



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

Marianna Lima da Silva

A Cartilha do Participante:

um modelo de leitura e escrita para a Redação no Enem?

São José do Rio Preto-SP
2019

Marianna Lima da Silva

A Cartilha do Participante:

um modelo de leitura e escrita para a Redação no Enem?

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Correa Silveira Galli

São José do Rio Preto-SP
2019

S586c Silva, Marianna Lima da
A Cartilha do Participante: : um modelo de leitura e escrita para a Redação no Enem? / Marianna Lima da Silva. -- São José do Rio Preto, 2019
171 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto
Orientadora: Fernanda Correa Silveira Galli

1. Linguística. 2. Análise linguística (Linguística). 3. Análise do discurso. 4. Leitura. 5. Escrita. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Marianna Lima da Silva

A Cartilha do Participante:

um modelo de leitura e escrita para a Redação no Enem?

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Correa Silveira Galli

Comissão Examinadora

Prof.^a Dr.^a Fernanda Correa Silveira Galli
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
Orientadora

Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Prof.^a Dr.^a Anna Flora Brunelli
UNESP – Campus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto-SP
16 de abril de 2019

Para Alícia e Maria Vitória.
Que ser cientista, de qualquer ciência,
possa ser uma opção trivial para elas.
Que elas possam ser qualquer coisa que
quiserem.

AGRADECIMENTOS

Fazer mestrado não estava nos planos, porque, de certa forma, eu já sabia que não era esse um caminho fácil a ser trilhado. De fato, não é, mas este caminhar foi amenizado por muitas pessoas que cruzaram comigo. Por esse motivo, peço licença para me delongar um pouco mais do que o previsto no registro de meus agradecimentos àqueles que foram essenciais nesse percurso.

Agradeço, em primeiro lugar, à Professora Silvia Bruni Queiroz, a maior incentivadora da realização desse trabalho, que além de sinalizar que era chegada a hora de avançar uma casa no jogo da vida, solidarizou-se e vibrou comigo em cada etapa, cada conquista, sem medir esforços para que eu pudesse realizá-las. Registro aqui o privilégio que sinto por poder conviver diariamente com ela, que me inspira não só a enfrentar a vida da maneira como esta se apresenta, mas também a perceber os outros caminhos possíveis. Para sempre grata, Silvia.

À Fundação Vunesp, pela cooperação e compreensão com minhas ausências no trabalho, permitindo que eu cumprisse cada uma das etapas necessárias para obtenção desse título. Agradeço, especialmente, aos meus colegas da sala 130, pelo convívio diário, pelos sorrisos trocados e por inúmeras vezes compensarem, com paciência, minhas ausências.

Aos professores que tive no Ibilce, desde a graduação, responsáveis pela formação de que tanto me orgulho. Em especial, ao Prof. Dr. Roberto Camacho, por ter me iniciado no caminho da pesquisa praticamente 10 anos antes de meu ingresso no PPGEL e ter me acolhido de volta com seu bom humor sempre estimulante; ao Prof. Dr. Eduardo Penhavel, por ter se disponibilizado a participar da banca de qualificação e ter colaborado, com muita generosidade, para a realização desta pesquisa; e à Prof.^a Dr.^a Anna Flora Brunelli, por ter plantado em mim a semente da AD ainda na graduação, ter me incentivado com entusiasmo a retornar a este Instituto tão querido e ter me oferecido contribuições tão valiosas, ao participar da banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito, agradeço imensamente por ter acompanhado o andamento desta pesquisa de perto, se disponibilizando a debatê-la no SELin e a participar das bancas de qualificação e de defesa, contribuindo, sempre com tanta gentileza e generosidade, para que ela fosse aprimorada.

À Prof.^a Dr.^a Fernanda Correa Silveira Galli, por ter aceitado me orientar; mais do que isso, por dividir comigo seu conhecimento, por me mostrar um caminho possível, por me tranquilizar, por compreender minhas limitações, mas, principalmente, por ter sido uma grande incentivadora para que eu as superasse. Do privilégio desse convívio, levo comigo, com muito carinho, lições que ultrapassam os muros da academia.

À Carolina Bisson, minha companheira acadêmica, com quem compartilhei as angústias e as alegrias de cada etapa superada. É sempre bom enfrentar o novo com alguma identificação por perto. O Ibilce deixa heranças valiosas, Carol, e você é uma delas.

Aos amigos, dos mais diversos contextos, que foram conforto e distração em tantos momentos relevantes. Em especial, aos de Rio Preto, que, mesmo sabendo que eu estava na cidade para compromissos acadêmicos, não desistiam de me encontrar apenas para me dar um abraço. É valioso sentir-se amada.

À minha querida *vó* Cida, por, durante um ano de idas semanais a Rio Preto, me receber com sorriso largo e abraço apertado e por, assim como eu, sentir saudades já no dia seguinte. A oportunidade de estar com ela, pelo menos um pouquinho por semana, foi, sem dúvidas, uma das minhas maiores motivações.

Aos meus amados irmãos, Vito e Eloá, simplesmente por existirem em minha vida como irmãos, serem exatamente quem são comigo e me acolherem sempre! Não seria possível registrar aqui, em poucas palavras, tudo que vocês fazem e significam por/para mim. Apenas saibam que, sem vocês, eu simplesmente não seria.

Aos meus pais, Elanício e Lurdinha, por serem meus grandes e primeiros incentivadores ao estudo e ao trabalho, àquilo que me ensinaram como base de uma vida digna. Pai, obrigada por nos incentivar tanto a estudar e por ser esse grande exemplo de trabalhador incansável e honesto. Mãe, obrigada por tudo e por tanto sempre, por seu exemplo de garra e fibra e, especialmente nos últimos anos, por cada um de todos os dias, em que pude viver sob seu zelo maternal. Eu vejo amor em cada pequeno gesto de vocês. Gratidão por me aceitarem como filha e por me colocarem nesse caminho que estou trilhando.

Ao Guilherme, meu amor, por ter me incentivado quando cogitei o desejo de voltar a estudar na Unesp em Rio Preto e me ausentar semanalmente; por ter adiado o desejo de ser pai, quando soube da minha aprovação neste programa; por ter se privado de minha companhia e de momentos de lazer por tantos finais de semana, sem reclamar (muito)... Enfim, a ele, que também abdicou de tantas coisas para que essa dissertação fosse escrita, toda a minha gratidão e o meu amor. Há uma vida toda pela frente, *honey*.

Por fim, agradeço ao meu Deus, meu maior protetor, ouvinte e amigo, que escuta, de dentro do meu coração, meus desabafos, choros e medos, quase sempre silenciosos, e coloca no meu caminho tudo aquilo que é fundamental e necessário para que eu enfrente as vicissitudes da vida: força e coragem, materializadas em cada uma das pessoas representadas nestes agradecimentos. Obrigada, meu Amigo, por ser tão generoso comigo.

Na vida, só há o caminho...

Rubem Alves

[...]

Caminante, no hay camino,

se hace camino al andar.

Al andar se hace el camino,

y al volver la vista atrás

se ve la senda que nunca

se ha de volver a pisar.

[...]

António Machado

RESUMO

O Enem é um exame nacional de grande relevância, já que é, hoje, o maior processo seletivo para o ensino superior do país. Sua Prova de Redação vem chamando atenção da comunidade escolar e da sociedade em geral, por conta do baixíssimo índice de textos avaliados com nota máxima. Embora a banca de correção tenha tornando seus critérios mais exigentes, o Inep publica, anualmente, pouco antes da realização da prova, a *Cartilha do Participante*, material oficial cujo objetivo é “contribuir para aperfeiçoar” os estudos do aluno-participante do Exame e “tornar ainda mais transparente a metodologia de avaliação da redação e mais evidente o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas” (Inep, 2017), apresentando a *Matriz de Referência para Redação do Enem*, a Prova de Redação da edição anterior e uma amostra de textos avaliados com a nota 1.000. Com base na perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso pecheuxiana, buscamos discutir, nesta pesquisa, de que maneira a *Cartilha do Participante* instrui/orienta o aluno-participante do Enem a alcançar um modelo de escrita. Para isso, pretendemos (i) depreender as imagens construídas pelo Inep, na *Cartilha*, sobre si mesmo, seu interlocutor – o aluno-participante do Exame – e seu referente – a Redação no Enem; (ii) pontuar as concepções de leitura/leitor e escrita/escrevente que permeiam esse documento. Nosso olhar para esse material considera o *processo discursivo* enquanto efeito de sentidos, e não apenas a transmissão de informações. Portanto, considerando a AD como uma teoria de leitura, nos debruçamos aos conceitos de Pêcheux (1969, 1975) de *condições de produção, formações ideológicas e discursivas e formações imaginárias* e ao que Eni Orlandi (2003, 2012) postula sobre o *Discurso Pedagógico* (DP) e sobre as noções de *leitura/leitor e escrita/escrevente*. Interessa-nos o fato de o DP ser um discurso circular, institucionalizado, que se garante, garantindo também a instituição em que se origina e para a qual tende. A partir desses pressupostos teórico-metodológicos, buscamos levantar os aspectos estruturais das condições de produção da *Cartilha*, traçando o percurso do Enem, desde sua criação, como avaliação educacional do ensino médio, até seu formato atual, discutindo os eventos que atravessam as alterações mais relevantes que a Prova Redação sofre ao longo do tempo, até a necessidade da publicação desse material. A partir dessas condições de produção, recortamos algumas sequências discursivas com base em nossos objetivos de pesquisa, que constituem nosso *corpus*, a partir do qual procuramos relacionar *língua*, como sistema sintático-lexical passível de jogo, e *discursividade*, como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história. Concluímos que a

Cartilha do Participante, ao instruir/orientar o aluno-participante, é atravessada pelo discurso autoritário pedagógico postulado por Orlandi (2003), distanciando os interlocutores e colocando o conhecimento do fato – a Redação no Enem – em segundo plano em relação ao conhecimento do modo de fazer – da Matriz de Referência, estabelecendo a circularidade desse discurso.

Palavras-chave: Enem, Cartilha do Participante, Leitura, Redação, Discurso.

ABSTRACT

Enem is a Brazilian national assessment of great relevance, since it is, nowadays, the largest college entrance exam in Brazil. Its Writing Test has been drawing attention from the school community and society in general, due to the very low index of texts evaluated with a maximum score. Although evaluation commission has made its criteria more demanding, Inep publishes, shortly before the exam, an official guidance material, *Cartilha do Participante*, which aims to contribute to improve the applicant's studies and to make the writing evaluation methodology even more transparent and make what is expected from the applicant in each of the evaluated competencies more evident (Inep, 2017), presenting *Matriz de Referências para a Redação no Enem* – the assessment instrument that gather these competencies – the Writing Test of the previous edition and a sample of texts evaluated with maximum score. Based on French branch of Discourse Analysis theoretical-methodological perspective, settled by M. Pêcheux, we aim to discuss, in this work, in which way *Cartilha do Participante* instructs/guides the *Enem* applicant-student to achieve an essay model. We intend to (i) infer the images constructed by Inep, in the book, about itself, its interlocutor – the applicant-student of *Enem* – and its referent – the essay in *Enem*; (ii) punctuate the reading/reader and writing/writer concepts that permeate this document. Our analysis to this material considers the discursive process as an effect of meanings, not just the transmission of information. Therefore, considering DA as a theory of reading, we turn to the concepts of Pêcheux (1969, 1975) of conditions production, ideology, discursive formations and imaginary formations and to what Eni Orlandi (2003, 2012) postulates about the Pedagogical Discourse (PD) and about the notions of reading/reader and writing/writer. We are interested in the fact that PD is a circular, institutionalized discourse that is guaranteed, also guaranteeing the institution in which it originates and for which it tends. Based on these theoretical-methodological assumptions, we seek to raise the structural aspects of *Cartilha* production conditions, tracing *Enem* trajectory from its beginning as an educational assessment of secondary education to its current format, discussing the events that go through the most relevant changes that the Writing Test suffers over time, until the need for *Cartilha* publication. From these production conditions, we cut some discursive sequences based on our research objectives, which constitute our *corpus*, from which we seek to relate language, as a playable syntactic-lexical system, and discursiveness, as an inscription of material linguistic effects in history. We conclude that *Cartilha do Participante*, when instructing/

guiding the applicant-student, is crossed by the authoritarian PD postulated by Orlandi (2003), distancing the interlocutors and putting the knowledge of the fact – the writing in Enem - in the background in relation to the knowledge of the way of doing it – *Matriz de Referência*, establishing the circularity of this discourse.

Keywords: *Enem, Cartilha do Participante, Reading, Writing, Discourse.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Esquema da relação entre leitura e redação e a questão dos modelos.	34
Figura 2 – Esquema do percurso estrito da comunicação pedagógica	40
Figura 3 – Prefácio do documento <i>Redação no Enem 2017 – Cartilha do Participante</i>	73
Figura 4 – Prefácio do documento <i>Redação no Enem 2012 – Guia do Participante</i>	79
Figura 5 – Esquema do percurso estrito da comunicação instrucional da <i>Cartilha</i>	91
Figura 6 – Trecho do Capítulo 1 da Cartilha que apresenta os níveis de nota da Competência 1	92
Figura 7 – Prova de Redação Enem 2016 – Instruções para a Redação.....	100
Figura 8 – Prova de Redação Enem 2016 – Textos Motivadores	101
Figura 9 – Intertextualidade e <i>Continuum</i> do Texto IV da Prova de Redação do Enem 2016	104
Figura 10 – Prova de Redação Enem 2016 – Proposta de Redação - Comando	104

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Notas mil na redação do Enem	57
---	----

QUADROS

Quadro 1 – Designação das Formações Imaginárias	37
Quadro 2 – Modelo de análise e desempenho na redação.....	51
Quadro 3 – Mapeamento da Formações Discursivas que emergem das representações imaginárias do locutor.	83
Quadro 4 – Critérios de correção – Competências que compõem a Matriz de Referência para a Redação 2017.....	86
Quadro 5 – Macas linguísticas que constituem o gênero instrucional e emergem o caráter coercivo do DP no Capítulo 1 da Cartilha.....	89
Quadro 6 – Marcas linguísticas do discurso de poder por meio da coação do outro	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índice de redações avaliadas com a nota 1000 nos últimos 5 anos	57
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso de linha francesa
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DEM	Democratas (partido político)
DP	Discurso Pedagógico
EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Imaginária
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituto de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro (partido político)
MEC	Ministério da Educação
ProUni	Programa Universidade para todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TRI	Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – PERCURSO TEÓRICO: A ANÁLISE DO DISCURSO PECHEUXTIANA	19
1.1 AD – uma teoria de leitura, sentido e ideologia	21
1.1.1 As noções de leitura/leitor e escrita/escrevente	27
1.1.2 A relação entre leitura e redação e a apropriação de modelos.....	33
1.2 As Formações Imaginárias e as Formações Discursivas	36
1.2.1 O Discurso Pedagógico.....	39
CAPÍTULO 2 – O ENEM, A PROVA DE REDAÇÃO E A <i>CARTILHA DO PARTICIPANTE</i> : DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO PARA GESTOS DE LEITURA ..	44
2.1 Enem: de avaliação de rendimento escolar a mecanismo de seleção	44
2.1.1 A redação no Enem: uma prova relevante	50
2.1.2 A <i>Cartilha do Participante</i> e a nota 1000: uma contradição sócio-historicamente construída.....	55
2.2 Ler, descrever, de-superficializar, interpretar: do método à análise.....	58
CAPÍTULO 3 – PERCURSO ANALÍTICO: A <i>CARTILHA DO PARTICIPANTE</i> PARA A REDAÇÃO NO ENEM SOB A PERSPECTIVA DISCURSIVA.....	65
3.1 De <i>Guia</i> para <i>Cartilha</i> : um primeiro recorte de “linguagem-situação”	66
3.1.1 Gêneros discursivos e a <i>Cartilha do Participante</i>	66
3.1.2 A escolha pelo significante <i>Cartilha</i> : um sentido historicamente construído	68
3.2 O Prefácio e as formações imaginárias.....	72
3.3 A Matriz de Referência e o DP na instrucionalidade da <i>Cartilha</i>	86
3.4 As concepções de leitura/leitor e escrita/escrevente na <i>Cartilha</i>	92
3.4.1 As Competências 2 e 3 da Matriz de Referência	94
3.4.2 A proposta de redação e as redações nota 1000: modelos de leitura e escrita.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	116
ANEXO A <i>REDAÇÃO NO ENEM 2017 – CARTILHA DO PARTICIPANTE</i>	121

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) têm grande relevância no Brasil, já que é, hoje, o maior exame de ingresso ao nível superior do país – e o segundo maior do mundo –, possibilitando aos seus participantes concorrer a vagas não só de universidades brasileiras públicas e privadas, por meio de variados programas de acesso – como o SiSU (Sistema de Seleção Unificada), o ProUni (Programa Universidade para todos) e o Fies (Fundo de Financiamento Estudantil) –, mas também de instituições portuguesas, por meio de acordos firmados com instituições de Ensino Superior lusitanas.

Em meio a dois dias de provas, que totalizam 180 questões objetivas, nos últimos anos, a Prova de Redação tem se destacado, principalmente depois da mudança do que se chamou de Novo Enem, por vários fatores; dentre eles, porque, além (e apesar) de ser um importante elemento de composição da nota final do Exame, essa prova tem apresentado, entre seus resultados, baixíssimo índice de notas máximas atribuídas aos textos dos participantes. Em 2017, por exemplo, apenas 53 textos receberam a nota máxima (dos 4,72 milhões de textos que foram corrigidos, aproximadamente), o que representa um índice de pouco mais de um décimo de milésimo dos textos avaliados. Em números absolutos, essa foi a menor quantidade de redações avaliadas com a nota mil em edições do Enem; em porcentagem, esse índice é praticamente insignificante diante da quantidade de redações que foram corrigidas.

Embora a banca de correção tenha, ao longo do tempo, tornado seus critérios mais exigentes, desde o ano de 2012, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), autarquia do Ministério da Educação responsável também pelo Exame, publica, anualmente, a *Cartilha do Participante*, cujo objetivo é “tornar ainda mais transparente a metodologia de avaliação da redação e mais evidente o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas” além de “contribuir para aperfeiçoar” os estudos do participante do Exame para a escrita da redação (Inep, 2017).

Nessa cartilha, o Inep torna pública a *Matriz de Referência para Redação do Enem*, o “instrumento” que apresenta as competências e as habilidades esperadas nos textos dos participantes do Exame e que norteia a avaliação das redações. Ainda compõem este material a Prova de Redação do ano anterior e uma amostra de textos que foram avaliados com a nota máxima. Esses dois aspectos constituem o conteúdo predominante da Cartilha, a qual traz ainda uma “Apresentação” de informações consideradas mais técnicas sobre a correção dos

textos e um conteúdo final sobre leitura. É desse contexto sócio-histórico, em que um material de apoio vem sendo publicado anualmente e o índice de notas máximas vem diminuindo cada vez mais, que emerge nossa pergunta de pesquisa: De que maneira a *Cartilha do participante* instrui/orienta o aluno-participante do Exame a elaborar uma boa redação no Enem?

Este baixíssimo índice de notas máximas na Prova de Redação parece estar na contramão da publicação de um material que se pretende como cartilha, guia, orientação para a escrita da redação dos alunos-participantes do Exame. A partir desses aspectos, o objetivo geral dessa pesquisa é, então, discutir, pela perspectiva pecheuxtiana da Análise do Discurso, de que maneira a *Cartilha do Participante* instrui/orienta o aluno-participante do Enem a alcançar um modelo de escrita. Para isso, pretendemos:

- (i) depreender as imagens construídas pelo Inep, na *Cartilha*, sobre si mesmo, seu interlocutor – o aluno-participante do Exame – e seu referente – a Redação no Enem;
- (ii) pontuar as concepções de leitura/leitor e escrita/escrevente que permeiam esse documento.

Sabemos que a *Cartilha* é apenas um elemento, dentro de um conjunto de fatores que podem influenciar nos resultados das provas, nossa hipótese, porém, é que a *Cartilha do Participante* representa o engessamento do que circula sobre a redação do Enem, pouco oferecendo ao aluno-participante instruções sobre a produção de leitura da proposta e de um texto dissertativo-argumentativo, de fato.

Nosso material de análise, que está anexo a esta dissertação, é a publicação *Redação no Enem 2017 – Cartilha do Participante*, com o acréscimo do prefácio da versão de 2012. Consideramos, neste trabalho, o *processo discursivo* enquanto efeito de sentidos, e não apenas a transmissão de informações. Portanto, nos apoiaremos na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa (AD), mais especificamente nos conceitos de Pêcheux (1969, 1975) de *condições de produção, formações ideológicas e discursivas e formações imaginárias* e ao que Eni Orlandi (2003, 2012) postula sobre o *Discurso Pedagógico* (DP) e sobre noção de *leitura/leitor e escrita/escrevente*. Interessa-nos o fato de o DP ser um discurso circular, isto é, institucionalizado, que se garante, garantindo também a instituição em que se origina e para a qual tende. O fato de estar vinculado a uma instituição faz desse discurso – no nosso caso, o discurso sobre a Redação no Enem – exatamente aquilo que ele é (2003). Além disso, entendemos que mais do que uma prova de escrita, a prova de redação do Enem é uma prova de leitura, o que parece se confirmar pela própria publicação de um material que pretende instruir o participante a ser bem-sucedido nesse Exame. Segundo a

autora, embora os processos de leitura e escrita sejam distintos e revelem relações diferentes com a linguagem, “a escrita, ou seja, a redação é o meio de se ter acesso à leitura” (2012, p. 120) do aluno-participante.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No Capítulo 1, “Percurso Teórico: a Análise do Discurso pecheuxiana”, procuramos embasar teoricamente nossa pesquisa, buscando elucidar como a AD se configura como uma teoria de leitura e explorando os conceitos mais relevantes para nossa análise, entre eles, as noções de leitura/leitor e escrita/escrevente e os conceitos de ideologia, formações imaginárias e Discurso Pedagógico;

No Capítulo 2, “O Enem, a Prova de Redação e a *Cartilha do Participante*: das condições de produção para gestos de leitura”, pretendemos explorar os elementos estruturais das condições de produção que atravessam nosso material e compõem a constituição de nosso *corpus* de análise. Para isso, buscamos traçar o percurso do Exame Nacional do Ensino Médio, desde sua criação, em 1998, como avaliação educacional do ensino médio, até seu formato atual de processo seletivo para ensino superior, discutindo os eventos que atravessam as alterações mais relevantes que a Prova Redação sofre ao longo do tempo, até a necessidade da publicação de um material que “auxiliasse o aluno-participante”. A partir dessas condições de produção, buscamos tratar dos princípios metodológicos que orientam a construção de um dispositivo de análise em que possamos nos “deslocar” para uma posição, não neutra, mas relativizada, que garanta a cientificidade deste trabalho. Dessa forma, com base em nossos objetivos específicos e a partir de um método dedutivo em conformidade com o paradigma indiciário, nosso *corpus* foi se constituindo a partir dos seguintes recortes:

- i. a mudança do significante que intitula nosso material, de *Guia* para *Cartilha*;
- ii. sequências discursivas no prefácio da *Cartilha* e no prefácio da primeira versão do *Guia* que marcam as imagens construídas pelo Inep;
- iii. sequências discursivas do capítulo 1 da *Cartilha* que marcam sua instrucionalidade;
- iv. sequências discursivas do capítulo 1 que se referem à atividade de leitura e escrita na Prova de Redação do Enem;
- v. sequências discursivas do capítulo 2 da *Cartilha* que se referem à atividade de leitura e escrita na Prova de Redação do Enem;

Para alcançar nosso primeiro objetivo específico, considerando que o léxico não pode ser considerado como um “estoque” palavras, acreditamos que a mudança do significante do material de *Guia* para *Cartilha* é um importante recorte a ser analisado, porque faz emergir discursos historicamente construídos – referentes às cartilhas de alfabetização, que também exploravam a leitura e a escrita – já sinalizando algumas formações imaginárias que também

emergem no discurso do material. Antes, porém, de analisar essa mudança vocabular, exploramos brevemente, com base em Brito (2011), o conceito de gênero discursivo, em relação ao gênero *cartilha*, para que não deixemos de considerar, em nossas análises, aspectos pertencentes à característica do gênero instrucional. Segundo o autor, embora o conceito de gênero discursivo não tenha sido diretamente explorado por Pêcheux (1969, 1975), esse conceito coexiste com os conceitos postulados pela AD.

Ainda buscando identificar as imagens construídas pelo Inep na *Cartilha*, recortamos sequências discursivas do prefácio e, considerando os discursos que emergiram em função da mudança do significante cartilha, analisamos também sequências do prefácio do material enquanto *Guia*. Nessa parte introdutória do material – o prefácio, constituído como uma carta ao aluno-participante, uma relação de interlocução é diretamente estabelecida, o que nos leva a crer que as formações imaginárias fiquem mais marcadas na superfície do texto. Recortamos, ainda, algumas sequências discursivas da Matriz de Referência que marcam a instrucionalidade do material, características próprias do gênero que não deixam, porém, de representar na materialidade linguística, as formações imaginárias desse discurso.

Buscando pontuar as concepções de leitura/leitor e escrita/escrevente que permeiam esse documento, recortamos sequências discursivas do Capítulo 1 da Cartilha, sobre a Matriz de Referência, mais especificamente, nas seções 1.2 e 1.3, referentes, respectivamente às competências 2 e 3, que tratam sobre a produção de leitura – a compreensão – e sobre a produção escrita – a redação. Por fim, analisamos algumas sequências discursivas da proposta de redação e dos comentários das redações nota 1.000 que compõem o capítulo 2 do material.

CAPÍTULO 1

PERCURSO TEÓRICO: A ANÁLISE DO DISCURSO PECHEUXTIANA

A Análise do Discurso (AD) francesa de vertente pecheuxtiana se refere, na história da reflexão sobre a linguagem, a uma perspectiva teórico-metodológica inaugurada como proposta crítica que busca problematizar as formas de reflexão estabelecidas pela Linguística e não como alternativa para a ciência que descreve e explica a linguagem verbal humana. Isso significa que, ao mesmo tempo em que pressupõe a Linguística, a AD abre um campo de questões no interior dessa mesma teoria que refere o conhecimento da linguagem ao conhecimento das formações sociais.

Com a publicação de *Análise Automática do Discurso* (1969), um dos marcos inaugurais da AD, Michel Pêcheux tinha como preocupação principal a ligação entre o discurso e a prática política, o que, para ele, passa pela ideologia (HENRY, 2014). A partir de seu interesse nas relações entre linguagem e ideologia, Pêcheux introduz o conceito de discurso, buscando desenvolver não só um aparato teórico, mas também um dispositivo operacional de análise, rompendo barreiras das teorias linguísticas dominantes naquela época.

