posições, ver, ainda que com outros olhos, as mesmas imagens e reproduzi-las com os mesmos sentidos. Ao chegar no mesmo sentido atribuído pelo livro, professor ou banca, há de se compreender que foi feito o mesmo movimento, além de outros. Uma relação entre sujeito e texto que mostra a completude de um saber, referenciada nesta resposta com o uso da expressão “compreensão nas entrelinhas”, algo evidente e que anula a possibilidade da interpelação do sujeito pela ideologia e por sua exterioridade.

Os professores entrevistados também responderam, de acordo com suas experiências, sobre “o momento em que a leitura é considerada uma dificuldade para o aluno” e muitas considerações fazem sentido após compreender a individualidade do sujeito-leitor e suas experiências acerca do texto. Para o professor PII,

R12

a dificuldade do aluno está no seu desinteresse pela leitura e especificamente pela leitura escolar que se refere a uma **grade** que é, basicamente, dividida com 30% para leitura com fins específicos, ou seja, **ler para responder as questões propostas pelo livro didático ou apostila**; 40% para leitura referente aos exercícios **estruturais gramaticais**, 10% para

**ortografia**, 10% referentes à **produção de textos** e 10% destinados ao trabalho básico de literatura com o objetivo de responder ao **estudo dirigido**.

Nesse cenário é difícil o aluno apreciar ler, se a maioria de suas experiências com a leitura parte de algo avaliativo com pouquíssimos momentos de deleite, resultando no distanciamento entre leitor e textos, leitura e sentido. Se a experiência com a leitura se dá apenas para fins gramaticais ou ortográficos, será difícil a inserção do leitor no mundo da leitura por prazer. Nesse sentido, a leitura funciona como blocos convocados de acordo com a necessidade do momento. Um conceito que, embora pareça impróprio dentro das instituições, evidencia uma prática, e talvez seria este um dos motivos de se falar em dificuldade leitora, por meio de uma prática fragmentada.

Para o professor PV, o momento de dificuldade na leitura acontece devido a dois fatores:

R13

Um **ambiente familiar que não estimula a formação de leitores**, uma vez que a maioria dos alunos são originados de famílias de renda baixa e pais analfabetos ou semianalfabetos e a partir da modernização, em que a TV, o computador e a internet são peças essenciais à sociedade, é grande o desafio da escola em conscientizar os alunos sobre a importância do hábito de ler.

Quem está inserido na instituição que atende o nível de ensino Fundamental II, sabe que a prática de leitura é uma batalha diária, pois não é sempre possível planejar uma aula interativa para todos devido à própria estrutura da escola e aos recursos humanos e materiais existentes. Mesmo uma aula que traga significados ao leitor é insuficiente para driblar a concorrência com os meios de comunicação e o momento com a leitura tende a ficar um pouco prejudicado.

O fator que mais influencia na concepção deste professor parece ser a falta de perspectiva – que ocupa o primeiro lugar em sua resposta, o que não deve ser à toa –, pois se a família estimula o filho a estudar, mesmo sem formação, em algum momento, ele vai se render aos livros, à escola e à leitura. Recepção que fará a diferença no mundo das letras, das palavras e dos sentidos. Um fator bem importante para ser considerado é o papel que a escola tem nesta busca do aluno pelos livros e pela leitura. Considerando que essa motivação não é praticada em casa, o professor tem que propiciar momentos em que

a leitura seja prazerosa e não permitir que o momento da leitura esteja relacionado, apenas, à gramática, ortografia, cópias de texto ou como forma de punição por algo que o aluno deixou de fazer em casa ou na escola. A maioria dos alunos nunca viu o professor fazer leitura ou citar alguma obra de forma encantadora.

A dificuldade na leitura também está relacionada à exigência, conforme aponta o professor PIII:

R14

Ela passa a ser **vilã** na vida de nossos alunos quando eles notam que aquilo era para ser considerado um momento de prazer e **é uma obrigação**.

A imposição acaba com qualquer relação, pois condiciona a pessoa a encerrar um momento, uma ação dentro de um prazo limitado e a consequência disso, muitas vezes, é a realização sem prazer, algo para ser cumprido, mensurado para a escola e para o estado, sem o tempo necessário para desfrutar de cada parte, aproveitando o que o texto proporciona. Este ato de ler desliza para o sentido da obrigação cada vez mais cedo na vida do leitor e ainda ganha dimensão ao ser condicionado à leitura de obras indicadas dentro de um repertório apresentado pelo professor e não necessariamente o título que o aluno gostaria de conhecer. Dentro dessa situação, há de se considerar o número reduzido de títulos nas bibliotecas das escolas, passam-se anos e os mesmos nomes estão lá, não há renovação ou reposição de títulos. Isso limita o professor e o aluno e anula a prosperidade na relação do leitor e do texto.

Ao encerrar este ciclo de compreensão sobre a leitura, a professora PIV acrescenta que:

R15

a dificuldade da leitura está na **não leitura do que se lê**, já que a leitura é buscar **entender além do que está escrito**.

Isso abre espaço para pensar que muitos leitores não estão lendo, ou ao menos não estão concluindo suas leituras. Seria possível ler e não ler ao mesmo tempo? O que isso significa? Pode ser que essa sensação de ler e não ler esteja voltada para a decodificação,

quando o aluno apenas pronuncia o código da escrita, sem compreender. Isso seria o mesmo que analfabetismo funcional? O Instituto Ethos (2007, p. 37) define assim o analfabetismo funcional como uma nova forma de conceituar quem ainda não atende às demandas da leitura:

O conceito de analfabetismo mudou nos últimos anos. Em 1958 a UNESCO definia como analfabeto um indivíduo que não conseguia ler ou escrever algo simples. Vinte anos depois, adotou o conceito de analfabeto funcional: uma pessoa que, mesmo sabendo ler escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente.

Contudo, o conceito mostra que estar alfabetizado é conseguir ler e compreender o que o texto demonstra e o que ainda está implícito. Diante dessa afirmação, “satisfazer as demandas” é conceber o texto em suas especificidades, é ler para buscar o que é necessário diante dos fatos. Neste recorte, a fala da professora representa uma população de analfabetos funcionais, apesar de estarem nas escolas ou terem passado por ela. O Instituto Paulo Montenegro, IPM (2009, p. 6), dispõe que para ser alfabetizado:

Não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.<sup>11</sup>

Esse conceito do termo “alfabetizado” parece negar, de fato, a realidade atual da educação brasileira em que o baixo nível de proficiência leitora atinge todas as etapas do ensino e tem refletido no ENEM. Ele ainda vem reforçar a materialidade do repetível, uma vez que os mesmos dizeres que circulam nas legislações e nas concepções dos estudiosos também estão nos discursos dos professores funcionando como práticas e estratégias atualizadas, mas em contrapartida, tudo parece continuar da mesma forma, sem muita inovação. Veja que os termos “interação, leitura decodificada, participação ativa” relacionados à leitura que aparecem nos corpora desta pesquisa parecem desgastados por um movimento que não se recicla.

---

<sup>11</sup> Este conteúdo pode ser revisitado no texto *O analfabetismo funcional e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de Engenharia de Produção* apresentado no XXX Encontro Nacional de Engenharia de Produção – ENEGEP – 2010. [http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2010\\_tn\\_stp\\_122\\_789\\_16524.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2010_tn_stp_122_789_16524.pdf), acessado em 07 de abril de 2019.

Tal apontamento revela o quanto o discurso dos professores é importante nesta pesquisa, pois ele abre espaço para compreender o que está sendo incidente sobre a leitura e para assinalar o que precisa ser feito a partir dessas concepções, justamente pela força de poder que eles têm. Conhecer a posição do professor de todos os níveis sobre o termo leitura neste trabalho que está direcionado às questões do ENEM faz sentido pensando que os mesmos alunos que farão este exame ao final do ensino médio passam pelas mãos desses professores; são eles que ano a ano dão o tom da leitura, da interpretação e da inferência, colocadas à prova da proficiência ao final de um ciclo. Sendo a leitura um processo, todos os professores são responsáveis pelo desenvolvimento do aluno neste exame, pois o aluno vai sendo constituído pelas diferentes formações discursivas ao longo de sua trajetória escolar e essas formações assinalam até que ponto os dizeres dos professores são professados a partir de uma apropriação ou tão somente, a partir de uma concepção de outros. Por isso mesmo, a insistência em mantê-los neste estudo, apesar de sabermos que numa entrevista, principalmente escrita e direcionada a uma pesquisa, há um discurso antecipado, algo organizado para atender a uma demanda, uma expectativa, mas, é fato, também, que o professor em sua posição sujeito está vulnerável ao deslize e por um efeito da memória discursiva deixa evidenciar em sua discursividade sinais de sua perspectiva sobre a leitura.

Além desse deslize que lhe é natural, é oportuno falar que neste entremeio da leitura, a formação deste profissional também fala alto. O professor precisa, além de compreender o processo dos sentidos do texto, estar preparado para provocar o aluno ao conhecimento, instigá-lo a falar de suas leituras e dos sentidos que podem estar atravessados nos textos. Esta posição de orientador só acontece por meio de formações que se fazem urgentes nas graduações, nos cursos de capacitação e nos módulos II que acontecem semanalmente nas escolas das redes municipal e estadual. Formações que fazem sentidos se o professor for questionado sobre o repetível, o sentido saturado, ou ainda, conduzido a uma incompreensão do que foi dito como compreendido, pois assim, ele desenvolverá seu poder de leitura e mexerá na rede de filiação de sentidos. Aliado a essa necessidade de formação pedagógica, o professor passa por um gesto de resistência às práticas que precisam ser repensadas, pois ser o articulador demanda tempo e disposição, e como o professor está sempre muito atarefado com as escolas que trabalha, seu ânimo fica comprometido e compromete o desenvolvimento do aluno. Ademais, existe a questão do pouco recurso financeiro que o professor tem, e isso não é uma

desculpa, isso é uma realidade; muitos querem ou gostariam de fazer formações, mas esbarram-se no seu orçamento. Nesta vertente de resistência está o aluno; nem todos têm o estímulo em casa ou na própria escola, não são enxergados conforme suas necessidades; a sua formação ideológica é anulada perante um sistema que o vê como efeito numérico numa ordem de discurso em que o número é visto em letras garrafais; uma hipocrisia que caminha lado a lado com o aluno, a escola e o sistema, reforçando a resistência também dos poderes que legislam e insistem nos dados e não nos fatos.

Retomando o professor PIV em seu apontamento sobre “a dificuldade da leitura estar na **não leitura do que se lê**, caberia pensar que estar alfabetizado não garante ao aluno a inferência nos textos, mesmo porque, o leitor precisa também ser letrado, ou seja, estar envolvido no texto, conforme já retratado e para isso, o professor com uma formação constante faz toda a diferença neste processo, pois as avaliações contemporâneas estão sendo formuladas com questões que requerem além da alfabetização, e ainda, estão sendo elaboradas num contexto único para a massa coletiva, conforme pode ser comprovado no ENEM, exame que evidencia uma política pública voltada para todos, ou seja, para todos que estão formatados neste modelo de avaliação que tem arrastado multidão e ao mesmo tempo, arrasado parte desta multidão que se constitui por diferentes histórias e realidades. Um exame que assinala duas vertentes, sendo a dos aprovados, aqueles que conseguem corresponder aos sentidos da banca e por isso, podem ingressar nas universidades sem custo orçamentário; e de outro, aqueles que leem o sentido outro do texto e por isso, são impedidos de frequentar o ensino superior sem custo. Isso deve ser a causa do professor conceituar a leitura, sem a leitura. Uma realidade que encaminha para o pensamento de que a aprendizagem, logo o desenvolvimento está amarrado por um sistema que insiste em analisar as competências de um todo, sem considerar as partes, além de um sistema que pouco contempla a formação do professor que conduzirá a trajetória do estudante ao longo de toda a sua vida.

Percebe-se com tudo isso que conhecer a concepção do professor sobre a leitura abre margens para conhecer como esse trabalho tem sido desenvolvido, como o aluno está sendo formado por este professor que pensa a leitura de tal forma, também abre espaço para a reflexão do teórico e da prática pedagógica. Dessa forma, cabe pensar que se o professor tem determinada posição, por que suas condutas não estão fazendo sentido para o estudante? Por que há um distanciamento entre o que ele pensa e o que ele faz, ou

ainda, por que o aluno que foi conduzido sob uma linha de trabalho, não apresenta o resultado a partir dessa linha?

Neste prisma, continua-se a reflexão sobre a leitura, propósito deste trabalho, que pretende compreender as relações de poder em jogo na busca pelo sentido correto, esperado nas avaliações, dentre os inúmeros sentidos possíveis em um texto. Esta é uma dificuldade que professores e alunos enfrentam, mesmo nas condições mais favoráveis, já que “encontrar a resposta certa” é uma demanda complexa, independentemente do empenho do professor, do desempenho do aluno ou das condições materiais da escola.



## CAPÍTULO III: AS INTERFACES DO ENEM

A história das políticas públicas de educação no Brasil é marcada por diferentes reformas e reformulações que se inscrevem atualmente nas avaliações como o que se tem denominado de “habilidades e competências”. Essas políticas públicas têm sido instituídas com o objetivo de aperfeiçoar o desenvolvimento intelectual do aluno, o que acontece desde o processo de colonização do Brasil, com a implementação do *Ratio Studiorum*,<sup>12</sup> fundando uma discursividade de políticas de ensino e de avaliação na qual se filiam sentidos do modelo de avaliação elaborado pelo Enem desde 1998.

Neste capítulo trabalharemos os sentidos em circulação sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, por ser o modelo atual de avaliação que se sustenta na leitura como modo de relação com a sociedade.

### 3.1 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

O ENEM tem sido significado, segundo Souza (2003, p. 13), como o exame “através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou mudanças desejadas no mundo real”. Nesta formulação, podem se inscrever diferentes sentidos de governo: seriam os governos federal, estadual e municipal? Ou seriam os governos em relação aos seus governantes, por exemplo, o governo Fernando Henrique, o governo Lula, o governo Dilma, o governo Temer e hoje o governo Bolsonaro? Essas são questões que nos inquietam diante dos diferentes sentidos de ENEM que se inscrevem na história, na política e na sociedade.

Criado no ano de 1998, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o ENEM foi significado em relação ao objetivo de verificar o rendimento do estudante ao final da Educação Básica. De acordo com Murrie (2005, p. 59), ele “assume a leitura e as leituras como pressuposto inicial e sinaliza para o trabalho sistemático com essa arquivcompetência para o desenvolvimento das competências e habilidades representadas como necessárias ao final da educação básica”. Já no discurso de fundação do ENEM, a questão “da leitura e das leituras” é colocada como “pressuposto” das “habilidades e competências” da “educação básica”. Cabe destacar que

---

<sup>12</sup> Método Pedagógico criado pelos padres jesuítas no ano de 1599.

em 1998, educação básica ainda não englobava o Ensino Médio, o que aconteceu a partir da legislação de 2013, conforme Nogueira e Dias (2018, p. 27) ressaltam:

Todavia, conforme estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, pela Lei nº 12.796, de 2013, “Educação Básica” passou a significar a “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio.

Questionamos assim: como a questão da leitura é colocada em relação ao ensino fundamental, porém não especificada em relação ao ensino médio, o qual é imprescindível para a realização do ENEM? Qual é o lugar da leitura no Ensino Médio e mesmo no ENEM?

No texto do Documento Básico do ENEM (2002, p. 6), esse Exame é definido “como instrumento de política pública, busca diretamente junto a seu público-alvo, subsídios para avaliação das orientações a serem realizadas”. Como se dá essa busca “junto a seu público-alvo”? Seria por resultados das avaliações? Os “subsídios” buscados são para avaliar as orientações realizadas pelo instituto? Seria um modo de avaliar a avaliação do Ensino Médio? Esses subsídios são buscados junto ao público-alvo, o qual seria constituído pelos respondentes/alunos? Qual é o lugar do professor nessa possível avaliação? Essas são perguntas que trazemos para nortear nossa leitura e análise do modo como o ENEM se constitui e é significado enquanto avaliação.

Os sentidos de ENEM como um instrumento embasado em análise e reflexões de suas condutas são produzidos em relação a um gráfico intitulado “Evolução das Inscrições do ENEM”, recortado do Portal Brasil, que traz um “balanço” das inscrições no ENEM 2018, significado pelo crescimento da adesão do público ao exame ao Exame Nacional do Ensino Médio. Esse crescimento é evidenciado nas edições 2014 com 9.529,028 inscritos e em 2016 com 9.276.333, porém essa série é interrompida com a queda de inscritos no ano 2017, quando o ENEM passa a não mais certificar a conclusão do Ensino Médio. Ainda em queda do número de inscrições, no ano de 2018, quando o aluno do Ensino Médio deixa de ser isento da taxa de inscrição, bem como passa a ser obrigatória a justificativa de ausência na avaliação. Outra questão a ser colocada é a queda do número de participantes ao longo das etapas do exame: a inscrição, a confirmação e a participação.

A seguir, temos os dados do crescimento e da queda no número de inscrições de 2014 a 2018:

INSCRIÇÕES: DE 2014 A 2018				
Edição	Inscrições Realizadas	Inscrições Confirmadas	Participantes Presentes	Inscritos Encceja E.M
2014	9.529.028	8.760.366	6.239.724	-
2015	8.478.106	7.746.442	5.608.426	-
2016	9.276.333	8.627.371	5.939.521	-
Deixa de certificar o Ensino Médio 2017	7.603.291	6.731.341	4.714.088	1.273.978
Isenção antes da inscrição e obrigatoriedade de justificativa de ausência 2018	6.774.891	5.513.662	-	1.339.279

Fonte: Inep – 27/05/18

Imagem 2: Inscrições no ENEM 2014-2018

Este quadro com os números que evidenciam a adesão ao exame foi publicado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 27 de maio de 2018, ano em que, segundo o Documento do INEP, intitulado “Perfil das Inscrições Confirmadas<sup>13</sup>”, apresenta o maior número de pagantes no EXAME, destacado na tabela com o percentual de 36%<sup>1</sup>, representando a maior porcentagem de pagantes no período de 2014 a 2018.

É interessante salientar o modo como os números do ano de 2018 são significados pelo INEP, visto que neste ano temos uma queda no número de inscritos em relação aos anos anteriores e também a justificativa de ausência na prova do ano anterior, caso o respondente tenha sido isento e queira solicitar a isenção novamente. Além desses sentidos, que outros sentidos poderiam estar incidindo sobre uma ruptura nessa série numérica sobre o crescimento de inscrições no ENEM? Poderíamos estar também diante de uma outra rede de filiações de sentidos das políticas públicas governamentais, considerando a mudança de governos/governantes?

O ENEM é um instrumento de políticas públicas que atende aos seis milhões, setecentos e setenta e quatro mil e oitocentos e noventa e um mil inscritos que buscam

<sup>13</sup> Verificar no [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2018/apresentacao/apresentacao\\_balanco\\_inricoes\\_enem2018.pptx.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2018/apresentacao/apresentacao_balanco_inricoes_enem2018.pptx.pdf). Acessado em 29 de março de 2019.

pela oportunidade de formação acadêmica no Ensino Superior. Segundo gráfico do Documento Básico do ENEM, a proporção numérica de participantes se divide em 59,1% dos inscritos são do gênero feminino e 40,9% do gênero masculino; ainda com o maior índice de inscrição em relação à raça, etnia e cor direcionada para a cor parda representando 46,45% das inscrições; o documento traz também o perfil de inscritos no ENEM 2018 representado pelo público de 21 a 30 anos, com 33,83%; vê-se que a faixa etária que mais procurou pelo ENEM em 2018 foi de 21 a 30 anos com 33,58% e finalizando os dados que contribuem para a representatividade do ENEM, foram 1.638.980 concluintes do Ensino Médio no ano de 2018 e isentos automáticos da taxa de inscrição, se pertencer à rede pública declarada no senso escolar.

Como parte das políticas públicas em que a questão da equidade é evidenciada, temos, no site do INEP, dados que descrevem o número de participantes com Solicitação de Atendimento Especializado, conforme pode ser observado na imagem a seguir:

ATENDIMENTOS		
ATENDIMENTOS ESPECIALIZADOS POR TIPO		
Tipo	Atendimentos Solicitados	Atendimentos confirmados*
Autismo	836	774
Baixa visão	6.415	5.232
Cegueira	900	787
Déficit de atenção	2.870	2.408
Deficiência auditiva	11.252	8.915
Deficiência física	2.219	1.951
Deficiência intelectual (mental)	7.687	7.188
Discalculia	353	337
Dislexia	1.517	1.418
Surdez	1.660	1.444
Surdocegueira	25	16
Visão monocular	1.750	1.377

\*Número sujeitos a alterações devido à fase de análise de laudos e ligações

Imagem 3: Solicitação de Atendimento Especializado no ENEM 2018

O atendimento “especializado por tipo” oferece os seguintes recursos e auxílios, conforme consta no portal do MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> <http://portal.mec.gov.br> acessado em 05 de abril de 2019.

Prova em braile, tradutor-intérprete de língua brasileira de sinais (libras), videoprova em libras (vídeo com a tradução de itens), prova com letra ampliada (fonte 18 e figuras ampliadas), prova com letra superampliada (fonte 24 e com figuras ampliadas), guia-intérprete para pessoa com surdocegueira, ledor, transcritor, leitura labial, tempo adicional, sala de fácil acesso e/ou mobiliário acessível. O tempo adicional de 60 minutos em cada dia de aplicação só será oferecido ao participante que fizer a solicitação desse recurso durante a inscrição e que tiver o documento ou a declaração/parecer aprovado.

O candidato que solicitar atendimento especializado para cegueira, surdocegueira, baixa visão e/ou visão monocular poderá utilizar material próprio, como máquina Perkins, reglete, punção, sorobã ou cubarítmico, caneta de ponta grossa, assinador, régua, óculos especiais, lupa, telulupa, luminária e tábuas de apoio. O material será vistoriado pelo aplicador.

Nesta tabela de “Atendimento Especializado por Tipo”, todas as dificuldades nos chamam a atenção, mas o número de inscritos com Déficit de Atenção<sup>15</sup> e Dislexia<sup>16</sup>, talvez seja o que mais impressiona, pois é um grande desafio responder a uma prova com características tão próprias e definidas, organizada com noventa questões para serem resolvidas a cada dia e, ainda, com uma redação dissertativa-argumentativa, exigindo do respondente domínios específicos, revela o grau de importância do ENEM para a sociedade. De acordo com o grupo DISLEXCLUB<sup>17</sup> – Privilégios de ser disléxico, criado por Felipe Ponce em 2014 para auxiliar as famílias, o disléxico tem direito no ENEM de Auxílio para Leitura com:

Um profissional irá realizar a leitura de textos e descrição de imagem; Auxílio para Transcrição: Um profissional selecionado para escrever as respostas das provas objetivas e redação; Tempo Adicional: Apresentado o laudo comprovando sua dislexia, você terá direito a 60 minutos a mais em cada dia de prova (ou seja, 1 hora a mais).

Esses direitos estão no portal do MEC, mas não está discriminado se o atendimento se refere aos disléxicos. Além disso, podemos perceber o número de inscritos com deficiência intelectual (mental) com sete mil, seiscentos e oitenta e sete inscritos, um dado bem estimulante para a sociedade brasileira. Assim, cabe pensar sobre os casos aqui

---

<sup>15</sup> Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade. Principais sintomas: agitação, dificuldade de atenção e impulsividade. (<https://novaescola.org.br/conteudo/292/transtorno-deficit-atencao-com-sem-hiperatividade-tdah>)

<sup>16</sup> A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas. (Definição adotada pela IDA – International Dyslexia Association, em 2002. (<http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia>))

<sup>17</sup> <http://www.dislexclub.com/direitos-dos-dislexicos-no-enem-2018/>. Acesso em 05 de abril de 2019.

retratados da solicitação de atendimento especializados e os atendimentos confirmados, essa diferença seria devido aos casos ausentes, ou de casos em que os laudos não foram suficientes para comprovação desta necessidade.

Cabe salientar que, em 2017, o ENEM passa a atender participantes surdos com o recurso da vídeo-prova em Libras. Sobre outros recursos disponíveis, no site do INEP também são apresentados números de participantes que solicitaram “Recursos de acessibilidade por tipo”, conforme pode ser observado na tabela do ano 2018:

ATENDIMENTOS		
RECURSOS DE ACESSIBILIDADE POR TIPO		
Tipo	Recursos Solicitados	Recursos confirmados*
Apoio para pernas	2.633	2.032
Auxílio para Leitura	6.320	5.652
Auxílio para Transcrição	5.447	4.859
Guia-Intérprete	15	10
Leitura Labial	812	683
Mesa e Cadeira sem Braços	1.151	900
Mesa para Cadeira de Rodas	2.274	1.877
Não necessário	12.560	9.516
Prova Ampliada	4.803	3.852
Prova em Braille	383	339
Prova Super Ampliada	1.451	1.239
Sala de Fácil Acesso	11.285	8.983
Tempo Adicional	14.002	13.005
Tradutor-intérprete de Libras	1.258	1.085
Vídeo-prova em Libras	1.645	1.371

\*Números sujeitos a alterações devido à fase de análise de laudos e ligações

Fonte: Inep – 27/05/18

Imagem 4: Recursos solicitados no ENEM 2018

Para que o participante tenha atendimento especializado e específico, é necessário a solicitação e a comprovação no ato da inscrição realizada no próprio site.

Em relação aos diferentes recursos disponibilizados pelo ENEM para os participantes com solicitação de atendimento especializado, o Documento Básico do Exame (2002, p. 6) coloca que:

R16

Nas sucessivas edições do Exame, procura-se ampliar o **entendimento sobre os limites e as possibilidades do jovem brasileiro** por meio do aprofundamento da identificação de seus **valores, opiniões e atitudes**.

Em relação às políticas públicas do ENEM, questionamos sobre como o INEP significa “os limites e as possibilidades do jovem brasileiro” e como ele busca a

“identificação de seus valores, opiniões e atitudes”? Quais os sentidos de “valores”, “opiniões” e “atitudes” para o INEP, para os diferentes participantes do ENEM e para os professores do Ensino Médio? Seriam esses “limites” também de entendidos como de natureza classificável como apresentados em gráficos?

Sobre os “limites e as possibilidades do jovem brasileiro” que participa do ENEM, trazemos o seguinte recorte do Documento Básico do ENEM (2002, p. 10):

R17

Com ênfase na **aferição das estruturas mentais** com as quais construímos continuamente o **conhecimento** e não apenas na memória que, importantíssima na constituição de nossas estruturas mentais, não consegue sozinha fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos, tal é a **velocidade das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e do próprio acervo de novos conhecimentos**, com os quais convivemos diariamente e que **invadem todas as estruturas da escola**.

No documento do ENEM são evidenciadas as “estruturas mentais” em relação à construção contínua do “conhecimento”, o qual, por sua vez, está colocado como determinado pela “velocidade das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e do próprio acervo de novos conhecimentos” que “invadem todas as estruturas da escola”. Considerando a repetição da palavra “estruturas”, poderíamos ter o participante/aluno significado metonimicamente por “estrutura mental” que é parte das “estruturas da escola”? E as questões de ordem social viriam de fora da escola, invadindo-a? Como o aluno é significado na escola e como a escola significa e se significa na sociedade?

Considerando as diferenças sociais, a partir de 2018 os participantes passaram a contar com dois domingos seguidos para a realização do exame, sendo: no primeiro domingo, realizadas as questões das áreas de LINGUAGENS, CIÊNCIAS HUMANAS e a redação; e no domingo seguinte, as questões de CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA, concluindo, assim, quarenta e cinco questões em cada área do conhecimento, de um total de cento e oitenta questões de múltipla escolha, que contêm cinco alternativas cada. Essa alteração, segundo o site Governo do Brasil,<sup>18</sup> publicado em 06 de julho de 2017, tem como objetivo “equacionar um problema que causava incômodo aos estudantes “sabatistas”, praticantes de religiões que consideram sábado dia sagrado

<sup>18</sup> <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2017/07/provas-do-enem-em-dois-domingos-permitem-revisao-e-descanso>. Acessado em 06 de abril de 2019.

[...] O fim da maratona dos dois dias consecutivos pode favorecer aos estudantes de modo geral: é menos estafante”.

Ainda, há que se pensar sobre os respondentes do ENEM, ou seja, os sujeitos que fizeram as provas para ocupar um lugar nas universidades federal, estadual ou particular com bolsa de estudos. Dentre eles estão os concluintes do Ensino Médio, que conforme os dados do documento de Balanço das Inscrições e Perfil dos Participantes elaborado pelo INEP, são 1.638.980 inscritos, os que ainda concluirão após o ano letivo de 2018, totalizando 587.915; e 3.233.939 inscritos que já concluíram o Ensino Médio. Esse percentual demonstra um número elevado de respondentes que estão à espera da oportunidade concedida pelo ENEM, talvez pessoas que encerraram o segundo grau há mais tempo, que ainda estão fora da faculdade, que estão esperando por uma aprovação que lhes dê “possibilidades” de estudo em uma universidade específica, ou ainda, pessoas que estão em busca da segunda graduação e, por isso, não queiram se responsabilizar pelo pagamento de mais uma graduação. O percentual abre para a possibilidade de sentido de que mais da metade dos inscritos confirmados veem no exame a chance para ingressar no Ensino Superior.

Também há a possibilidade de se buscarem benefícios outros com o ENEM, pelo aproveitamento de médias para a conquista do Certificado do Ensino Médio, bem como a entrada nos cursos técnicos por meio de suas notas ou em algumas instituições ou empresas públicas que usam este resultado como nota parcial das questões de concursos públicos. Um precedente visando este fim vem da concepção desse instrumento de política pública que, de acordo com o Documento Básico (2002, p. 7), objetiva:

R 18

**avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica**, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.

Pretende, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua **autoavaliação com vista às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho** quanto em relação à continuidade de estudos;
- b. **estruturar uma avaliação** da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

c. **estruturar uma avaliação** da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.

Com uma política de avaliação dos alunos ao final da educação básica, o ENEM, lança a possibilidade de o aluno escolher o seu futuro, optando para os estudos ou ainda para o mercado de trabalho, embasado numa avaliação, cuja estrutura direciona para os cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior, ou para definição da área que em pretende se desenvolver. Por isso, essa avaliação embasa o ensino brasileiro, pois oferece dois caminhos, onde o estudante escolherá o que desejar. Mas, essa estrutura proposta pelo ENEM, consegue atingir o respondente na sua maioria? Ela é formulada pensando, de fato, no aluno que irá decidir pelos cursos profissionalizantes ou mercado de trabalho? Ou essa estrutura de prova está direcionada apenas para os alunos que pretendem cursar o ensino superior?

O ENEM é, portanto, uma política definida para oportunizar ao jovem a continuidade de sua formação e ainda possibilitar a intervenção para o aperfeiçoamento dos modelos de ensino, reduzindo a desigualdade social e intelectual. Consequentemente, não é um simples teste, mas uma avaliação que contempla a leitura fluente, dialogada, do questionamento, da rapidez de raciocínio, de atitude para voltar ou prosseguir no texto, da reflexão sobre as marcas linguísticas, da interação com os temas referentes à sociedade. Um posicionamento para perceber além do que está escrito, compreender o que o texto diz e o que o texto sugere, analisar o valor dos conectivos e enxergar para além das evidências.

### **3.2 A LEITURA E O ENEM**

A leitura, conforme vem sendo discutida neste trabalho, é uma questão relacionada à formação ideológica, discursiva e histórica do sujeito, logo, a naturalidade dos sentidos é ideologicamente construída. O respondente do ENEM, o sujeito sobre o qual a nossa pesquisa incide, é um sujeito que, como os outros sujeito-leitores, instala-se nesse processo de produção de sentidos, fazendo parte da história desse processo. Os sentidos são efeito da troca de linguagem.

No caso da prova do ENEM, temos o exame como lugar de produção/verificação de uma leitura escolar – a verificação de uma capacidade de leitura que o sujeito escolarizado deve mostrar. É enquanto lugar de produção/verificação que a prova produz um leitor virtual, ao qual o leitor real terá de se haver, no sentido de, ao interpretar as questões interpretativas, fazê-lo correspondendo a esse leitor virtual inscrito na avaliação.

Orlandi (2000, p. 102), considera a linguagem um fenômeno complexo “que se dimensiona no tempo e no espaço das práticas do homem”. Existem mecanismos em jogo – mecanismos pelos quais a ideologia torna evidente aquilo que não é possível – que fazem com que um texto se apresente como transparente, mas os sentidos que se apresentam como dados, “naturais”, foram ideologicamente construídos. Os sentidos são construídos em confrontos sócio historicamente fundados e permeados por relações de poder com seus jogos imaginários. A Escola e o ENEM são instituições que se marcam por uma relação de poder para com o sujeito, em termos do que este sujeito deve saber, conhecer, mas também como deve interpretar.

Os sentidos são efeito da troca de linguagem, são partes de um processo, têm historicidade. Que considerações podemos fazer em relação à historicidade do exame do ENEM? Este é um exame feito em caráter nacional cujo desempenho do respondente poderá garantir ou não uma vaga em uma universidade pública, ou ser contemplado com uma bolsa de estudos nas universidades particulares. O ENEM é realizado no país a partir de 1998, atingindo importância crescente. Procuraremos, mais adiante, expor as diretrizes que fundamentam o ENEM e estão presentes na concepção curricular dos órgãos responsáveis pelo ensino no país. Por outro lado, seu peso e sua crescente importância fazem dele hoje um modelo de avaliação, que conduz o que deve ser estudado, ensinado ou aprendido nas escolas do país.

Orlandi (2000) aponta que, se por um lado, é imputado ao autor uma responsabilidade sobre a unidade e coerência sobre o dizer; por outro lado, uma responsabilidade tal também será imputada ao leitor, projetada pelo efeito-leitor. Ao sujeito respondente do ENEM pesa a responsabilização em relação ao processo de escolarização que deve prepará-lo para a resposta interpretativa correta. Decidir sobre uma alternativa no momento de uma avaliação é sinal de um movimento constante e circular que volta a concepções e leituras já observadas, refletidas, ditas; uma ação que remete à memória e à formação discursiva, conceitos que serão apresentados por contribuir com as noções de entendimento dos processos discursivos de significação.