Inicialmente, a produção discursiva fora concebida como uma “máquina autodeterminada e fechada em si mesma” (PÊCHEUX, 1983, p. 307), já considerando, naquele momento, que os sujeitos são “servos” assujeitados de uma estrutura que os determina como produtores de seus discursos, cuja base é considerada a língua natural sobre a qual se desdobra uma multiplicidade de processos discursivos justapostos. Segundo Pêcheux (1983), trata-se de uma posição estruturalista que recusa a visão inata da língua e a suposição de um sujeito cuja intenção origina a enunciação de seu discurso.

A AD, nessa primeira fase, é considerada um procedimento por etapas. Seu ponto de partida é a constituição de um *corpus* fechado de sequências discursivas, selecionadas num espaço discursivo supostamente dominado por condições de produção – estáveis e homogêneas. A análise linguística de cada uma dessas sequências é um pré-requisito para a posterior análise discursiva do *corpus* e é considerada como uma operação autônoma que supõe a neutralidade e a independência discursiva da sintaxe. Já a análise discursiva do *corpus* resume-se em detectar e construir sítios e identidades parafrásticas intersequenciais, que formam o lugar de inscrição de proposições de base, características do processo discursivo analisado (PÊCHEUX, 1983).

Com o tempo, a AD sofreu um deslocamento teórico que resulta de uma conversão filosófica, de modo que as relações de força desiguais entre os processos discursivos, entre as

“máquinas” discursivas, tornam-se seu objeto de análise. Emprestada de Foucault, a noção de formação discursiva (FD) começa a desfazer o conceito de “máquina estrutural fechada”, uma vez que a FD está em uma relação paradoxal com seu exterior, pois é constantemente invadida por elementos que vêm de outro lugar, de outras FDs, sob a forma, por exemplo, de pré-construídos e de discursos transversos. Nesse momento, a noção de interdiscurso é introduzida para designar esse “exterior específico” de uma FD, e o sujeito do discurso continua sendo considerado como o “efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual ele se identifica” (PÊCHEUX, 1983, p. 310).

Com a desconstrução desse conceito de maquinaria, desconstruiu-se, também, o procedimento da AD por etapas, por meio da “desestabilização das garantias sócio-históricas”, que pretendiam assegurar a pertinência teórica de procedimentos de uma construção empírica do *corpus* que refletiam essa garantia, e da desestabilização do “corpo” das regras sintáticas, que revelam uma interação cumulativa que combina a alternância de momentos de análise linguística e de análise discursiva. Essa desestabilização acarreta uma reconfiguração do campo discursivo, analisado por uma perspectiva “em espiral”, a partir de uma sucessão de interpretações. Naquele primeiro momento, a separação entre análise linguística e análise discursiva de um *corpus* de sequência supunha a homogeneidade enunciativa de cada sequência analisada. Porém, com os desenvolvimentos teóricos sobre a heterogeneidade enunciativa, a AD passou a considerar o estudo da construção dos objetos discursivos, dos acontecimentos, dos “pontos de vista” e dos “lugares enunciativos no fio intradiscursivo” (PÊCHEUX, 1983, p. 313).

Para Orlandi (2003), a AD é uma perspectiva teórica *cisionista*, uma vez que, numa realidade social e histórica como a que vivemos, é mandatório reconhecer que sempre se ocupam determinadas posições (e não outras) no conflito constitutivo das relações sociais e não se pode fazê-lo neutramente, isto é, sem que se tome uma posição. Algumas perspectivas dos estudos linguísticos, como a Pragmática, as Teorias da Enunciação ou a Argumentação, tendem a “anexar” a AD aos estudos linguísticos, apagando a importância do ideológico e considerar o discursivo como secundário ao linguístico. A AD, de fato, se relaciona com essas outras perspectivas teóricas, mas inclui nessas relações a consideração necessária da ideologia, já que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia.

Esse *cisionismo* é, então, segundo a autora, constitutivo da cientificidade da AD, que busca, continuamente, problematizar as evidências (enquanto evidências) e explicitar seu caráter ideológico. Para Orlandi (2003), a AD é crítica tanto ao *objetivismo abstrato* (que defende a onipotência do sistema linguístico, o da autonomia da língua) quanto ao

subjetivismo idealista (que defende a onipotência do sujeito e do território-livre da fala) e assume, portanto, uma posição de que é preciso pensar um objeto ao mesmo tempo social e histórico, em que sujeito e sistema se confrontam: o discurso.

Nos tópicos a seguir, abordamos alguns conceitos da AD relevantes para esta pesquisa, a começar com a fundamentação de que se trata de uma teoria de leitura, que justifica nossa abordagem, não no sentido da descrição ou da leitura literal, mas naquele que busca compreender as relações de sentidos estabelecidas no processo discursivo. Pretendemos, a partir disso, tratar dos conceitos de formação imaginária e discurso pedagógico, os quais embasam nossa investigação das imagens que são construídas, pelo Inep, na *Cartilha do Participante*, e explorar os conceitos de leitura, leitor, escrita e escrevente, a fim de fundamentar a análise de nosso material.

1.1 AD – uma teoria de leitura, sentido e ideologia

Pêcheux (1982), em seu artigo *Ler o arquivo hoje*, reafirma que a prática de uma “leitura literal” se mostra completamente insuficiente e que uma pesquisa multidisciplinar é fundamental para um acesso realmente fecundo à leitura de textos e arquivos – este último entendido como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (p. 57). O autor refere-se aos “literatos”, que desviam da questão da leitura, regulando-a, ou seja, encarando-a como mera decodificação de um sentido “transparente”, que já está no texto. Para o teórico francês, devem-se questionar as relações entre o aspecto histórico e psicológico relacionado à leitura de arquivos, o aspecto matemático e informático relacionado ao tratamento dos documentos e o avanço das pesquisas linguísticas.

É de interesse da AD reconstruir a história desse sistema diferencial dos gestos de leitura subjacentes, na construção de arquivos, no acesso aos documentos, e a maneira de apreendê-los, nas práticas silenciosas da leitura “espontânea”, que consiste em marcar e reconhecer as evidências práticas que organizam estas leituras, “mergulhando a ‘leitura literal’ (enquanto apreensão-do-documento) numa ‘leitura’ interpretativa” (PÊCHEUX, 1982, p. 57). O autor menciona, ainda, uma segunda vertente da leitura de arquivos, referente ao entediante trabalho anônimo por meio do qual os aparelhos de poder geram a memória coletiva. Trata-se de uma leitura, através da cópia, da transcrição, da codificação, da classificação e da indexação etc., que constitui uma leitura que impõe ao sujeito seu apagamento através da instituição que o emprega, uma leitura consagrada ao serviço de uma

empresa, de um Estado etc. Esse tratamento em massa do arquivo textual com fins comerciais ou estatais pretende torná-lo mais facilmente comunicável, transmissível e reproduzível, buscando a objetividade dos procedimentos e dos resultados.

Pêcheux destaca, porém, a possibilidade de uma nova divisão do trabalho de leitura, cujas consequências repercutirão diretamente sobre a relação da sociedade com sua memória histórica. Trata-se de considerar

a ambiguidade fundamental da palavra de ordem mais que centenária ‘aprender a ler e a escrever’, que visa ao mesmo tempo à *apreensão de um sentido unívoco* inscrito nas regras escolares de uma assepsia do pensamento (as famosas leis semântico-pragmáticas da comunicação) e o *trabalho sobre a plurivocidade do sentido* como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento. (PÊCHEUX, 1982, p. 59, grifos do autor)

Teóricos de outras vertentes linguísticas procuram livrar o discurso de suas ambiguidades, por um método que determinaria o sentido legítimo de palavras, expressões e enunciados. O risco de estabelecer uma semântica universal reside numa normalização asséptica da leitura e do pensamento e num apagamento seletivo da memória histórica. Enquanto a cultura “literária” procura atravessar a materialidade do texto, tido como linguisticamente transparente, a cultura científica finge ignorar tudo do fato mesmo da língua, tratando-a como uma materialidade qualquer. Essa cultura inscreve suas evidências de leitura num espaço lógico-matemático “onde, outra vez, a materialidade da língua é denegada, através das ilusões da metalinguagem universal” (PÊCHEUX, 1982, p. 62).

É nessa perspectiva que se postula que a linguística é uma disciplina “de entremeio”, incapaz de se colocar incondicionalmente ao lado da cultura literária ou da cultura científica. A linguística relaciona-se com uma materialidade específica de natureza formal (compartilhando de algumas ideias da ciência), mas, ao mesmo tempo, é uma materialidade que resiste do interior às evidências da lógica. O deslize, a falha e a ambiguidade constituem a língua, e é por meio deles que o sentido surge do interior da sintaxe, conforme destaca Pêcheux:

É esta relação entre *língua* como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a *discursividade* como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivos. (PÊCHEUX, 1982, p. 63, grifos do autor)

Segundo o teórico, é urgente se consagrar a existência da materialidade da língua na discursividade; é necessário tomar partido, no nível dos conceitos e dos procedimentos, por um trabalho do pensamento em combate com sua própria memória, que caracteriza a leitura sob suas diferentes modalidades ideológicas e culturais. É aí que entra a AD, cujo quadro epistemológico, de acordo com Pêcheux e Fuchs (1975), reside na combinação de três regiões da ciência, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica, a saber: (1) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, ou seja, a teoria das ideologias; (2) a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; (3) a teoria dos discursos, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

O materialismo histórico ao qual se refere a AD diz respeito à superestrutura ideológica em sua ligação com o modo de produção que domina a formação social considerada. Com base nos estudos marxistas, para a AD, a ideologia se caracteriza por uma materialidade específica, articulada sobre a materialidade econômica, ou seja, o funcionamento da instância ideológica é concebido como “determinado em última instância” pela instância econômica, na medida em que aparece como uma das condições “da reprodução da base econômica, mais especificamente, das relações de produção inerentes a essa base econômica” (PÊCHEUX, FUCHS, 1975, p. 162).

O funcionamento dessa instância ideológica em relação a essa reprodução das relações de produção consiste naquilo que se chama “interpelação”, isto é, o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de modo que ele seja levado a ocupar seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção. A existência de realidades complexas – denominadas como “aparelhos ideológicos do Estado” por Althusser (1970 apud PÊCHEUX, FUCHS, 1975) – assegura essa reprodução contínua das relações de classe, uma vez que essas realidades se caracterizam por colocar em jogo práticas associadas a lugares ou a relações de lugares que remetem às relações de classe.

Essas relações de classe se caracterizam, segundo Haroche, Pêcheux e Henry (1971), pelo afrontamento de posições políticas e ideológicas, organizadas em formações que mantêm entre si uma relação de antagonismo, de aliança ou de dominação. Desse modo, surge o conceito de formação ideológica, que caracteriza

um elemento suscetível de intervir – como uma força confrontada a outras forças – na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado. Cada formação ideológica constitui desse modo um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem

“individuais” e nem “universais”, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas em relação às outras. (HAROCHE, PÊCHEUX, HENRY, 1971, p. 102)

Um dos aspectos dessa materialidade ideológica é o discursivo, o que significa que cada formação ideológica comporta, necessariamente,

uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada: o ponto essencial aqui é que não se trata apenas da natureza das palavras empregadas, mas também (e sobretudo) de construções nas quais essas palavras se combinam, na medida em que elas determinam a significação que tomam essas palavras. (HAROCHE, PÊCHEUX, HENRY, 1971, p. 102)

Pêcheux e Fuchs (1975) explicam, então, que toda formação discursiva deriva de condições de produção e existe historicamente no interior de determinadas relações de classe, podendo fornecer elementos que se integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas. Explicam, ainda, que é no interior de uma formação discursiva que se traduz o ponto da exterioridade relativa de uma formação ideológica em relação a esta formação discursiva, que provoca, no interior do discursivo, “uma defasagem que reflete esta exterioridade” (p. 166). Essa defasagem entre uma e outra formação discursiva, em que uma primeira serve de “matéria-prima” representacional a uma segunda de modo a dissipar sua discursividade aos olhos do sujeito, refere-se ao que Pêcheux (1975) chama de esquecimento n.º 1, inerente à prática subjetiva ligada à linguagem. Esse esquecimento não se refere à perda de memória; refere-se, contraditoriamente, ao que nunca foi sabido, mas toca o sujeito o mais próximo possível. Simultaneamente, o processo pelo qual uma sequência discursiva concreta é produzida, ou reconhecida como um sentido para um sujeito, é apagado aos olhos desse sujeito.

Desse modo, o sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências cuja família parafrástica constitui a “matriz do sentido”, ou seja, a partir da relação entre sequências no interior desta família que o efeito de sentido se constitui. Para Pêcheux e Fuchs (1975), a evidência da leitura subjetiva, segundo a qual um texto é associado a seu sentido de modo ambíguo é uma ilusão que constitui o efeito-sujeito em relação à linguagem e contribui para a produção do efeito de assujeitamento do sujeito. O sentido de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente

a uma ou outra formação discursiva, necessariamente, o que explica o fato de que uma sequência pode ter vários sentidos.

Conforme Pêcheux e Fuchs (1975), entendem-se por processo discursivo as relações de paráfrase interiores ao que se denomina a matriz do sentido inerente à formação discursiva. Esse processo não tem sua origem no sujeito, mas se realiza por meio dele. É essa contradição aparente que remete ao que se chama assujeitamento do sujeito e à própria questão da constituição desse sujeito. Estando os processos discursivos na fonte da produção de efeitos de sentido, a língua constitui o lugar material em que esses efeitos se realizam e a análise do discurso que busca atravessar o “efeito-sujeito” deve aferir onde a semântica formal – o último nível da análise linguística – o atravessa na língua. Esse aspecto conduz a AD à questão da enunciação, definida como a relação sempre presente do sujeito enunciador com seu enunciado. Essa definição emerge, mais uma vez, a ilusão de que o sujeito é a fonte do sentido: “o discurso do sujeito se organiza por referência (direta, divergente), ou ausência de referência, à situação de enunciação (o “eu-aqui-agora” do locutor)” (PÊCHEUX, FUCHS, 1975, p.173).

Os processos de enunciação referem-se a uma série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco e que tem por característica colocar “o dito” e recusar o “não dito”. Isto é, a enunciação consiste em colocar limites entre o que é selecionado e o que é rejeitado, delineando um campo de “tudo que teria sido possível ao sujeito dizer (mas que não se diz)” ou “tudo a que se opõe o que o sujeito disse” (PÊCHEUX, FUCHS, 1975, p.173). O campo do que é rejeitado pode estar mais ou menos próximo da consciência e há algumas questões que fazem o interlocutor reformular esses limites e investigar esse campo. Pêcheux e Fuchs (1975) nomeiam o efeito de ocultação parcial de esquecimento n.º 2, identificando nesse fenômeno a impressão de realidade do pensamento para o sujeito, que o leva a afirmar “eu sei o que eu digo” ou “eu sei do que eu falo”.

Os esquecimentos n.º 1 e n.º 2 de Pêcheux (1975) se diferem um do outro. O campo do esquecimento n.º 2, o dos processos de enunciação, é caracterizado por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente, uma vez que o sujeito pode penetrar esse campo conscientemente, por um retorno de seu discurso sobre si, uma antecipação de seu efeito e pela consideração da defasagem que aí introduz o discurso de outro. Já o campo do esquecimento n.º 1 é inacessível ao sujeito, uma vez que aparece como constitutivo da própria subjetividade na língua. Esse impedimento é de natureza inconsciente. Essa diferença entre os dois esquecimentos corresponde a uma relação de dominância em que o “não dito” precede e domina o “dito”. Além disso, o impedimento que caracteriza o esquecimento n.º 1 regula a

relação entre o dito e o não dito no esquecimento n.º 2, que é onde a sequência discursiva é estruturada.

O estudo das marcas ligadas à enunciação é um ponto central na análise linguística da AD, uma vez que induz modificações importantes na concepção da língua: primeiro, porque o léxico não pode ser considerado como um “estoque de unidades lexicais”, uma lista de morfemas sem conexão com a sintaxe; depois, porque a sintaxe não representa um domínio neutro de regras apenas formais, mas um modo de organização dos traços das referências enunciativas. Essas questões são, nessa perspectiva, de extrema relevância para a abordagem que empreendemos na presente pesquisa. Tratamos, por exemplo, no capítulo analítico, sobre como a mudança de escolha lexical e de composição sintática nos sintagmas “com muito empenho e dedicação” e “com muito empenho e rigor”, em Prefácios de edições diferentes do material de análise, faz emergir sentidos outros, distante daquilo que se propõe como neutro.

A AD caracteriza-se, portanto, por colocar o dito em relação ao não dito, isto é, o que o sujeito diz em um lugar em relação ao que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo em relação ao que é dito de outro, sempre procurando ouvir, no que se diz, aquilo que não se diz, mas que constitui igualmente os sentidos do discurso. Conforme assegura Orlandi (2015), um enunciado é sempre suscetível a tornar-se outro, e a interpretação, a manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos, está nesse lugar, do outro enunciado. Também em relação à interpretação, considera-se o interdiscurso como uma particularidade discursiva. Segundo Pêcheux (2008) a existência de uma relação que possibilita a interpretação, pela ligação, identificação ou transferência, se dá justamente porque há o outro nas sociedades e na história.

Orlandi (2015) defende, ainda, que não há sentidos literais que são aprendidos. Tanto os sentidos quanto os sujeitos são constituídos em processos em que há transferências, jogos simbólicos que não controlamos e nos quais a ideologia e o inconsciente atuam amplamente. Essas transferências, presentes nos processos de identificação dos sujeitos, constituem uma pluralidade contraditória de filiações históricas, uma vez que uma mesma palavra, em uma mesma língua, pode significar de modo diferente, a depender da posição do sujeito e de sua inscrição em uma ou outra formação discursiva.

Considerando essa perspectiva teórico-metodológica da AD enquanto uma teoria de leitura, tratamos, na seção a seguir, das noções de leitura/leitor e escrita/escrevente, uma vez que são esses trabalhos/funções assumidos/esperados pelos/dos alunos-participantes do Enem, público-alvo da *Cartilha do Participante*, nosso material de análise.

1.1.1 As noções de leitura/leitor e escrita/escrevente

Orlandi (2012) explica que há inúmeras acepções que podem definir leitura, destacando a “atribuição de sentidos” como a mais ampla de suas definições. Ela esclarece, ainda, que, apesar dos inúmeros sentidos que usualmente atribuímos à leitura, a perspectiva teórica da AD restringe-se, como já vimos, às concepções que se relacionam com a ideia de interpretação e compreensão. Considerando essa perspectiva de análise, ela aponta para a importância de alguns fatos, dentre os quais, destacamos:

- a) de se pensar a produção de leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (e não ensinada);
- b) de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados historicamente e ideologicamente. (ORLANDI, 2012, p.8)

Para a autora, a leitura é, portanto, “uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (2012, p.10). Ao ler um texto, o leitor interage com outro(s) sujeito(s), e não com o texto em si. Não se trata de uma relação entre sujeito leitor e objeto, mas entre sujeito leitor e autor e, ainda, leitor real vs. leitor virtual, este último constituído no próprio ato da escrita, ou seja, o leitor imaginário que o autor concebe para seu texto e para quem ele se dirige. Desse modo, ao ler o texto, o leitor real necessariamente se relaciona com o leitor virtual, aquele previamente imaginado pelo autor, o que significa que a relação básica que instaura o processo de leitura é a do confronto existente entre o leitor virtual e o leitor real.

Isso ilustra a concepção da autora de que as relações são sempre históricas, além de sociais (SCHAFF, 1966 *apud* ORLANDI, 2012), mesmo que mediadas por objetos, como o texto. Ao analisarmos apenas a relação sujeito leitor x texto, perdemos sua significância e a historicidade não só do próprio texto, mas também da ação de leitura, da sua produção. Essa perda de sentido ocorre porque é no momento da leitura que “os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto” (2012, p.11), ou seja, sujeitos e sentidos, em um mesmo processo, concomitantemente se constituem, sendo a produção de leitura o cerne da produção da unidade textual.

Esse processo de significação do texto pode ocorrer de inúmeras maneiras, a depender da relação estabelecida entre o leitor real e o leitor virtual. Além da relação entre

interlocutores que compõe o contexto, a situação de leitura, há outras que indicam a dinâmica desse processo, dentre as quais Orlandi (2012) destaca os modos de leitura – possíveis, propostos e pressupostos – que também são bastante variáveis e indicam diferentes formas de relação entre os leitores e o texto a depender do contexto em que se dá o processo de leitura e de seus objetivos. As questões a seguir ilustram bem as diversas possibilidades de organização de cada modo de leitura:

- a) relação do autor com o texto: 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 seu referente: o que o texto diz de X?
- d) relação do texto com o leitor: o que você entendeu?
- e) relação do texto para quem se lê (se for o professor): o que é mais significativo neste texto para o professor Z? O que significa X para o professor Z? (ORLANDI, 2012, p.11-12)

Ao tratarmos da historicidade e das diversas relações que são estabelecidas no processo de leitura, nos referimos às condições de produção da leitura, constituídas pela relação de posições históricas e socialmente determinadas – em que o linguístico e o ideológico/imaginário se juntam. Conforme resume Brandão (2004), o discurso é uma das formas de materialização da ideologia, e “o sujeito é levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social” (BRANDÃO, 2004, p. 46-47). Como vimos, é a partir da concepção de assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico que a instância ideológica contribui para que as relações sociais se reproduzam, de modo que o sujeito seja conduzido sem que perceba e com a sensação de estar exercendo sua própria vontade (PÊCHEUX, FUCHS, 1975). Isso significa que o sujeito não é dono de seu próprio discurso, na verdade, ele é levado a produzi-lo, já que o discurso é comandado pela formação ideológica em que ele está inscrito.

Assim ocorre também com a produção de leitura. Orlandi (2012) defende que, assim como a emissão de um texto, sua compreensão também é regulada. Em relação a esse aspecto, ela afirma que as relações de força também compõem as condições de produção da leitura, já que, conforme explica, o lugar social que ocupam o autor e o leitor também constitui processo de significação do texto. Isto é, as diferentes leituras de um texto ocorrem a partir da relação do discurso com as formações ideológicas, representadas pela formação discursiva em que seus interlocutores estão inscritos. Essas relações de força no discurso referem-se ao lugar que ocupam todo falante e todo ouvinte e “a relação entre situações concretas e as representações (posições) dessas situações no interior do discurso: as formações imaginárias” (p. 22), sobre as quais tratamos na seção a seguir. Esses elementos compõem, com tantos outros, a

complexidade do processo de significação de um texto. Segundo a autora, na perspectiva da AD, o sentido da sequência verbal produzida é constituído por seus interlocutores, pela situação, pelo contexto histórico-social e ideológico, o que significa dizer que as condições de produção de leitura são fundamentais para esse processo e não apenas meros complementos.

Outro aspecto igualmente importante para esse processo de significação, apoiado nas condições de produção de leitura, segundo Orlandi (2012), refere-se à “incompletude” do texto, que pode ser definida a partir das noções de “implícito” e “intertextualidade”. A primeira refere-se àquilo que não está dito, mas também está significando e pode emergir no texto de diversas formas: “o que não está dito, mas 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” (p.13); etc. A segunda refere-se à relação de sentido entre o que um texto diz e o que ele não diz, assim como a relação entre o que o texto diz e o que outros textos dizem; ou seja, a intertextualidade é a relação de um texto com outros textos existentes, possíveis ou imaginários. Nessa relação de sentido, vale destacar que cada enunciado, conforme afirma Bakhtin (2003, p. 272), “é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, isto é, todo discurso se refere a um *continuum*, já que nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo). Esse é mais um aspecto que não está no texto em si, mas que contribui para seu processo de significação, uma vez que “o(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos” (ORLANDI, 2012, p. 13).

Há, portanto, uma relação constitutiva do sentido na produção de leitura entre a materialidade linguística de um texto e o que é externo a ele. Conforme explica Orlandi (2012), essa relação, entre linguagem e exterioridade, é orgânica, e o processo de significação em si é histórico, e não apenas acrescido de dados históricos. Por isso, a apropriação da linguagem pelo sujeito é regulada – pelas formações discursivas e ideológicas em que esse sujeito está inscrito e pela posição que ele ocupa. Para a AD, essa apropriação não é individual, mas social, com todas as suas implicações (conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc.). Ao apropriar-se da linguagem, o sujeito não é atravessado apenas pelo psíquico ou pelo social; reflete-se ali sua interpelação pela ideologia. Como já mencionamos, a linguagem é, então, vista por essa perspectiva teórica como trabalho, como produção social, e não como produto. É importante ressaltar que, embora, para a AD, exista a possibilidade de inúmeros sentidos, se a apropriação da linguagem é regulada, também é regulada a produção de sentidos. As situações de linguagem são reguladas, o que significa que, da mesma forma que não podemos dizer o que queremos, em qualquer situação

e de qualquer maneira, também não podemos entender qualquer coisa, de qualquer maneira ou em qualquer situação.

Conforme explica Orlandi (2012, p. 113), “do reconhecimento dessa duplicidade da linguagem – a variação e a regra – decorre a polarização constante entre o processo *polissêmico* e o processo *parafrástico*”, os dois processos principais de produção da linguagem, conforme já mencionado. O primeiro permite a produção de múltiplos sentidos, já o segundo permite a produção do mesmo sentido sob várias formas, pois

Esta tensão entre o mesmo e o diferente é que constitui as várias instâncias da linguagem. Aí se situa a relação entre a variação, a multiplicidade inerente à linguagem e a sua contenção (institucional). Expressa-se, assim, o conflito entre o garantido, o institucionalizado, o legitimado, e aquilo que, no domínio do múltiplo, tem de se garantir, se legitimar, se institucionalizar. A polissemia é o conceito que permite a tematização do deslocamento daquilo que na linguagem representa o garantido, o sedimentado. Esta tensão básica, vista na perspectiva do discurso, é a que existe entre o texto e o contexto histórico-social: porque a linguagem é sócio-historicamente construída, ela muda; pela mesma razão, ela se mantém a mesma. Essa é sua ambiguidade (ORLANDI, 2012, p. 25)

Há, então, leituras previstas para um texto e a possibilidade de novas leituras, já que essa previsão não é absoluta. A autora defende que há dois fatores, no processo de significação, que determinam essa previsibilidade: “1. Os sentidos se sedimentam de acordo com as condições em que são produzidos; 2. Dada a relação entre os textos, o conjunto dessas relações indica como o texto deve ser lido” (p. 114). Esse aspecto atravessa a *Cartilha*, na explicação da Competência II da Matriz de Referência e na própria reprodução da Prova de Redação, por exemplo, uma vez que se espera que o aluno, ao ler a proposta, eleja seu ponto de vista e escolha sua abordagem de argumentação – com base e suas condições de produção – desde que o encaminhamento que o aluno-participante dá ao seu texto não extrapole os limites do tema definido pela proposta.

Ao tratar da escrita – e do escrevente – Orlandi (2014) retoma Foucault (1972), para afirmar que “o texto é uma dispersão do sujeito”, o que significa dizer que, no interior de um mesmo texto, num mesmo espaço textual, o sujeito ocupa posições diferentes, se representa de maneiras diversas. A heterogeneidade é, então, forte característica do universo discursivo, já que o sujeito está inscrito no texto que produz por diferentes modos, que correspondem a diferentes representações, que indicam suas diferentes funções enunciativas. Com base em Ducrot (1985 *apud* ORLANDI, 2012), os sujeitos se inscrevem no texto com a função de locutor, pela qual o ele se representa como eu no discurso, e a de enunciadador, que é (são) a(s)

perspectiva(s) que esse eu constrói. A autora acrescenta, ainda, uma terceira função, com base no “princípio de autoria” de Foucault (1971 *apud* ORLANDI, 2014): a de autor, que estabelece que o “autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações”. Para o filósofo francês, esse princípio não vale para qualquer discurso nem de forma constante. Orlandi (2014), porém, o entende de modo geral: o texto pode não ter um autor específico, mas sempre se imputa uma autoria a ele. Dessa forma, propõe que se coloque a função discursiva “autor” junto às outras e na seguinte hierarquia: locutor, enunciador e autor, uma vez que, nessa ordem, a variedade de funções caminha em direção ao social e a função de autor é aquela em que o sujeito está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções. Para autora,

o autor é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições. (ORLANDI, 2012, p. 103)

O sujeito se define historicamente, por isso, Pêcheux (1975), ao pensar o discurso, fala em forma-sujeito, cuja relação com a linguagem é constituída da ilusão que temos de que é o sujeito a fonte do que diz, quando, na verdade, ele retoma sentidos preexistentes e inscritos em formações discursivas determinadas. A esse sujeito atribuem-se, simultaneamente, “autonomia” e responsabilidade, isto é, ele pode criar qualquer coisa, contanto que respeite rigorosamente as regras da linguagem. Como mencionamos anteriormente, essa perspectiva emerge na *Cartilha do Participante*, uma vez que se recomenda que o aluno-participante, ao escrever sua redação, não fique preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores que compõem a prova, ou seja, tenha autonomia para definir o foco da discussão de seu texto e utilizar informações de várias áreas do conhecimento, demonstrando que está atualizado em relação a acontecimentos cotidianos (INEP, 2017). Entretanto, essa autonomia é cerceada por todas as instruções que compõem a *Cartilha*, que determinam as regras para que sua redação seja (bem) avaliada, isto é, uma vez que a *Cartilha* se constrói, basicamente, por instruções da Matriz de Referência a serem seguidas, o aluno-participante deve ser responsável, ao escrever seu texto, por respeitá-las.

A partir dessas diferentes funções pelas quais o sujeito se inscreve no texto, é possível perceber modos de “apagamento” da sua posição de sujeito. Esse “apagamento” não se dá no sentido negativo, pois ele é a própria possibilidade de transmutação do sujeito em suas múltiplas funções. O apagamento é constitutivo do sujeito, ou seja, faz parte de suas

condições de produção. Nesse sentido, o autor é a instância em que haveria maior “apagamento” do sujeito, pois é na instância mais determinada pela representação social que mais se exerce a imposição a um modo de dizer padronizado e institucionalizado, no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que ele diz, ou seja, é da representação do sujeito como autor que mais se cobra a ilusão de ser origem e fonte de seu discurso.

Assim, do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” do seu discurso. (ORLANDI, 2012, p. 105)

Essas exigências procuram tornar o sujeito visível (enquanto autor, com suas intenções, objetivos, direção argumentativa), e um sujeito visível é identificável. É nesse “jogo” que o aluno entra quando começa a escrever na escola. Não basta escrever para ser autor; o autor se constitui quando o sujeito representa pela linguagem esse papel, na ordem social em que está inserido, a partir do domínio de certos mecanismos discursivos. Esse sujeito precisa estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade, para construir sua identidade como autor. Ele aprende a assumir o papel de autor e tudo aquilo que esse papel implica.

Segundo Orlandi (2012), quando pensamos nas condições de produção da escrita escolar, é possível perceber que falta, desse ponto de vista, uma reflexão que nos faça compreender o processo em que o sujeito assume seu papel de autor, o que implica a inserção deste sujeito na cultura, sua posição no contexto histórico-social. Colocar-se como autor se trata de assumir, diante da instituição-escola e fora dela, em outras instâncias institucionais, esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor. Orlandi (2012) defende que, em relação à escrita, uma tarefa importante da atividade pedagógica é responder à pergunta “O que é ser autor?”, cuja resposta é atuar no que define a passagem da função sujeito-enunciador para a de sujeito-autor. É aí que a reflexão linguístico-pedagógica deve ocorrer para que o professor possa atuar apresentando ao aluno a natureza desse processo em que “aprender a escrever” o engaja.

A mais importante característica que diferencia o enunciador do autor, o responsável pela unidade e coerência de seu discurso, é a própria responsabilidade, que é cobrada em várias dimensões: quanto à unidade do texto, quanto à clareza, quanto à não contradição, quanto à correção, entre outras. A unidade é uma característica do texto cobrada do autor e não do enunciador. Para Orlandi (2012), essa passagem de enunciador para autor deve ser

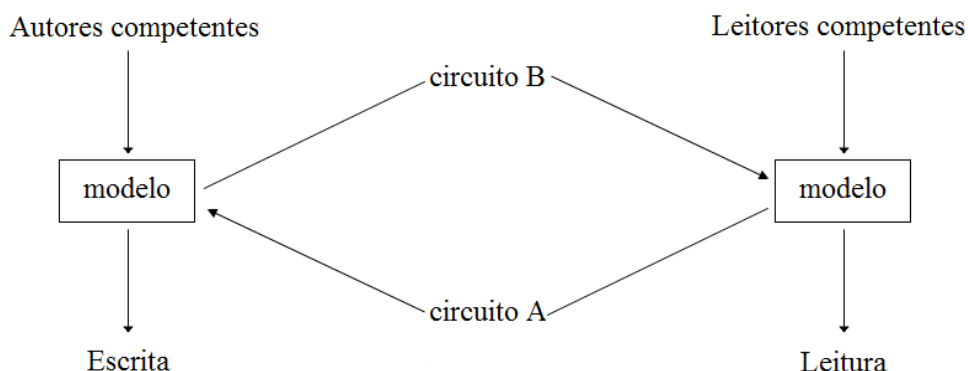
propiciada pela escola, de modo que o aluno possa experimentar práticas que façam com que ele, quando escreve, desenvolva o controle dos mecanismos com os quais está lidando: o domínio do processo discursivo no qual ele se constitui como autor e o domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor. Quando se fala da escrita na escola, não se fala do sujeito em si, mas da formação do autor, de uma das formas de representação desse sujeito. Se não se tem em mente essa diferença, fala-se, então, hipoteticamente do sujeito considerar as diferentes instâncias de suas representações. Dessa forma, a escola não consegue permitir ao escrevente essa passagem de enunciador para autor, confundindo seus papéis e cobrando um pelo outro. Para ser autor, a escola é necessária, embora não seja suficiente, já que a relação com o externo, com a história, também constitui a experiência da autoria, especialmente em tempos de tecnologias digitais. Mas, enquanto lugar de reflexão, a escola é fundamental para a elaboração dessa experiência na relação com a linguagem.

Essa função enunciativo-discursiva do sujeito enquanto autor tem, como seu polo correspondente, a função do leitor, uma vez que não é do ouvinte ou do destinatário que se cobra um modo de leitura, mas do leitor. Ambos, autor e leitor, estão afetados pela sua inserção no social, e é por isso que ambas as funções são passíveis de serem trabalhadas no contexto escolar. No tópico a seguir, tratamos da relação autor-leitor que é constituída através dos modelos ideais de escrita e leitura ou das suposições feitas pelos interlocutores sobre suas relações com esses modelos, que se estabelecem a partir de uma referência padrão do que se considera o bem escrito e a boa leitura, ou o bom autor e o bom leitor.

1.1.2 A relação entre leitura e redação e a apropriação de modelos

Segundo Orlandi (2012), já existe um consenso, em estudos da linguagem que tratam de interação, que não há separação categórica entre locutor e destinatário, afirmação essa que se estabelece pelo princípio de que “quem fala” se determina mutuamente com “quem ouve” numa relação de interdependência: “quem fala, ao produzir, também está atribuindo sentido; quem ouve, ao atribuir, também produz sentido” (p. 117). Locutor e destinatário representam, porém, papéis diferentes, então têm estatutos diferentes na interlocução: o de autor e o de leitor, respectivamente, com suas finalidades específicas. A partir disso, a pesquisadora introduz, na reflexão sobre a relação entre leitura e redação, a questão dos modelos, a partir de uma representação gráfica, reproduzida a seguir.

Figura 1 – Esquema da relação entre leitura e redação e a questão dos modelos.



Fonte: Orlandi (2012, p. 118)

A relação autor-leitor se constitui através dos modelos ideias de escrita e leitura ou das suposições feitas pelos interlocutores sobre suas relações com esses modelos, ou seja, essa relação se estabelece a partir da referência padrão do que se considera o bem escrito e a boa leitura, ou o bom autor e o bom leitor. No que Orlandi (2012) denomina como “circuito A”, temos a relação que se dá a partir da leitura para a escrita. A autora insiste que não é esta uma relação mecânica, o que significa que não se trata de uma relação automática entre aquilo que muitas vezes se defende, com base no senso comum, de que para escrever bem é preciso ler muito. Pode, inclusive, quanto mais se lê, ocorrer um bloqueio para a escrita. Leitura e escrita são processos distintos que revelam diferentes relações com a linguagem. Portanto, não se pode afirmar categoricamente que um bom leitor escreverá bem, nem o contrário, de que, quem escreve bem é um bom leitor.

Uma proposta escolar pode operacionalizar dois aspectos no que se refere à relação leitura-escrita: (i) a primeira é que a leitura fornece matéria-prima para a escrita: o que se pode escrever. É aí que se verifica o processo de sedimentação dos sentidos, uma vez que eles adquirem unidade porque são lidos de certa forma e compreendidos de certa maneira. Os considerados leitores competentes, assim instituídos por mecanismos na sociedade, têm uma função determinante no processo de cristalização desses sentidos e de homogeneização de usos. São esses sentidos sedimentados que constituem a matéria-prima de leituras posteriores e também das redações que serão produzidas; (ii) a segunda diz respeito ao fato de a leitura contribuir para a constituição de modelos: o como se escrever. Não basta, porém, oferecer modelos, é preciso questionar como o aluno vai operar com os modelos. É necessário dar a ele condições de elaborar sua relação com esses modelos, uma vez que pode produzir textos de acordo com esses modelos ou modificá-los. Também não se trata de uma relação automática, nesse caso.

Com relação ao chamado “circuito B”, da escrita para a leitura, Orlandi (2012) procura refletir sobre o fato de a redação ser o meio de se ter acesso à leitura do aluno, processo que também se estabelece através de modelos, quando pensamos em questionamentos do tipo “como se faz um resumo, uma dissertação, uma resenha?”. A forma produzida não é, porém, o reflexo direto da leitura. Em geral, a produção escrita é o meio pelo qual o professor consegue acessar a leitura feita pelo aluno. Embora essa relação seja indireta, verifica-se aí a história do leitor em relação às significações e aos modelos que ele domina. Para Orlandi (2012), em algumas situações de linguagem que definem tipos, como cartas, ofícios etc., a reprodução de modelos é previsível e, inclusive, desejável.

A autora avalia que estabelecemos relações diferentes com as diferentes formas de linguagem, embora a escola tenha igualado tudo. Por isso, cabe questionar aqueles que assumem relações pedagógicas: qual a relação da escola com os modelos?; qual a relação da escola com os autores e leitores competentes?; qual é o domínio de conhecimento do professor em relação aos modelos?; qual é a posição do professor em relação aos modelos nas diferentes situações de linguagem?, dentre outros. Esses questionamentos levam à reflexão de que se distingue, de um lado, a função da escrita e da leitura na escola e, de outro, a relação do aluno com a escrita e a leitura em geral. Nem escrita nem leitura se esgotam no espaço escolar, e a escola tem se dedicado, basicamente, a formar literatos. Uma tentativa frustrada, segundo Orlandi (2010), já há muitos anos. Do mesmo modo, a leitura também tem sido tratada de forma homogênea, que visa apenas os clássicos modelos escolares.

Entendemos, neste trabalho, que a *Cartilha do Participante*, embora se construa um material instrucional, assume uma relação pedagógica com seu interlocutor direto – o aluno-participante. Propomos aqui, então, um deslocamento daquilo que Orlandi (2003, 2010) considera como Pedagógico para a instrucionalidade da *Cartilha*, o que nos leva à reflexão desses mesmos questionamentos levantados pela autora. Como vimos, pretendemos também, em nossa análise, voltar-nos a essas concepções de leitura e escrita no nosso material, considerando o estabelecimento de modelos e a possibilidade se encararem essas atividades como passíveis de serem trabalhadas. Então, na seção a seguir, retomamos alguns importantes conceitos da AD que amparam a análise que buscamos fazer no capítulo analítico.

1.2 As Formações Imaginárias e as Formações Discursivas

Conforme já sinalizamos, Orlandi (2003) afirma que a linguagem pode ser considerada como um trabalho, já que ambos – linguagem e trabalho – resultam da interação entre homem e realidade natural e social, logo mediação necessária, produção social. Ao pensar em mediação, a autora não se refere à linguagem como instrumento, mas, antes, pensa-se a mediação como “relação constitutiva, ação que modifica, que transforma” (ORLANDI, 2003, p. 25). Por isso, nessa perspectiva, o estudo da linguagem não pode desconsiderar a sociedade que a produz. Dessa forma, na constituição da linguagem, entram processos histórico-sociais, isto é, não se trata de considerar a sociedade como um dado e a linguagem como produto, mas um como constitutivo do outro.

Para a autora, a AD é uma perspectiva teórica privilegiada, porque enxerga o discurso como instanciação do modo de se produzir linguagem, ou seja, no processo discursivo. Como já mencionado, para Pêcheux (1969), o discurso é o efeito de sentidos que se estabelece entre os interlocutores e não apenas uma informação transmitida. Esses interlocutores não se referem apenas à presença de organismos humanos individuais, mas “designam lugares determinados na estrutura de uma formação social” (p. 81) e estão representados nos processos discursivos. Representados significa que estão, sim, *presentes, mas transformados* (PÊCHEUX, 1969, p. 82, grifos do autor). Nos processos discursivos, o que ocorre é uma série de formações imaginárias que designam os lugares que cada um dos interlocutores atribui a si mesmo e ao outro, isto é, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar no processo discursivo e a imagem que fazem do lugar de seu interlocutor. Todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias, que foram designadas pelo filósofo francês conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Designação das Formações Imaginárias

EXPRESSÃO QUE DESIGNA AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS	SIGNIFICAÇÃO DA EXPRESSÃO	QUESTÃO IMPLÍCITA CUJA “RESPOSTA” SUBENTENDE A FORMAÇÃO IMAGINÁRIA CORRESPONDENTE	
A	$I_A(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	$I_A(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	$I_B(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	$I_B(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”
A	$I_A(R)$	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo assim?”
B	$I_B(R)$	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala assim?”

Fonte: Pêcheux (1969, p. 82)

Esse quadro de Pêcheux é explicado por Orlandi (2003), ao elucidar que faz parte desse processo discursivo que o locutor faça previsões e antecipações de representações de seu interlocutor, a partir de seu próprio lugar de locutor, percepções essas atravessadas pelo “já dito” e pelo “já ouvido”, ou seja, não se trata de uma percepção do referente, do outro e de si mesmo que se dá como *condição pré-discursiva do discurso* (Pêcheux, 1969, p. 85, grifos do autor), uma vez que a substância dessas formações imaginárias se constitui através do “já dito” e “já ouvido”, regulando, assim, a possibilidade de respostas, o escopo do discurso. Todo discurso nasce de outro discurso e origina outro discurso, por isso não se fala em um discurso, mas em estado de um processo discursivo. A concepção de que, na articulação social entre interlocutores, o sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, constituindo-se como a fonte exclusiva de seu discurso, não passa de mera ilusão subjetiva, uma vez que, ao produzir linguagem, estamos, na verdade, retomando um sentido preexistente.

Courtine (2009) esclarece que é a partir da concepção de assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico que a instância ideológica contribui para que as relações sociais se reproduzam, de modo que o sujeito seja conduzido sem que perceba, conforme afirmam

Pêcheux e Fuchs (1975), e com a sensação de estar exercendo sua própria vontade. Para Orlandi (2003), há uma articulação entre intenção e convenções sociais, a qual determina o dizer. O sujeito não se apropria da própria linguagem num movimento consciente e individual; ele faz uma seleção dos meios formais oferecidos pela língua que delimita o que ele diz e, conseqüentemente, tudo o que é possível dizer. Sua ilusão de sujeito, sua interpelação feita pela ideologia está refletida na forma social de apropriação da linguagem. Como a ideologia se materializa pelo discurso, Courtine (2009) afirma que o discursivo é também um de seus aspectos materiais – uma espécie de gênero ideológico, nas palavras de Brandão (2004).

Sobre a relação entre os interlocutores, Orlandi (2003) retoma o que defendem Pêcheux e Fuchs (1975): para ter sentido, qualquer sequência de linguagem deve pertencer a uma formação discursiva que, por sua vez, está inscrita em uma formação ideológica determinada, composta, necessariamente, por uma ou mais formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada. Toda formação discursiva refere-se a condições de produção específicas e identificáveis, isto é, é a FD, inscrita em uma formação ideológica específica, considerando uma relação de classe, que determina o discurso que será produzido.

Como já vimos, a noção de FD, emprestada por Foucault (1972), representa, na AD, o cerne da articulação entre língua e discurso e envolve dois tipos de funcionamento: a paráfrase e o pré-construído. A primeira consiste em um espaço em que os discursos são retomados e reformulados, buscando preservar sua identidade; o segundo refere-se a algo “anterior, exterior e independente por oposição ao que é construído na enunciação” e remete-se “às evidências pelas quais o sujeito se vê atribuir os objetos de seu discurso: ‘o que cada um sabe’ e ‘o que cada um pode ver’” (COURTINE, 2009, p. 74). Isso significa que, em uma FD, há um *sujeito universal* que garante “o que cada um pode ver ou compreender” e que é a partir da identificação do sujeito enunciador com o sujeito universal da FD que se dá o assujeitamento do sujeito em sujeito ideológico: “o que cada um conhece, pode ver ou compreender” é “o que pode ser dito”. É por isso que, de acordo com o que defende Brandão (2004), toda sequência discursiva deve ser analisada em um processo discursivo de reprodução e/ou de transformação dos enunciados no interior de uma FD dada.

Orlandi (2003), com base em Pêcheux (1975), reafirma que o parafrástico e o polissêmico são os dois principais processos de produção da linguagem. A paráfrase, como já mencionamos, indica um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado, enquanto a polissemia é a força que aponta para um rompimento desse dizer sedimentado. Existe um

conflito entre o garantido e o que tem de se garantir, e essa tensão, entre o “mesmo” e o “diferente”, entre a paráfrase e a polissemia é a tensão básica do discurso (ORLANDI, 2003). Esses processos emergem, em nossa análise, ao compararmos o Prefácio do nosso material, a *Cartilha do Participante*, com a primeira edição do Prefácio, do material intitulado *Guia do Participante*. Embora, aparentemente, o prefácio da *Cartilha* retome o prefácio do *Guia*, ou seja, tratem – superficialmente – de um mesmo assunto, percebemos, em nossa análise, a força da polissemia e do rompimento do dizer sedimentado já no Prefácio do *Guia*. Nesse caso, como vemos, trata-se de dois governos distintos, com orientações político-partidárias contrárias, no comando do país em momentos socioeconômicos distintos. Por essa razão, o discurso não deve ser considerado como mera transmissão de informação, mas como efeito de sentidos. Desse modo, o social revela sua força contraditória em relação à linguagem: “porque o social é constitutivo da linguagem, esta se sedimenta (ilusão do sujeito), e porque é fato social, ela muda (polissemia).” (ORLANDI, 2003, p. 28).

Dessa forma, a AD não é uma teoria meramente descritiva ou explicativa, mas uma perspectiva teórica que trata da determinação histórica dos processos de significação e que não se resume aos produtos em si mesmos, mas trabalha com os processos e as condições de produção da linguagem, condicionando a possibilidade de se encontrarem regularidades à remissão da linguagem à sua exterioridade – as condições de produção. Ao considerar essa relação da linguagem com seu contexto de produção, a autora afirma que a AD não toma o texto como pretexto para demonstrar o que foi definido *a priori* pela situação, como faz a Análise de Conteúdo, por exemplo, mas parte do texto, da historicidade que nele está inscrita, para alcançar o modo de sua relação com a exterioridade. Se as condições de produção são constitutivas do texto, elas estão atestadas no próprio texto, em sua materialidade, de natureza histórico-social.

Orlandi (2003) destaca, ainda, que a AD busca mais do que a mera interpretação, já que não tem como objetivo simplesmente extrair um sentido do texto. Em vez disso, busca-se a compreensão do *processo discursivo*, em que se problematiza a atribuição de sentido(s) ao texto, procurando mostrar tanto a materialidade do sentido como os processos de constituição do sujeito, que instituem o funcionamento discursivo de qualquer texto.

1.2.1 O Discurso Pedagógico

Para compreender melhor esse processo discursivo, Orlandi (2003) distingue o discurso, em seu funcionamento, a partir de um critério baseado em dois aspectos: no

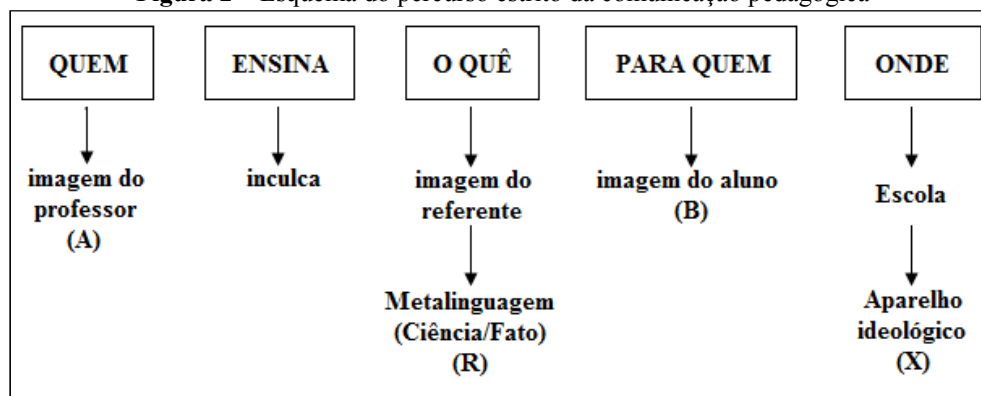
referente e nos participantes do discurso (o objeto do discurso e seus interlocutores), ou seja, suas condições de produção; e na análise do processo polissêmico, este constitutivo, junto ao processo parafrástico, da tensão que produz o texto (ORLANDI, 2003) e considerado como o processo que representa a tensão constante estabelecida entre homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente na linguagem.

Desse modo, a autora diferencia o discurso em três tipos: o discurso *lúdico*, o discurso *polêmico* e o discurso *autoritário*:

(...) no discurso lúdico, há a expansão da polissemia, pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada, uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso; e, finalmente, no discurso autoritário, há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer. (ORLANDI, 2003, p. 29)

Para a autora, o discurso autoritário recusa outra forma de ser que não a linguagem. Nele, o sujeito passa a instrumento de comando, no sentido em que se diz “isso é uma ordem”. O Discurso Pedagógico (DP) se insere entre os discursos do tipo autoritário, e o percurso estrito da comunicação pedagógica foi esquematizado como segue:

Figura 2 – Esquema do percurso estrito da comunicação pedagógica



Fonte: Orlandi (2003, p.16)

Esse esquema pode ser representado por A ensina R a B em X , e a autora propõe uma análise dessas variáveis (A , R , B e X) em vista da função de ensinar. Considerando nosso material de análise, que busca orientar, instruir, o aluno-participante a elaborar uma redação na prova do Enem, propomos aqui um deslocamento para esse Discurso Pedagógico, considerando que ele atravessa a instrucionalidade da *Cartilha do Participante*. Logo, neste trabalho, consideramos que a análise proposta por Orlandi (2003) das variáveis A , R e B devem ser realizadas em vista da função de orientar, instruir.

Tendo em vista a técnica de formações imaginárias postulada por Pêcheux (1969), a imagem dominante do Discurso Pedagógico deveria ser IB (R), ou seja, a imagem que o aluno tem do referente. A autora aponta que a estratégia básica no DP deveria ser a pergunta pelo referente, ou seja, o objeto do discurso sobre o qual se deve saber. Porém, considerando o DP como um discurso autoritário, este, em que se fala uma voz segura e autossuficiente, cria a noção de erro e, portanto, sentimento de culpa ao interlocutor, se configurando com um discurso de poder, cuja estratégia é o esmagamento do outro. Nesse sentido, *A ensina B* equivale a *A influencia B*.

Para Orlandi (2003), o conceito de ensinar – e, para nós, de orientar/instruir – ultrapassa os limites de informar, influenciar ou mesmo persuadir; mais do que isso, trata-se de *inculcar*. Essa inculcação se caracteriza através de vários fatores próprios ao discurso e que fazem parte da ordem social em que vivemos. São eles: (1) A quebra das leis do discurso, como enunciadas por O. Ducrot (1972, *apud* ORLANDI 2003): o interesse, a utilidade ou a lei da informatividade. Essa última diz respeito ao fato de que é preciso que o interlocutor desconheça o assunto a que se refere para se informar algo. A lei da utilidade diz respeito a uma concepção utilitarista da linguagem, segundo a qual não se fala por falar, mas porque há uma utilidade, um motivo para isso. Já a lei do interesse diz respeito à lei geral do discurso segundo a qual não se pode falar legitimamente ao interlocutor senão sobre assunto que possa lhe interessar.