Para Orlandi (2000), o processo de produção de sentidos e o funcionamento do discurso advém da formação discursiva, definida como aquilo que a partir de uma posição dada numa conjuntura sócio-histórica determina o que pode e o que deve ser dito. Ninguém passa ileso por essa determinação, já que todos os sujeitos se inscrevem em uma formação. Observamos que, no ambiente escolar, cada aluno apresenta um posicionamento frente aos textos, apesar de fazer parte de uma mesma faixa etária. Por isso, pode-se dizer que as palavras não têm sentidos nelas mesmas, elas estão articuladas às formações discursivas em que se inscrevem e à ideologia, daí dizermos que os sentidos são determinados ideologicamente. As formações discursivas são regionalizações do interdiscurso. Assim, reconhecer que uma palavra significa em relação a outras, é afirmar a articulação de formações discursivas e que elas são constituídas pela contradição, segundo Orlandi, elas são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluídas.

O sentido é sempre uma palavra por outra, de acordo com Pêcheux ([1975] 2014). E é pelo relacionamento que os elementos significantes passam a se confrontar, revestindo-se de um sentido. Eles são compreendidos a partir da referência à formação discursiva, isto é, palavras iguais, conforme propõe Orlandi (2000), podem significar diferente devido às formações discursivas. O sujeito-leitor ao remeter o seu dizer a uma formação discursiva para compreender o sentido dito, instaura-se o sentido de evidência que é efeito ideológico; o sujeito é constituído pela interpelação que acontece por sua inscrição a uma formação discursiva. Assim, o sujeito-leitor está totalmente voltado à formação discursiva no momento da leitura, sua relação com o texto vai incidir em um sentido que será compreendido como evidência sobre determinado texto, logo sua resposta nas avaliações.

A formação discursiva define-se em sua relação com as demais formações articulando-se com a ideologia, embora esta articulação não seja homogênea, estática e automática; assim como os sentidos e o sujeito. Na produção da leitura estão em jogo, além da formação discursiva, as contradições, reprodução, memória, esquecimento, o mesmo e o diferente e as transformações, todos esses fatores implicam sobre a leitura e os sentidos.

Além desses fatores, existe a relação entre o enunciado e o a enunciação, que são dimensões constitutivas do discurso. O enunciado representa a horizontalidade, a formulação discursiva, a produção da sequência linguística específica, lugar em que o sujeito intervém, o intradiscurso. Já a enunciação corresponde ao interdiscurso, algo que

já foi dito, a verticalidade. A enunciação e o enunciado estão interligados e se comunicam tanto que o repetível está na sequência linguística específica. Nessa articulação está o sujeito-leitor, constituído por esses efeitos que representam sua história de leituras e a história de leituras do texto, implicando na constituição da leitura específica em um momento dado, conforme representam as avaliações do ENEM. De certa forma, O ENEM comprova essas histórias de leitura do sujeito-leitor e dos textos, pois quanto mais apuradas estiverem essas leituras, mais condição de se remeter ao interdiscurso na formulação do intradiscurso, logo dos sentidos, especificamente, do sentido esperado, pois, de acordo com Orlandi (2000, p. 112), “é no interior dessa contradição entre o pré-existente e a contemporaneidade que se produz a leitura com seu (s) sujeito (s) e seu (s) sentido (s) ”.

Nas concepções de leitura discutidas, cabe pontuar a pluralidade inscrita no efeito-leitor. Conforme assinala Orlandi (2000), todo texto possui vários pontos de entrada e vários pontos de fuga – sendo os pontos de entrada, as várias posições do sujeito, os efeitos de sua relação com a historicidade do texto e os pontos de fuga, as várias perspectivas de atribuição de sentidos. Ao se relacionar com as várias entradas, o sujeito-leitor produz leituras que apontam várias e diferentes direções, nem sempre previstas, organizadas, possíveis. Os pontos de fuga remetem o caminho da historicidade do leitor em relação ao texto.

Dentro da prática leitora está o interdiscurso, apontado por Orlandi (2001) como conjunto de formulações feitas num dado momento e, esquecidas, determinando o que é dito. Portanto, para que as palavras tenham sentido é necessário que elas já façam sentido. Um determinado discurso dito por um sujeito específico num momento particular apaga-se da memória e, no anonimato, faz sentido por outros sujeitos. Quantas vezes o respondente fundamenta sua resposta em um sentido que ele julga ser novo, atual, mas que, em um dado momento, já foi manifestado por outra pessoa? O interdiscurso possibilita dizeres que vão afetar o modo como o sujeito significa numa situação discursiva dada. É nesse espaço do interdiscurso que se constitui a exterioridade do legível para o sujeito-leitor, na formação dos pré-construídos de que sua leitura se apropria.

A partir desses apontamentos sobre o conceito de leitura na Análise de Discurso percebe-se que a escola precisa caminhar também por outros caminhos, ter outros olhares, conhecer outras acepções sobre o leitor e suas leituras. Diante dessa proposição, segue

uma discussão sobre o texto na perspectiva textual, dominante na escola e na formulação das políticas públicas educacionais.

Sobre a leitura e seu funcionamento, as questões elaboradas no ENEM são embasadas na Matriz de Referência estruturada a partir de cinco eixos norteadores para todas as áreas do conhecimento, conforme aponta a imagem (2002, p. 16)

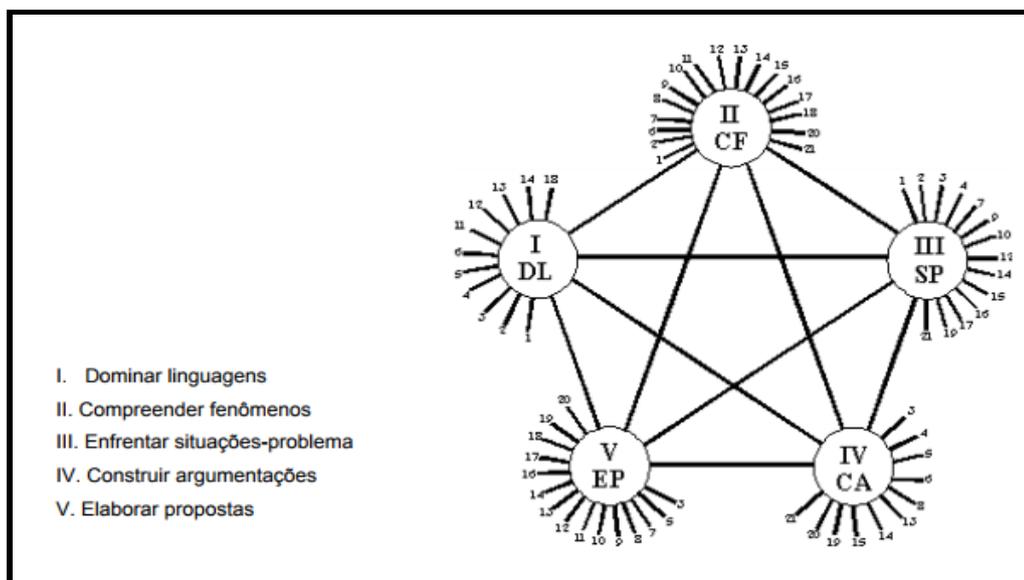


Imagem 5: Eixos norteadores do ENEM

Os cinco eixos estão presentes nas quatro áreas que compõem a prova, sendo:

- ✓ Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia),
- ✓ Ciências da Natureza e suas tecnologias (Química, Física e Biologia),
- ✓ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira – Inglês ou Espanhol, Artes, Educação Física e
- ✓ Tecnologias da Informação e Comunicação e Matemática e suas Tecnologias.

Com essa divisão fica visível em que eixos o respondente apresenta maior desenvoltura e em quais permanece sua dúvida, onde está seu índice de acertos e seus equívocos. Mas também, nesse panorama, estão as competências apresentadas pelo mesmo Documento, considerando 9, para a área da Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 7 para Matemática e suas Tecnologias, 8 voltadas para Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e 6, referentes a Ciências Humanas e suas Tecnologias. Dentro de cada competência estão as habilidades. Neste trabalho, serão apresentadas somente as

pertencentes a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias por estarem relacionadas à proposta desta pesquisa. Assim nos perguntamos: o que é competência? O que é habilidade?

Apesar dessas palavras indicarem uma aproximação entre si e em algumas situações terem o mesmo sentido, elas têm significados próprios e finalidades diferentes. No documento do Enem (2002, p. 11) competências

R19

são as modalidades **estruturais da inteligência**, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer.

Quando o ENEM propõe uma estrutura de avaliação, essa estrutura está diretamente relacionada com as “modalidades estruturais da inteligência”? No que essas modalidades se confrontam e como se constituem os sentidos de “modalidades estruturais da inteligência”? Neste prisma dos modos estruturais da inteligência, percebe-se o movimento realizado para estabelecer uma metodologia que relaciona os diversos textos e informações que agregam o sentido da palavra numa avaliação. A condição para estabelecer relações é estar repleto de informações e formações, é estar seguro sobre determinado objeto ou situação e, ainda, conhecer o suficiente para fazer uma opção. Portanto, o respondente do Enem tem que apresentar esses domínios. Essas modalidades estruturais da inteligência estão determinadas por “ações e relações” com e sobre objetos e pessoas. São exteriores ao sujeito.

Mas, para alcançar tal condição, algumas habilidades devem estar desenvolvidas, considerando, conforme retrata o mesmo documento (2002, p. 11), que as habilidades “decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio de ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências”. Por isso, as habilidades representam um conjunto de ações para atingir uma meta, ou uma competência. Dentre as nove competências propostas pelo ENEM, recortamos algumas para analisar a questão da leitura.

A competência de área 5 traz alguns pontos que direcionam a compreensão da avaliação por meio de palavras que norteiam nosso estudo:

R20

**Analisar, interpretar e aplicar** recursos expressivos das linguagens, **relacionando textos** com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, **estrutura das manifestações**, de acordo com as condições de produção e recepção.

Uma competência marcada pelos verbos “analisar, interpretar, aplicar” dentro de uma mesma conjuntura, sendo que cada ação reflete uma busca diferente. Para analisar é necessário que o sujeito-leitor tenha uma posição de analista buscando analisar como a linguagem produz sentidos. Orlandi (2001, p. 59), propõe alguns questionamentos sobre o analista

Que escuta ele deve estabelecer para ouvir para lá das evidências e compreender, acolhendo, a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição dos sujeitos pela ideologia e pelo inconsciente, fazendo espaço para o possível, a singularidade, a ruptura, a resistência?

São esses questionamentos que definem a posição do analista, no caso desta pesquisa, dos respondentes, que, por sua vez, devem assumir essa escuta que ultrapassa as evidências que os sentidos reportam por meio da história dos leitores e de suas leituras. Mas, como analisar sem se deixar ser levado pela evidência dos sentidos? O que esse sentido determina nas respostas assinaladas como corretas? O que está por trás deste sentido de evidência?

Bem, o sentido de evidência acontece por meio da ideologia, colocando o “homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2002, p. 46), no momento em que ele é interpelado pela ideologia em sujeito ao se produzir o dizer, logo, o sentido. Orlandi (2002, p. 46), que a evidência do sentido “faz com que uma palavra designe uma coisa – apaga o seu caráter material, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam como uma dominante”. Por isso, a ilusão do sentido ser uma e não outra.

Essas ponderações sobre os sentidos e a produção de evidências revelam o papel do analista que, por sua vez, precisa compreender os gestos de interpretação e os efeitos de sentido que estão em jogo num determinado texto. Assim, Orlandi (1996, p. 88) considera que

A tarefa do analista de discurso não é: a) nem interpretar o texto como o faz o hermenêuta; b) nem descrever o texto. Tenho dito (Orlandi, 1998) que o objetivo é compreender, ou seja, é explicitar os processos

de significação que trabalham o texto: compreender como o texto produz sentidos, através de seus mecanismos de funcionamento.

Com isso, não cabe ao analista a indiferença sobre os mecanismos de funcionamento numa leitura, cabe perceber como o texto significa, o que ele quer dizer. Ainda, de acordo com Orlandi (2001, p. 27), é importante perceber que “cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face as suas (outras) questões”. Analisar é, portanto, ouvir além das evidências, se colocando numa posição externa para observar o processo de produção e suas condições de sentidos, pois “nesse lugar, ele não reflete mas situa, compreende o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico que é seu alvo” (ORLANDI, 2001, p. 61). É nessa postura que o respondente do ENEM deve permanecer frente ao seu objeto de análise, o seu alvo, as questões da prova. Dessa forma, o ENEM vem reforçando sua proposta de avaliação que retrata a estrutura mental e da avaliação por meio das ações de **analisar, interpretar e aplicar**, mas a partir da **relação entre os textos, numa estrutura de manifestações** que o sujeito-leitor deve perceber e proceder-se. É uma proposta definida para a garantia de um resultado escolhido pelo respondente e ainda uma proposta voltada para a completude, ou seja, do leitor perfeito no imaginário desta política pública, o que implica trazer a posição de Pfeiffer (1998, p. 87) a respeito de leitor

Pensar sobre o sujeito-leitor implica, necessariamente, refletir sobre as condições de produção desta(s) posição(ões) na qual o aluno, assim como todo e qualquer indivíduo, tem que se inserir. É constitutivo destas condições o modo de produção – seu processo – de um certo perfil de leitor-escolar, em que funcionam as representações imaginárias em que alunos e professores fazem do “bom-leitor”.

Ao pensar sobre o sujeito-leitor, conforme sugere Pfeiffer, as políticas públicas fariam o batimento entre o leitor idealizado e o que ele retorna para as políticas públicas como respostas do seu modo de verificar, conhecer e se posicionar quanto ao funcionamento de leitura e da interpretação. Assim se cumpriria o papel das políticas públicas, de acordo com o SEBRAE/MG (2008, p. 15) como “a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público”.

Ainda sobre a competência 5 do ENEM, “interpretar” é ter a condição de ultrapassar os sentidos existentes no texto, inferindo qual sentido pertence a ele. De acordo com Orlandi (2001, p. 47), “a interpretação não é livre de determinação: não é

qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social”. Por isso, a dificuldade apontada nos resultados das avaliações, já que apesar de o texto ter inúmeros sentidos, nem todos são permitidos numa avaliação. E, ainda, cada sujeito concebe o sentido por determinada posição, numa pluralidade de sentidos e também com uma singularidade que o coloca como evidente. Além disso, ao interpretar, deve-se perguntar: “o que isto quer dizer?” (ORLANDI, 2001), já que interpretar é colocar-se à opacidade do texto, na sua não transparência:

porque a interpretação não brota na leitura, mas é efeito de um trabalho histórico, social com suas regras de funcionamento que a noção de ‘prova’ – como existe por exemplo na escola, mas está presente mais informalmente em toda situação de dizer – deve ser pensada em sua ambiguidade: provar é estabelecer as bases jurídicas que legitimam um sentido (cf. Horta Nunes neste volume) mas é também experimentar, sentir o saber (ORLANDI, 1998, p. 23).

Daí a necessidade de um trabalho de envolvimento com o texto, saindo da superficialidade e adentrando em seu interior, buscando sobre o que o texto diz e o que se pensa dizer o texto, considerando suas histórias anteriores, sua exterioridade e a questão do sentido único retratado nas avaliações. Conforme apresenta Nunes (1998, p. 31), “a leitura do aluno é constantemente julgada, avaliada pelo professor. Tal julgamento regula imaginariamente o procedimento de leitura dos alunos, afetando desde a imagem dele na sala de aula até a sua efetiva aprovação escolar”, isso não é diferente nas avaliações externas, a todo instante acontece este julgamento. O ENEM julga se o respondente tem competência para frequentar uma universidade por meio do desempenho em suas avaliações. Um exame que determina se o respondente tem ou não a competência de “ler” traduzida num resultado numérico.

Quando a competência 5 do ENEM traz a expressão “recursos expressivos”, o que isso significaria? Parece algo abrangente para estar dentro de uma competência numa avaliação com características tão peculiares. O que estaria representado nesses recursos expressivos?

Esses questionamentos ligados à competência de área 5 possibilitam pensar no trabalho de leitura que está relacionado à análise que o respondente faz no momento de decidir pela alternativa correta. Esta competência traz três habilidades necessárias para tal aquisição, sendo:

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário. H17 - Reconhecer a presença de **valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional**.

Essa habilidade exige que o respondente bem-sucedido no ENEM conheça os valores sociais e humanos atuais, refletindo um compromisso social.

Dessa forma, se o leitor tiver essas três habilidades, de acordo com o ENEM, ele terá a competência 5, logo ele será capaz de “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem”. Uma consideração que, pelo trabalho com a língua, busca compreender como os sentidos do que está dito são produzidos. Para compreender o funcionamento da produção de sentidos ao “analisar, interpretar e aplicar os recursos da linguagem relacionando textos e os seus contextos”, temos que considerar a formação discursiva. Com isso, percebe-se que as palavras não trazem um sentido nelas mesmas, esses sentidos são reportados pela formação discursiva em que o sujeito se inscreve, ou seja, aquilo que o constituiu ao longo de sua vida. Todas as relações de forças que estão em jogo no momento da leitura nortearão a inferência dos sentidos.

Adiante reportaremos a segunda competência analisada neste trabalho, que remete à leitura nas avaliações. Como pode ser observado, ler, nas provas do ENEM, é um processo complexo por exigir a determinação de um sentido num texto representado por diferentes e outros sentidos. A Competência de área 6, que busca pela compreensão da linguagem, define que a necessidade de:

R22

Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de **organização cognitiva** da realidade pela **constituição de significados**, expressão, comunicação e informação.

Nesta vertente, o que seria “compreender”? Ao usar os sistemas simbólicos já não estaria incutido o sentido de compreender? Haveria uma distinção entre ambas as ações? Essas colocações nos levam a querer conhecer sobre o termo “compreender” que, segundo Orlandi (2001, p. 26), “é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentidos”, mas para isso o que deve ser considerado? Como um

objeto simbólico produz sentido? Haveria a possibilidade de saber “como o texto está investido de significância para e por sujeitos”? Para Orlandi, (2001, p. 26), “a compreensão procura a explicitação dos processos de significância presentes no texto e permite que se possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem”; num movimento pendular entre o que está significado no texto e como o está. Um caso de não se deixar levar pelo efeito de transparência da linguagem, mas aproveitar tudo o que o texto tem e que está funcionando como efeito de sentido. Conforme a mesma autora propõe, “compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, é compreendê-lo enquanto objeto linguístico-histórico, é explicitar como ele realiza a discursividade que o constitui” (ORLANDI, 2001, p. 70).

Percebe-se que na discursividade do ENEM há uma força em jogo, que pode ser denominada por organização e estrutura, palavras que se repetem ao longo de suas colocações visando a constituição dos significados, logo dos sentidos. Por isso, não basta que o sujeito-leitor leia, ele precisa produzir uma estrutura singular de relações de sentidos entre o que é dito naquele texto com o que os dizeres presentes em outros lugares. As acepções pontuadas nesta habilidade orientam para o entendimento de que a noção de compreensão que pode ser tomada em diferentes perspectivas teóricas, devido à abertura da polissemia, apesar de ser administrada nas políticas públicas.

Nesta competência 6, o ENEM propõe ao respondente as habilidades que comprovam a sua proficiência leitora a partir dos elementos de composição do texto, da estrutura da linguagem e de sua função. A seguir, na habilidade 18, também da competência 6, é colocada a questão da relação entre diferentes textos e da progressão temática.

R23

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a **organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos**. H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução. H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Ao refletir sobre a topicalização que os documentos embasados em habilidades e competências trazem é pertinente considerar o quanto ela produz, contraditoriamente, o fechamento e a abertura à interpretação nas políticas públicas. Pois, de um lado há as

forças que estão em jogo, considerando uma circunstância, um momento; de outro, há um sujeito condenado à interpretação. Uma relação entre sujeito e sentidos atravessada por uma política pública que remete à leitura; logo, ao desenvolvimento do sujeito por meio de tópicos que, de certa forma, quebram a unidade da aprendizagem, fazendo do conhecimento, “dos sentidos”, blocos que, em determinado momento, se encontram para formar uma ideia, ou um sentido *de* ou *para*. Mas, entre um bloco e outro, uma habilidade e outra, há um espaço que a topicalização não dá conta de atender; um entremeio fica fora da compreensão e não é avaliado, mas a sua falta, a sua ausência é considerada no momento da mensuração do rendimento.

Com isso, há uma junção de ações, inclusive os entremeios da topicalização, que o respondente deve observar para tornar-se competente na leitura, e logo, concorrer à bolsa do Programa Universidade para Todos (ProUni). Esta seleção que o ENEM, ferramenta de uma política pública, faz ao premiar o aluno, é a mesma que a escola regular faz num desejo do aluno “ideal”. Mas na prática sabemos que este sujeito aluno/leitor/respondente é determinado pela ideologia e pela historicidade, porém na formulação e circulação destes discursos que determinam o modo de ler do sujeito evidencia-se a “pedagogização da vida em sociedade”, conforme retratam Silva e Pfeiffer (2014, p. 88).

Dessa forma, Kanashiro (2012), ao referir-se a Telma Milldner (2002) sobre sua colocação no debate a respeito de avaliação, afirma que os exames do âmbito nacional como o ENEM não são avaliações [...] na medida em que não alimentam, não sustentam o aprendizado, mas “são Sistemas de Mensuração”, (MILLDNER, 2002, p. 130).

Esta é uma realidade da escola em que a avaliação é parte de um processo contínuo da aprendizagem, que visa analisar as práticas pedagógicas paralelas ao rendimento do aluno rumo ao conhecimento. Não é algo que está relacionado, unicamente, aos números; a mensuração por avaliações externas sufoca as escolas que, de certa forma, acabam se distanciando de práticas que “constroem” conhecimento para apenas “reproduzir” conhecimento. Considerando essa forma de avaliar das avaliações externas, incluindo o ENEM, cabe pensar, de acordo com Freitas (2002, p. 114 apud KANASHIRO, 2012), a questão de

como a escola tem lidado, por um lado, com uma concepção de avaliação que visa o (*sic*) acompanhamento e estímulo ao desenvolvimento dos alunos, tendo em conta as diferenças individuais

e mesmo de origem e de classe social e, por outro lado, com a avaliação externa que dá centralidade à mensuração do desempenho dos alunos em testes, pressupondo por exemplo que, após o terceiro ano o aluno seja capaz de...ou seja, as avaliações externas começam pautar alguns parâmetros de desejabilidade no processo de escolarização. Há um controle externo do próprio currículo escolar, correndo-se o risco de se estar abrindo mão da constituição de um processo avaliativo em função de uma mera mensuração.

A escola tem buscado se apropriar das competências das avaliações externas, incluindo o ENEM, para desenvolver ações que preparem o aluno “ideal” para esses exames, partindo de seus modelos de provas. Isso, de certa forma, tem sido positivo, pois está procurando colocar o aluno da escola pública no mesmo nível de conhecimento das escolas privadas, mas tem gerado um desgaste para professores e alunos, considerando que eles não têm acesso aos mesmos recursos de ensino/aprendizagem. Além disso, restringem-se os sentidos de avaliação a meros processos para mensuração e a escola pública trabalha, atualmente, voltada apenas com uma tabela de habilidades e números que refletem a aquisição do conhecimento. Nesse movimento que o ENEM propõe, destaca-se a sua concepção de ensino e aprendizagem pautada na “estruturação” de textos, palavra que se repete na formulação das habilidades, para produzir o sentido de *competência leitora*, conduzindo, assim, uma política pública que contempla uma organização estrutural em sua concepção de texto. Percebe-se que o ENEM enfoca a estrutura dos textos e a relaciona às competências exigidas dos alunos.

Dando sequência, a Competência de área 7 do ENEM exige que o respondente seja capaz de

R24

Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas **manifestações específicas**.

Não é exigido do respondente unicamente “confrontar-se” em relação a diferentes linguagens considerando as “manifestações específicas”. O que o ENEM compreenderia como manifestações específicas das linguagens? O que o respondente deveria fazer para apropriar-se dessa competência? Essas manifestações específicas estariam representadas em quê?

As habilidades direcionam esses sentidos expressos na competência de área 7 para as palavras “recursos” e “estratégias”. Para a aquisição dessa competência, o respondente precisa se ater a recursos e estratégias que direcionam para as competências de

manifestações específicas da linguagem. É necessário, assim, que algo sobre determinado assunto fale antes, ou em outro lugar. Só assim será possível relacionar os fatos às suas produções, às suas estratégias e aos recursos utilizados. Sejam verbais ou não verbais, esses recursos não estão na superficialidade do texto, mas em seu entorno e interior. Daí Orlandi (1996, p. 39) afirmar que a exterioridade “reside no fato de que algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas”. Sem conhecimento anterior de determinado assunto, em diferentes momentos do tempo ou espaço, o respondente não disporá de “significações percebidas-aceitas-experimentadas” (ORLANDI, 1996, p. 39), produzidas pela “memória, o domínio do saber, os outros dizeres já ditos ou possíveis que garantem a formulação (presentificação) do dizer, sua sustentação” (p. 39). Para esta competência, o ENEM apresenta as habilidades que irão servir de sustentação, sendo:

R25

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, **recursos verbais e não-verbais** utilizados com a **finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos**. H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e **recursos linguísticos**. H23 - Inferir em um texto **quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo**, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados. H24 - Reconhecer no texto **estratégias argumentativas** empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Esta competência exige que o leitor tenha uma visão geral dos diferentes textos que circulam na sociedade. Uma visão inscrita em suportes e gêneros que abarcam características próprias por apresentarem funções diferentes a partir de elementos que estruturam os textos e se sustentam nos modos do homem se posicionar na sociedade por meio da narração, dissertação, descrição e injunção. Há de se pensar sobre as relações de força entre a dispersão das posições-sujeito autor, das projeções que ele faz do leitor, de um lado; e dos diferentes efeitos-leitor e projeções que se faz sobre o autor, de outro. Tais habilidades traduzem uma relação entre a escola e as avaliações externas, pois materializam a prática de uma instituição que se preocupa em formar cidadãos com condições mínimas de reconhecer a funcionalidade dos textos e de um sistema que percebe a necessidade de uma sociedade que saiba movimentar-se ao redor dos diferentes discursos existentes, manifestados por diferentes formas de linguagens. A habilidade 21 traz os recursos utilizados com a intenção de “criar e mudar” comportamentos e hábitos.

Isso compreenderia analisar a intertextualidade de modo a tornar mais compreensível os sentidos? A partir dos textos verbais e não-verbais seria possível criar e mudar comportamentos e hábitos?

Encerrando a análise das competências que compõem a matriz de referência do ENEM, sem considerar a competência 9 por não estar diretamente ligada à proposta deste trabalho, a de área 8 propõe que o respondente seja capaz de:

R26

**Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização** do mundo e da própria identidade.

De certa forma, esta competência faz menção à competência da área 6, trazendo os mesmos verbos “compreender” e “usar”, mas de uma forma contrária, pois aqui parte-se do todo para as suas partes, ou seja, usa-se a língua para falar da língua. Quando a competência aponta “usar a língua portuguesa como língua materna” dá-se a impressão da necessidade de um esforço para produzir o efeito de algo que seria natural. Por que a competência deste exame brasileiro solicita a compreensão e o uso da língua portuguesa “como” língua materna? Haveria algum deslocamento entre ser brasileiro, falante de língua portuguesa, e ter que usá-la como língua materna para um exame que também é brasileiro? Ainda caberia entender quais os sentidos de Língua Portuguesa como língua materna. Por que não falar em língua nacional ou mesmo oficial?

Parece um pouco distante do que seria óbvio pensar, mas talvez, frente aos baixos resultados dos estudantes nas avaliações que examinam a própria língua, podemos pensar que alguns brasileiros podem ser estrangeiros em sua pretensa língua materna. Porém, a compreensão para o ENEM está relacionada diretamente com a “significação e a integração da organização”, ou seja, de uma estruturação que orienta um sentido. Esta competência, que propõe pensar a língua portuguesa como língua materna, associa-se ao fato da colonização linguística, que, segundo Mariani (2004, p. 74), “produz modificações em sistemas linguísticos que vinham se constituindo em separado, provoca “reorganizações” no funcionamento dos sistemas linguísticos além de rupturas em processos semânticos estabilizados”. É, pois, a memória discursiva dando vasão à língua e, diante disso, a língua portuguesa falada nesta nação sofre modificações pelos próprios falantes, dando a entender que ela não seria a língua materna. Esse processo conduz à necessidade de “organização”, ou seja, de sistematização para tornar-se uma língua

conhecida, mesmo sendo a língua do próprio país. Orlandi (2002) assevera que as denominações tornam transparente a opacidade constitutiva do que é desconhecido.

Para ampliar o que está retratado nesta competência, as habilidades pontuam:

R27

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as **variedades linguísticas sociais, regionais e de registro**. H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social. H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Trata-se de um movimento que leva a perceber as particularidades da língua materna, ou seja, a língua portuguesa no Brasil como resultado do processo de colonização. O aluno deve compreender, assim, o porquê das variedades da língua na escrita e na oralidade, a diferença ao falar e ao escrever a mesma sentença. É como se a língua fosse dividida em duas, uma para o dia-a-dia e outra para os momentos formais da comunicação. Essas habilidades que compõem a competência da área 8 são norteadoras da prática discursiva, apontando para a abrangência da língua, colocando em cena uma tensão entre o que é materno, próprio da língua falada, e o que é oficial, aprendido, próprio da escrita ou de situações formais. Há, pois, uma contradição em trabalhar essas variedades considerando as regionalidades e, com elas, a variedade da língua em uma mesma língua num mesmo país, também por meio da influência de países que fazem fronteira com estados brasileiros. Orlandi (2009), em uma entrevista para o Jornal da UNICAMP, assim se refere sobre as diferenças na língua:

Essas diferenças não têm merecido a devida atenção. Alguns autores até falam dessas distinções, mas as classificam como “variedades”. Penso que não estamos mais no momento de falar em variedades, pois isso não mostra que falamos uma língua própria. Temos que falar em mudanças. Por que admitimos mudanças entre o latim e o português que se constituiu na Europa, mas não fazemos isso em relação ao português e a língua falada no Brasil?

A autora fala dessas diferenças que, em dado momento da história da ciência da linguagem, conceituamos como variedades. Há, no entanto, mudanças que a língua sofre tanto em relação à questão regional, quanto em relação ao tempo e ao próprio funcionamento da língua, que vai se esvaindo, se alternando, se modificando. Orlandi (2005, p. 29) também retrata essa condição da língua ressaltando que

Esta questão, no entanto, não deixa de nos importunar, e há sempre alguma razão, um pretexto, ou alguém que a levanta em momentos diferentes de nossa história. Isso quer dizer que até hoje não decidimos se falamos português ou brasileiro. Embora a cultura escolar se queira, muitas vezes, esclarecedora em sua racionalidade e moderna em sua abertura, acaba sempre se curvando à legitimidade da língua portuguesa que herdamos e, segundo dizem, adaptamos às nossas conveniências, mas que permanece em sua forma dominante inalterada, intocada: a língua portuguesa. E quem não a fala, ainda que esteja no Brasil, que seja brasileiro, erra, é um mal falante, um marginal da língua.

Isso reforça que a singularidade, conforme propõe a habilidade 25 sobre as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro, é mais complexa e escapa de ser denominada de singularidade, cabendo conceitua-la como pluralidade. Daí se pensar no ENEM, um exame que é formulado para o país inteiro com variedades linguísticas sociais, regionais e de registro, conforme a própria habilidade reporta.

Das trinta habilidades que compõem as nove competências da matriz de referência do ENEM, as treze apresentadas nesta pesquisa contemplam o texto e a leitura a partir de um relacionamento próximo entre leitor e a língua na produção dos sentidos. Essas são características das questões das avaliações do ENEM, em que o leitor deve se posicionar e demonstrar que tem capacidade de se movimentar entre os sentidos do texto. Além disso, é preciso compreender os gestos de interpretação, que de acordo com Orlandi (1996, p. 46), são “o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua, é a marca da “subjativação”, o traço da relação da língua com a exterioridade”. Por isso, a interpretação leva o sujeito-leitor às fronteiras da língua, considerando a ordem simbólica, a história e a ideologia (ORLANDI, 1996). Trata-se, portanto, de uma relação entre sujeito/texto/sentido por meio da leitura, da inferência, do diálogo e da produção de sentidos, conforme destaca o documento (2009, p. 13), ressaltando que a Matriz de Competência

R 28

no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que **estruturam** as atividades pedagógicas na escola.

Essa visão estrutural que o ENEM reporta em suas competências e habilidades demonstra sua forma de enxergar a língua, a leitura, as avaliações e os sentidos, elementos que, para o exame, estão funcionando a partir de uma estrutura. Daí o ENEM ser um programa organizado, com metas e ações, análise das estratégias e alterações. Essas

estratégias pautam a relação do exame com a escola, uma instituição que busca a formação do sujeito-aluno justamente para o sucesso no ENEM – uma entrada no universo acadêmico em que o passaporte é a leitura dialogada, a leitura compreendida na relação entre texto, sujeito-leitor e sentido.

### **3.3 AS POSSÍVEIS LEITURAS DO/SOBRE O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

O ENEM, como modelo de avaliação, traz nesta pesquisa a possibilidade de problematizarmos os efeitos da transparência da língua, do aluno ideal e do ensino da leitura fechado em um único sentido. Para tecer os fios que formatam este exame, começaremos pela própria palavra “exame”, que compõe o nome deste modelo de avaliação. A palavra “exame” está presente no cotidiano do discurso da saúde e remete a uma ação necessária, realizada em caso de emergência ou necessidade, por pessoas que precisam e querem cuidar da saúde, saindo de um estado debilitado para outro com menos sacrifício e sofrimento. Na esfera da saúde, submeter-se a um exame é um ato pessoal e intransferível que aponta oferece diagnóstico em situações preventivas ou de doença instalada.

A palavra, em suas relações de sentido, pode ocupar diferentes lugares, retratando significações de diferentes formas. Daí, pode surgir um confronto, conforme observamos na palavra “exame”, que transita do campo da saúde ao campo pedagógico. Esse processo, na Análise de Discurso, é nomeado como paráfrase, que, de acordo com Orlandi (2001, p. 38), “é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo”. Logo, o sentido está relacionado intrinsecamente a vários fatores e é formado por dois lados: o mesmo e o diferente.