Segundo Orlandi (2003), para cada uma dessas leis gerais, corresponde um tipo particular de subentendido; porém, no DP, a quebra dessas leis é mascarada pela chamada motivação, no sentido pedagógico, que aparece, nesse tipo de discurso, “como motivação que cria interesse, que cria uma visão de utilidade, fazendo com que o DP apresente as razões do sistema como razões de fato.” (p. 18). No que diz respeito ao (2) O “é porque é”, a autora afirma que a apresentação de razões em torno do referente reduz-se ao “é porque é”. No DP não se explica a razão do objeto de estudo, mas a razão do “é porque é”. Isso fica evidente, ao nível da linguagem sobre o objeto, com o uso de dêiticos, objetualização (“isso”), repetição e perífrases, e, ao nível da metalinguagem, com o uso de definições rígidas, cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e dirigidas. A partir disso é que percebemos a ambiguidade do DP, que se mostra diluidor e diluído em relação ao objeto, mas apresenta definições categóricas e é extremamente preciso e coerente ao nível da metalinguagem.

No que se refere à (3) cientificidade, o DP tem como objetivos a transmissão de informação e a fixação e se pretende *científico*, aspecto que se estabelece particularmente por

meio da metalinguagem e da apropriação do cientista pelo professor. Segundo Orlandi (2003), a metalinguagem tem um espaço (institucional) para existir, uma vez que o conhecimento do fato fica em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem, da forma de procedimento, da via de acesso ao fato. A autora assevera que, na realidade, não há questão sobre o objeto do discurso, isto é, seu conteúdo referencial, o que significa que só há um caminho: o do saber institucionalizado, legítimo. É pela metalinguagem que se busca a objetividade do sistema, isto é, a construção da via científica do saber oposta ao senso-comum. O objeto está refletido nos recortes de uma metalinguagem que se constrói com maior ou menor especificidade. Uma divisão mais específica, por exemplo, refere-se à distinção de disciplina e métodos (Semântica, Fonologia, Sintaxe etc.), enquanto uma divisão menos específica se refere, por exemplo, à distinção das ciências (Matemática; Geografia; Linguística etc.), de maneira que “cada coisa é posta em seu devido lugar, e assim se perde a noção do todo do saber, sua unidade” (ORLANDI, 2003, p. 20). Ainda pela metalinguagem, são formulados problemas clássicos, de maneiras diferentes, sem que se tenha consciência disso, já que não se reflete sobre o fato em si, tampouco sobre a história das diferentes formulações. Não se conhece sobre a história dos conceitos ou, antes disso, que os conceitos sequer tenham uma história.

Esses três aspectos elencados atravessam a *Cartilha do Participante*, em maior ou menor grau; porém, o último, que se refere à cientificidade, é bastante evidente já pelo próprio conteúdo da Cartilha, que focaliza a Matriz de Referência, deixando o “conhecimento do fato em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem”, isto é, o conhecimento sobre a Redação no Enem fica em segundo plano em relação ao conhecimento da Matriz de Referência para Redação no Enem, o saber institucionalizado, caminho único ao objeto do discurso – a própria Redação, que está, portanto, na Cartilha, refletida nos recortes da Matriz: as competências, que compõem cada um dos cinco critérios de correção da redação.

Segundo Orlandi (2003), nessa perspectiva de escolaridade, não se pode dizer que as questões são verdadeiras ou falsas, pois não se trata de explicar fatos, mas de mostrar sob qual perspectiva devem ser vistos. A essa perspectiva, que é ocasional, é atribuído um estatuto de necessidade, instituindo um conhecimento valorizado, isto é, um *saber legítimo*. Ao apropriar-se da voz do cientista, o professor se confunde com ele, sem que explicita sua voz de mediador. Nesse caso, há um apagamento do modo pelo qual o professor se apropria do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento. A opinião assumida pela autoridade professoral torna-se definitiva e definitiva, isto é, pela posição de autoridade que o professor ocupa na instituição e pela apropriação do cientista que

ele fez, dizer e saber se equivalem, de modo que dizer que z é equivalente a saber z, ou seja, a voz do saber fala no professor.

Orlandi (2003) questiona, então, o que é aluno e o que é o professor e coloca que o aluno é a imagem social do aluno, que não sabe e está na escola para aprender, enquanto o professor é a imagem social do professor, que detém o conhecimento e está na escola para ensinar. Segundo a autora, a distância entre a imagem ideal e o real é preenchida por presunções, mediações feitas dentro de uma ordem social dada com seus respectivos valores. O material didático-instrucional que é o objeto de análise dessa pesquisa – a *Cartilha do Participante*, tem esse caráter mediador e, como tal, sua função sofre o processo de apagamento e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador e se constitui em si mesmo, como objeto. Passa a interessar saber o material didático em si mesmo, e não saber utilizar o material didático para algo.

A distância que existe entre a imagem ideal do aluno e a imagem ideal do professor é preenchida pela ideologia. Segundo Bourdieu, “a escola é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão do poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento dessa função” (1974 *apud* ORLANDI 2003, p. 22). Orlandi (2003) aponta a correspondência entre a distribuição de capital cultural e a distribuição do capital econômico e do poder entre as diferentes classes: a posse de bens culturais, eleitos como dignos de serem possuídos por uma determinada formação social, supõe a posse prévia de um código que permite decifrá-lo. É dessa forma que se instala a circularidade: só o possuem os que já têm condições de possuí-lo. Orlandi (2003) defende que a escola desempenha um papel de dissimulação ao apresentar hierarquias sociais e a reprodução dessas como se estivessem instituídas na hierarquia de “dons”, méritos ou competências e não como hierarquias constituídas nas relações de força, ou seja, as hierarquias sociais são convertidas em hierarquias escolares e, com isso, legitima-se a perpetuação da ordem social.

Considerando esses pressupostos teóricos que orientam nossa pesquisa, cuja proposta é construir um dispositivo de análise, de interpretação para olhar para além das evidências e “compreender, acolhendo, a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente” (ORLANDI, 2015, p. 57), no capítulo a seguir, exploramos as condições de produção que atravessam a publicação de nosso material de análise, a *Cartilha do Participante*, de modo a trilharmos um caminho metodológico e analítico que nos leve a discutir os resultados com base em nossos objetivos de pesquisa.

CAPÍTULO 2

O ENEM, A PROVA DE REDAÇÃO E A CARTILHA DO PARTICIPANTE: DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO PARA GESTOS DE LEITURA

O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem é a maior avaliação de acesso ao Ensino Superior do Brasil, e o segundo maior processo seletivo do mundo, atrás apenas do exame *Gaokao*, da República Popular da China (BRASIL, 2015). Em sua 20ª edição, em 2017, com mais de sete milhões de inscrições para a prova (INEP, 2017a), o Governo Federal anunciou algumas mudanças, como sua realização em dois domingos diferentes, e não mais em um único fim de semana (sábado e domingo), e a alteração na combinação de provas por dia. Essa é uma característica comum do Enem que, no decorrer do tempo, sofreu diversas mudanças, desde sua criação até alcançar a relevância que tem atualmente para a comunidade escolar do Ensino Médio e para a sociedade brasileira.

Neste capítulo, buscamos levantar os elementos estruturais das Condições de Produção que atravessam nosso material de análise, a *Cartilha do Participante* para a Redação no Enem, bem como pontuar os gestos de leitura necessários para construirmos nosso dispositivo de análise. Para isso, delineamos o percurso do Exame, a partir do seu surgimento como uma prova cujo objetivo inicial era avaliar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica e contribuir para melhorar a qualidade do Ensino Médio, até sua transformação em sua configuração atual, isto é, esse importante processo seletivo para Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, não só do Brasil, mas também do exterior. Exploramos, ainda, a importância que foi sendo atribuída, ao longo dos anos, à Prova de Redação dentro desse Exame, que, inclusive, levou o Ministério da Educação – MEC a publicar a *Cartilha do Participante*, um documento “sobre a Redação no Enem” (INEP, 2017, p. 3), que visa auxiliar o participante do Exame na realização dessa prova, e é o objeto de análise dessa pesquisa. Por fim, pontuamos alguns aspectos postulados pela AD de vertente pecheuxiana para a construção de um dispositivo de análise necessário para explicitar os gestos de leitura do material: os recortes das sequências discursivas que constituem o nosso *corpus*, sua categorização, descrição e interpretação.

2.1 Enem: de avaliação de rendimento escolar a mecanismo de seleção

O Enem foi criado em 1998, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – Inep, do MEC, com o objetivo principal de “avaliar o

desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.” (INEP, 1998, p. 2). Para isso, respaldou-se nas tendências educacionais mundiais que, já no fim do século XX, apontavam para a importância do que se chamava “formação geral da educação básica”, cuja finalidade não se restringe apenas à continuidade da vida acadêmica, mas se estende à “atuação autônoma do sujeito na vida social, com destaque à sua inserção no mercado de trabalho, que se torna mais e mais competitivo” (INEP, 1998, p. 1).

Já naquele momento, entendia-se que a educação básica deveria ensinar os conteúdos tradicionais de ciências e artes de maneira sólida e articulada ao desenvolvimento de estruturas que proporcionassem aos egressos a capacidade de enfrentar problemas de uma realidade social “cada vez mais complexa, e numa dinâmica de tempo progressivamente acelerada” (ibidem, p. 2). Segundo o Inep (1998), essa mudança na dinâmica da vida social exige um avanço no padrão do ensino básico oferecido pelas escolas, traduzido pelo objetivo de desenvolver competências com as quais os alunos possam assimilar informações e tomar decisões socialmente relevantes.

Essa preocupação do Inep já estava delineada na recém-sancionada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que determinava que, ao final do Ensino Médio o educando deveria demonstrar: “i. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; ii. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; iii. domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996 *apud* INEP, 1998). A Lei também estabelecia, naquele momento, no inciso VI de seu artigo 9º, a incumbência da União de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior), com o objetivo de definir prioridades e melhorar a qualidade da educação oferecida no país (BRASIL, 1996).

O Enem foi, então, originalmente concebido para avaliar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica e contribuir para melhorar a qualidade do Ensino Médio no país, mas, a partir desse seu objetivo fundamental, o Exame pretendia, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vista às 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. (INEP, 1998, p. 2, grifos nossos)

Para que esses objetivos fossem alcançados e que os pressupostos e as características operacionais do Exame fossem definidos, foi desenvolvida uma Matriz de Referências, que contempla as competências e as habilidades gerais esperadas de um aluno em fase de conclusão do Ensino Médio, associadas aos conteúdos do Ensino Fundamental e Médio. Baseada na LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos textos da Reforma do Ensino Médio e nas Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), a Matriz do Enem foi elaborada de modo a indicar aquilo que se pretende valorizar no Exame, representando uma concepção de conhecimento que pressupõe:

colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio. [Essa concepção] considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais. (INEP, 1998, p. 7)

A partir dessa Matriz, o exame foi, então, constituído por uma prova única, de 63 questões objetivas de múltipla escolha e uma redação, realizada em um único dia, e, pela primeira vez, em 1998, em pouco mais de 160 municípios do país, para pouco mais de 150 mil inscritos. Com sua realização anual, passou a ser possível ter acesso a “uma imagem realista e atualizada da educação básica do país” (INEP, 1998, p. 2). Ainda em pequena escala, mas com grande potencial, o Inep se disponibilizava a elaborar, para as instituições de ensino interessadas, uma análise do desempenho global de seus alunos concluintes do Ensino Médio inscritos no Exame, desde que, pelo menos, 90% (noventa por cento) deles tivessem feito a prova e que as instituições tivessem desenvolvido atividades de divulgação do Enem, incentivando a inscrição voluntária ou a busca de patrocinadores outros a, também, pelo menos 90% (noventa por cento) de seus alunos concluintes.

Com isso, o exame foi crescendo, se consolidando e, ao longo do tempo, passando por algumas modificações. Em 2004, com a criação do Programa Universidade para Todos – o ProUni, o Enem assumiu um caráter de processo seletivo, pela primeira vez, para os concluintes do Ensino Médio que queriam acessar as vagas de Ensino Superior por meio desse Programa. Dentre as mudanças sofridas ao longo do tempo, a mais relevante, aconteceu em 2009, quando o Exame deixou de ser apenas uma avaliação do Ensino Médio e passou a

ser utilizado, oficialmente, como mecanismo de seleção para ingresso no nível superior (INEP, 2013). O objetivo dessa mudança era, principalmente, contribuir para a democratização das vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES), mas também para fazer refletir sobre a reestruturação do currículo do Ensino Médio.

Na seção destinada ao Enem em seu portal eletrônico, o Inep apresenta os objetivos do Exame como segue:

A principal finalidade do Enem é a **avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao final do Ensino Médio**. Os resultados podem:

- possibilitar a constituição de parâmetros para a autoavaliação do participante, visando à continuidade de sua formação e a sua inserção no mercado de trabalho;
- permitir a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio;
- **ser usados como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso do participante à Educação Superior, especialmente, a ofertada pelas instituições federais de educação superior;**
- **permitir o acesso do participante a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da Educação Superior;**
- ser utilizados como instrumento de seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- viabilizar o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. (INEP,¹ grifos nossos)

Embora o Inep ainda coloque como objetivo principal do Exame a avaliação de desempenho escolar no final do Ensino Médio (EM), sabe-se que, tanto para a comunidade escolar quanto para a população em geral, a verdadeira finalidade do Enem consiste em possibilitar o ingresso de seus participantes ao Ensino Superior (ES). Esse objetivo foi considerado, inclusive, em 2009, na ocasião da mudança para o que se chamou de “Novo Enem”, a partir da constatação, por meio das respostas do Questionário Socioeconômico do Enem 2008, de que mais de 70% dos mais de quatro milhões de participantes do exame daquela edição estavam inscritos “Para entrar na faculdade / conseguir pontos no vestibular” (BRASIL, 2009).

Os vestibulares tradicionais, embora cumprissem com a função de selecionar os melhores candidatos, apresentavam alguns “implícitos inconvenientes”: a descentralização dos processos seletivos limitava o próprio exame vestibular e favorecia os candidatos com maior poder aquisitivo, pois apenas estes eram capazes de diversificar suas opções na disputa por uma vaga, tanto pelo valor pago em cada inscrição, quanto pelo deslocamento para

¹ Resposta à pergunta “Qual a finalidade do Enem?”, publicada em *Perguntas Frequentes*, na seção destinada ao Enem do Portal Eletrônico do Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/perguntas-frequentes>. Acesso: 30 mai. 2018.

realização de cada prova; além disso, restringia a capacidade de recrutamento pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), desfavorecendo aquelas que estão localizadas em centros menores e longe dos grandes centros (BRASIL, *ibidem*). Com base nessas dificuldades que o MEC propôs, então, em 2009, que o Enem passasse a cumprir oficialmente a função que já vinha exercendo para os participantes, tornando-se um mecanismo de seleção unificado para as IFES.

A proposta do Ministério da Educação foi, então, para que as IFES trabalhassem em conjunto com o Inep, “discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana” (BRASIL, 2009), a fim de redefinir a Matriz de Referência do Enem, de modo a atender as quatro áreas do conhecimento, que contemplam os conteúdos necessários para o ingresso no Ensino Superior – Linguagens, códigos e suas tecnologias (que inclui a redação); Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Matemática e suas tecnologias – sem perder de vista o modelo de avaliação característico do Exame, centrado em competências e habilidades. O Enem foi, então, redefinido e passou a ser composto por quatro provas, com 45 questões de múltipla escolha cada uma, a respeito das quatro grandes áreas do conhecimento, que obedecem à Matriz de Referência e compõem o currículo do EM, além da Prova de Redação. O exame passou a ser realizado em dois dias: a princípio, sábado e domingo de um mesmo fim de semana.

Essa mudança foi ao encontro da consolidação, da ampliação e da criação de diversos outros programas e políticas governamentais dedicados à democratização de vagas no nível superior de escolaridade. Esses programas e políticas acabam estabelecendo uma relação recíproca com o Enem, uma vez que ao mesmo tempo em que fortalecem e valorizam o Exame enquanto mecanismo de seleção a essas vagas, o Enem também valoriza e fortalece esses programas e essas políticas, dentre os quais, destacamos:

- o Fies – Fundo de Financiamento Estudantil, programa governamental do Ministério da Educação, que financia cursos superiores de instituições privadas para egressos do EM de baixa renda e que tenham atingido uma nota mínima no Enem, sem ter zerado a redação. Criado em 2001, o programa foi reformulado em 2018 e tem como um de seus pilares a ampliação do acesso ao ensino superior, possibilitando

juros zero para os estudantes que tiverem uma renda *per capita* mensal familiar de até três salários mínimos.²

- o ProUni – Programa Universidade para Todos, cuja finalidade é a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para cursos de graduação e de formação específica (sequenciais) de instituições privadas do país. O Programa foi criado em 2004 e foi o primeiro instrumento que utilizou o Enem como mecanismo de seleção para vagas nas IES. Destina-se a egressos do EM da rede pública de ensino (ou da rede particular, desde que com bolsa integral), de baixa renda, que são selecionados pelos resultados e pelo perfil socioeconômico obtidos no Enem.³

- o SiSU – Sistema de Seleção Unificada, que consiste no sistema informatizado gerenciado pelo MEC, por meio do qual os participantes do Exame são selecionados para as vagas em cursos de graduação das instituições de nível superior públicas e gratuitas do país.⁴ Colocado no ar em janeiro de 2010, o SiSU passou a ser utilizado quando o Enem se tornou oficialmente um mecanismo de seleção às vagas das IES. As instituições federais foram as primeiras a utilizar o Enem como mecanismo único de acesso, mas as estaduais e municipais logo passaram a integrá-lo, se não como mecanismo único, como mecanismo complementar à nota de seus vestibulares. Em sua primeira edição, 47 mil vagas foram disponibilizadas no Sistema; em 2017, foram 238.397 vagas disponibilizadas, pouco mais de cinco vezes a quantidade de vagas oferecidas no primeiro ano;

- Acordos com Instituições Portuguesas – Desde 2014, por conta da mudança da legislação portuguesa, que permitiu às IES que definissem a forma de ingresso de estudantes internacionais, o Inep vem se dedicando a fechar acordos com as IES portuguesas, que possibilitam, além do acesso ao Ensino Superior, o intercâmbio educacional e cultural. Desde o primeiro acordo firmado, em maio de 2014 com a Universidade de Coimbra, o Inep estabeleceu convênios com 34 instituições portuguesas.⁵

Em 2017, a partir de uma consulta pública realizada pelo Ministério da Educação, a aplicação do Exame foi alterada para dois domingos consecutivos. Nesse ano, as provas foram

² Conforme informações publicadas no Portal Eletrônico do Programa. Disponível em: <http://fies.mec.gov.br>. Acesso em: 30 mai. 2018.

³ Conforme informações publicadas no Portal Eletrônico do Programa. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em: 25 mai. 2018.

⁴ Conforme consta no Portal Eletrônico do Sistema. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/sisu>. Acesso em: 30 mai. 2018.

⁵ Até maio de 2018, conforme informações do Portal Eletrônico do Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/enem-em-portugal>. Acesso em: 30 mai. 2018.

aplicadas em 1.725 municípios do país, para pouco mais de 6,7 milhões de inscritos. É inegável, portanto, que o Enem, desde sua origem, mas, mais especificamente, desde sua alteração em 2009, tem contribuído demasiadamente para a democratização das oportunidades de acesso ao Ensino Superior, o que justifica tamanha relevância no cenário educacional do Brasil. O egresso do Ensino Médio que, antes, se quisesse ingressar no ES, deveria fazer um exame vestibular para cada instituição que escolhesse, considerando, além de compatibilidade de datas dos exames, custos de inscrição e até mesmo deslocamento para realização de cada um dos vestibulares, hoje, por meio dos resultados obtidos apenas no Enem, tem suas chances de acesso aumentadas entre inúmeras possibilidades de escolha.

A importância desse Exame de nível nacional faz com que a comunidade escolar do EM dedique-se ao que se espera de suas provas, e, entre as 180 questões de múltipla escolha, a Prova de Redação, que compõe o Exame desde seu surgimento, também sofreu suas alterações e tem se tornado cada vez mais relevante e atraído a atenção não só dos participantes do Enem, mas também da comunidade em geral.

2.1.1 A redação no Enem: uma prova relevante

A Prova de Redação faz parte do Enem desde sua concepção, em 1998. Já no documento de base do Exame, ficou estabelecido que a proposta de redação deveria apresentar “um tema de ordem social, cultural ou político para ser debatido pelo aluno em forma de um texto dissertativo/argumentativo” (INEP, 1998, p. 12). Naquela época, a redação era avaliada separadamente da prova objetiva, porém ambas valiam 100 pontos. A nota da redação era calculada com base em cinco critérios, que correspondiam às cinco Competências da Matriz do Enem, considerando, porém, pesos diferentes para cada uma delas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Modelo de análise e desempenho na redação

Competência	Critério	Peso
1	Demonstrar o domínio básico da norma culta da língua escrita.	2
2	Compreender o tema proposto e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para explicá-lo, defendê-lo ou contradizê-lo, desenvolvendo-o dentro dos limites estruturais do texto dissertativo/argumentativo.	3
3	Selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa de sua perspectiva sobre o tema proposto.	2
4	Construir argumentações consistentes para defender seu ponto de vista.	2
5	Elaborar propostas de intervenção sobre a problemática desenvolvida, mostrando respeito à diversidade de pontos de vista culturais, sociais, políticos, científicos e outros.	1

Fonte: Inep (1998)

Cada um desses critérios valia de 0 a 100 pontos, que eram distribuídos em quatro níveis: excelente, bom, irregular e insuficiente; e, se o participante não atendesse ao tema ou ao tipo textual solicitado, as competências 2, 3 e 4 eram zeradas. No *Documento Básico* (INEP, 1998), que inaugura o Exame, não foram abordados aspectos a respeito da metodologia de correção das redações.

Conforme o Enem foi sofrendo alterações ao longo do tempo, a Prova de Redação também foi se alterando e, cada vez mais, se tornando mais relevante dentro do Exame. Já em 2002, essa Prova ganhou visibilidade por conta da Portaria n.º 2.941/2001 do MEC, que determinou que todos os processos seletivos para ingresso, a partir do segundo semestre de 2002, nas Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema Federal de Ensino Superior passassem a incluir, necessariamente, uma prova de redação em caráter eliminatório, na qual o aluno que obtivesse nota zero seria eliminado do processo. Para dar cumprimento a essa determinação, a mesma portaria estabeleceu que as Instituições poderiam considerar os resultados obtidos pelo candidato na Prova de Redação do Enem.

Em 2005, com a publicação do documento *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – Fundamentação Teórica*, alguns aspectos considerados na correção já foram, finalmente, divulgados. Naquele momento, veio à tona a possibilidade de abordagem de um tema de ordem científica na proposta (além de política, social e cultural), além da necessidade de o participante propor soluções para a situação-problema apresentada no tema, respeitando os

direitos humanos (INEP, 2005). Revelou-se, ainda, que cada redação produzida era avaliada por dois corretores, que desconheciam a nota atribuída pelo colega, e, quando havia discrepância, a redação era corrigida por um terceiro corretor, e essa avaliação era soberana sobre as demais notas. Além disso, nesse momento, não havia mais peso entre os critérios de correção, ainda apoiados nas cinco competências expressas na Matriz do Enem, traduzidas para a situação específica de produção de texto. Segundo o Inep (2005), a nota global da Redação era aferida pela média aritmética simples das notas atribuídas a cada uma das cinco competências, e o resultado era convertido em escala centesimal. A redação que não atendia à proposta da prova – tema e tipo textual – era anulada.

Com a mudança de formato do Exame, em 2009, a Prova de Redação também sofreu ajustes e ganhou mais notoriedade ainda. As provas objetivas passaram a ser avaliadas pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), que, grosso modo, não considera só o número de acertos do participante, mas também o grau de dificuldade das questões que se erra ou se acerta, com base no desempenho de todos os participantes do Exame. Dessa forma, não há um zero absoluto na prova objetiva e, em cada edição, os valores de notas mínimas e máximas por disciplina se alteram e são divulgados pelo Inep após a geração dos resultados dos participantes. Em contrapartida, a redação continuou sendo avaliada de maneira mais convencional, podendo, a partir de então, a nota variar entre zero e mil pontos, com base nos cinco critérios baseados nas Competências da Matriz de Referência para Redação do Enem.

A Redação tornou-se, portanto, a única prova do Enem em que se conhece, de antemão, as possibilidades de nota e cuja nota final diz respeito ao desempenho do participante de maneira particular e independente do desempenho dos outros participantes. Esse fato, aliado a uma metodologia de correção não muito acessível aos candidatos, pode ter sido, talvez, o motivador de inúmeras ações judiciais que questionavam as notas obtidas pelos participantes na edição de 2011 do exame. O Ministério da Educação recebeu, naquele ano, mais de 120 ações judiciais de participantes do Exame pedindo vistas da prova de redação, por não concordarem com as notas recebidas. Dessas 120, a Justiça exigiu que mais 79 textos fossem recorrigidos, mas a nota foi alterada em apenas dois deles.⁶ Uma ação, em especial, ganhou notoriedade na mídia. Segundo o periódico *O Globo* divulgou, dentre vários pedidos de vista de prova, um participante teve sua nota da redação alterada de zero para 880, após um pedido judicial (GOMES, 2012).

⁶ Conforme informação publicada no periódico *Tribuna do Norte*. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/mec-lanca-guia-da-boa-redacao/227507>. Acesso em: 30 nov. 2018.

Na edição seguinte, em 2012, o Ministério da Educação anunciou algumas alterações bastante relevantes para a Prova de Redação. A metodologia de correção tornou-se mais exigente: o texto do participante continua a ser avaliado por dois corretores e, caso não haja discrepância entre as notas (mais de 100 pontos na nota total ou mais de 80 pontos na nota de uma competência), a nota final é a média aritmética entre as notas totais atribuídas pelos dois corretores. Se houver discrepância, a redação é avaliada por um terceiro corretor, e a média é calculada entre as notas mais aproximadas. Caso persista a discrepância, ou a nota do terceiro corretor seja equidistante às outras duas, a redação é avaliada por uma banca presencial superior, composta por três outros corretores, que atribui a nota final do participante, desconsiderando-se as notas anteriores.

Além de divulgar essas mudanças nos critérios de correção, o MEC também desenvolveu, pela primeira vez, um guia sobre a prova de redação, destinado a auxiliar o participante do Exame: o *Redação no Enem 2012 – Guia do Participante*, cujo objetivo era “tornar o mais transparente possível a metodologia de correção da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas” (INEP, 2012). Porém, considerando a quantidade de respostas judiciais a que o Inep teve de se submeter para apenas duas alterações de nota, a publicação deste material parece ter sido uma medida para coibir as possíveis futuras ações judiciais. Isso fica claro pelo próprio objetivo do material, expresso em seu prefácio, logo na primeira edição “tornar o mais transparente possível a metodologia de correção da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas” (INEP, 2012).

A primeira versão do *Guia* foi lançada em 30 de julho de 2012, pouco mais de três meses antes da aplicação dessa edição do Exame (que ocorreu em 04 de novembro), e, embora tenha sido disponibilizada pela internet, foram distribuídos 1,7 milhões de exemplares em versão impressa nas escolas da rede pública do país. Foi nesse ano também que o Inep, para cumprir um termo de ajustamento de conduta com a Justiça, disponibilizou, pela primeira vez, a vista pedagógica das redações, que permitiu ao participante a visualização da sua redação com informações da avaliação por competência, “possibilitando reflexão pedagógica mais aprofundada sobre seu desempenho” (INEP, 2013, p. 3). Para o Inep (2013), tanto a publicação do *Guia do Participante* quanto a vista pedagógica da redação, inédita no país, principalmente considerando a grandiosidade do Exame (mais de 5 milhões de imagens e avaliações foram disponibilizadas em 2012), contribuíram para que o processo de correção da redação e a disponibilização dos resultados fossem aperfeiçoados cada vez mais.

O Prova de Redação do Enem estava, nesse momento, sob o olhar atento dos meios de comunicação social e da comunidade geral. Em 2013, a partir da divulgação dos resultados da edição anterior, foram amplamente divulgados e criticados pela mídia não especializada textos que apresentavam alguns erros de acentuação, concordância e ortografia, como “trousse” e “enchergar” (*sic*), que feriam a norma culta da língua portuguesa, mas tinham sido avaliados com a nota máxima, e outros que apresentavam deboches no meio da redação, como hino de time de futebol e receita de macarrão instantâneo, e não tinham sido anulados. A correção da Prova de Redação do Enem passou a ser questionada naquele momento por uma possível conduta negligente. Alguns participantes do Exame “boicotavam” seus próprios textos (PRADO, 2013), enquanto a mídia buscava “brechas” (na maioria das vezes, do ponto de vista do senso comum, e não de especialistas), ambos com o intuito de demonstrar que a correção era desidiosa.

Nessas condições, o Ministério da Educação anunciou, mais uma vez, algumas medidas para enrijecer a correção, tornando seus critérios mais exigentes. Partes desconectadas do texto do participante, que estão destacadas da discussão que o candidato apresenta e nitidamente foram inseridas para provocar a correção ou debochar do exame, passaram a ser motivo de anulação da redação; além disso, para a nota máxima, passaram a ser aceitos apenas desvios gramaticais excepcionais e que não caracterizem reincidência, e os textos que receberam essa nota pelos corretores passaram a ser submetidos à outra banca para a confirmação dessa avaliação (*GUIA DO ESTUDANTE*, 2013).

Com os critérios mais rígidos da banca de correção para a atribuição da nota 1000, o índice desse resultado foi caindo gradativamente e alcançá-lo se tornou um grande objetivo da comunidade escolar, atraindo, ainda mais, a atenção para a Prova de Redação. O Inep, ainda com o intuito de auxiliar os participantes em sua preparação para o Exame, publicou em 2013, pela segunda vez, a versão do *Guia do Participante*, com exemplos de redações que obtiveram nota máxima na edição de 2012 do Enem. Nos dois anos seguintes, por motivos desconhecidos, o Inep deixou de publicar esse material, que, em 2016, voltou a ser publicado sob o título de *Redação no Enem 2016 - Cartilha do Participante*. Nesse contexto histórico-social, de grande destaque da Prova de Redação e queda gradativa de notas máximas entre seus resultados, a *Cartilha do Participante* se tornou um documento bastante relevante no que se refere ao que é esperado nessa prova e a como alcançar a nota máxima no exame, aspectos que serão tratados a seguir.

2.1.2 A *Cartilha do Participante* e a nota 1000: uma contradição sócio-historicamente construída

Sob a denominação de *A Redação no Enem 2012 – Guia do Participante*, a *Cartilha* foi publicada pela primeira vez em 2012,⁷ na 15ª edição do exame, como vimos, muito provavelmente em resposta às mais de 120 ações judiciais de participantes do Exame que questionavam as notas obtidas em seus textos na edição de 2011 do exame. Tratava-se de um momento bastante relevante para a Prova de Redação, não só pela publicação do material, mas também porque fora anunciada, naquele ano, uma série de medidas que buscavam aperfeiçoar especificamente esta Prova. Em sua primeira versão, o *Guia* era composto por: (1) um prefácio, assinado pelo então presidente do Inep, Luiz Cláudio Costa; (2) um capítulo de apresentação sobre os aspectos mais técnicos da correção de redação; (3) um capítulo, com o detalhamento da Matriz de Correção,⁸ subdividido por cada uma das cinco competências; (4) um capítulo dedicado à análise da proposta de redação da edição anterior do Exame, subdividida em: apresentação da proposta, recomendações sobre a leitura da proposta, informações sobre os textos motivadores e expectativa sobre o desenvolvimento do tema na redação; (5) um capítulo sobre análise de redações nota 1000 no exame da edição anterior; (6) um capítulo final, de incentivo à leitura, chamado “Leia Mais, Seja mais”.

No ano seguinte, em sua segunda versão, o documento foi apresentado praticamente com a mesma composição, reduzindo-se, apenas, o capítulo de análise da proposta, que, nesta edição, restringiu-se apenas à apresentação Prova de Redação do Exame de 2012 e às recomendações de leitura, sem se debruçar aos textos motivadores e explicitar, mesmo que sucintamente, a expectativa sobre o desenvolvimento do tema na redação. Em 2014 e 2015, por motivos desconhecidos, houve um hiato da publicação do documento, que voltou a ser divulgado em 2016, com o mesmo formato, porém sob a denominação atual de *Cartilha do Participante*. Por não ter sido publicado nos dois anos anteriores, essa edição sofreu algumas alterações que, naquele momento, faziam certo sentido. Foram apresentados textos avaliados com a nota mil das últimas três edições do exame, e, muito provavelmente por esse motivo, excluiu-se o capítulo de análise da proposta, uma vez que cada Proposta de Redação foi apresentada antes dos respectivos textos avaliados com nota máxima daquele tema. A parte

⁷ Conforme informação publicada no site oficial da do Governo Federal. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2012/07/enem-lanca-guia-de-redacao-para-estudantes>. Acesso em: 30 nov. 2018.

⁸ Embora se refira à *Matriz de Referência para Redação do Enem*, nessa primeira edição do *Guia*, constou Matriz de Correção.

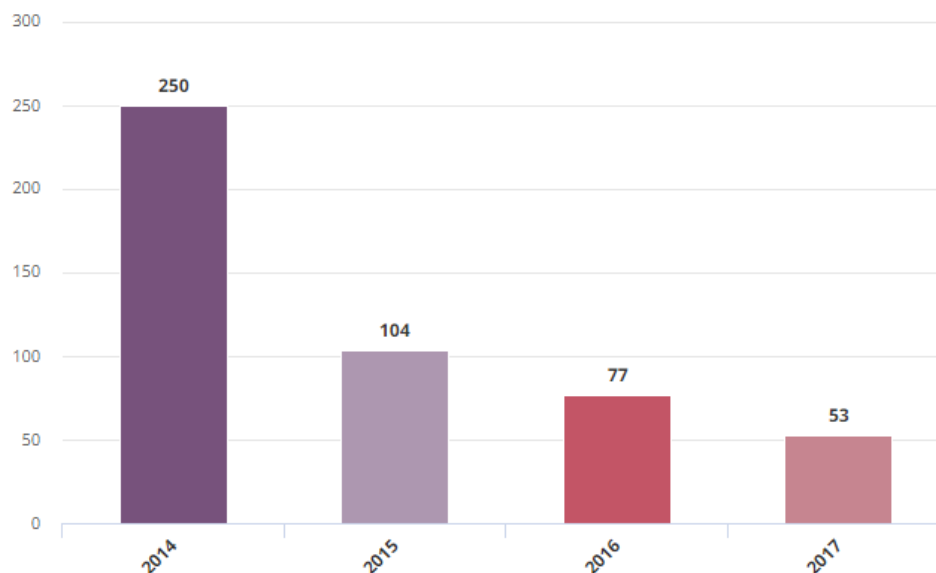
destinada às recomendações de leitura da proposta foi deslocada para o fim do detalhamento da Matriz de Referência, com um resumo sobre o tema das três propostas abordadas neste material.

A Prova de Redação no Enem tornou-se tão relevante que o Inep continuou publicando, anualmente, pouco antes da aplicação da prova, esse material específico destinado a orientar o participante em relação ao que é esperado nessa prova. Segundo o Inep (2017), a metodologia do processo de correção dos textos já é bastante transparente, mas *Redação no Enem – Cartilha do Participante* é um documento cujo objetivo é “tornar ainda mais transparente a metodologia de avaliação da redação e mais evidente o que se espera do participante” (INEP, 2017, p. 3). Na edição de 2017, manteve-se a composição da Cartilha como a da edição anterior. Com o passar do tempo, este material deixou de ser divulgado em versão impressa, sendo disponibilizado apenas em meio digital, aproximadamente no início de outubro, um mês antes da prova. Basicamente, em todas as edições deste documento, seu referente é a Matriz de Referência para a Redação no Enem, a Prova de Redação do Exame anterior e alguns textos avaliados com a nota máxima neste Exame; seu locutor, linguisticamente marcado, é o Instituto Nacional de Pesquisas “Anísio Teixeira” – Inep; e seu interlocutor, o aluno-participante do Enem. Uma vez que pretendemos investigar as imagens que são construídas pelo Inep (sobre si mesmo, o aluno-participante e o referente do documento), esses aspectos são explorados no capítulo seguinte.

Porém, a despeito das publicações desse material instrucional, a quantidade de redações que atinge a nota máxima esperada pela banca vem caindo ano a ano, conforme ilustra o gráfico a seguir, divulgado pelo portal de notícias *GI*.

Gráfico 1 – Notas mil na redação do Enem
Notas mil na redação do Enem

Total absoluto de candidatos com nota máxima na prova



Fonte: Inep

Fonte: *GI* (2018)

Em 2017, as 53 redações nota máxima do Exame representaram um índice de 0,0011% dos mais de 4,725 milhões de textos corrigidos. Esse valor representa o índice mais baixo das últimas edições da prova. A tabela a seguir mostra um panorama desse desempenho nas edições dos últimos cinco anos.

Tabela 1 – Índice de redações avaliadas com a nota 1000 nos últimos 5 anos

ANO	QUANTIDADE (APROXIMADA) DE REDAÇÕES CORRIGIDAS	QUANTIDADE DE REDAÇÕES AVALIADAS COM A NOTA 1000	ÍNDICE DE REDAÇÕES AVALIADAS COM A NOTA MÁXIMA
2014	6,2 milhões	250	0,004 %
2015	5,5 milhões	104	0,0019 %
2016	6 milhões	77	0,0013 %
2017	4,7 milhões	53	0,0011 %
2018	4,1 milhões	55	0,0013 %

Para os analistas de algumas perspectivas teóricas das ciências humanas ou até das ciências exatas, esses índices exíguos podem, variadas vezes, ser até desprezíveis, porém, para nós, são muito significativos, e até intrigantes, uma vez que, a despeito do maior exigência atribuída aos critérios de correção, principalmente para a atribuição da nota máxima, do qual

tratamos no tópico anterior, o próprio Inep procura, ao menos aparentemente, “sugerir o caminho das pedras” aos participantes, ao continuar publicando anualmente a *Cartilha*, subsidiando, inclusive, aulas de Língua Portuguesa, de redação e de produção de texto, no EM, que vêm sendo moldadas conforme o que se cobra e se propõe no Enem.

Como já dissemos, nesse material, declara-se ter por objetivo evidenciar o que se espera do participante na Prova, mas, dado o baixo índice de notas máximas, parece que este objetivo, não é alcançado com sucesso. Por isso interessa-nos a discussão desse material, embora saibamos que a *Cartilha* é apenas um fator, dentro de um conjunto de vários outros fatores, que contribuem para que o aluno-participante alcance (ou não) a nota máxima no Exame. Entendemos que a publicação e a divulgação do conteúdo da *Cartilha* significam muito mais do que a mera transmissão de informações; há, na discursividade que a compõe, a emergência de efeitos de sentidos não só pela materialidade linguística, mas por suas condições de produção aqui levantadas, as quais incluem a formação imaginária de seus interlocutores a respeito de si mesmos, do outro e de seu referente – a Prova de Redação. Todos esses aspectos são constitutivos desse processo discursivo e justificam a escolha da Análise do Discurso de linha francesa, como base para a constituição de nosso *corpus* e de nossa análise, a partir desse material. Não se trata, porém, de um processo simples. É papel do analista do discurso explicitar os processos de identificação através de sua análise, ou seja, o dispositivo de interpretação construído por ele tem de explicitar os gestos de interpretação ligados aos processos de identificação dos sujeitos e suas filiações de sentidos. Trata-se, então, de descrever a relação do sujeito com sua memória. Interpretação e descrição são procedimentos inter-relacionados para a análise do discurso, o que tratamos na seção a seguir.

2.2 Ler, descrever, de-superficializar, interpretar: do método à análise

Segundo Pêcheux (1983b), na história da reflexão sobre a linguagem, as abordagens estruturalistas procuravam descrever os arranjos textuais discursivos na sua intrincação material, praticamente suspendendo a produção de interpretações em prol da descrição pura desses arranjos. Os gestos descritivos de leitura associados a essa suspensão da interpretação, acabavam por funcionar como um dispositivo de tradução que transpõe “enunciados empíricos vulgares” em “enunciados estruturais conceituais” (p. 46).

Desse contexto, surgiram práticas antipositivistas de leitura – que entendem a descrição como método incompleto – cujo princípio é multiplicar as relações entre o que é

dito em tal lugar e de um determinado jeito, e não de outro modo, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, para se entender a presença de “não ditos” naquilo que é dito. Daí, a Análise do Discurso toma forma como uma base teórica politicamente heterogênea, apoiada nas teorias de Marx, Freud e Saussure, com o interesse de aproximar teoria e procedimentos das práticas de análise da linguagem ordinária, de abordagem antipositivista, e das práticas de “leitura” de arranjos discursivo-textuais, de abordagens estruturalistas. Segundo Pêcheux (1983b),

essa aproximação engaja concretamente maneiras de trabalhar sobre as materialidades discursivas, implicadas em rituais ideológicos, nos discursos filosóficos, em enunciados políticos, nas formas culturais e estéticas, através de suas relações com o cotidiano, com o ordinário de sentido. (PÊCHEUX, 1983b, p. 49)

Para o teórico, essa maneira de trabalhar impõe algumas exigências. A primeira delas “consiste em dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas” (p. 50), descrição essa que supõe o reconhecimento do real da língua, sob a forma da existência do simbólico, com objetivo de abordar o próprio da língua através do equívoco, da elipse, da falta etc., o que obriga a pesquisa linguística a se construir procedimentos que abordem “explicitamente o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” (p. 51).

A consequência disso, segundo o autor, é que toda descrição está exposta ao equívoco da língua, e que todo enunciado está sujeito a tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro. Logo toda sequência de enunciados é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, que oferecem lugar à interpretação, onde a AD pretende trabalhar. Entretanto, para Pêcheux (1983b), temos aí um problema: determinar nas práticas da análise do discurso o lugar e o momento da interpretação em relação ao lugar e o momento da descrição. Dizer que descrever e interpretar não são mais duas fases sucessivas, mas de alternância, não implica que descrição e interpretação sejam condenadas e se entremisturar no indiscernível. Em contrapartida, a descrição de um enunciado coloca em jogo, por meio da detecção de lugares vazios, de elipses, negações e interrogações, o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado.

Para Orlandi (2015), cabe, então, ao analista do discurso distinguir descrição e interpretação. Segundo a autora, a interpretação aparece em dois momentos da análise:

- a. em um primeiro momento, considera-se que a interpretação faz parte do

objeto de análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise.

b. em um segundo momento, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação. Por isso é necessário introduzir-se um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação. (ORLANDI, 2015, p. 58-59)

Esse deslocamento é o que permite ao analista trabalhar entre a descrição e a interpretação. Não podemos esperar que o analista trabalhe numa posição neutra, uma vez que não há neutralidade; mas é esperado que seu dispositivo de análise possibilite um trabalho em uma posição relativizada em relação à interpretação. Dessa posição relativizada, o analista deve atravessar o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito para chegar à opacidade da linguagem, ao efeito metafórico e ao descentramento do sujeito, ou seja, à ideologia.

A construção desse dispositivo, conforme nos assegura a autora, resulta da mudança da posição de leitor para o lugar construído pelo analista, em que se verifica a singularidade do cientista e a leitura que ele pode produzir enquanto tal. Leitura essa que não é fruto do refletir, mas do situar, do compreender o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico que é seu alvo. Portanto, o analista do discurso não interpreta, pura e simplesmente, mas teoriza e descreve os efeitos da interpretação. Nas palavras de Orlandi (2015), ele trabalha nos limites da interpretação, em que se coloca não fora da história, do simbólico e da ideologia, mas em uma posição deslocada, que possibilita a observação do processo de produção de sentidos em suas condições.

Vale destacar que, como já mencionamos, a teoria é um dos aspectos fundamentais da AD. Não se faz análise de discurso sem a mediação teórica permanente, em todos os passos da análise, entre descrição e interpretação, as quais constituem o processo de compreensão do analista. Desse modo, construímos nosso dispositivo analítico a partir da questão que se coloca face aos materiais de análise que constituem o *corpus* e que buscamos compreender: De que maneira a Cartilha do participante instrui/orienta o aluno-participante do Exame a elaborar uma boa redação no Enem? Esse é, segundo Orlandi (2015), um dos primeiros pontos a considerarmos ao refletir sobre a análise: a constituição do *corpus*, cuja delimitação não segue princípios empíricos, mas teóricos.

Lagazzi (1988) destaca que a delimitação do *corpus* só acontece com a própria análise. Ou seja, a partir de um universal discursivo, um conjunto potencial de discursos que podem

ser objeto de análise, é estabelecido um campo discursivo de referência, no nosso caso, a *Cartilha do Participante*; ademais, por meio de série sucessiva de restrições, que homogeneizam o material linguístico, chega-se às sequências discursivas que devem ser submetidas à análise, isto é, o espaço discursivo da análise. A identificação do que deve pertencer ou não ao *corpus* é um processo gradual, e não imediato. Segundo Orlandi (2015), não se pretende, porém, nessa forma de análise, a completude ou exaustividade em relação ao objeto empírico. A exaustividade almejada em uma análise de discurso é a que Orlandi (2015) denomina como “exaustividade vertical”, considerada em relação aos objetivos da análise e à sua temática, isto é, a profundidade teórica da Análise do Discurso. Essa *verticalidade* se opõe à exaustividade horizontal em extensão de dados, que normalmente constitui os objetivos de outras áreas de pesquisa, pois não trata os dados como meras ilustrações.

Para a AD, a extensão do *corpus* de análise é incoerente, uma vez que todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior, apontando para outro, isto é, não há um discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo, do qual estados diferentes podem ser recortados e analisados (ORLANDI, 2015; LAGAZZI, 1988). Esses *processos discursivos*, conforme defende Lagazzi (1988), estão na emergência dos efeitos de sentido, e a língua, através das sistematicidades fonológicas, morfológicas e sintáticas, constitui-se como o lugar material onde se realizam esses efeitos. A AD tem por objetivo evidenciar os traços desses processos, de maneira que as pistas de marcas linguísticas que se sobressaem determinam o caminho que nos conduz ao processo discursivo, permitindo que possamos explicar o funcionamento discursivo, desta posição relativizada.

Construir o *corpus* está, portanto, intimamente relacionado à análise, uma vez que decidir o que o compõe já é decidir sobre propriedades discursivas. Não existe um contato inaugural com o discurso – nosso objeto de análise – como existe, por exemplo, com o texto, a unidade que o analista tem diante de si. O discurso não se dá como algo posto, é preciso que o analista remeta o texto a um discurso que se explicita em suas regularidades pela referência a uma formação discursiva, que, por sua vez, ganha sentido porque evidencia uma formação ideológica dominante naquele contexto. É por esse motivo que o *corpus* resulta de uma construção do próprio analista, e a análise começa pelo próprio estabelecimento do *corpus*, como veremos no capítulo seguinte.

E, nossa análise, buscamos, com base no que defende Orlandi (2015), trazer a teoria à tona a todo o momento para “reger” nossa relação com o objeto discursivo, com os sentidos e com a interpretação. A autora destaca que não se espera que a análise seja objetiva, mas que ela deve ser o menos subjetiva possível, explicitando, tão somente, o modo de produção de

sentidos do objeto em observação. Sabemos que o objeto de análise não se esgota em uma descrição; ao contrário, ele permanece para outras abordagens, o que não está relacionado à objetividade da análise, mas ao fato de que, como já mencionado, o discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que é recortado. A forma como se recorta determina o modo de análise e o dispositivo teórico de interpretação que é construído, logo o dispositivo analítico pode ser diferente nas diferentes tomadas que se faz do *corpus* em relação à questão posta pelo analista em seus objetivos, que conduz a resultados diferentes.

O processo que Orlandi (2015) chama de de-superficialização é o primeiro tratamento, de análise mais superficial, dado ao objeto. Nesse primeiro movimento de análise, buscamos desfazer os efeitos da ilusão de que o que é dito só pode ser dito do modo como foi dito, construindo-se, a partir dessa superfície linguística, em seu estado bruto, um objetivo discursivo em que se analisa o que é dito nesse discurso e o que é dito em outros discursos, acometidos por outras memórias discursivas e em outras condições. É a partir dessa observação da relação existente, entre diferentes superfícies linguísticas diante do mesmo processo discursivo, que começa a aparecer o modo de funcionamento do discurso e que é possível identificar a relação do discurso com suas formações discursivas. Orlandi ressalta que esse processo de de-superficialização, isto é, de conversão do *corpus* bruto, do dado empírico para um objeto teórico, que trata criticamente a impressão de “realidade” do pensamento, se dá porque, como já mencionado, o objeto discursivo não é dado, supondo esse trabalho do analista para se chegar a ele.

Apenas a partir desse primeiro processo, há condições de se analisar propriamente a discursividade, porque aí já há um deslocamento do produto acabado, ao qual, em princípio, estamos presos, em direção ao processo discursivo. Trata-se de um movimento de compreensão que já se sustenta em uma primeira etapa de análise. Segundo Orlandi (2015), para compreender como um objeto simbólico produz sentidos, o primeiro passo é a transformação da superfície linguística em um objeto discursivo. Logo,

inicia-se o trabalho de análise pela configuração do *corpus*, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo o trabalho. (ORLANDI, 2015, p.64-65)

Lagazzi (1988) destaca a relevância de um método de análise, uma vez que, embora não seja possível encontrar um discurso puramente científico, isto é, embora não haja cientista

neutro, pesquisador dissociado de suas crenças, ideologia e subjetividade – já que todo sujeito é ideológico – um método de análise, dentro de seus limites, busca “sua ‘cientificidade’, sua sistematicidade, para que a análise não se torne o ‘achar’ de cada pesquisador” (p.51). De acordo com a autora, por sempre considerar, além da metodologia linguística, o histórico e o ideológico inscritos no objeto de análise, a AD possibilita um método que não se rende ao extremo subjetivo do pesquisador nem ao extremo dos modelos prontos que nos levam a uma análise conteudística.

O processo de de-superficialização do qual trata Orlandi (1984) consiste na análise, em uma primeira instância, da materialidade linguística (o como se diz o que se diz, o quem diz, em que circunstâncias se diz etc.), isto é, na análise daquilo que se revela em sua sintaxe e enquanto processo de enunciação, em que o sujeito se marca no que diz e o que nos fornece pistas para a compreensão do modo como se textualiza o discurso que pesquisamos. Essa observação se dá em função das formações imaginárias em suas relações de sentido e de forças. No nosso caso, a imagem que se tem de um aluno-participante do Enem, do próprio Exame, de que lugar fala o Inep e que lugar ocupam seus interlocutores.

Segundo Orlandi (1984), em termos de operação, o analista do discurso deve deixar de considerar a segmentação e passar a considerar o recorte. Enquanto “o segmento, é, simplesmente, uma unidade ou da frase ou do sintagma”, a partir do qual o linguista visa uma relação entre unidades linearmente dispostas, o recorte refere-se a uma unidade discursiva, isto é, a “fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação” (ORLANDI, 1984, p. 14). Diferentemente do que ocorre com a segmentação, não se trata, nesse caso, de uma passagem automática entre as unidades e o todo que elas constituem. O recorte deve, portanto, ser realizado segundo os tipos de discurso, as condições de produção e o objetivo e o alcance da análise. Isso porque, como vimos no capítulo analítico, a linguagem deve ser observada na dinâmica de seu funcionamento, a partir dos processos que a constituem, dos quais a polissemia e a paráfrase são fundamentais. Ao considerarmos o texto como aquele que acolhe o processo de interação pela (e na) linguagem – e não apenas como uma soma de frases –, estamos, conseqüentemente, considerando o domínio da polissemia, da significação como multiplicidade e não como mera informação transmitida.

Portanto, buscando garantir a cientificidade desta pesquisa, nosso *corpus* foi constituído, com base na composição do nosso material e nos nossos objetivos geral e específicos que propusemos a este trabalho, a partir das análises dos seguintes recortes:

- vi. a mudança do significante que intitula nosso material, de *Guia* para *Cartilha*;

- vii. sequências discursivas no prefácio da *Cartilha* e no prefácio da primeira versão do *Guia* que marcam as imagens construídas pelo Inep;
- viii. sequências discursivas do capítulo 1 da *Cartilha* que marcam sua instrucionalidade;
- ix. sequências discursivas do capítulo 1 que se referem à atividade de leitura e escrita na Prova de Redação do Enem;
- x. sequências discursivas do capítulo 2 da *Cartilha* que se referem à atividade de leitura e escrita na Prova de Redação do Enem;

Esse dispositivo foi se constituindo a partir do método dedutivo, em conformidade com o paradigma indiciário, que se refere, segundo Ginzburg (1989, p. 177), a “um instrumento para dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro. (...) Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”.