Para o INEP, o exame representa um diagnóstico da aprendizagem do aluno ao final do Ensino Médio. O exame mapeia, assim, o que foi compreendido e o que ainda é lacuna; o que está próximo, familiar e o que ainda causa estranhamento, o desconhecido; a possibilidade de reflexão, do apontamento das ações realizadas e ainda por realizar-se. Também são percebidas, pelo exame do ENEM, as alterações, mudanças e modificações das práticas pedagógicas para melhor compreensão dos conteúdos. Ademais, testa-se também o nível de conhecimento dos professores, suas experiências e aprofundamento

em áreas específicas, criando, dessa forma, políticas públicas que possam suprir as dificuldades encontradas.

Aos olhos dos inscritos no ENEM, o exame pode ser uma condição de acesso à faculdade por meio da meritocracia, do reconhecimento da dedicação, da perseverança e da disciplina e, ainda, o alívio ao ser aprovado sabendo que frequentará a universidade almejada com a sensação do desejo/sonho conquistado. Mas, em contrapartida, o ENEM também pode representar, aos olhos do respondente, a dor de um sonho interrompido, quando este não é aprovado, isto é, quando não corresponde à expectativa dos examinadores do ENEM, ficando abaixo da média numérica que lhe possibilitaria seu acesso ao nível superior, além de colocar em cena a dificuldade de uma avaliação que exige, além do conhecimento, a resistência física e emocional.

Ao ser um modelo de avaliação para todos, a palavra “nacional” carrega os possíveis sentidos de pertencimento a uma nação, a um grupo, de ser igual e, assim, ter os mesmos direitos, a mesma proteção, a mesma capacidade. Uma sociedade democrática produz o imaginário de oferecer a mesma chance para todos. O ENEM corrobora com essa perspectiva democrática com uma proposta que avalia a todos os brasileiros da mesma forma, com os mesmos critérios, independentemente de sua classe social, etnia e gênero. Pode-se dizer que é uma avaliação considerada um vale-universidade-para-todos, pois tanto o rico quanto o pobre, o branco ou o negro, homem ou mulher, jovem ou idoso têm a mesma grade de avaliação dentro desta nação. Por isso, trata-se de um exame nacional e de uma possibilidade de acesso à universidade para todos. Com isso, O ENEM se inscreve como política pública fundada num discurso para todos. Mas, seria possível uma política pública que beneficiasse a todos, apesar de suas diferenças e particularidades? Ao ser visto como vale-universidade-para-todos por oferecer a oportunidade do ensino superior a todos que se destacam em suas avaliações, o ENEM poderia ser comparado a algo nacional? Seria possível esta avaliação contemplar as diferenças no momento da correção?

Na perspectiva apresentada, esse Exame Nacional busca compreender como a escola está funcionando para os concluintes do Ensino Médio? Caberia também pensarmos sobre os sentidos das demais avaliações escolares com o aparecimento da avaliação do ENEM: ele mudaria a rotina da escola? Os alunos demonstram o mesmo interesse pelas provas externas – que avaliam a escola – do que pela avaliação do ENEM? A ausência dessas provas governamentais teria alguma consequência para o INEP? No

cotidiano da escola, observamos que os alunos não veem as provas externas governamentais com a mesma relevância do ENEM. Essa falta de interesse pelas avaliações da escola, como a Prova Brasil, por exemplo, se dá por diversos fatores, dentre eles porque os alunos não têm alcance dos objetivos da prova e não têm acesso aos resultados no mesmo ano. Disso compreende-se que políticas parecidas geram engajamentos diferentes, pois a clientela escolar não compreende a importância institucional de algumas avaliações, preocupando-se mais com a significação pessoal, escolar e profissional dos exames.

De acordo com o Documento Básico (2002, p. 6) o ENEM

R 29

Serve como referência de **autoavaliação** a milhares de jovens e, ao mesmo tempo, dá uma medida das respostas que a escola apresenta **diante dos desafios impostos pelos mecanismos estruturais da sociedade**. Na mesma direção, permite ao poder público dimensionar e localizar as lacunas que debilitam o processo de formação dos jovens e dificultam sua realização pessoal e sua inserção **no processo de produção da sociedade**. Dessa forma, os resultados de desempenho obtidos necessariamente se apresentam no cenário das diferenças socioeconômicas que ainda marcam a sociedade brasileira.

Ademais, o ENEM produz uma relação entre autoavaliação e mecanismos estruturais da sociedade. Por isso, o respondente é visto como um sujeito ativo, que mergulha no texto procurando resgatar todos os sentidos possíveis. Ele busca pela essência do texto e produz gestos de interpretação. É alguém capaz de produzir os mais variados tipos textuais, que conhece os recursos tecnológicos, que diferencia o que é fato do que é mito, associa expressões ao texto e relaciona situações.

Contudo, diante dos desafios impostos pelos mecanismos estruturais da sociedade – que parecem corresponder à exigência da sociedade frente aos resultados do Brasil nas avaliações internacionais ou, ainda, dos alunos nas avaliações escolares externas, sem considerar a carência de recursos humanos e pedagógicos necessários a um melhor desempenho dos alunos –, o ENEM como, instrumento de política pública, vem provocar os estudantes e as escolas para que o conhecimento requerido em suas avaliações seja referência no interior das instituições escolares. Com isso, apesar de todo cenário que reflete uma carência material e pessoal nas escolas, essa política pública ganha dimensão por ter um aluno motivado para aprender por saber no que irá refletir o seu conhecimento.

Ainda como efeito do ENEM, observamos a produção de uma equivalência entre as escolas pública e privada. Comparação que é estimulada pelo resultado do público discente por meio de sua aprovação no exame que é referência nacional. Dessa forma, o mapeamento, por meio das políticas públicas, das lacunas entre as necessidades e a realidade do processo de formação dos jovens favorece a intervenção no processo educativo, resultando na inserção do jovem no processo de produção da sociedade. É fato que um país com cidadãos cultos, conhecedores da língua e dos fatos sociais repercute na melhoria de toda a nação.

Na sequência, temos a consideração que o Documento Básico do ENEM (2002, p. 6) apresenta, comparando a sua avaliação com as demais:

R 30

Esse exame difere de **outras avaliações** já propostas pelo Ministério da Educação – centra-se na avaliação de desempenho por competência e vincula-se a um conceito mais abrangente e **estrutural da inteligência humana**.

Segundo Orlandi (2001, p. 43), “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”. Por isso, as práticas escolares em consonância com as habilidades e competências do ENEM favorecem os resultados das avaliações do ENEM e, dessa forma, das demais avaliações externas do governo, como o

SAEB<sup>19</sup>, que compreende a Prova Brasil<sup>20</sup> e a ANA, assim como PROEB e PROALFA, que pertencem ao SIMAVE.<sup>21</sup>

Deve-se pontuar ainda que, ao respondente, são solicitadas muitas ações instantaneamente, já que lhe cabe a missão de perceber a linguagem corporal, verbal e não verbal, o exterior e interior de um texto, seu contexto social, histórico e político, também compreender a estrutura da linguagem, sua interlocução e função, conforme lemos nos recortes anteriores das habilidades e competências do ENEM. Trata-se de um conjunto de pormenores que compõem a linguagem e seus sentidos, organizados para formar um texto. Essa noção de texto é peculiar ao respondente do ENEM, pois a ele é dado o dever de responder sobre o texto e ninguém responde sobre o que não conhece. Nesse apontamento, percebe que o respondente ideal projetado no discurso do Exame Nacional do Ensino Médio é aquele que percebe e sabe articular o funcionamento do discurso e sua relação com os sentidos em circulação em diferentes lugares e de diferentes maneiras.

Logo, o sujeito participante no ENEM é conceituado por sua produção, como alguém que atingiu a meta, a pontuação. Assim, por meio da legitimidade de uma aprovação regulada pela parametrização, ele é referenciado pela sociedade, a partir de uma posição que o possibilita acesso à universidade. Mas, o que seria a parametrização? Como é feito este cálculo? A nota no exame do ENEM é geral ou é sedimentada nas quatro áreas de conhecimento? De acordo com as informações no portal do INEP (2010),

---

<sup>19</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB - O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc. A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/caracteristicas-saeb>) em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. A partir de 2013, haverá a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA. Esta nova avaliação, que deve ser aplicada anualmente a partir deste ano, terá caráter censitário e avaliará a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas. <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acessado em 11 de abril de 2019.

<sup>20</sup> Prova Brasil - A Prova Brasil é aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. A Prova Brasil oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que são utilizados no cálculo do Ideb. <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acessado em 11 de abril de 2019.

<sup>21</sup> O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação (Simave) foi idealizado com vistas ao levantamento de informações acerca do desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio do sistema público de educação do Estado em avaliações externas: Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb).

a prova apresenta cinco notas, conforme suas quatro áreas, além da nota da redação. O portal ainda traz a maneira como é realizado o cálculo, sendo “utilizada metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que busca medir o conhecimento a partir do comportamento observado em testes. No caso da redação, os critérios são os mesmos do Enem tradicional”, ou seja, é algo organizado e sem possibilidade de fraude. Ainda retrata o site que

R31

a nota do Enem em cada área não representa simplesmente a proporção de questões que o estudante **acertou** na prova. Em cada uma das quatro áreas avaliadas, a média obtida depende, além do número de questões respondidas **corretamente, também da dificuldade das questões que se erra e se acerta**, e da consistência das respostas. Por isso, pessoas que **acertam** o mesmo número absoluto de itens podem obter médias de desempenho distintas (INEP, 2010).

Portanto, não é possível que o estudante deduza a sua nota frente ao número de questões supostamente corretas. Antes é necessário saber o nível de dificuldade de cada uma delas. Dessa forma, diferentes respondentes podem acertar o mesmo número de questões e apresentar resultados diferentes. O exame apresenta ainda uma escala para cada área no valor de 500, com indicadores que representam o desempenho do respondente, pois “quanto mais distante de 500 for a nota do estudante, para cima, maior o desempenho obtido em relação à média dos participantes. Mesmo raciocínio vale para desempenho menor que 500, que aponta desempenho pior em relação ao obtido pela média”. Nessa escala, ainda cabe pensar nos seus limites, “que dentro de cada área, variam conforme o nível de dificuldade das questões da prova e o comportamento dos estudantes em cada questão. Portanto, o mínimo e o máximo para cada área avaliada não são pré-fixados”. Nesta acepção, cabe pensar sobre o que significaria isso levado em conta no momento da imposição da média mínima e máxima? Conforme o portal, as provas não têm a definição desta média antes da prova, somente depois. Assim, podemos perguntar o que seria considerado neste comportamento do respondente? Essa representação das médias demonstra o grau de dificuldade apresentado em cada área. Conforme pode ser visto neste informe, a área da Linguagem, Códigos e suas Tecnologias aponta a menor média dentro do que se refere à nota mínima e a menor média no que se refere às notas máximas. Isso reporta a dificuldade que os respondentes têm nesta área e aponta a necessidade de pensar sobre o que estaria influenciando este resultado.

A seguir, temos como R33, a imagem da maior e da menor nota TRI observada nos anos 2016 e 2017.

R32

Provas	ENEM 2016		ENEM 2017	
	Nota Mín.	Nota Máx.	Nota Mín.	Nota Máx.
Linguagens e Códigos	287,5	802,6	299,6	788,8
Ciências Humanas	317,4	859,1	307,7	868,3
Ciências da Natureza	316,5	871,3	298,0	885,6
Matemática	309,7	991,5	310,4	993,9

Fonte: <https://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/noticias/enem-2017-confira-as-notas-maximas-minimas/335917.html>

O quadro apresenta o baixo rendimento das notas em Linguagem, Códigos e suas Tecnologias em que a máxima nos dois anos é a menor das demais, obtendo em 2016 o percentual de 802,6 e em 2017, a nota 788,8 e as mínimas de 287,5 em 2016 e 299,6 em 2017.

Este resultado abre espaços para pensar que há um estreitamento muito forte na relação entre a escola e o ENEM, pois nas duas instituições mantem-se um discurso pedagógico autoritário, em que as regras existem para serem cumpridas. É uma espécie de cenário sagrado, intocável, pelo qual o sujeito-respondente é constantemente afetado. Trata-se de uma legislação que lhe impõe a interpretação e o sentido elencado como o correto, cabendo a ele somente uma alternativa, a legitimada por uma formação histórica, discursiva e ideológica advinda dos organizadores do Exame. Entretanto, sabemos que na leitura de um texto muitos mecanismos são articulados, não existindo a linearidade, mas a historicidade do texto e do sujeito-leitor.

Neste campo de saber sobre o ENEM, destacamos um fragmento que aborda a questão do erro, dizendo “da dificuldade das questões que se erra e se acerta”. Assim, nos perguntamos pelos sentidos de “erro” colocados por esta política pública no centro de suas avaliações. Cavallari (2017, p. 2) dispõe que

Olhar para o erro como um testemunho de si, como um deslizamento metafórico que permite a aparição fugaz do inconsciente e do que há de mais singular no aprendiz nos auxilia a compreender certas resistências

vivenciadas no espaço de sala de aula que, a princípio, haviam sido interpretadas como falha(s) de aprendizagem que poderiam ser facilmente sanadas por meio da aplicação de técnicas específicas.

O erro é o deslize que direciona para outras possibilidades da leitura do texto e no campo pedagógico é um efeito que compromete esses outros sentidos, outras leituras. Uma espécie de apagamento de sentidos que não se considera no espaço da sala de aula e das avaliações. A mesma autora, (2017, p. 2) completa que

Oferecer um lugar privilegiado ao erro, à falha, à fal(t)a e ao equívoco constitutivos do sujeito e da linguagem, ao invés de tentar apagá-los ou silenciá-los do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas, nos possibilita uma escuta singular e consequente dos processos de significação e de subjetivação.

Seria proveitoso, enxergar o erro como o espaço da construção de sentidos, o espaço do deslizamento metafórico, a oportunidade para mostrar também o que condiz, ou não com o texto; além de analisar que nem todas as leituras são permitidas num texto, apesar de sua multiplicidade de sentidos; um momento que o leitor se abre, se revela como sujeito leitor demonstrando a transparência de sua leitura, “pelo trabalho com o sentido e com o significante, é possível atingir ou afetar o campo de uma subjetividade, concebida como uma malha de saberes-sentidos-afetos” (PAYER & CELADA, 2016, p.22).

Disso podemos pensar: O que seria o erro para o ENEM? E para o respondente? Como estaria funcionando o conceito de erro na perspectiva do aluno e do ENEM? Como professora, como eu deveria trabalhar isso que o Enem classifica como erro? É possível uma interpretação sobre as questões do ENEM postas como mais fáceis ou mais difíceis? Orlandi (1996, p. 22) afirma que “o espaço da interpretação é o espaço do possível, da falha, do efeito metafórico, do equívoco, em suma: do trabalho da história e do significante, em outras palavras, do trabalho do sujeito”. Ora, o espaço do “erro” é o espaço do deslize de sentidos, onde “língua e história se ligam pelo equívoco”. Qual seria a concepção de equívoco na atribuição dos sentidos? Para Orlandi, (1996, p. 82), o equívoco

nos põe em contato com o como funciona da ideologia: o que está presente por uma ausência necessária. [...]. De tal modo, o deslocamento produzido do olhar leitor (a exposição do olhar leitor à opacidade) trabalha a interpretação, enquanto exposição do sujeito à historicidade (ao equívoco, à ideologia), na sua relação com o simbólico.

Este deslocamento de sentidos é o responsável pelas diferentes marcações para uma mesma questão da avaliação. É o leitor isolado sobre o mesmo texto e atribuindo sentidos diferentes; um trabalho que se dá em relação à opacidade da língua num movimento pendular entre sentidos, resultando no equívoco, ou seja, em sentidos não esperados. O equívoco é um conceito em que o suposto erro é lido de outra maneira, abrindo para a interpretação.

A reflexão sobre o ENEM permite observar os efeitos de sentido produzidos pelo discurso democrático ao se apresentar como uma oportunidade para todos. Nesse cenário, os respondentes percorrem todos os trajetos que possam levá-los à aprovação na universidade, mas com uma condição: corresponderem à expectativa da banca. Esse é o sentido que move os seis milhões, cento e trinta e cinco mil e quatrocentos e dezoito inscritos confirmados no ENEM.

Este formato de política pública concebe a leitura como resultado de uma ação essencial e leva a escola, os professores e os estudiosos a se questionarem sobre o conceito de leitura, ora visto como compreensão, interpretação, inferência e até mesmo como comunicação. Uma demanda que envolve diferentes posições, diferentes teorias e sentidos, mas que não escapa da relação efetiva do leitor com a linguagem em funcionamento nas avaliações.

### **3.4 A MATERIALIDADE DO EFEITO-LEITOR AOS OLHOS DO ENEM**

Diante do resultado constatado na área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias, nota-se a urgência da formulação de práticas pedagógicas e avaliativas significativas nas escolas, já que a análise das questões do ENEM é um obstáculo para o aluno rumo ao ensino superior e uma provocação às escolas por melhores resultados. Para compreender como se dá o processo de leitura e interpretação desse leitor-respondente, descrito/interpretado ao longo desta pesquisa, serão realizadas três análises de questões retiradas de edições anteriores do ENEM, especificamente dos anos 2010, 2013, 2014 e 2015.