Considerando esses procedimentos teórico-metodológicos, no capítulo analítico a seguir, os recortes dessas sequências discursivas estão categorizados da seguinte maneira: os três primeiros itens aqui elencados referem-se às imagens construídas pelo Inep sobre si mesmo, seu interlocutor – o aluno-participante – e o referente – a Redação do Enem; já os recortes referentes aos dois últimos itens elencados constituem o corpus estabelecido para deprendermos as noções de leitura/leitor, escrita/escrevente que permeiam o documento. Como veremos no capítulo seguinte, nossa análise está ancorada naquilo que Pêcheux (1982 – vide capítulo teórico) estabelece como nó central de um trabalho de leitura: a relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história.

**CAPÍTULO 3 – PERCURSO ANALÍTICO:
A CARTILHA DO PARTICIPANTE PARA A REDAÇÃO NO ENEM
SOB A PERSPECTIVA DISCURSIVA**

A partir dos pressupostos teóricos abordados, pretendemos, nesse capítulo, discutir de que maneira a *Cartilha do Participante* instrui/orienta o aluno-participante da Prova do Enem a alcançar um modelo de escrita; depreender as imagens construídas pelo Inep, neste material, sobre si mesmo, seu interlocutor – o aluno-participante do Exame – e seu referente – a Redação no Enem –; e pontuar as concepções de leitura/leitor e escrita/escrevente que permeiam esse documento.

Para alcançar nosso primeiro objetivo específico (depreender as imagens construídas pelo Inep, neste material, sobre si mesmo, seu interlocutor – o aluno-participante do Exame – e seu referente – a Redação no Enem), considerando que o léxico não é um “estoque” palavras, acreditamos que a mudança do significante do material de *Guia* para *Cartilha* é um importante recorte a ser analisado, porque faz emergir discursos historicamente construídos, já sinalizando algumas formações imaginárias que também emergem no discurso do material. Selecionar esse recorte de análise nos leva a explorar, prévia e brevemente, com base em Brito (2011), o conceito de gênero discursivo, em relação ao gênero *cartilha*, para que não deixemos de considerar, em nossas análises, aspectos pertencentes à característica do gênero instrucional. Ainda buscando identificar as imagens construídas pelo Inep na *Cartilha*, recortamos sequências discursivas do prefácio e, considerando os discursos que emergiram em função da mudança do significante cartilha, analisamos também o prefácio do material enquanto *Guia*. No prefácio, constituído como uma carta ao aluno-participante, estabelece-se uma relação de interlocução, o que nos leva a crer que as formações imaginárias ficam mais marcadas na superfície do texto. Recortamos, ainda, algumas sequências discursivas da Matriz de Referência que marcam a instrucionalidade do material.

Buscando pontuar as concepções de leitura/leitor e escrita/escrevente que permeiam esse documento, recortamos sequências discursivas do Capítulo 1 da Cartilha, sobre a Matriz de Referência, mais especificamente, nas seções 1.2 e 1.3, referentes, respectivamente, às competências 2 e 3 que tratam sobre a produção de leitura – a compreensão – e sobre a produção escrita. Por fim, recortamos para análise algumas sequências discursivas da proposta de redação e dos comentários das redações nota 1.000 que compõem o capítulo 2 do material.

3.1 De *Guia* para *Cartilha*: um primeiro recorte de “linguagem-situação”

Para o Inep (2013), a publicação do *Guia do Participante* contribuiu para que o processo de correção da redação e a disponibilização dos resultados fossem aperfeiçoados. Sob a denominação de *A Redação no Enem 2012 – Guia do Participante*, este material foi publicado pela primeira vez em 2012, em um momento bastante relevante para a Prova de Redação do Enem, como vimos, para tentar coibir as centenas de ações judiciais recebidas na edição anterior do Exame, que solicitavam vistas de prova e questionavam as notas obtidas. A finalidade dessa primeira edição era “deixar bem claro (*sic*) e exemplificar os critérios [de correção da redação] utilizados” (INEP, 2012). Depois de uma lacuna de dois anos, o material voltou a ser publicado em 2016, sob a denominação atual – *Cartilha do Participante*. Considerando, então, essas condições de produção das publicações desse material e nosso objetivo geral, o primeiro recorte que analisamos refere-se à denominação do documento, já que nos parece bastante significativo historicamente a alteração do nome deste material de *Guia* para *Cartilha*. Entendemos, porém, que, antes de analisarmos esse aspecto pela perspectiva da AD, com base em Brito (2011), faz-se necessário considerar a denominação de *Cartilha* a partir do conceito de gênero discursivo, proposto por Bakhtin (2003), sobre o qual tratamos, brevemente, no tópico a seguir, para, na sequência, avançar à análise propriamente dita.

3.1.1 Gêneros discursivos⁹ e a *Cartilha do Participante*

Sabe-se que Pêcheux (1969), ao inaugurar a Análise do Discurso, não considerou os dispositivos dos gêneros discursivos, embora essa questão tenha perpassado por sua obra, mesmo sem qualquer discussão. Conforme aponta Brito (2011), com base nos conceitos pecheuxtianos, ao conceituar *condições de produção, formação ideológica e formação discursiva*, unidades fundamentais para a AD, Pêcheux ilustra, através de exemplos parentéticos, como a questão dos gêneros coexiste com a análise do discurso:

(...) as formações ideológicas assim definidas comportam necessariamente como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas

⁹ Não se pretende, nessa dissertação, uma análise ampla e profunda sobre gêneros textuais e a teoria de Bakhtin (2003). Pretendemos apenas, considerando a análise do discurso, apreender a atividade discursiva do gênero em sua dupla dimensão – social e textual.

interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma **arenga**, de um **sermão**, de um **panfleto**, de uma **exposição**, de um **programa** etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada... (HAROCHE, PÊCHEUX E HENRY, 1971, p. 102, grifos nossos)

Segundo Brito (2011), considerando que os gêneros são apreendidos por meio da atividade social que os sustenta, não podemos deixar de analisar as condições de existência do gênero, devendo apreender a atividade discursiva do gênero em sua dupla dimensão – social e textual – considerando que os enunciados são apresentados também como amostras de certo gênero do discurso, além de fragmentos atravessados por determinada formação discursiva. Além disso, para o autor, o conceito de condições de produção associa-se ao modo de funcionamento dos gêneros no que se refere ao aspecto analítico-metodológico da pesquisa, uma vez que o funcionamento dos gêneros não se dá apenas pelo aspecto linguístico, mas também pelo aspecto sócio-histórico, associado às suas condições de produção.

Ao refletirmos sobre os gêneros do discurso, é preciso trazer à luz a contribuição de Mikhail Bakhtin, pensador russo que consolidou a teoria dos gêneros discursivos nos estudos linguísticos. A clássica definição de gêneros discursivos do teórico russo parece, inclusive, esbarrar no conceito de condições de produção:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos por integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. **Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo** não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (...) cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifos nossos e do autor, respectivamente)

Bakhtin (2003) evidencia a relação entre os gêneros discursivos e os campos da atividade humana ao classificar os gêneros em primários (simples) e secundários (complexos). Enquanto estes, predominantemente escritos, surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e mais desenvolvido e organizado – artístico, científico, sociopolítico; aqueles surgiram de condições de comunicação discursiva imediata, e, no processo de formação dos

gêneros secundários, estes podem incorporar e reelaborar diversos gêneros primários. Veremos, ao longo de nossa análise, que, embora seja um gênero secundário, a *Cartilha* incorpora aspectos de gêneros primários, a exemplo do próprio Prefácio, que introduz o documento e se constitui como uma espécie de *carta* destinada ao participante do Exame. Bakhtin defende, também, que o signo não deve ser dissociado das formas concretas da comunicação social, uma vez que ele não tem existência fora desse sistema de comunicação social.

A partir disso, não poderíamos, então, analisar o discurso que emerge da denominação *Cartilha* sem considerar sua forma de comunicação. Por esse motivo, entendemos a *Cartilha* como prática discursiva ligada ao seu campo de utilização – o pedagógico, para o qual propomos um deslocamento da esfera educativa/escolar para a instrucional, uma vez que a instrucionalidade ultrapassa os limites pedagógicos; ou seja, trata-se de um gênero cuja finalidade é não só ensinar, mas, mais do que isso, instruir. No nosso caso, a *Cartilha do Participante*, é, então, um gênero instrucional, injuntivo, e institucionalizado, cuja finalidade é tornar mais evidente o que se espera do aluno-participante na Prova de Redação. Complexo, esse gênero secundário surgiu, da necessidade de explicitar os critérios da correção e da Matriz, não só aos participantes do Exame, mas à sociedade em geral e às instâncias jurídicas, uma vez que a metodologia de correção estava sendo questionada.

Com o tempo, o conteúdo e a organização desse material de apoio sofreram poucas alterações. Em resumo, trata-se, desde sua primeira edição, de um documento oficial do Inep publicado, pouco antes da aplicação do Exame, em que se detalha a *Matriz de Referência para Redação do Enem*, composta pelas competências e habilidades esperadas nos textos dos participantes e norteadoras da avaliação das redações, bem como a Prova de Redação do ano anterior, acompanhada da análise de uma amostra de textos que foram avaliados com a nota máxima. Entretanto, o significante que nomeia o documento foi alterado de *Guia* para *Cartilha*. Essa alteração nos parece relevante do ponto de vista discursivo, uma vez que o termo *Cartilha* parece emergir outros discursos, historicamente constituídos, inclusive, pelo gênero que caracteriza, conforme vemos a seguir.

3.1.2 A escolha pelo significante *Cartilha*: um sentido historicamente construído

A alteração da denominação do documento, de *Guia* para *Cartilha*, é o primeiro ponto que nos interessa para análise e, portanto, constituição de nosso *corpus*, pois, como vimos, uma palavra pode significar de modo diferente a depender de suas condições de produção.

Embora tenha se alterado o significante, de *Guia* para *Cartilha*, o conteúdo do documento pouco se alterou. Não podemos dizer, porém, que não há, nesse caso, um processo de produção de sentido diferente daquele que se produz com a denominação do documento enquanto *Guia*. Apesar de ambos os gêneros nos remeterem a sentidos relacionados à instrução, a um conjunto de indicações a serem seguidas, do significante *Cartilha* emerge da memória coletiva outro discurso, vinculado a uma finalidade pedagógica. Esse discurso é bastante relevante na história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, associado, mais especificamente do que *Guia*, à história da alfabetização e do ensino de leitura no país.

Sabe-se que as cartilhas de alfabetização estiveram presentes nos primeiros anos escolares de milhões de brasileiros, por décadas e décadas. A consagrada *Caminho Suave*, por exemplo, da professora Branca Alves de Lima, está hoje em sua 132ª edição e foi o livro oficial de alfabetização do Ministério da Cultura por quase cinquenta anos, tendo sido impressos 40 milhões de exemplares nesse período (GARCIA, 2017). É inevitável, portanto, que, ao nos depararmos com a *Cartilha do Participante*, não sejamos atravessados pelo discurso daquelas cartilhas de alfabetização, cuja finalidade era, não por coincidência, também ensinar a ler e escrever.

Dada sua relevância para o ensino de leitura e escrita no Brasil, essas cartilhas foram objeto de inúmeros estudos acadêmicos. Dietzsch (1990) investigou as cartilhas utilizadas nas escolas paulistas entre 1930 e 1970, na tentativa de buscar, em seus discursos o sentido de suas falas. Percebeu que, embora sejam tão resistentes ao tempo e às controvérsias e críticas a respeito de seu método de ensino, essa resistência não parece guardar qualquer aspecto de historicidade. Segundo a autora, o discurso das cartilhas “é impermeável a uma visão mais ampla e aprofundada do espaço à sua volta” (p. 36), uma vez que observa, de dentro da escola e de modo bastante superficial e parcial, a vida cotidiana que acontece fora da escola. Desse modo, não se consegue revelar de modo fidedigno os atores e a realidade que constroem a história da cultura e da sociedade brasileira.

Em sua análise, a autora percebeu que, ao se considerar o discurso da cartilha em suas condições de produção, nos deparamos com um espaço limitado que não permite o fluir da interlocução, apenas apresentando uma mensagem a ser decifrada. Ao se dirigir ao leitor, por meio de imperativos e perguntas retóricas, o autor da *Cartilha* pretende situá-lo em um contexto de uma só palavra, em que o sentido é único. A pesquisadora defende que essa forma de manipulação da linguagem se refere a uma concepção de criança incapaz de opinar e pouco preocupada em ouvir o que essa criança teria a dizer ou com a história de leitura e escrita que ela detém. Ela aponta também para o fato de que o autor da cartilha pode, ainda, entender seu

discurso como apenas uma fala técnica e eficiente, ao qual atribui um estatuto de verdade incontestável, que resiste ao diálogo, desconsiderando a natureza interativa e polissêmica da linguagem.

Em nossa análise, procuramos investigar se essas considerações se perpetuam na *Cartilha do Participante*, já que elas dizem respeito a um aspecto bastante importante para essa pesquisa: o das formações imaginárias. Trata-se, aqui da imagem que o autor tem de seu interlocutor (IA(B)), da imagem que o autor tem do referente (IA(R)), que é o que se ensina na cartilha, e a imagem que o autor tem de si mesmo (IA(A)). No caso das tradicionais cartilhas de alfabetização, revela-se que o autor constrói uma imagem de um interlocutor que nada sabe, já que este é incapaz de opinar; de um referente acadêmico e científico, já que enxerga seu próprio discurso como técnico e eficiente; e de si mesmo como o detentor desse conhecimento científico totalmente desconhecido pelo seu interlocutor. De fato, a análise verifica que essas imagens, próprias das cartilhas de alfabetização, que emergem da escolha do significante *Cartilha*, são replicadas também no conteúdo do material. Vale destacar que essas formações imaginárias são bem marcadas no Discurso Pedagógico, um discurso puramente autoritário e dissimulado, já nos primeiros anos de escolaridade, conforme nos revela a investigação de Dietzsch (1990).

Como vimos, segundo Orlandi (2003), a escola, onde circulam esses discursos, desempenha um papel de dissimulação ao estabelecer que as hierarquias sociais estão instituídas nas hierarquias de méritos e competências, quando na verdade são hierarquias constituídas simplesmente nas relações de força. Entendemos que esse discurso velado se perpetua na *Cartilha do Participante*, o que, para nós, significa que ele, então, se perpetua infinitamente, em qualquer contexto escolar, para além das etapas finais da Educação Básica. Poderia ser até plausível, em algumas formações ideológicas, o fato de que, nos anos iniciais da vida escolar, o interlocutor da cartilha de alfabetização, a criança, pouco ou nada sabe (o que não entendemos como verdadeiro), mas depois de percorrido o caminho da Educação Básica, ao final do Ensino Médio, ela deveria ter alcançado alguns níveis na hierarquia de méritos e competências estabelecidas pelo discurso escolar. Parece, porém, já pela própria escolha do significante *Cartilha* (e como veremos adiante, na análise do Prefácio) que essas mesmas formações imaginárias estão construídas na *Cartilha do Participante*¹⁰.

Destacamos, ainda, nosso estranhamento em relação a essa alteração do significante, uma vez que, segundo aponta Mortatti (2000), já na década de 1980, passou-se a questionar

¹⁰ Parece-nos, ainda, que, com a escolha do significante *Cartilha*, emerge uma IA(B) infantilizada, que coloca esse interlocutor no mesmo lugar que ocupado também pelo interlocutor das cartilhas de alfabetização.

programaticamente a necessidade dos métodos e da cartilha de alfabetização, em decorrência da intensa divulgação dos pensamentos construtivista e interacionista sobre alfabetização. Segundo a autora, o primeiro resultado das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, desloca o eixo das discussões do como se ensina para o como se aprende a língua escrita e se apresenta como uma “revolução conceitual”, que demanda que as teorias e as práticas tradicionais e, conseqüentemente, a cartilha sejam abandonadas. Já o interacionismo é decorrente das proposições de Geraldi (1984, 1991, 1996, *apud* MORTATTI, 2000), que apresenta proposta para o ensino da Língua Portuguesa – em cujo domínio insere o processo de alfabetização –, em que o discurso é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-se como conteúdo de ensino, que permite um processo de interlocução real entre professor e aluno e, conseqüentemente, “impede” o uso de cartilhas no ensino de leitura e escrita em Língua Portuguesa. Esse fato nos leva a pensar que, na alteração do significante de *Guia* para *Cartilha* para nomear este material, possa ter prevalecido a questão dos gêneros discursivos e sua relação estreita com os campos de atividade e a finalidade desse campo, a partir da tentativa de afastar os discursos que emergem no material de qualquer instrução/orientação mais genérica e aproximá-los do campo pedagógico, de ensino de leitura e escrita e da Língua Portuguesa.

Mortatti (2000) aponta, ainda, que, em relação à história da alfabetização no Brasil, a seleção cultural escolar, isto é, aquilo que tem valor educativo, de acordo com certa escala e juízo de valor, sofreu poucas variações com a época e com as ideologias políticas e pedagógicas dominantes. Prevaleceram-se certos aspectos constantes tidos como universais e constitutivos de uma cultura escolar, para cujo engendramento, transmissão e perpetuação, tem-se, aliada ao conservadorismo cultural da escola e do professor, a contribuição fundamental da cartilha de alfabetização. Portanto, embora pareça-nos que a escolha por *Cartilha* (em vez de *Guia*) se dê apenas pela aproximação pedagógica à finalidade da alfabetização e do ensino da leitura e da escrita, não podemos desconsiderar os discursos e os efeitos de sentido que emergem a partir dessa escolha, a partir dos quais se evidencia o conservadorismo não só da Instituição, mas do ensino de Língua Portuguesa, uma vez que se perpetuam valores escolares e ideologias contrárias às recentes transformações teóricas da alfabetização e das concepções de leitura e escrita.

Com base nessas formações discursivas e nas formações imaginárias que emergem dessa escolha pelo significante *Cartilha* e em nossos objetivos, para seguir nosso percurso analítico, entendemos que o prefácio do material é um recorte necessário e importante, pois nele se estabelece uma interlocução direta entre o Inep e o aluno-participante do Enem, o que

pode nos auxiliar a pontuar as imagens construídas pelo Inep sobre si mesmo, sobre seu interlocutor – o aluno-participante do Exame – e sobre seu referente – a Redação.

3.2 O Prefácio e as formações imaginárias

Segundo Cargnelutti (2008),

o prefácio é um termo utilizado para designar um discurso produzido a propósito de um texto que antecede e introduz uma obra. É um conjunto de discursos da responsabilidade do próprio autor, do editor ou de terceiros que acompanha materialmente o texto prefaciado enquanto livro. Constitui-se de um discurso explicativo/justificado de autoria variável que envolve o seu locutor (p. 2-3).

A autora destaca, ainda, que o prefácio de um livro didático normalmente é constituído por uma breve apresentação, que antecipa o conteúdo propriamente dito para explicá-lo, destacando também os objetivos e a metodologia da obra. Trata-se do caminho de entrada do livro, podendo funcionar como um engrandecimento para o que está sendo exposto.

A partir das formações discursivas que atravessam a escolha pelo significante *cartilha* para intitular nosso material e buscando investigar se as imagens construídas pelos discursos que atravessam essa escolha são as mesmas imagens construídas na *Cartilha do Participante*, entendemos que o prefácio deve constituir nosso *corpus*, uma vez que além de “apresentar” o conteúdo da *Cartilha*, é nele que se marca, na superfície linguística, a interlocução do documento, entre o Inep e aluno-participante do Exame, o que nos auxiliará a compreender as formações imaginárias que são construídas no material. A seguir, apresentamos o prefácio, como consta na edição de 2017 do documento, com a indicação de suas linhas para a análise que trazemos na sequência. Esta análise está ancorada no que postula Pêcheux (1982) sobre o nó central de um trabalho de leitura, constituído pela relação entre *língua*, como sistema sintático-lexical passível de jogo, e *discursividade*, como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história.

Figura 3 – Prefácio do documento *Redação no Enem 2017 – Cartilha do Participante*

<i>Prezado participante do Enem 2017,</i>	1
<i>Nós, do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sabemos da importância do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para você e sua família. Por isso, apresentamos esta importante Cartilha sobre a Redação no Enem 2017, preparada com muito empenho e rigor para ajudá-lo nesse momento tão importante.</i>	5
<i>O Enem é porta de acesso a inúmeras universidades públicas e a importantes programas de governo, como o Programa Universidade para Todos e o Programa de Financiamento Estudantil.</i>	10
<i>Como você já sabe, o Enem 2017 mudou para melhor. Com base em resultado de consulta pública, aperfeiçoamos as condições de realização do exame. Uma das mudanças traz a redação para o primeiro dia do exame, pois sabemos que ela é importante elemento de composição de sua nota final.</i>	
<i>Para apoiá-lo, a equipe do Inep aprimorou a Cartilha visando tornar ainda mais transparente a metodologia de avaliação da redação e mais evidente o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas.</i>	15
<i>A equipe da Diretoria de Avaliação da Educação Básica e os especialistas envolvidos na elaboração desta Cartilha selecionaram redações que obtiveram pontuação máxima no Enem 2016. A ideia foi apresentar exemplos positivos que contemplaram todos os critérios máximos de correção pelos diferentes corretores.</i>	20
<i>Agradecemos aos autores que permitiram a utilização dessas redações, a toda a equipe do Inep e aos especialistas envolvidos na elaboração desta Cartilha. Esperamos que ela contribua para aperfeiçoar seus estudos.</i>	25
MARIA INÊS FINI Presidente do Inep	MENDONÇA FILHO Ministro da Educação

Fonte: Inep (2017, p. 3-4)

Como é possível notar, o prefácio da *Cartilha* se refere a uma espécie de carta, dirigida ao aluno-participante do Enem, a qual, segundo Bakhtin (2003), é classificada em um gênero primário, que se refere a uma situação de comunicação imediata. Já com esse recurso, entendemos que há uma tentativa de aproximação desse locutor a esse aluno-participante. Essa aproximação é ratificada pela retomada, quase constante, desse interlocutor anunciado na introdução do prefácio, logo na primeira linha – “Prezado participante do Enem 2017”, marcada, na superfície linguística, com o uso de pronomes na 3ª pessoa do singular, como *você* (linhas 5, 11) – pronome de tratamento com valor de pronome pessoal, *sua / seus* (linhas 5, 14, 25) – pronomes possessivos, *ajudá-lo* (linha 7) e *apoiá-lo* (linha 15) – pronomes pessoais oblíquos.

Entretanto é bastante marcada, nessa parte da *Cartilha*, a posição do MEC e do Inep enquanto autoridade locutora do discurso, e, conseqüentemente, detentora do conhecimento que será ali apresentado. Essa marcação não se dá de maneira tão uniforme. Logo no primeiro parágrafo, anuncia-se um locutor institucional, coletivo, o “Ministério da Educação (MEC)” e o “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)” (linhas 3 e 4), precedidos pelo pronome pessoal *Nós* (linha 3), que, a princípio, associados aos verbos conjugados também na 1ª pessoa do plural (*sabemos* – linha 4 e 14; *apresentamos* – linha 5; e *aperfeiçoamos* – linha 12), indicia um locutor institucional, isto é, que fala em nome das instituições MEC e Inep, ou seja, de todos os membros das duas instituições, envolvidos no trabalho como um todo. A partir do quarto parágrafo, porém, ocorre um deslocamento em relação à marcação desse locutor, uma vez que há referência, em terceira pessoa, à “equipe do Inep” (linha 15) e à “equipe da Diretoria de Avaliação da Educação Básica e os especialistas envolvidos na elaboração dessa *Cartilha*”¹¹, colocando o Inep como responsável pela elaboração do conteúdo técnico da *Cartilha* e o MEC como seu locutor no prefácio.

Por mais que o Inep seja um instituto que integra o Ministério da Educação, nesse ponto, esse deslocamento isenta o MEC, como instituição, da responsabilidade de elaboração do material, apaga atuação dos “especialistas envolvidos”, ao não os mencionar especificamente, ao mesmo tempo em que coloca o próprio MEC como locutor principal desse discurso. Trata-se aqui do dito em relação ao não dito. Poderiam ser destacados os profissionais/empresas que colaboraram para elaboração da *Cartilha*, porém optou-se por não os destacar, garantindo assim a responsabilidade da elaboração do documento apenas ao Inep. Além disso, uma vez que o Inep é órgão diretamente ligado ao MEC, ao mencioná-lo em 3ª pessoa junto ao DAEB, o MEC se coloca como locutor principal do prefácio, aumentando o distanciamento que há entre locutor e interlocutor. Esse aspecto é ratificado, então, pelo fato de o prefácio ser assinado, respectivamente, pela presidente do Inep e pelo Ministro da Educação daquele ano, Maria Inês Fini e Mendonça Filho, as autoridades máximas de cada uma das instituições inicialmente citadas no discurso.

Conforme vimos, nos processos discursivos, ocorre uma série de formações imaginárias que designam os lugares que os interlocutores atribuem, cada um, a si mesmo e ao outro, isto é, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar no processo discursivo e a imagem que fazem do lugar de seu interlocutor. Se considerarmos a pergunta implícita

¹¹ Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB do Inep, à qual compete, dentre outras funções, definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos de realização das avaliações da educação básica.

postulada por Pêcheux (1990), cuja “resposta” subentende a formação imaginária que o locutor tem de si mesmo – “Quem sou eu para lhe falar assim?”, percebemos que, apesar de se configurar em uma carta com algumas tentativas de aproximação de seu interlocutor – o aluno-participante, o prefácio da *Cartilha* confirma que a imagem que o locutor constrói de si mesmo (IA(A)) é de um lugar de autoridade, bastante distante em relação a seu interlocutor. Embora falar em nome de instituições já seja uma marca dessa autoridade, esse distanciamento vai se evidenciando ainda mais, ao longo do discurso, pelo próprio deslocamento que citamos anteriormente: o locutor inicia seu discurso se colocando em um lugar institucional-coletivo, quando fala em nome da instituição, ao longo do discurso desloca-se desse caráter coletivo, mas, ao final, evidencia e reforça seu lugar institucional-soberano, já que não há, na hierarquia de cada uma das instituições – Inep e MEC, autoridade que supere o lugar da Presidente do Instituto e do Ministro da Educação.