Como veremos a seguir, ao responder a questão 96, que pertencia ao caderno de provas amarelo de número 5, 2015, aplicado no segundo dia, juntamente com as provas de Redação, Matemática e suas Tecnologias, o respondente deve, num primeiro

momento, fazer uma leitura dialogada para se inscrever na discursividade do texto, bem como suas particularidades. Ele deve perceber que se trata de dois textos. Sendo o primeiro um texto informativo que divulga a ausência de pacientes à espera de córnea em seis estados brasileiros devido ao aumento de doadores. E o segundo texto, uma propaganda da área da saúde, conscientizando a população para a doação de órgãos.

R33

**QUESTÃO 96** .....

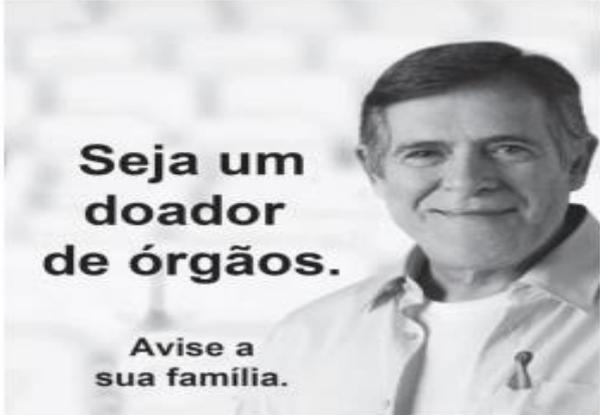
**TEXTO I**

**Seis estados zeram fila de espera para transplante da córnea**

Seis estados brasileiros aproveitaram o aumento no número de doadores e de transplantes feitos no primeiro semestre de 2012 no país e entraram para uma lista privilegiada: a de não ter mais pacientes esperando por uma córnea.

Até julho desse ano, Acre, Distrito Federal, Espírito Santo, Paraná, Rio Grande do Norte e São Paulo eliminaram a lista de espera no transplante de córneas, de acordo com balanço divulgado pelo Ministério da Saúde, no Dia Nacional de Doação de Órgãos e Tecidos. Em 2011, só São Paulo e Rio Grande do Norte conseguiram zerar essa fila.

**TEXTO II**



**Seja um doador de órgãos.**

**Avise a sua família.**

Disponível em: <http://noticias.uol.com.br>. Acesso em: 11 ago. 2013 (adaptado).

A notícia e o cartaz abordam a questão da doação de órgãos. Ao relacionar os dois textos, observa-se que o cartaz é

- A contraditório, pois a notícia informa que o país superou a necessidade de doação de órgãos.
- B complementar, pois a notícia diz que a doação de órgãos cresceu e o cartaz solicita doações.
- C redundante, pois a notícia e o cartaz têm a intenção de influenciar as pessoas a doarem seus órgãos.
- D indispensável, pois a notícia fica incompleta sem o cartaz, que apela para a sensibilidade das pessoas.
- E discordante, pois ambos os textos apresentam posições distintas sobre a necessidade de doação de órgãos.

*Imagem 6: Questão 6/2014*

Ao lermos a alternativa B, classificada, instituída, legitimada como a resposta “correta” pela banca questionamos sobre os possíveis efeitos de sentido produzidos pelos textos I e II em relação às alternativas. Alguns respondentes poderiam parafrasear como “se a taxa de doação cresceu, não haveria motivo para solicitar mais doações”. Ainda a palavra “complementar”, que inicia a alternativa, parece permitir uma contradição. E isso também pode ser motivo para o aluno assinalar a alternativa A como correta, pois se houve o crescimento por que solicitar a doação? A letra E em uma leitura possível, também poderia ser correta considerando o sentido de não haver mais necessidade de doação.

A questão 2, retirada do caderno de provas amarelo de 2010, requeria do respondente um conhecimento, ainda que inicial, em Arte, pois para assinalar a alternativa D como correta, caberia conhecer sobre o estilo Impressionismo, trabalhado em Literatura sob a perspectiva verbal, ou conceber o texto em sua totalidade e em suas partes.

R34

Questão 108



MONET, C. Mulher com sombrinha. 1875. 100x81cm.  
In: BECKETT, W. História da Pintura. São Paulo: Ática, 1997.

Em busca de maior naturalismo em suas obras e fundamentando-se em novo conceito estético, Monet, Degas, Renoir e outros artistas passaram a explorar novas formas de composição artística, que resultaram no estilo denominado Impressionismo. Observadores atentos da natureza, esses artistas passaram a

- A retratar, em suas obras, as cores que idealizavam de acordo com o reflexo da luz solar nos objetos.
- B usar mais a cor preta, fazendo contornos nítidos, que melhor definiam as imagens e as cores do objeto representado.
- C retratar paisagens em diferentes horas do dia, recriando, em suas telas, as imagens por eles idealizadas.
- D usar pinceladas rápidas de cores puras e dissociadas diretamente na tela, sem misturá-las antes na paleta.
- E usar as sombras em tons de cinza e preto e com efeitos esfumados, tal como eram realizadas no Renascimento.

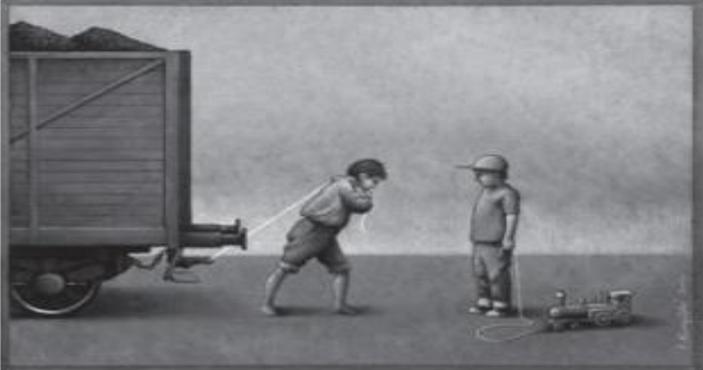
*Imagem 7: Questão 108/2010*

Observa-se que a questão exigia que o respondente assinalasse a técnica que os artistas passaram a usar em suas telas. Para isso, era necessário atravessar os sentidos presentes nas alternativas A e C, em que as palavras “idealizavam/idealizadas” não devem ser usadas para a pintura impressionista. Em relação à alternativa E, seria importante conhecer sobre o Renascimento para evitar assinalá-la como correta, pois se trata de épocas diferentes. A questão mostra uma interdisciplinaridade entre Literatura, Arte, História e a própria Língua Portuguesa.

A próxima questão retirada do caderno amarelo, número 5, ano 2013, página 8 realizada no segundo dia da avaliação, requeria que o respondente apontasse o objetivo da obra de Kuczynskiego marcando a alternativa C, como correta.

R35

**QUESTÃO 102**



KUCZYNSKIEGO, P. Ilustração, 2008.  
Disponível em: <http://capu.pl>. Acesso em: 3 ago. 2012.

O artista gráfico polonês Pawła Kuczynskiego nasceu em 1976 e recebeu diversos prêmios por suas ilustrações. Nessa obra, ao abordar o trabalho infantil, Kuczynskiego usa sua arte para

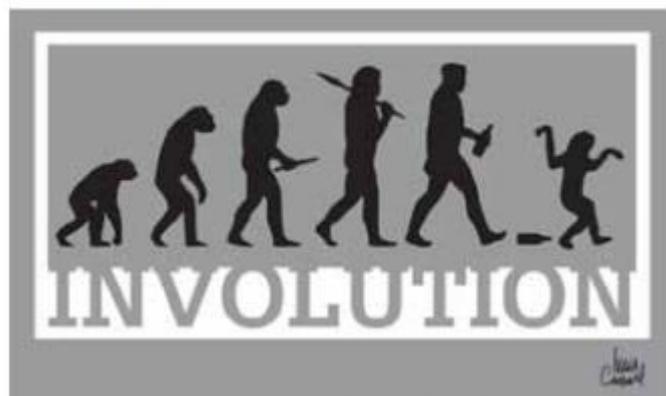
- A difundir a origem de marcantes diferenças sociais.
- B estabelecer uma postura proativa da sociedade.
- C provocar a reflexão sobre essa realidade.
- D propor alternativas para solucionar esse problema.
- E retratar como a questão é enfrentada em vários países do mundo.

*Imagem 8: Questão 102/2013*

Em nossa leitura da alternativa A, questionamos se a imagem poderia ser motivo de dúvidas por apresentar as duas crianças com marcantes diferenças sociais: um menino puxa um carro maior que parece ser de verdade, o outro segura um carro menor, de brinquedo colocando em cena a questão da desigualdade. Nesse sentido, voltamos ao recorte 27 sobre a questão da equidade em relação às desigualdades sociais. Como essa leitura das políticas públicas determina a elaboração das provas do ENEM?

A seguir, o caderno de prova cinza do ENEM 2015, da segunda aplicação do segundo dia, traz, juntamente com Prova de Redação e a Prova de Matemática e Suas Tecnologias a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a questão 98, da página 6 solicitava que o respondente assinalasse a opção que registrava a proposta do texto formado pela junção verbal e não verbal.

QUESTÃO 98



CABRAL, I. Disponível em: [www.ivancabral.com](http://www.ivancabral.com). Acesso em: 30 jul. 2012.

A palavra inglesa "involution" traduz-se como involução ou regressão. A construção da imagem com base na combinação do verbal com o não verbal revela a intenção de

- A** denunciar o retrocesso da humanidade.
- B** criticar o consumo de bebida alcoólica pelos humanos.
- C** satirizar a caracterização dos humanos como primatas.
- D** elogiar a teoria da evolução humana pela seleção natural.
- E** fazer um trocadilho com as palavras inovação e involução.

Imagem 9: Questão 98/2015

Num primeiro momento, pela observação do texto não verbal, percebe-se uma imagem que retrata a evolução do homem. Ela é formada pela presença de seis seres, sendo os quatro primeiros primatas, os dois primeiros estão sem nada nas mãos. À medida que eles vão se desenvolvendo, aparecem com um objeto nas mãos, assemelhando-se a uma lança, a algo que possibilita a caça. Na quinta imagem, o ser om traços humanos traz uma garrafa nas mãos. Por fim, a última imagem denuncia duas situações: o homem se assemelhando novamente ao primata e, num segundo momento, o homem, com traços de bêbado, embriagado, com uma garrafa jogada ao chão. A imagem apresenta-se na cor preta com fundo cinza e contraste branco com todos os seres se posicionando em fila, numa mesma direção. Logo abaixo da imagem tem-se a forma verbal, uma palavra em inglês, INVOLUTION, que pode ser traduzida como *involução* e que, lida de forma rápida, pode sugerir uma semelhança com *evolução*.

O enunciado apresenta o significado da palavra INVOLUTION como “involução ou regressão”, palavra essa que implica na última imagem quando o homem estaria regredindo, tanto em relação ao seu tamanho físico, quanto em relação a sua atitude,

abrindo espaço para o respondente pensar no homem como alguém que, num determinado momento, retorna, volta a sua origem. Alguém que, após caminhar de forma ereta, com o olhar para cima, toma uma atitude que o faz regredir. Ainda pensando sobre o texto verbal, na Língua Portuguesa, o prefixo in- sugere negação, funcionando como o contrário, como, por exemplo, em “in-capaz”, “in-feliz”, “in-satisfeito”. Portanto, a palavra INVOLUTION outra vez abre espaço para pensar sobre a não evolução, a involução, a falta de evolução, o oposto ou contra de evolução. E por que não pensar sobre a sátira do comportamento humano, algo que se pode dizer precário, que não mede consequências.

A alternativa A apresenta que o texto “denuncia o retrocesso da humanidade”. Mas o que seria um retrocesso? Não seria algo que volta ao princípio? Que se assemelha ao início? A imagem não abre espaço para esse sentido de retroceder, voltar? Algo que retorna para a sua forma inicial? Esses são possíveis sentidos que o respondente poderia ter atribuído ao assinalar essa alternativa como a verdadeira, a que corresponderia à expectativa da banca. O respondente, num gesto de interpretação, podia fazer essa relação, inscrevendo o conhecimento sobre a evolução do homem construído na disciplina de História ou Biologia. Em contrapartida, em meio a uma sociedade em que o homem apresenta um comportamento contrário ao que se espera de um ser pensante e evoluído, a mídia noticia situações variadas desse retrocesso, dessa involução. Frente a essa questão, podemos dizer que os recursos que o leitor usa para chegar aos sentidos são determinados por processos de identificação, ocasionando um efeito de evidência na produção do conhecimento. Segundo Orlandi (1996, p. 89), esse efeito é como uma “ilusão: a de que ele é origem do dizer (e logo, ele diz o que quer) [...] Daí o ser humano ser livre e submisso” ao mesmo tempo. Com isso, podemos pensar sobre a escuta que o leitor “deve estabelecer para ouvir para lá das evidências (ORLANDI, 2001, p. 59).

Prosseguindo, a alternativa B apresenta o texto como “crítica do consumo de bebida alcóolica pelos humanos”. Tomando a imagem, é fato que ela direciona para esse sentido, pois à medida que o ser torna-se o *homo sapiens*, evoluído, caminhando eretamente e de forma mais desenvolvida, acentuada, com autonomia, surge também a imagem da garrafa em suas mãos, evidenciando algo que o difama, que o coloca em situação contraditória à evolução, ao seu crescimento, a sua inteligência.

Para o leitor respondente, isso até poderia ter passado despercebido, mas ao fazer a leitura do texto, do enunciado e desta alternativa e perceber que a partir do momento

em que o homem carrega a garrafa, ele age diferentemente do que nas imagens anteriores, o leitor poderia compreender esse comportamento como uma crítica. Isso é reforçado pensando-se que, na sociedade atual, 5 0% das mortes são provocadas pelo consumo de álcool. Em 2015, vários jornais noticiaram, entre eles o G1, a morte de um rapaz de 23 anos após ingestão de bebida alcoólica numa festa universitária no estado de São Paulo. Desse modo, ao decidir por uma alternativa, muitos aspectos estão envolvidos e, no mesmo instante em que o leitor lê o texto, ele retoma, por meio do interdiscurso, outros discursos já elaborados, outros conhecimentos que se tornaram significativos, ou seja, ele usa de mecanismos que determinam a marcação de uma alternativa, a produção de um sentido e não outro.

A próxima questão a ser analisada foi retirada do mesmo caderno 2015 e corresponde à questão de número 119, do caderno cinza, número 13, da segunda aplicação, página 14 em que o texto narrativo apresenta a conversa entre mãe e filho. Trata-se de um diálogo entre duas gerações diferentes com palavras de duplo sentido, considerando o lugar de onde falam mãe e filho, num processo polissêmico. Portanto, solicita-se do respondente a malícia, a compreensão de metáforas, de gírias para inferir sentidos, ao solicitar que ele assinale a opção que revela a relação das escolhas lexicais dos interlocutores.

Para tanto, se se considerar que os leitores jovens estão acostumados com esse recurso de linguagem, que assistem a programas que apresentam esse tipo de comunicação, a compreensão poderia acontecer de forma natural, com menos possibilidades de deslize. Mas, pensando nos jovens que não sabem o significado da gíria em questão, por não ela pertencer ao seu ambiente regional, ou pensando até mesmo nos leitores com idade mais avançada, mesmo aqueles que faziam parte de um grupo com a linguagem de mesma característica, mas que, nas circunstâncias atuais, mantém-se distantes desse cenário, poderá acontecer um estranhamento vocabular, de sentidos atravessados. Isso revela o quanto o meio ideológico e também discursivo reflete na compreensão dos sentidos.

**QUESTÃO 119**

— Não, mãe. Perde a graça. Este ano, a senhora vai ver. Compro um barato.

— Barato? Admito que você compre uma lembrancinha barata, mas não diga isso a sua mãe. É fazer pouco-caso de mim.

— Ih, mãe, a senhora está por fora mil anos. Não sabe que barato é o melhor que tem, é um barato!

— Deixe eu escolher, deixe...

— Mãe é ruim de escolha. Olha aquele blazer furado que a senhora me deu no Natal!

— Seu porcaria, tem coragem de dizer que sua mãe lhe deu um blazer furado?

— Viu? Não sabe nem o que é furado? Aquela cor já era, mãe, já era!

ANDRADE, C. D. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.

O modo como o filho qualifica os presentes é incompreendido pela mãe, e essas escolhas lexicais revelam diferenças entre os interlocutores, que estão relacionadas

- A à linguagem infantilizada.
- B ao grau de escolaridade.
- C à dicotomia de gêneros.
- D às especificidades de cada faixa etária.
- E à quebra de regras da hierarquia familiar.

*Imagem 10: Questão 119/2015*

Ao lermos a alternativa A, temos um direcionamento para o sentido em relação à linguagem “infantilizada”, embora o texto não evidencie esse discurso. O respondente, pensando no diálogo da mãe com o filho, pode perceber que, em dado momento, a mãe permite que filho compre uma “lembrancinha”. Essa passagem pode remetê-lo à idade escolar, em que o filho presenteia os pais com lembrancinhas. Ou, ainda, o uso do diminutivo “-inha” pode ser muitas vezes marca da fala direcionada às crianças pequenas, em possível linguagem infantilizada. Essa é uma leitura possível, bem como das especificidades de cada faixa etária, na alternativa. Isso, representa a concepção de Orlandi (2001, p. 45) de que “diante de qualquer objeto simbólico, o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão: o que isto quer dizer?”.

Representada como única alternativa verdadeira, a opção D solicita que o respondente considere “as especificidades de cada faixa etária” como algo que marque a causa da escolha lexical dos interlocutores do diálogo. Pensando que os grupos de diferentes faixas etárias se comunicam de forma diferenciada como características próprias, percebe-se que a dificuldade de compreensão entre os interlocutores aconteceu devido à mãe não estar no mesmo nível lexical que o filho. Por isso, é fato que a causa da escolha lexical se refere a faixa etária do filho. Nesse momento, observa-se o efeito na troca das palavras quando, de acordo com Orlandi (1996, p. 81), “fala-se a mesma língua, mas se fala diferente”. Esse enunciado refere-se à língua brasileira, que seria também “portuguesa”, com sua história e legitimidade, porém o diferente se historiciza em outro lugar, outro tempo, outras relações. Apesar dos efeitos de unidade brasileira, a divisão e

as diferenças se manifestam sócio-histórico-geograficamente. O ENEM contribui para sustentar esse imaginário de unidade encobrendo as diferenças.

A próxima questão, que corresponde ao número 126 da página 16, caderno 13, cinza do Enem 2015, na segunda aplicação do segundo dia de prova, mostra um texto publicitário, cujo objetivo, de acordo com a Gramática Normativa, é persuadir o leitor e nesse caso, convencê-lo a aderir à campanha contra a dengue, doença que tem matado muitas pessoas no Brasil. O texto não-verbal é composto por um relógio grande, antigo, que desperta somente com a ação do homem. Como parte do cenário, nota-se a presença de quatro pessoas sorridentes, três homens e uma mulher. Desses três homens, um parece ser o agente responsável pelo combate à dengue, outro é cadeirante e o terceiro é um homem comum. A união das quatro pessoas produz o efeito de que todos estão no combate ao mosquito, incluindo dessa forma, as pessoas com dificuldade física, que também fazem parte da sociedade e podem participar desse movimento guiados pela orientação do agente, o profissional que sabe como impedir que o mosquito se prolifere. O texto verbal, escrito no relógio assinala, a ordem “Sempre é hora de combater a dengue”, ou seja, se sempre é hora, então a hora é agora, já. Observa-se que o advérbio “sempre” está relacionado ao relógio, ou seja, não há hora para combater a dengue, a hora é agora, atual, foi também ontem e será ainda amanhã. Inclusive o modelo antigo do relógio faz alusão também ao tempo, ou seja, nunca será tarde, o que é preciso é a ação de “todos” e a “todo momento”. Ainda sobre o relógio, o modelo despertador anuncia que o sinal foi dado pelo conhecedor da situação, o homem, ou seja, é um caminho que pode ser desbravado somente pelo homem e pela sua união, não é possível vencer essa batalha sozinho, é necessário que todos se envolvam.

Esse texto também denuncia que as pessoas estão se envolvendo pouco com o combate à doença e isso torna-se visível por meio da presença do cadeirante, ou seja, até quem pode agir de forma diferenciada, e talvez um pouco mais restrita, é colocado na campanha. Há também a questão do texto verbal escrito em duas cores. No cartaz original, as cores são vermelho para o fragmento “HORA DE COMBATER” e preto para a oração “SEMPRE É A DENGUE”. Essas cores sugerem o efeito de sentido de que o perigo é grande e a hora de que todos façam a sua parte. A cor vermelha também remete ao bombeiro que combate qualquer fogo, qualquer perigo. Caso esse engajamento não aconteça, o fragmento na cor preta, demonstra o que pode ocorrer, isto é, a morte. A

imagem da mulher sugere representar as grávidas devido ao vestido estar meio solto; um cuidado maior atribuído às gestantes.

R38

### QUESTÃO 126



Disponível em: <http://portal.saude.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2012.

Campanhas educativas têm o propósito de provocar uma reflexão em torno de questões sociais de grande relevância, tais como as relacionadas à cidadania e também à saúde. Com a imagem de um relógio despertador e o *slogan* "Sempre é hora de combater a

dengue", a Campanha Nacional de Combate à Dengue objetiva convencer a população de que é preciso

- A** eliminar potenciais criadouros, quando aparecer a doença.
- B** posicionar-se criticamente sobre as ações de combate ao mosquito.
- C** prevenir-se permanentemente contra a doença.
- D** repensar as ações de prevenção da doença.
- E** preparar os agentes de combate ao mosquito.

*Imagem 11: Questão 126/2015*

Em relação ao enunciado, é solicitado que o respondente perceba o que o texto projeta como possível expectativa da população. Para isso, apresenta, na alternativa B, "posicionar-se criticamente sobre as ações de combate ao mosquito", o que seria possível,

pois mediante o crescimento na quantidade do mosquito, as pessoas podem pensar que o combate não esteja acontecendo de forma eficaz no Brasil todo ou que as formas de combate não estejam alcançando todos os segmentos da sociedade. Isso pode estar acontecendo de fato, pois quem garante que as pessoas têm consciência da gravidade do problema, considerando as notícias locais que denunciam uma parte da população que não abre os portões para receber os agentes de combate à dengue. Um cuidado que deveria ser de todos, já que é uma população a ser beneficiada ou prejudicada de acordo com a situação e com a ação. Ainda pensando na palavra “criticamente”, o que tem acontecido no Brasil ultimamente tem conduzido as pessoas à crítica, e as posições-leitor dos textos são muito diferentes, de regiões com características bem específicas e isso fortalece o quadro tanto do descaso à doença, quanto das medidas de precaução. Essas posições são diferentes em relação à questão da dengue e na divisão da sociedade, em suas diferentes maneiras de ler e de (com)viver.

Já a alternativa C, assinalada pela banca como a correta, apresenta a “prevenção permanentemente contra a doença”. O advérbio “permanentemente” sugere algo que dure, que não sofre mudanças, que é constante. Esses sinônimos estão relacionados ao advérbio “sempre” do texto verbal. Nesse sentido, o respondente não apresentaria dificuldade para assinalar essa opção, ou seja, chegar a esse sentido. Também porque o relógio trabalha o tempo todo, permanentemente. Os únicos motivos de o relógio parar de funcionar seriam uma pane mecânica ou a falta de corda, ou ainda a pilha, consertos que o homem tem condição de providenciar. A partir disso, podemos dizer que, de acordo com Orlandi (2000, p. 17), “tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades”, efeitos de sentido diferentes produzidos. Com isso, pode-se considerar que, ao ler um texto, o sujeito inscrito em uma formação discursiva, ao produzir gestos de interpretação, está determinado pelas formações ideológicas que produzem certos sentidos e não outros.

A próxima questão a ser analisada foi retirada do caderno LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 7 e requeria que o respondente percebesse a crítica apresentada na charge. Para isso, ele devia compreender o movimento de sentidos no recorte a seguir:

R39

NASA DIVULGA A  
PRIMEIRA FOTO FEITA  
PELO ROBÔ OPPORTUNITY  
NO SOLO DE MARTE.

VEJA:



WILL. Disponível em: www.willtrando.com.br. Acesso em: 7 nov. 2013.

Opportunity é o nome de um veículo explorador que aterrissou em Marte com a missão de enviar informações à Terra. A charge apresenta uma crítica ao(à)

- A gasto exagerado com o envio de robôs a outros planetas.
- B exploração indiscriminada de outros planetas.
- C circulação digital excessiva de autorretratos.
- D vulgarização das descobertas espaciais.
- E mecanização das atividades humanas.

Imagem 12: Questão 99/2014

Observa-se nessa questão que o tema é atual, novo, do conhecimento de muitos, pois a “*self*” tem sido realizada pela maioria da população. No entanto, se essa imagem tivesse sido retratada em provas de anos anteriores, ela não teria o mesmo efeito de sentido e a mesma filiação ideológica. Dessa forma, outros sentidos estariam sendo atravessados e, conseqüentemente, outras marcações seriam possíveis além da alternativa C. Podemos ler que a oração remete às tarefas humanas que os robôs têm realizado, substituindo o homem, sem perder a qualidade. E por que não considerar a alternativa E como correta? No sentido da mecanização das atividades humanas, a alternativa A também é possível considerando que o Brasil, em 2012, levou para o espaço o robô Jipe e o gasto para esse trabalho não deve ter sido pouco. Daí pensar no funcionamento da memória discursiva, do interdiscurso, pois, segundo Orlandi (2001, p. 47), “são essas evidências que dão aos sujeitos a realidade como sistema de significações percebidas, experimentadas”. A alternativa B, também é uma possibilidade de marcação, pois a imagem projeta um lugar sombrio, sem nada, algo que parece ser explorado de forma “indiscriminada”, sendo que a única forma de existência é o robô, inclusive ele mesmo fotografa o ambiente tal como está. A letra E também faz sentido, pois o robô está simulando uma prática humana, a do *self*.

A próxima questão analisada foi retirada da área de LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 8 e solicitava que o sujeito-leitor “com base em fatos reais, concluísse o que comportavam as brincadeiras”.

R40

## QUESTÃO 102

Riscar o chão para sair pulando é uma brincadeira que vem dos tempos do Império Romano. A amarelinha original tinha mais de cem metros e era usada como treinamento militar. As crianças romanas, então, fizeram imitações reduzidas do campo utilizado pelos soldados e acrescentaram numeração nos quadrados que deveriam ser pulados. Hoje as amarelinhas variam nos formatos geométricos e na quantidade de casas. As palavras “céu” e “inferno” podem ser escritas no começo e no final do desenho, que é marcado no chão com giz, tinta ou graveto.

Disponível em: [www.biblioteca.ajes.edu.br](http://www.biblioteca.ajes.edu.br). Acesso em: 20 maio 2015 (adaptado).

Com base em fatos históricos, o texto retrata o processo de adaptação pelo qual passou um tipo de brincadeira. Nesse sentido, conclui-se que as brincadeiras comportam o(a)

- A** caráter competitivo que se assemelha às suas origens.
- B** delimitação de regras que se perpetuam com o tempo.
- C** definição antecipada do número de grupos participantes.
- D** objetivo de aperfeiçoamento físico daqueles que a praticam.
- E** possibilidade de reinvenção no contexto em que é realizada.

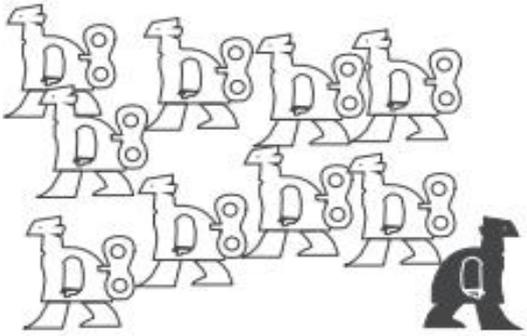
*Imagem 13: Questão 102/2015*

O texto apresenta ao leitor, de forma gradativa, a brincadeira infantil chamada amarelinha, que é de conhecimento de muitos, bem como sua caracterização desde sua origem até os dias atuais. A alternativa colocada como correta é a opção E, a “possibilidade de reinvenção no contexto em que é realizada”. Mas outras alternativas também podem ser interpretações possíveis, como a alternativa A, que diz do “o caráter competitivo que perpetua até os dias atuais”. Embora sua origem apresentasse outra finalidade, desde o momento em que é colocada como brincadeira, o foco também era o de vencer, pois nenhuma criança aprecia perder. O que negaria essa primeira alternativa era a questão do enunciado solicitar “o processo de adaptação” e a alternativa pontuar “caráter competitivo que se assemelha às suas origens”, pois a finalidade da brincadeira era para treinamento e não para o lazer. Percebe-se que, as regras não são alteradas com o passar do tempo, mas a estrutura da brincadeira. Por isso, o respondente poderia também ter assinalado a alternativa B. A opção C, representada por “objetivo de aperfeiçoamento físico daqueles que a praticam”, produz um sentido possível, pois quando o texto coloca a brincadeira como função de treinamento entre os soldados, isso ganha um peso. Assim, ao treinar, aperfeiçoa-se em algo.

Em relação à última questão, a de número 107, do caderno 5, de cor amarelo, página 10, do 2º dia de LC aplicado juntamente com a prova de Redação e Matemática e suas Tecnologias apresenta em seu texto não verbal uma composição imagética em que somente um fragmento está deslocado. A imagem insinua homens mecanizados que são controlados por cordas, parecidos com os brinquedos já antigos, em pleno século XXI. Podemos também caracterizar a corda como algo que não tem a liberdade de se expressar, pois esse movimento só acontece quando alguém decide a hora e o momento para ligar ou desligar. Uma questão que solicita do respondente a percepção de uma imagem que, em meio a um coletivo, age em contradição com o sistema e, por esse motivo, é rotulada de ovelha negra – expressão comum em histórias infantis em que retratam um personagem com pensamento e ação diferente dos demais.

R41

**QUESTÃO 107**



CAULOS. Disponível em: [www.caulos.com](http://www.caulos.com). Acesso em: 24 set. 2011.

O cartum faz uma crítica social. A figura destacada está em oposição às outras e representa a

- A opressão das minorias sociais.
- B carência de recursos tecnológicos.
- C falta de liberdade de expressão.
- D defesa da qualificação profissional.
- E reação ao controle do pensamento coletivo.

*Imagem 14: Questão 107/2013*

Essas observações remetem a lugares diferentes e, logo, a sentidos e ideologias também diferentes, considerando que era solicitado que o respondente percebesse que o cartum fazia uma crítica social e as alternativas estão direcionadas, parcialmente, aos fatores sociais. Nesse sentido, há a possibilidade de decidir pelas alternativas diferentes da “correta”, pois o sujeito-leitor, toma posições diferentes e em algum momento pode se equivocar, escapando ao controle do “pensamento coletivo” a que a questão direciona.

O texto é atravessado por sentidos variados e ao interpretá-lo cabe, num primeiro momento, que o sujeito-leitor assumira a posição crítica de alguém que diferencie os sentidos possíveis dos sentidos esperados. Na leitura, todavia, ele pode se assumir como coautor, que escreve junto com o escritor, que questiona, indaga, levanta hipóteses, que traça outros caminhos, que faz um movimento no texto e que, ao mesmo tempo, busca a sua visão geral e parcial. Alguém que lê os “implícitos”, alguém que “pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (Orlandi, 2001, p. 32).

*[...]não é possível dar ao problema do sentido,  
da significação, tal como ele se coloca aos  
linguistas, uma resposta definitiva. [...] essa  
questão só pode permanecer aberta.*

*Paul Henry*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, que faz referência à leitura em questões avaliativas com sentido único, pretendeu compreender o processo de produção de sentidos de questões de leitura e interpretação na avaliação do ENEM. Procuramos, assim, compreender o modo como essas questões são determinadas pelas políticas públicas de educação e, por sua vez, como o exame determina a constituição do sujeito-leitor em formação articulado à aceção de que “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente” (ORLANDI, 2000, p. 11).

Pela análise discursiva dos recortes dos documentos escolares, das entrevistas e das questões do ENEM, alguns questionamentos foram surgindo e direcionando para o entendimento sobre quem é esse sujeito respondente/aluno/leitor que apresenta dificuldade em selecionar uma resposta correta dentre muitas possíveis. Perguntamos ainda como esse sujeito é definido pelos documentos referenciados. Ademais, procurou-se compreender o funcionamento da leitura enquanto um processo de produção na tensão entre a polissemia e a paráfrase.

Diante do marco referencial que entende a leitura como relacionada ao leitor, como um processo constituído por suas especificidades e o texto como constituído pela multiplicidade de sentidos, vimos que ela não pode ser reduzida à decodificação. A leitura é, justamente, um processo, conforme retratado no recorte 1, por isso implica **estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência**. Essas ações podem ser vislumbradas no recorte 40, cuja questão versa sobre a brincadeira infantil, ou seja, a “amarelinha”. Para chegar ao sentido elencado pela banca do ENEM que aponta a “possibilidade de reinvenção no contexto em que é realizada” como correta, é necessária uma estratégia para selecionar esta opção; neste caso foi o próprio conhecimento a respeito da brincadeira, bem como sua regras e punições. Agregando ao processo, está a antecipação, outro fator que versa na escolha de uma alternativa; com ela, o leitor resgata as possíveis manifestações a respeito do texto, verificando sobre o que lhe é verdadeiro e o que lhe parece ser verdadeiro. Ainda num mesmo processo, está a inferência, que abre espaço para o leitor expor seu conhecimento prévio do texto, o que foi constituído ao longo de seu percurso, suas associações e percepções que são manifestadas a partir da memória discursiva. Disso compreende-se

que ao verificar o texto e suas alternativas é necessária uma relação que perpassa das partes para o todo e vice-versa, compreendendo, assim, o texto em sua singularidade e o sujeito em sua posição leitor. Dessa forma, percebe a leitura, de fato, como um “processo”, assim como Orlandi (2001, p. 26) referencia que “a compreensão procura a explicitação dos “**processos de significância**” presentes no texto e permite que se possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem”; com isso, a autora reforça que a leitura é um processo que traz significados que podem ser traduzidos por meio de sentidos outros. A leitura também é vista pelo professor V, no recorte 10 como “Um processo de descoberta”, portanto, falar de leitura é falar de algo que se repete, que se evidencia, que mostra o leitor em consonância com a formação ideológica na apropriação do sentido que se faz evidente.