Lembramos que, segundo Pêcheux (1969), todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias e que faz parte desse processo que o locutor faça previsões e antecipações de representações de seu interlocutor, a partir de seu próprio lugar de locutor. Trata-se, então, nesse caso, de locutores coletivos, institucionais, em nome de suas autoridades mais altas, a Presidente do Inep e o Ministro da Educação, dirigindo-se ao aluno-participante do Enem 2017. A imagem que o locutor constrói de seu interlocutor, nesse discurso, não é diferente das que são construídas em outros discursos pedagógicos nem nas cartilhas de alfabetização, como vimos na seção anterior. Aqui também se evidencia um discurso autoritário, em que uma voz segura e autossuficiente fala a um interlocutor que não detém – ou pouco detém – o conhecimento sobre o referente deste material: a Redação do Enem. Esse discurso autoritário e essa imagem do interlocutor estão ambos marcados na materialidade linguística. O primeiro, pela própria colocação do locutor como detentor do conhecimento, com o uso do verbo saber, em “sabemos da importância do Exame...” (linha 4) e “sabemos que ela é importante elemento de composição de sua nota final” (linha 14), associado a verbos que procuram demonstrar o esforço empregado na elaboração do material, em “preparada com muito empenho e rigor” (linhas 6-7), “aperfeiçoamos as condições de realização” (linha 12) e “a equipe do Inep aprimorou a *Cartilha*” (linha 15); o segundo, pela recorrência das orações adverbiais finais que destacam o caráter de auxílio/base que o locutor destina a esse interlocutor: “para ajudá-lo” (linha 5), “para apoiá-lo” (linha 15) e “para aperfeiçoar seus estudos” (linha 25).

Esse caráter auxiliar, de amparo, emerge também por outro aspecto que é a referência que se faz às políticas de acesso do Governo Federal, por meio do Enem. Logo no primeiro

parágrafo, o locutor destaca a importância do Enem não só para o aluno-participante a quem se dirige, mas também à “sua família” (linha 5). É possível que o Enem não represente tanta importância a famílias mais abastadas, que podem arcar financeiramente com os estudos de seus filhos no Ensino Superior (ES) em instituições que não dependem exclusivamente do Exame, por exemplo. Esse aspecto nos leva a compreender que esse é o primeiro indício de que, além de não detentor do conhecimento, o locutor concebe como leitor virtual da *Cartilha* o aluno-participante que compõe a parcela mais carente da sociedade, muito possivelmente, oriundo de escolas públicas, que depende do Enem como a única oportunidade de acesso ao ES. Com base na pergunta implícita postulada por Pêcheux (1990), cuja “resposta” subentende a formação imaginária que o locutor tem de seu interlocutor – “Quem é ele para que eu lhe fale assim?” –, isso se confirma quando, no segundo parágrafo, destaca-se que “O Enem é porta de acesso a inúmeras universidades públicas e a importantes programas de governo” (linhas 8-9), mas, além disso, quando se escolhe como exemplos de programas de governo o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies) (linhas 9 e 10).

Ao colocarmos, mais uma vez, o dito em relação ao não dito, buscamos compreender, no que se diz, aquilo que não se diz, porque o não dito constitui igualmente os sentidos do discurso (ORLANDI, 2015). Conforme já sinalizamos, tanto o ProUni quanto o Fies são os programas do governo associados ao Enem que se destinam aos alunos-participantes de baixa renda. Essa exemplificação para os “importantes programas de governo” opõe-se diretamente a outro programa, brevemente apresentado nesse trabalho: os acordos com as IES portuguesas, que possibilitam o acesso de alunos brasileiros a universidades portuguesas pela nota do Enem, por exemplo. Não se trata de uma escolha aleatória, principalmente porque, em oposição aos alunos-participantes de baixa renda, estão exatamente os alunos-participantes das classes mais altas da sociedade e que, como se sabe, são os que mais se beneficiam desse programa não destacado no prefácio. Essa “ausência” refere-se à noção de implícito (ORLANDI, 2012), isto é, aquilo que não está dito, mas emerge no texto e está significando, uma vez que o acordo com as IES portuguesas não é um programa do governo destinado à grande massa da população concludente do Ensino Médio. Essa noção de implícito compõe o caráter de incompletude do texto, bastante relevante para esse processo de significação.

Portanto o leitor virtual concebido pelo autor do prefácio parece ser o aluno-participante do Enem 2017 de baixa renda, possivelmente proveniente da escola pública e pouco detentor do conhecimento que se pretende apresentar na *Cartilha*. Vale lembrar que é no momento da leitura, ao se identificarem como interlocutores, que os leitores desencadeiam o processo de

significação do texto, o que aponta que sujeitos e sentidos, em um mesmo processo, concomitantemente se constituem, sendo a produção de leitura o cerne da produção da unidade textual (ORLANDI, 2012). Por isso, o processo de significação do texto não se dá em uma relação entre sujeito leitor e objeto, mas entre sujeito leitor e autor e, ainda, leitor real vs. leitor virtual, ou seja, o leitor imaginário que o autor concebe para seu texto e para quem ele se dirige.

Desse modo, ao ler o texto, o leitor real necessariamente se relaciona com o leitor virtual, o que significa que a relação básica que instaura o processo de leitura é a do confronto existente entre o leitor virtual e o leitor real. Posto isso, sabemos que se o leitor real está mais próximo da imagem que se fez do virtual, ocorrerá um processo de significação de reconhecimento, o que, provavelmente, gerará maior aderência ao conteúdo da *Cartilha* por parte do interlocutor. Entretanto, se o leitor real se distancia do leitor virtual, ocorrerá um processo de significação de estranhamento, o que, provavelmente, gerará menor aderência ao conteúdo da *Cartilha* por parte do interlocutor. Considerando esses aspectos, parece que há uma tentativa, nesse prefácio, de se marcar um caráter democrático/assistencial do Enem em relação ao acesso ao ES.

Outro aspecto que destacamos, também relacionado às formações imaginárias do discurso, refere-se à imagem que o locutor tem do referente (IA(R)). Inicialmente, cabe questionar qual é o referente desse prefácio. Considerando que o prefácio de um livro didático normalmente é constituído por uma breve apresentação, que antecipa o conteúdo propriamente dito para explicá-lo, e que logo no primeiro parágrafo do prefácio se anuncia a apresentação da *Cartilha* “sobre a Redação no Enem 2017” (linha 6), entendemos que o referente desse material deve ser a Redação no Enem. Ao menos, deveria ser. Logo no início do texto, enaltece-se a relevância do Exame para a sociedade (linha 4-5); na sequência, destaca-se o Exame como porta de acesso ao Ensino Superior (linha 8); no parágrafo seguinte, refere-se às mudanças e às condições de realização do Enem (linhas 11-12); para só então se abordar o contexto da Redação no Exame. É importante destacar que não se trata, no prefácio, da Prova de Redação ou do texto do participante em si, mas da metodologia de avaliação e do que é esperado do participante em cada uma das competências avaliadas (linhas 16-17) e que, para isso, são, ainda, apresentadas redações que obtiveram nota máxima em todos os critérios de correção na edição anterior do Exame.

Então, embora se afirme que a *Cartilha* é “sobre a Redação no Enem 2017”, mais se fala sobre o Exame em si do que sobre a Redação propriamente dita. Parece que o prefácio, ao evidenciar a matriz de referência e os critérios de correção, já anuncia uma característica da

Cartilha, atravessada pelo DP: perde-se a noção do todo do saber, sua unidade, quando “cada coisa é posta em seu devido lugar” (ORLANDI, 2003, p. 20). Conforme já mencionamos, o DP tem como objetivo a transmissão de informação, e sua cientificidade é garantida também por meio da metalinguagem, o que significa que o conhecimento da forma de procedimento, da via de acesso ao fato em si é mais relevante do que o conhecimento do fato em si. Orlandi (2003) afirma que não há questão sobre o conteúdo referencial, o objeto do discurso – nesse caso, a Redação no Enem – o que significa que só há um caminho: o do saber institucionalizado, legítimo.

Vale lembrar que, segundo aponta Orlandi (2003), a estratégia básica no DP deveria ser a pergunta pelo referente, ou seja, o objeto do discurso sobre o qual se deve saber. Porém, o DP é um discurso autoritário, em que a voz segura e autossuficiente que fala, cria a noção de erro e, conseqüentemente, o sentimento de culpa ao interlocutor, se configurando com um discurso de poder, cuja estratégia é o esmagamento do outro. Esse aspecto coercivo emerge no prefácio com a frequente repetição do substantivo e do adjetivo correspondentes *importância* (linha 4) e *importante* (linhas 6, 7, 8 e 14). O Enem é importante; a *Cartilha* é importante; o momento é importante; os programas do governo são importantes; e, não por acaso, por fim, a redação é importante. Tudo que envolve o Enem – o Exame em si, os programas, a Redação e a *Cartilha* – é estabelecido, logo no prefácio, com grande valor, se distanciando da suposta irrelevância do indivíduo que ainda não alcançou sucesso nesse contexto. Não é difícil que o aluno-participante do Enem, muitas vezes ainda concluindo o EM, se sinta pressionado com esse discurso.

Além disso, menciona-se, no quarto parágrafo, que “a equipe do Inep **aprimorou a *Cartilha* visando tornar ainda mais transparente a metodologia de avaliação da redação e mais evidente o que se espera do participante**” (INEP, 2017, p. 3, grifos nossos), o que parece marcar que a metodologia de avaliação já é transparente e que o que se espera já é evidente. Na superfície, o prefácio parece destacar o caráter democrático do Exame no acesso ao ES, no sentido de dar ferramentas a esse aluno-participante para que ele tenha um bom desempenho no Exame. Porém, para aqueles que, mesmo já tendo acesso anterior a esses aspectos, não consideram a metodologia transparente e o que se espera evidente, pode ser esse o ponto do discurso que revela a noção de erro e o sentimento de culpa do interlocutor. Além disso, cabe aqui retomar Pêcheux (1982) e o fato de que, na leitura, como vimos, não há um sentido “transparente”, que já está no texto. A concepção de leitura que se tem, a partir do prefácio da *Cartilha*, é aquela pautada na cultura “literária”, que procura atravessar a materialidade do

texto, tido como linguisticamente transparente e inscreve suas evidências de leitura num espaço lógico-matemático em que se nega a materialidade da língua.

Considerando nosso percurso analítico até aqui, os sentidos que emergem da escolha do significante *Cartilha*, atravessado pelo Discurso Pedagógico postulado por Orlandi (2003), e o fato de que esses sentidos atravessam também as formações imaginárias construídas no prefácio do nosso material, parece-nos pertinente olhar para o prefácio da primeira edição deste material, em função desta mudança de significante, para tentar identificar se, na materialidade linguística, há algum indício discursivo que evidencie algum deslocamento nas formações imaginárias construídas pelo locutor enquanto *Guia* e no tipo de discurso que atravessa esse processo discursivo. Apresentamos, então, a seguir, o prefácio, como consta na primeira edição do *Guia do Participante*, de 2012, com a indicação, à direita, do número de suas linhas para a análise que trazemos na sequência.

Figura 4 – Prefácio do documento *Redação no Enem 2012 – Guia do Participante*

Prezado participante,	1
Nós, do MEC e do Inep, sabemos da importância deste momento para você e sua família: afinal, o Enem é porta de acesso a inúmeras universidades públicas e a importantes programas de Governo, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies). Para que você tenha toda a tranquilidade, desde a inscrição até o momento do Exame e da divulgação dos resultados, estamos trabalhando com muito empenho e dedicação. Foi exatamente com esse objetivo que elaboramos “A redação no Enem 2012 – Guia do participante”. Esperamos que ele contribua para aperfeiçoar o seu estudo.	5 10
Nosso objetivo é tornar o mais transparente possível a metodologia de correção da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas. No sentido de deixar bem claro e exemplificar os critérios utilizados, a equipe da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) e os especialistas envolvidos na elaboração deste Guia selecionaram redações que obtiveram pontuação máxima no Enem 2011. Na oportunidade, gostaríamos de agradecer aos autores que permitiram a utilização dessas redações.	15
Agradecemos também a toda a equipe do Inep e aos especialistas envolvidos na elaboração deste Guia – desejamos que ele seja útil a você e contribua para o seu sucesso no Enem 2012. Contamos com os seus comentários, para que possamos aprimorá-lo nas edições seguintes.	20
Luiz Cláudio Costa Presidente do Inep	

Fonte: Inep (2012, p. 4)

Como podemos observar, o prefácio da primeira edição do *Guia* também se constitui por uma espécie de carta dirigida ao aluno-participante do Enem daquela edição, o que revela, como já dissemos, uma tentativa de aproximação do locutor a seu interlocutor, marcada também nesse caso pelo uso dos pronomes em 3ª pessoa, como *você* (linhas 3 e 6).

Também, neste prefácio, marca-se a posição do Inep enquanto autoridade locutora do discurso, e, conseqüentemente, detentora do conhecimento que será ali apresentado. Essa marcação se dá, porém, de maneira um pouco mais uniforme do que no prefácio da *Cartilha* de 2017, ainda que também de forma heterogênea. Logo no primeiro parágrafo, anuncia-se um locutor institucional, coletivo, o MEC e o Inep (linha 3), precedidos pelo pronome pessoal *Nós* (linha 3), que, a princípio, associado aos verbos conjugados também na 1ª pessoa do plural (*sabemos* – linha 3; *estamos trabalhando* – linha 7; e *elaboramos* – linha 8), indicia um locutor que fala em nome de todos os membros das instituições MEC e Inep, envolvidos no trabalho.

No segundo parágrafo, ocorre um deslocamento semelhante ao do prefácio de 2017 em relação à marcação desse locutor, uma vez que há referência, em terceira pessoa, à “equipe da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB)” (linha 14) e aos “especialistas envolvidos na elaboração deste Guia”. Dessa vez, porém, esse deslocamento não menciona o Inep em 3ª pessoa e acaba por marcar a total isenção do MEC, como instituição, da responsabilidade de elaboração do material, colocando o Inep não só como responsável pleno pela elaboração do conteúdo técnico do *Guia*, mas também como locutor desse discurso, o que é ratificado pelo fato de que este prefácio é, então, assinado apenas pelo presidente do Inep naquele ano, Luiz Claudio da Costa. Também neste caso do *Guia*, a imagem que o locutor constrói de si mesmo (IA(A)) é de um lugar de autoridade, mas não tão distante em relação a seu interlocutor, como a imagem construída no prefácio da *Cartilha*, uma vez que, nesta, está linguisticamente marcado o lugar de soberania ocupado pelo MEC, que fala ao aluno-participante, inclusive enquanto autoridade em relação ao próprio Inep (uma autoridade menor); e, naquele, há um apagamento da autoridade do MEC, e o Inep, essa autoridade menor, e conseqüentemente, mais próxima do aluno-participante, é quem se configura como locutor do discurso. Possivelmente, isso se dá pelo fato de ter sido essa a primeira edição do material e pela formação ideológica em que está inscrito o presidente do Inep, que assina o prefácio, e o governo do qual faz parte.

Como já afirmamos, falar em nome de instituição já é uma marca de autoridade, mas, ao contrário do que acontece no prefácio de 2017, em que essa relação de distanciamento vai se potencializando e ficando cada vez mais marcada ao longo do discurso, no caso deste prefácio, esse distanciamento vai se atenuando ainda mais, principalmente pela retomada dos pronomes *você* e *seu* no último parágrafo (linha 19), e pelo trecho “Contamos com seus comentários para que possamos aprimorá-lo nas edições seguintes”, que fecha o prefácio. Nesse trecho, o locutor, embora autoridade institucional, coloca-se numa posição de

insuficiência com a expectativa da cooperação de seu interlocutor – o aluno-participante, para a melhoria do material. Esse aspecto também tem relação com a imagem que o locutor constrói de seu interlocutor, nesse discurso, que se difere, então, daquelas construídas nos discursos pedagógicos, uma vez que, nesse discurso, há, sim, uma voz segura que fala, mas esta voz não se coloca como totalmente autossuficiente, dirigindo-se a um interlocutor que detém alguma propriedade para contribuir com o locutor, mesmo que sua contribuição esteja pautada na sua própria falta de conhecimento em relação a algo que também não foi explicado pelo locutor no material; marca-se, na superfície linguística, que o interlocutor, nesse caso, tem alguma voz, e o locutor, alguma incompletude, o que faz emergir um caráter mais democrático e menos autoritário nessa primeira edição do prefácio.

Considerando, ainda, essa relação entre língua, como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e discursividade, como inscrição de efeitos linguísticos materiais (PÊCHEUX, 1982), outro aspecto que nos chama atenção e atenua esse distanciamento entre locutor e interlocutor no *Guia* é a escolha das palavras *trabalhando* e *dedicação* no trecho da linha 8 “estamos **trabalhando** com muito empenho e **dedicação**”. Considerando as condições de produção dessa primeira edição da cartilha, emerge sentidos sobre *dedicação* de *cuidado*, *atenção*, *entrega*, trazendo para o prefácio uma centralização desse interlocutor no *Guia* e confirmando o objetivo desse locutor institucional, marcado pela 2ª pessoa do plural em *estamos*, de contribuir para o estudo desse interlocutor. A escolha do verbo *trabalhar*, nesse caso, reforça e ratifica esses sentidos de *empenho* e *dedicação*, fazendo emergir a imagem de um locutor que, embora autoridade – mas não autoritário, coloca-se a serviço de seu interlocutor, elabora um material em prol dele, o que é confirmado pela própria oração subordinada a esta oração principal, que indica a finalidade, o objetivo desse trabalho com empenho e dedicação, centrado, explicitamente, na tranquilidade, no conforto, no bem estar do interlocutor: “Para que **você** [aluno-participante] **tenha toda tranquilidade**, desde a inscrição até o momento do Exame e da divulgação dos resultados” (linhas 6 e 7) .

Em contrapartida, o prefácio da *Cartilha* de 2017 seleciona as palavras *preparada* e *rigor* para acompanhar *empenho* no trecho “**preparada** com muito empenho e **rigor**” (linhas 6 e 7). Do vocábulo *rigor* emerge os sentidos de *rigidez*, *severidade*, *inflexibilidade*, sentidos esses que, em vez de atenuar, acentuam o discurso autoritário da *Cartilha*, distanciado também pela escolha do verbo *preparar*, na voz passiva, que emerge um sentido mais técnico, até científico, em relação ao verbo *trabalhar*, atribuindo um caráter mais metodológico e impessoal a esse feito. Essas escolhas lexicais e sintáticas da *Cartilha* distanciam-se, ainda mais, dos sentidos de *cuidado* e *dedicação*, fazendo com que *empenho*, nesse caso, esteja

muito mais relacionado aos sentidos de *esforço* e *afinco* do que aos de *dedicação* e *envolvimento*, como ocorre no prefácio do *Guia*. Segundo o que pontuamos no capítulo teórico, o léxico não deve ser considerado como uma lista de palavras sem conexão com a sintaxe, e esta não representa um domínio neutro de regras apenas formais, mas um modo de organização dos traços das referências enunciativas, que fundamenta a análise que aqui realizamos. A partir disso, podemos dizer que essas escolhas sintáticas e lexicais, no prefácio da *Cartilha*, centram a atividade de elaborar esse material no conhecimento técnico dominado pelo próprio locutor, confirmando assim a imagem desse locutor autoritário, detentor do saber e, portanto, distante de seu interlocutor, que nada sabe.

Logo, parece-nos que os sentidos historicamente constituídos pelas cartilhas de alfabetização, que eram atravessadas por um discurso pedagógico autoritário, em que o locutor, autossuficiente e detentor do saber, dirige-se a um interlocutor que nada sabe, incapaz de opinar sobre um referente acadêmico e científico, não só emergem com a mudança de *Guia* para *Cartilha*, mas também são confirmados pela análise dos prefácios. Percebemos que a imagem desse locutor distante de seu interlocutor é construída no discurso do prefácio da *Cartilha do Participante* com muito mais intensidade do que no discurso que emerge no prefácio do *Guia*, em sua primeira edição, embora ambas apresentem a imagem de um locutor-autoridade.

Como vimos, o sentido de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente a uma ou outra formação discursiva. A escolha lexical dos vocábulos *trabalhar / preparar* e *dedicação / rigor* é um dos exemplos das marcas, na materialidade linguística desses discursos, de uma relação polêmica entre duas formações discursivas e ideológicas. Para compreendermos esses sentidos diversos, é imprescindível destacar que, nas condições de produção da primeira versão do *Guia*, em 2012, o Brasil estava sendo governado pela primeira mulher eleita democraticamente no Brasil, a presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), que indicou como seu Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, do mesmo partido, o qual, por sua vez, nomeou Luiz Cláudio Costa como presidente do Inep. O PT é um partido político de centro-esquerda, de ideais progressistas e reformistas, que defende, em busca de uma sociedade mais igualitária, o avanço social, econômico, científico e tecnológico por meio da implantação de reformas e programas sociais nas mais diversas esferas, não só na educacional. Naquele ano, segundo ano do primeiro mandato de Dilma, o governo do PT estava em seu terceiro mandato consecutivo no governo federal, após os oito anos de Governo Lula, dando continuidade aos

mais diversos programas sociais implantados, entre eles, como já vimos, aqueles relacionados à democratização do Ensino Superior.

Por outro lado, nas condições de produção da *Cartilha* de 2017, o Brasil estava sendo governado por Michel Temer, filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), vice-presidente de Dilma, que foi empossado interinamente, sem ser eleito especificamente para o cargo, depois que a presidente sofreu um processo de *impeachment*. Ao assumir o governo, Temer indicou Mendonça Filho, como seu Ministro da Educação, filiado ao partido político Democratas (DEM). Ao contrário do PT, o DEM é um partido político de centro-direita, de ideais mais conservadores, que, além de defender o capitalismo, a economia de mercado e o liberalismo econômico, fez oposição ao Governo do PT, enquanto este estava no poder. No quadro a seguir, mapeamos como as imagens construídas nos prefácios do locutor e de si mesmo emergem as formações discursivas que atravessam esses discursos:

Quadro 3 – Mapeamento da Formações Discursivas que emergem das representações imaginárias do locutor.

<i>GUIA DO PARTICIPANTE</i>	<i>CARTILHA DO PARTICIPANTE</i>	
carta dirigida ao aluno-participante	Prefácio	carta dirigida ao aluno-participante
o <i>MEC</i> e o <i>Inep</i> , precedidos pelo pronome pessoal <i>Nós</i> (linha 3)	LOCUTOR: institucional, coletivo	“Ministério da Educação (MEC)” e o “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)”, precedidos pelo pronome pessoal <i>Nós</i> (linhas 3-4)
Reforçam autoridade do Inep e apaga a autoridade do MEC:		Reforçam autoridade do Inep e do MEC (soberano):
(i) Deslocamento do locutor: referência, em terceira pessoa, a: - “equipe da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) e os especialistas envolvidos na elaboração deste <i>Guia</i> ” (linhas 14 e 15)		(i) Deslocamento do locutor: referência, em terceira pessoa a: - “equipe do Inep” (linha 15) - “equipe da Diretoria de Avaliação da Educação Básica e os especialistas envolvidos na elaboração dessa <i>Cartilha</i> ” (linhas 18-19)
(ii) Identificação - assinatura Luiz Claudio da Costa, presidente do Inep		(ii) Identificação - assinatura Maria Inês Fini, presidente do Inep Mendonça Filho, Min. da Educação

Locutor conta com o interlocutor para a melhoria do material	IA(A) x IA(B)	Locutor evidencia seu próprio esforço para a melhoria do material.
“Contamos com seus comentários para que possamos aprimorá-lo nas edições seguintes” (linhas 20-21)		“aperfeiçoamos as condições de realização” (linha 12); “a equipe do Inep aprimorou a <i>Cartilha</i> ” (linha 15);
centralização da atividade de elaborar o material no bem estar/satisfação do interlocutor.		centralização da atividade de elaborar o material no conhecimento técnico dominado pelo próprio locutor
“estamos trabalhando com muito empenho e dedicação ” (linha 8)		“ preparada com muito empenho e rigor ” (linhas 6-7)
autoridade, porém numa posição de insuficiência.		autoridade autossuficiente, detentora do conhecimento.
Mais <u>próximo</u> do interlocutor		Mais <u>distante</u> do interlocutor
Mais democrática	FDs	Mais autoritária
Mais progressista		Mais conservadora
Ano de publicação: 2012	CPs	Ano de publicação: 2012
Governo Dilma 1ª mulher eleita democraticamente MEC: Aloízio Mercadante Partido: PT Ideais de centro-esquerda		Governo Temer Não eleito democraticamente MEC: Mendonça Filho Partido: MDB-DEM Ideais de centro-direita
Primeira publicação do material, após centenas de ações judiciais questionando o processo de correção.		Segunda publicação do material após o <i>impeachment</i> , com o Governo Temer consolidado.

Uma leitura mais superficial desses dois prefácios poderia apontar que ambos dizem praticamente a mesma coisa. A análise desses discursos, considerando suas condições de produção, seus processos parafrásticos e suas formações discursivas e ideológicas, revela, porém, que deles emergem sentidos diferentes. Como tratamos no capítulo teórico deste trabalho, segundo Pêcheux e Fuchs (1975), o sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências cuja família parafrástica constitui a “matriz do sentido”, ou seja, a partir da relação entre sequências no interior desta família que o efeito de sentido se constitui. Conforme explica Brandão (2004), a paráfrase é um espaço em que os discursos são retomados e reformulados buscando preservar sua identidade, por isso toda sequência

discursiva deve ser analisada em um processo discursivo de reprodução e/ou transformação dos enunciados no interior de uma FD dada. Portanto o sentido de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente a uma ou outra formação discursiva, necessariamente, o que explica o fato de que uma sequência pode ter vários sentidos.

De certa forma, o prefácio do *Guia*, publicado em 2012 durante o Governo Dilma, e o Prefácio da *Cartilha*, publicado em 2017 durante o governo Temer, são a expressão material desse embate de formações discursivas em que estão inscritos os representantes desses governos, e se estabelecem em uma relação antagônica: enquanto o primeiro se inscreve em uma formação discursiva progressista, mais de esquerda, aproximando-se de seu interlocutor, e, portanto, acentuando seu caráter mais democrático; o segundo é atravessado por uma formação discursiva conservadora, mais de direita, acentuando o distanciamento com o interlocutor, e, portanto, seu caráter mais autoritário; enquanto do primeiro emerge um discurso mais assistencial, o segundo afasta-se dele. Esses prefácios confirmam o que postula Courtine (2009) sobre as FD, enquanto componentes interligados das FI, manterem entre si relações contraditórias que se revelam no próprio discurso, quando dependem de FI contrárias. Courtine (2009) afirma ainda que, a partir de FI contrárias pode-se falar dos mesmos assuntos, mas de maneira diferente, como é o caso desses prefácios, que dizem, ambos, o que pode e deve ser dito conforme determinado pelo lugar que ocupam suas formações ideológicas e discursivas.