Ademais, neste estudo pode ser visto a acentuação da repetição de dizeres que ultrapassam os séculos, evidenciando um papel que foi imposto à escola de versar sobre a leitura, distanciando-a da decifração e do ato mecânico, conforme os jesuítas concebiam em 1599 e hoje é fonte de compreensão dos professores, apresentado pelo professor PV no recorte 11 em que a leitura **vai além do ato mecânico de decifrar letras**. Essa acepção é verificada na colocação de Freire (2006, p. 11) , pois “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, no entanto, ler é muito mais que decodificar, decifrar o que está representado; a leitura vem sendo reforçada como uma ação contrária à decodificação, mesmo a escola passando por transformações em suas legislações, estrutura e organização, os dizeres referentes a ação do conceito de leitura se mantém.

Essas compreensões nos levam a retomar o que foi discutido nesta pesquisa sobre a constituição do sujeito-leitor em diferentes condições de realização de avaliações. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, o leitor é alguém que realiza um trabalho ativo, considerando os seus objetivos, os seus conhecimentos acerca do assunto e da linguagem. Mas não se pode desconsiderar, diante deste trabalho ativo, que o leitor o faz a partir de sua constituição. Conforme Orlandi (1998, p.16), “os sujeitos são posições e essas posições não são indiferentes à história. Elas derivam de relações ideológicas”. Portanto, este trabalho ativo está intrinsecamente ligado à história das posições que o sujeito ocupa. Também seu gesto de interpretação para realizar uma ação ativa parte de sua historicidade e da formação ideológica que o constitui. Para a BNCC, o leitor é um sujeito que deve **compreender** o funcionamento da língua e **mobilizar** esses conhecimentos na

produção dos discursos, de acordo com o recorte número 3. Ancorado nessa concepção de leitura e interação, o recorte 7 vem colaborar no sentido de que não basta ao aluno ser capaz de decodificar e codificar textos escritos, ele precisa reconhecer a leitura como **atividades interativas de produção de sentidos**. Diante disso, ao ler as questões avaliativas que evidenciam os objetos de análise desta pesquisa, o sujeito-respondente precisa interagir com o texto e com os efeitos de sentido que se mostram evidentes ou silenciados, num gesto de olhar o texto como fato, e não como um dado, observando como “ele, enquanto objeto simbólico. funciona” (ORLANDI, 1996, p. 58).

No trabalho sobre os efeitos de sentido dos textos o analista também constrói o dispositivo ideológico que o afeta na constituição dos gestos de interpretação. No caso dessa pesquisa, consideramos a posição do sujeito-leitor em relação ao texto como uma “prática simbólica considerada interpretação” (ORLANDI 2010, p. 10), colocando-nos frente aos objetos em análise com a pergunta: Como este texto produz determinados sentidos e não outros em certas posições-sujeito e circunstâncias de enunciação?

A escola é um espaço de condições de leitura para além da decodificação. Isso, de certa forma, vem aliviar as inquietações que nós professores sentimos ao aplicarmos uma atividade de leitura em sala, por exemplo, e nos depararmos com resultados que contrariam a nossa expectativa. Conhecer o funcionamento deste processo resultará em ações que partirão de uma referência, o sujeito-leitor. De acordo com Orlandi (2000, p. 56), “para compreender este processo começamos por dizer que a categoria do sujeito é a categoria constitutiva de toda ideologia: não há ideologia sem sujeito” e “sujeitos e sentidos são elementos de um mesmo processo, o da significação” (2000, p. 10). Por isso, o sujeito na posição de leitor é a peça primordial quando se fala em leitura e avaliação.

Sobre as questões do ENEM analisadas compreendemos que o sujeito-leitor, ao se posicionar, incorre no erro por meio dos sentidos e da historicidade refletida pelo interdiscurso. Por isso, quando se lê, conforme aponta Orlandi, (2000, p. 11),

considera-se não o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significado. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe, outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas, etc.

Por isso, a leitura e a apreensão do sentido numa avaliação é um fenômeno complexo, pois o aluno traz para a leitura a sua experiência discursiva, constituída pelas diferentes instituições: a família, a escola, a igreja e os demais ambientes e ainda pela sua relação com todas as outras linguagens que o cercam (ORLANDI, 2000). Essa “formação discursiva é o lugar da constituição dos sentidos (sua matriz, por assim dizer)” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 169). E por isso, ela é o espaço da falha, do efeito metafórico, do equívoco, logo do trabalho do sujeito (ORLANDI, 1996).

No domínio discursivo que se faz em articulação com o interdiscurso, o trabalho do analista vai além de compreender como o texto produz sentidos, ele deve “procurar determinar que gestos de interpretação trabalham aquela discursividade que é objeto de sua compreensão” (ORLANDI, 1996, p. 88). Com isso, percebeu-se que o leitor, por ser um sujeito constituído pela ideologia, apresenta leituras diferentes e atribui sentidos de acordo com sua posição, podendo errar na escolha da resposta esperado no momento que aquele sentido lhe pareça evidente. Conforme pontua Orlandi (2001, p.45, 46), “nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse lá”.

Diante dessas indagações, buscamos compreender o processo de produção de sentidos de questões de leitura e interpretação na avaliação nacional. O ENEM foi, assim, instituído como um modo de qualificar/quantificar a formação do sujeito-leitor brasileiro. Assim, vimos como essa avaliação é determinada pelas políticas públicas de educação e, por sua vez, como ela determina a constituição do sujeito-leitor.

Nesse percurso, fomos surpreendidos em inúmeros momentos até chegarmos à formulação de novos objetivos de pesquisa. Foram muitas as descobertas neste espaço do dizer que se constitui no entremeio do sujeito, do texto e dos sentidos. Apoiados pela Análise de Discurso, a partir de Orlandi (1996) e Pêcheux ([1975] 2014), fomos significando e ressignificando os discursos que analisamos nesta prática discursiva. Analisamos, assim, desde os documentos oficiais escolares, representados pela Base Nacional Comum Curricular, Currículo Básico Comum e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio até a discursividade do ENEM e de suas questões, que se colocam como referência em avaliação no país. Analisamos também entrevistas de professores sobre a conceituação da leitura, assim como o modo como compreendem a dificuldade dos estudantes em questões de leitura. Discutimos também os sentidos de

escola que se constituíram desde o século XVI por meio do *Ratio Studiorum* elaborado pelos padres jesuítas com vistas ao desenvolvimento dos alunos.

Numa consonância entre estudo e análise, fomos organizando essa teia de sentidos que envolve a palavra “leitura” em questões avaliativas. Compreendemos que o sujeito-leitor, aqui considerado algumas vezes como respondente, aluno ou estudante, é afetado pela língua e pela história (ORLANDI, 2001). Nessa individualidade, as palavras também carregam diferentes sentidos advindos dos gestos de interpretação que se multiplicam a partir das diferentes posições-sujeito e se materializam num efeito de evidência. Logo, o leitor, frente a uma avaliação que lhe exige ler e responder “corretamente” a questão, comprovando, assim, sua capacidade e a quantidade de conhecimento adquirido mediante a interpretação dos sentidos possíveis no texto, é visto, pelo imaginário do ENEM, como o reprodutor dos sentidos, haja vista, que o respondente só é considerado aprovado nas avaliações se as suas respostas reproduzirem os sentidos elencados pelos formuladores das avaliações do ENEM.

Diante das colocações apresentadas neste estudo, que considerou o sujeito na sua posição leitor/respondente com dificuldade de ler para responder questões avaliativas, observou-se que a leitura, logo os sentidos, advém da formação ideológica, da memória discursiva e da evidência dos sentidos por meio dos gestos de interpretação que consideram os contextos externos e internos da historicidade dos textos e dos sujeitos, enquanto leitores e respondentes. Também, observou-se que é possível a escola conduzir a leitura do sujeito-aluno colaborando neste processo complexo que envolve muito mais do que decodificar. Isso, de certa forma, vem aliviar as inquietações que nós professores sentimos ao aplicar uma simples atividade de leitura em sala e nos deparamos com os resultados que contrariam a nossa expectativa. Conhecer o funcionamento da leitura como um processo resultará em ações que partirão de uma referência: o sujeito-leitor. De acordo com Orlandi (2000, p. 56), “para compreender este processo começamos por dizer que a categoria do sujeito é a categoria constitutiva de toda ideologia: não há ideologia sem sujeito” e “sujeitos e sentidos são elementos de um mesmo processo, o da significação” (2000, p. 10). Por isso, o sujeito, na posição leitor, é a peça primordial quando se fala em leitura e avaliação. Seus gestos de interpretação implicarão, pois, no sentido do texto, tanto no ENEM quanto em outros exames avaliativos que se ancoram na projeção imaginária de leitor perfeito.

## REFERÊNCIAS

- ALBURQUERQUE, M. J. de. Retrospectiva histórica da didática e o educador. **Educação Teorias e Práticas**. Ano 2, nº 2. Departamento de Educação. Universidade Católica de Pernambuco, dezembro/2002.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3ª ed. Lisboa/São Paulo: Presença/Martins Fontes, 1980.
- BARBOSA, C. R. A. **A rede pública de Ensino Médio em Ilhéus**: análise de um trajeto histórico, décadas de 1940/1980. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de educação, Ilhéus, 2001.
- BORBA, P. P. **Leitura e interdisciplinaridade no contexto escolar**: o exemplo do ENEM. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras. Recife, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.
- BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **ENEM**: relatório pedagógico 2000. Brasília, 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA. Brasília: INEP, MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em 27 mar. 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep – Exame Nacional do Ensino Médio. **Caderno de prova 7** – azul – 2008 – páginas 2, 4, 8 e 11.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep – Exame Nacional do Ensino Médio. **Caderno de prova 1** – amarela – 2017 – página 11.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep – Exame Nacional do Ensino Médio. **Edital n. 7. De 18 de maio de 2011**. Documento em PDF. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2011/edital\\_n07\\_18\\_05\\_2011\\_2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2011/edital_n07_18_05_2011_2.pdf). Acesso em: 29 abr. 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Matriz de referência do ENEM 2009**. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **ENEM: Documento Básico**. Brasília, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, [1998]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2017.

- CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.
- CAVALLARI, J. S. **O erro como testemunho de si.** VIII SEAD, Recife, 2017.
- CAZARIN, E. A. **A análise do discurso nos estudos da linguagem e sua dimensão política.** Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 33-46. 2ª parte 2011.
- COUTINHO, A. R. Educação e trabalho: uma questão de direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et all. (Org.) **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 373-396.
- DIAS, J. P. **Um gesto de interpretação na história do conhecimento linguístico brasileiro: a definição do nome gramática.** Tese. Doutorado em Letras. Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2012.
- FRANCA, L. S. J. Pe. **O Método Pedagógico dos Jesuítas – O “Ratio Studiorum”:** Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1952.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido.** 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, I. C. Função social da escola e formação do cidadão, 2011. **Blog Democracia na escola.** Disponível em: <<http://democracianaescola.blogspot.com.br/2011/10/cabe-escola-formar-cidadaos-criticos.html>>. Acesso em maio de 2019.
- INSTITUTO ETHOS. **Indicadores Ethos de Responsabilidade Social Empresarial.** São Paulo. 2007.
- IPM, INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de alfabetismo funcional.** INAF Brasil 2009.
- KANASHIRO, D. S. K. **As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no ENEM.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2012.
- KATO, M. A. Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 2004.
- KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 331- 354, Junho 2017. Disponível em: Acesso em: 30 Oct. 2017.
- LEAL, A. F. C. **A formulação da proposta de redação do ENEM: a projeção imaginária do sujeito-escriptor ideal.** Dissertação de mestrado. UNIMAT, Mato Grosso, 2015.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura.** Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, M. L. C. **Discursividades no/do ENEM em torno da competência V**: processos de institucionalização de sentidos entre textos e gestos de interpretação Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Sapucaí. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Pouso Alegre, 2014.

LUGO, S. M. **Provocações em torno do(s) sentido(s) de "texto" no guia de redação do ENEM**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Sapucaí. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Pouso Alegre, 2014.

LUSTOSA JÚNIOR, J. V. Ao povo e ao governo: o ideário educacional do manifesto dos pioneiros da escola nova no brasil /Bolsista Pibid/Pedagogia/UFPI, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16277829-Ao-povo-e-ao-governo-o-ideario-educacional-do-manifesto-dos-pioneiros-da-escola-nova-no-brasil.html>

LUZ, M. N. da. **Linguística e ensino**: o discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2004.

MARIANI, B. **Colonização linguística**: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas: Pontes, 2004.

MARIANI, B. Ideologia e inconsciente na constituição do sujeito. **Gragoatá**, nº 5, Rio de Janeiro: EdUFF, 1998.

MARIANI, B.; DIAS, J. P. A leitura na educação à distância: perspectivas e deslocamentos do ponto de vista discursivo. In: SCHERER, A.; MEDEIROS, C. S. OLIVEIRA, S. (Org.). **Linguística de nosso tempo**: teorias e práticas. Santa Maria: Editora UFSM. 2018.

MARIANI, Bethania. **Ideologia e inconsciente na constituição do sujeito**. In: Gragoatá, n. 5, Rio de Janeiro, EdUFF, 1998 (a).

MIRANDA, M. **Código pedagógico dos jesuítas**: *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus. Campo Grande: Esfera do Caos, 2009.

MOREIRA, C.; DIAS, J. Discursos sobre ‘linguagens, códigos e novas tecnologias’ no espaço digital. **Revista Entremeios**, vol. 15. Universidade do Vale do Sapucaí, jul.-dez. 2017.

MURRIE, Z. de F A área de linguagens e códigos e suas tecnologias no ENEM. In: INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília, 2005, p. 57-59.

- NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, n. 31. Curitiba: Editora UFPR, 2008, p. 169-189.
- NETO, A.; MACIEL, L. S.; LAPOLLI, E. O professor e as propostas educacionais do *ratio studiorum*: algumas reflexões iniciais sobre a prática docente. **Educere** [online] 2012, 16. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626140006>. Acesso em 29 de abril de 2019.
- NOGUEIRA, L.; DIAS, J. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, vol. 31, n. 02. UFPE, 2018.
- NUNES, C. D. M. **O que está por trás das entrelinhas**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Sapucaí. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Pouso Alegre, 2013.
- NUNES, Cl. O velho e o bom ensino secundário: dois momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação** (ANPED), n. 14. São Paulo, 2000, p. 35-60.
- NUNES, J. Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998, p. 25-46.
- ORLANDI, E. (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.
- ORLANDI, E. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ORLANDI, E. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.
- ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- ORLANDI, E. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002. 100p.
- ORLANDI, E. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2004.
- ORLANDI, E. A língua brasileira. **Ciência e Cultura** (SBPC), São Paulo, 2005.
- ORLANDI, E. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. **Revista Rua**, nº 16, vol. 2. Campinas, novembro de 2010. Disponível em <https://www.labeurb.unicamp.br/rua/anteriores> . Acesso em 04 de março de 2019.
- ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6ª ed. Campinas: Pontes, 2011.
- PAYER, Maria Onice; CELADA, Maria Teresa. **Subjetivação e processos de identificação: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino**.

Campinas: Pontes Editores, 2016.

PÊCHEUX, M. (1969). Análise automática do discurso. In: GADET, F. & HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5ª ed. Campinas, SP: Unicamp, 2014, p. 61-162.

PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5ª ed. Campinas: Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, ([1999] 2010)

PERINI, M. A leitura funcional no texto didático. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2004.

PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p. 87-104.

PFEIFFER, C. C. Políticas Públicas de Ensino. In: Orlandi, E. (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010. p. 85-100.

PFEIFFER, C. C. Políticas Públicas: Educação e Linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 53 (2). Campinas, jul./dez. 2011.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1988.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: Editora da UPF, 2005.

SANTOS, H. H. **Sentidos possíveis na relação do sujeito com a língua portuguesa**: as “pérolas do ENEM”. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Sapucaí. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Pouso Alegre, 2014.

SANTOS, R. R. dos. Breve histórico do ensino médio no Brasil. **Seminário Cultura e política na primeira república**: campanha civilista na Bahia. UESC, 09 a 11 de junho de 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum – Português (2005)**. Educação Básica - Ensino Médio.

SEBRAE/MG. **Políticas Públicas Conceitos e Práticas - Série Políticas Públicas Volume 7**, 2008.

SILVA, G. B. **A educação secundária**: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

- SILVA, G. M. da; FERREIRA, T. J. O papel da escola e suas demandas sociais. **Projeção e Docência**, v. 5, n. 2. Brasília, dezembro de 2014.
- SILVA, M. V.; PFEIFFER, C. C. Pedagogização do espaço urbano. **RUA** [online], Edição Especial, Campinas, 2014. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua>. Acesso em 30 de abril de 2019.
- SILVA, T. C. **Processos de produção de sentidos de ‘novo Ensino Médio’ na/pela mídia**: educação e trabalho. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Sapucaí. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Pouso Alegre, 2018
- SIMÕES, S. M. R. **A Redação no (e do) ENEM**: O dizer e o silenciar. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Sapucaí. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Pouso Alegre, 2014.
- SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (Org.). **Leitura**: Perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2004.
- SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.
- TEIXEIRA, A. S. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.
- TOLEDO, C. de A. A. Razão de estudos e razão política: um estudo sobre a *Ratio Studiorum*. **Acta Scientiarum**, v. 22. Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2000, p. 181-187.
- VALE, J. M. F. Escola pública e o processo humano de emancipação. In: VALE, J. M. F. et al. (Org.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2004.