Podemos perceber, então, a partir da análise do prefácio da *Cartilha* – e em comparação com o prefácio do *Guia* – que a imagem que o locutor constrói de si mesmo é autoritária, autossuficiente, detentora do conhecimento e bastante distante de seu interlocutor; este, por sua vez, é concebido como um leitor virtual de baixa renda, que precisa do conteúdo que será apresentado para alcançar o que é esperado no Exame. Como vimos, a imagem do referente – a Redação no Enem, no prefácio, anuncia que o conhecimento da forma de procedimento, da via de acesso ao fato em si é mais relevante do que o conhecimento do fato em si, ou seja a imagem do referente não é a Redação em si, mas a Matriz de Referência que contempla cada uma das competências avaliadas na correção da Redação. Então, o DP que emerge na escolha do significante *cartilha*, atravessa também o discurso do prefácio do material e muito possivelmente a Matriz de Referência. Considerando que o objetivo principal da *Cartilha* é “tornar ainda mais transparente a metodologia de avaliação” e que a reflexão do objeto na segmentação de uma metalinguagem é constitutiva desse Discurso Pedagógico

autoritário, na seção a seguir, analisamos alguns recortes do capítulo 1 da Cartilha: “a Matriz de Referência para Redação 2017”.

3.3 A Matriz de Referência e o DP na instrucionalidade da *Cartilha*

Como vimos, o DP atravessa a *Cartilha* já na escolha do significante que a intitula e no prefácio da versão de 2017, por meio do discurso autoritário que ali se instaura, cujo agente – o Inep – distancia-se de seu interlocutor e, mais do que isso, oculta o referente – a Redação do Enem – pelo seu dizer. O prefácio introduz o conteúdo da *Cartilha*, que, basicamente, se divide em dois grandes capítulos: 1. Matriz de Referência para Redação 2017 e 2. Amostra de Redações nota 1.000 do Enem 2016. Além desses dois capítulos, há ainda uma seção inicial de Apresentação, mais breve, em que se esclarecem, por meio de “perguntas e respostas”, alguns aspectos técnicos da correção da redação, e uma seção final, chamada “Leia Mais, Seja Mais!”, em que se instrui sobre a criação de um “clube de leitura”.

Interessa-nos aqui a seção 1 da *Cartilha* “Matriz de Referência para Redação 2017”, em que se explica a Matriz de Referência, competência por competência. Os critérios de correção da Matriz, em sua versão mais atualizada, são apresentados, logo no início do capítulo “Apresentação”, para responder à pergunta “Como a redação será avaliada?” (INEP, 2017, p. 8), no quadro que reproduzimos a seguir.

Quadro 4 – Critérios de correção – Competências que compõem a Matriz de Referência para a Redação 2017

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

Fonte: Inep (2017, p. 8)

Cada uma dessas competências dá nome a um subtítulo que compõe o Capítulo 1 da *Cartilha*. Este capítulo é, portanto, dividido em cinco seções, cada uma delas abordando um

critério, uma competência. Na introdução desse capítulo, menciona-se que ali se apresenta o “detalhamento das cinco competências a serem avaliadas” na redação do aluno-participante e que seu objetivo é “explicitar os critérios de avaliação”, a fim de auxiliar o aluno-participante a se preparar para o Exame (INEP, 2017, p. 13). Aqui, mais uma vez, o Discurso Pedagógico atravessa a *Cartilha*, já que essa ênfase que se dá aos critérios de correção da redação, principalmente considerando a maneira superficial como eles são apresentados ao aluno-participante, consiste naquilo que Orlandi (2003) postula sobre a *inculcação*. A instrucionalidade da *Cartilha*, no deslocamento que propusemos em relação ao conceito de *ensinar*, ultrapassa os limites da informação, da orientação e até mesmo da persuasão.

Vale lembrar que, segundo a autora, isso se dá a partir de fatores próprios ao DP, dentre eles o fato de se quebrar as leis do discurso, a saber: o interesse – só se fala ao interlocutor assunto que lhe interessa; a utilidade – não se fala por falar, mas porque há uma utilidade, um motivo para isso; ou a informatividade – como já mencionamos, é preciso que o interlocutor desconheça o assunto a que se refere para que se possa informar algo. Em relação à *Cartilha* para Redação do Enem, parece-nos que o detalhamento da Matriz de Referência, ou seja, dos critérios de correção do texto, pouco interessa ao aluno-participante. Interessa mais a ele aprender a escrever aquilo que é considerado uma “boa” redação, porém o Inep coloca o conhecimento detalhado da Matriz, algo, a princípio, desconhecido do aluno-participante, como utilitário para que se alcancem bons resultados nessa prova.

Conforme abordamos no capítulo teórico, Orlandi (2003) explica que a motivação que surge no DP é que mascara a quebra dessas leis, já que é essa motivação que cria essa visão de utilidade levando o DP a apresentar razões do sistema como razões de fato. A razão que levou o Inep a apresentar o detalhamento das cinco competências ao aluno-participante foi o grande número de ações judiciais que questionavam a nota recebida e os critérios de correção na Redação do Enem. A fim de diminuir a quantidade dessas ações, o Inep publicou a primeira versão da *Cartilha*, em 2012, com o detalhamento da Matriz de Referência, pois, supostamente ao conhecer os critérios de correção, o aluno-participante consegue compreender sua nota recebida e não questiona o Exame. Essa é a razão do sistema, porém o Inep mascara essa razão, motivando o aluno-participante a conhecer esses critérios com a ilusão de que, assim, ele pode se preparar melhor para o Exame.

A *cientificidade* é outro aspecto do DP que emerge nesse capítulo da *Cartilha*. Como vimos, segundo Orlandi (2003), esse aspecto se estabelece por meio da metalinguagem, que tem um espaço (institucional) para existir, já que o conhecimento do fato fica em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem, da forma de procedimento, da via de

acesso ao fato. A redação no Enem fica em segundo plano em relação aos critérios de correção da redação no Enem. Conhecer os critérios de avaliação da Redação no Enem é a via de acesso à própria Redação para o Enem. Não há questão sobre o referente – a própria redação – e, para chegar a ele, só há o caminho do saber institucionalizado, legítimo, sobre a Matriz de Referência. É pela metalinguagem que se busca a objetividade do sistema, isto é, a construção da via científica do saber oposta ao senso-comum. E isso está, inclusive, marcado linguisticamente na *Cartilha*, na introdução desse capítulo.

Tendo em vista que o texto é entendido como unidade de sentido em que todos os aspectos se inter-relacionam para constituir a textualidade, **a separação por competências, na matriz, tem a finalidade de tornar a avaliação mais objetiva.** (INEP, 2017, p. 13, grifos nossos)

Embora a Cartilha ressalte que o “texto é entendido como unidade de sentido”, a partir da separação por competências constrói-se a via científica do saber sobre Redação no Enem, que torna a correção mais objetiva, se distanciando do senso-comum e adquirindo esse caráter científico que não se restringe à banca avaliadora. Para que o aluno-participante saiba sobre a Redação do Enem, é preciso que ele alcance esse conhecimento da Matriz. O objeto está refletido nos recortes de uma metalinguagem que se constrói ao dividir a produção de um texto dissertativo-argumentativo em cinco competências linguísticas, critérios de correção desse texto, que devem ser alcançados, de maneira que, “cada coisa é posta em seu devido lugar” (ORLANDI, 2003, p. 20), perdendo-se, assim, a noção de sua unidade, a Redação, o texto em si. Como vimos, Pêcheux (1982) explica que isso acontece porque o tratamento em massa do arquivo textual com fins estatais pretende torná-lo mais facilmente comunicável, transmissível e reproduzível, buscando a objetividade dos procedimentos e dos resultados.

O aspecto coercivo, característico do DP, também emerge nesse capítulo que apresenta a Matriz de Referência, criando a noção de erro e, conseqüentemente, o sentimento de culpa ao interlocutor, ratificando um discurso de poder, com a estratégia de reprimir o outro. Esse aspecto emerge do uso de verbos no modo imperativo e de modalizações de algumas estruturas que marcam uma ordem, instrução, a ser seguida ou ainda um veto, uma reprovação, algo a ser evitado. Não podemos deixar de destacar que, conforme apontamos na seção destinada aos gêneros discursivos no início deste capítulo analítico, constitui o gênero discursivo o emprego da língua em forma de enunciados concretos e únicos, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Então, consideramos que tanto o uso de imperativo quanto a modalização de estruturas que indicam ordem são características próprias

do gênero *cartilha*, um gênero injuntivo cuja finalidade é orientar/instruir o interlocutor, porém, na *Cartilha*, essas mesmas marcas linguísticas, constitutivas do gênero, evidenciam o caráter coercitivo do DP que atravessa esse material. No quadro a seguir, ilustramos algumas dessas marcas linguísticas que aparecem na superficialidade linguística do Capítulo 1 da *Cartilha*:

Quadro 5 – Macas linguísticas que constituem o gênero instrucional e emergem o caráter coercivo do DP no Capítulo 1 da *Cartilha*

	ORDEM / INSTRUÇÃO / ORIENTAÇÃO	REPROVAÇÃO / VETO
MODALIZAÇÃO	“Em primeiro lugar, você deve se atentar ao fato de que a escrita formal é a modalidade...” (p.14)	“ Você deve evitar elaborar um texto...” (p.15)
	“Você deve utilizar variados recursos linguísticos...” (p. 22)	“ Você não deve , portanto, elaborar um poema...” (p. 18)
	“Sua redação deve apresentar uma tese...” (p. 24)	“Na elaboração da redação, você deve evitar .” (p. 23)
IMPERATIVO	“ Leia com atenção” (p.15)	“ Evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores” (p. 15)
	“ Reúna todas as ideias que lhe ocorrerem sobre o tema...” (p. 20)	“ Não copie trechos dos textos motivadores” (p. 15)
	“ Procure utilizar as seguintes estratégias...” (p. 23)	“ Evite propostas vagas ou muito genéricas...” (p. 24)

Outra marca que emerge na superfície linguística e corrobora esse caráter coercivo é a ênfase que se dá ao erro, aos problemas que um texto pode apresentar e não às suas qualidades. Além das estruturas linguísticas construídas com verbos no modo imperativo e modalizadores que evidenciam algo a ser evitado, muitos aspectos são explicados a partir daquilo que não deve ser feito pelo aluno-participante, ou seja, aquilo que se configura como erro, e que impede a atribuição da nota máxima naquela competência. Esse tom negativo que atribui um sentimento de culpa ao interlocutor, aparece em todas as seções do capítulo – com exceção da seção 1.3, sobre a Competência 3 – e emerge, mais intensamente, na explicação da Competência 2, que enfatiza muito a explicação sobre *fuga total ao tema*, *tangenciamento* e *não atendimento ao tipo textual*. Muito possivelmente, isso se dá porque as categorias de *fuga total ao tema* e o *não atendimento ao tipo textual* são critérios de atribuição de nota zero total ao texto, e o *tangenciamento do tema* é critério que impede atribuição de notas mais altas em outras competências. Nessa seção, especificamente, explica-se, por exemplo, primeiramente o

que é *fuga ao tema*, em seguida, o que é *tangenciamento do tema*, na sequência, o que configura *não atender ao tipo-textual*, para, só então, se explicar o que é um texto *dissertativo-argumentativo*. Mesmo depois dessa explicação de como se configura o tipo de texto que o aluno-participante precisa fazer na prova, a noção de erro e a coação do outro são retomados ao se encerrar a seção com um tom quase ameaçador. No quadro a seguir, elencamos este e outros trechos que marcam linguisticamente esse aspecto coercivo .

Quadro 6 – Marcas linguísticas do discurso de poder por meio da coação do outro

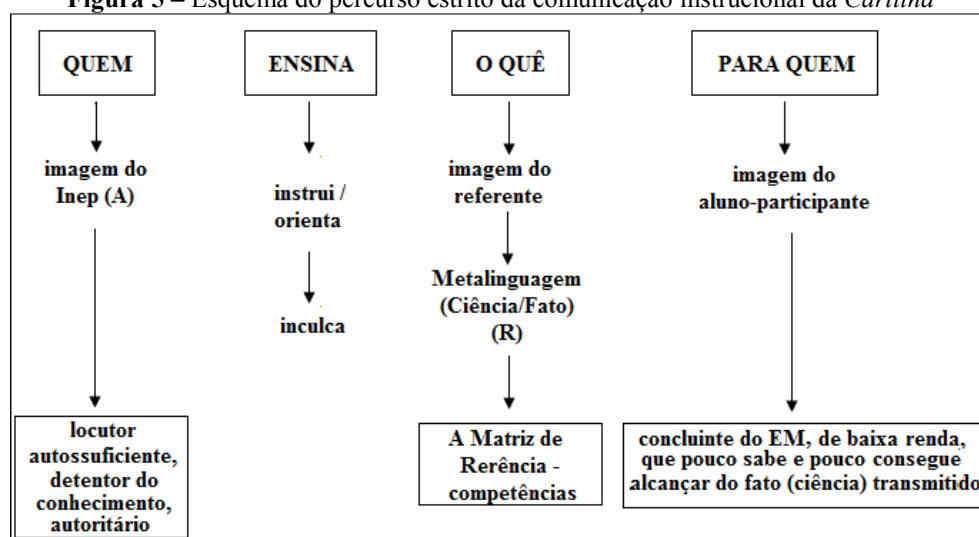
Competência 1	“... o avaliador corrigirá sua redação, nessa competência, considerando os possíveis problemas de construção sintática e a presença de desvios... ” (p. 14)
Competência 2	“... a fim de evitar tangenciá-lo ou, ainda pior, desenvolver um tema distinto do determinado pela proposta” (p. 15)
	“ Será atribuída a nota zero à redação que não obedecer a estrutura-dissertativo-argumentativa...” (p. 18)
	“Se sua redação apresentar fuga ao tema ou não atender à estrutura dissertativo-argumentativa, ela não será avaliada em nenhuma das competências. ” (p. 19)
Competência 4	“Resumindo: não elaboração da redação você deve evitar... ” (p. 23)
Competência 5	“Ao redigir seu texto, evite propostas muito vagas... ” (p. 24)

A construção dessa noção de erro também confirma a imagem que o Inep constrói do interlocutor – o aluno-participante do exame – de uma posição submissa que pouco sabe sobre o assunto, para quem se deve explicar o que não deve ser feito na produção do texto, em vez de se explicar o que deve ser feito para que se alcance os melhores resultados na Prova. O estabelecimento desse discurso de poder por meio da coação do outro se dá por outra característica do DP que atravessa esse material: o próprio fato de a *Cartilha* tratar dos critérios avaliados na correção da Redação e não da Prova de Redação em si. Nesse sentido, a perda da unidade do referente – a Redação no Enem – para a explicação das competências da Matriz, que constrói a via científica do saber sobre esse referente, motiva essa outra característica do DP, a constituição da noção de erro, que legitima o discurso de poder com a estratégia de coação do outro.

Da análise que empreendemos até aqui, foi possível perceber que o Discurso Pedagógico que atravessa a instrucionalidade da *Cartilha* corrobora as imagens que são

construídas, pelo Inep, sobre si mesmo, de um locutor não só autoridade, mas autoritário, autossuficiente, detentor do conhecimento que será transmitido no material; sobre seu interlocutor, o aluno-participante do Enem, concluinte do Ensino Médio, provavelmente de escola pública e que pouco, ou nada, sabe sobre o que se fala na *Cartilha*; e sobre o referente – a Redação, transmitida através da *cientificidade* do processo de correção, isto é, através da Matriz de Referência e suas competências que são os critérios de avaliação da Redação em si. Na figura que apresentamos a seguir, esquematizamos o percurso da comunicação que se estabelece na *Cartilha* com base naquele que apresentamos no capítulo teórico, em que Orlandi (2003) estabelece o percurso da comunicação pedagógica.

Figura 5 – Esquema do percurso estrito da comunicação instrucional da *Cartilha*



Ao atravessar a instrucionalidade da *Cartilha*, o Discurso Pedagógico acaba por dissimular as hierarquias sociais, assim como faz a escola, como se estas estivessem estabelecidas em uma hierarquia de competências e não em hierarquias de relações de força entre as diferentes classes. Nesse sentido, as hierarquias sociais se convertem também na *Cartilha* em hierarquias escolares, o que significa que apenas alcançam determinado conhecimento aqueles que já têm condições de alcançá-lo, porque já detêm condições que possibilitam essa apreensão. Desse modo, estabelece-se a circularidade em que se legitima, também na *Cartilha* do Participante, a perpetuação da ordem social.

Na seção a seguir, para análise das concepções de leitura/leitor e escrita/escrevente que emergem na materialidade linguística da *Cartilha*, analisamos as sequências discursivas a partir dos recortes que fizemos das Competências 2 e 3, que se referem à produção de leitura e escrita nas condições de avaliação de uma redação do Enem e a partir da prova de redação e de comentários das redações divulgadas com a nota mil.

3.4 As concepções de leitura/leitor e escrita/escrevente na *Cartilha*

Conforme tratamos no capítulo teórico, há inúmeras acepções que podem definir leitura, e Orlandi (2012) destaca a “atribuição de sentidos” como a mais ampla de suas definições. A AD restringe-se, como já vimos, às concepções que se relacionam com a ideia de interpretação e compreensão. Com base nessa concepção e nos fatos de que a leitura faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s), tanto quanto a escrita e de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente, nos deparamos, ao longo da Cartilha, com marcas na materialidade linguística que nos afastam dessa concepção. Uma delas, por exemplo, é a apresentação, ao final de cada seção destinada às competências da Matriz, dos quadros que apresentam os níveis de desempenho utilizados para avaliar aquela determinada competência. A seguir, recortamos o trecho que apresenta o quadro com os níveis de avaliação na seção 1.1, que se refere à Competência 1:

Figura 6 – Trecho do Capítulo 1 da Cartilha que apresenta os níveis de nota da Competência 1

Os quadros a seguir apresentam os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a Competência 1 nas redações do Enem 2017:

200 pontos	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência.
160 pontos	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
120 pontos	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
80 pontos	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
40 pontos	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
0 ponto	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Fonte: Inep (2017, p. 14)

Abordamos no capítulo teórico que as condições de produção de leitura são fundamentais para o processo de atribuição de sentido de um texto e não apenas meros complementos. As relações de força compõem essas condições de produção da leitura, isto é, o lugar social que ocupam o autor e o leitor também constitui o processo de significação do

texto, o que significa que uma mesma palavra, em uma mesma língua, pode significar de modo diferente, a depender da posição do sujeito e de sua inscrição em uma ou outra formação discursiva. Então, o aluno-participante do Enem, ao se deparar com o quadro dos níveis de desempenho que são utilizados para avaliar cada uma das competências, muito provavelmente não atribui a esse quadro os mesmos sentidos que são atribuídos, por exemplo, pela banca de avaliação, uma vez que eles ocupam posições diferentes na interlocução que se estabelece ao se relacionarem com este texto – o aluno-participante é concebido como um aluno concluinte do Ensino Médio, provavelmente de escola pública, que não detém o conhecimento que lhe é apresentado na *Cartilha*, já o avaliador é concebido, pelo locutor da *Cartilha* como uma autoridade institucional, que se equipara ao locutor por também representar a instituição, por deter o conhecimento daquilo que é apresentado no material e ter autonomia para definir a nota, em cada uma das competências, da redação do participante, como fica marcado no trecho “apresentamos, a seguir, os principais aspectos que **guiam o olhar do avaliador no momento de definir o nível que seu texto se encontra** na Competência 1” (INEP, 2017, p. 13, grifo nosso).

Tudo isso é desconsiderado pelo locutor ao se incluir na *Cartilha* o quadro com os níveis de nota das Competências ao final de cada uma das seções, como se o aluno-participante, a partir da leitura desse quadro, pudesse produzir os mesmos sentidos – únicos e legítimos – que são produzidos pela banca avaliadora. A explicação sobre a competência que antecede o quadro dos níveis em todas as seções apenas trata dos aspectos mais relevantes que são analisados em cada competência, sem se relacioná-los às faixas de nota apresentadas em cada quadro. Essas faixas apresentam uma gradação do critério que é avaliado naquela competência que, em quase todos os casos, se estabelece a partir de uma gradação de adjetivos que determinam o critério naquela faixa de nota, como no quadro que apresentamos da Competência 1, em que se determina o domínio da modalidade escrita formal da língua a partir dos seguintes termos: *excelente* > *bom* > *mediano* > *insuficiente* > *precário* > *desconhecimento*.

Ao não explicar como cada um desses níveis de nota se configura no texto, o locutor tenta livrar seu discurso de suas ambiguidades, determinando um sentido legítimo para essa adjetivação. Essa estratégia se distancia da concepção de leitura da AD, uma vez que, dessa forma, se busca aquilo que Pêcheux chamou de normalização asséptica da leitura. É preciso destacar que, além da posição que ocupam os interlocutores, constituem a língua o deslize, a falha e a ambiguidade, por meio dos quais também surge o sentido, isto é, não há sentidos literais que são apreendidos. Os adjetivos que estabelecem a progressão de notas em cada uma

das competências significam de modos diferentes para a banca avaliadora e para o aluno-participante. Sabemos que a publicação desse material “sobre a Redação no Enem” se deu, em sua primeira edição em resposta às ações judiciais recebidas pelo Inep que questionavam os critérios. Possivelmente, os níveis de nota da Matriz de Referência foram introduzidos no Guia para responder a essas ações. A Matriz, porém, é um instrumento que fundamenta os critérios de correção do exame, e, portanto, destina-se à banca de avaliação. Apresentá-la ao aluno-participante na Cartilha sem trabalhar os sentidos que podem ser produzidos a partir de cada uma das faixas de nota, pouco contribui para a compreensão desse leitor daquilo que, de fato, ele deve dominar para ter um bom desempenho no Exame.

A despeito desse método de tentar estabelecer o sentido legítimo das palavras que explicam os níveis de cada uma das competências, as concepções de leitura/leitor e escrita/escrevente da AD emergem em outros pontos do material, dentre eles, destacamos as Competências 2 e 3 e a proposta de redação, que delimitam especificamente os sentidos da leitura e da escrita que se produzem no Exame, conforme vemos nos tópicos a seguir.

3.4.1 As Competências 2 e 3 da Matriz de Referência

A restrição que a AD faz em relação às diversas concepções de leitura, admitindo aquelas que se relacionam com a ideia de **interpretação e compreensão** vai ao encontro do que postula a Matriz de Referência para a Redação do Enem em duas, de suas cinco competências:

Competência 2: **Compreender a proposta de redação** e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
 Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e **interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos** em defesa de um ponto de vista.
 (INEP, 2017, p. 8 grifo nosso)

Considerando que as competências 1 e 4 referem-se a aspectos mais formais da escrita e que a Competência 5 refere-se à elaboração de uma proposta de intervenção, uma exigência bastante particular do Enem, as Competências 2 e 3 da Matriz de Referência para a Redação no Enem são aquelas mais centrais sobre a atividade de ler e escrever, isto é, referem-se especificamente aos sentidos produzidos na leitura da proposta e na produção escrita da redação a partir dessa leitura. Ambas estão bastante interligadas, mas na explicação sobre a Competência 2, ressalta-se que se trata “de uma competência que avalia as **habilidades**

integradas de leitura e escrita” (INEP, 2015, p. 15, grifos nossos), uma vez que esta se refere à capacidade de compreensão da proposta – leitura – e de demonstrar essa leitura em um texto dissertativo-argumentativo – escrita.

A concepção discursiva de leitor/leitura emerge nessa competência, uma vez que, de certa forma, ao explicar o atendimento ao tema, o locutor marca, na superficialidade linguística, a possibilidade da produção de múltiplos sentidos e da produção do mesmo sentido sob várias formas. Dentre as recomendações elencadas para o pleno atendimento nessa competência, destacamos:

Evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores, porque foram apresentadas apenas para despertar uma reflexão sobre o tema. [...]

Refleta sobre o tema proposto para **definir qual será o foco da discussão**, isto é, para decidir como abordá-lo, qual será o ponto de vista adotado e como defendê-lo. [...]

Mantenha-se dentro dos limites do tema proposto, tomando cuidado para não se afastar do seu foco. Esse é um dos principais problemas identificados nas redações. (INEP, 2017, p. 15, grifos nossos)

Embora pareça contraditório recomendar que se evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores e que se mantenha dentro dos limites do tema proposto, essas recomendações consideram a polarização entre o processo *polissêmico* e o processo *parafrástico*. Como pontuamos no capítulo teórico, há leituras previstas para um texto, nesse caso, a proposta de redação, e a possibilidade de novas leituras, já que essa previsão não é absoluta, com as quais o aluno-participante se depara para definir o foco de sua discussão. Isso é, inclusive, explicado na Cartilha, na seção que se refere à Competência 2, quando o recorte temático do Exame de 2016 – “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil” – é explorado:

Com base no recorte definido pela proposta, o participante precisaria considerar as várias dimensões do problema contidas nos textos motivadores. [...] A partir dessas informações, esperava-se que, no Enem 2016, os textos produzidos se direcionassem para um contexto específico, como **o contexto legal**, discutindo os pontos de fragilidade e/ou aspectos positivos existentes na legislação pertinente à liberdade religiosa, bem como a questão da laicidade do Estado; **o contexto de valorização cultural**, abordando o respeito a valores culturais motivados pela pluralidade religiosa; **o contexto de ações individuais**, apresentando o respeito à religião como o respeito ao ser humano, ao livre arbítrio e ao sentimento de pertencimento em comunidade; ou, ainda, **o contexto das ações de religiosos**, discutindo a intolerância a grupos sociais e à liberdade individual de gênero e de sexualidade e a discriminação por raça, etnia e orientação política. (INEP, 2017, p. 16, grifos nossos)

Ao explorar os possíveis contextos que o aluno-participante poderia eleger, emerge, nessa seção, o fato, explicado por Orlandi (2012), de que os sentidos se sedimentam de acordo com as condições em que são produzidos e que o conjunto das relações que se estabelecem entre os textos indica como o texto deve ser lido e, conseqüentemente, o foco da discussão adotada pelo aluno-participante, com a definição de seu ponto de vista e de sua abordagem de argumentação – com base nas suas condições de produção que atravessam essa produção de sentido e, por conseguinte, a formação discursiva em que está inscrito esse aluno-participante.

A forma-sujeito do aluno-participante constitui uma relação com a linguagem a partir da ilusão que temos de que é ele a fonte do que diz, quando, na verdade, ele retoma sentidos preexistentes. A esse sujeito atribuem-se, simultaneamente, “autonomia” e responsabilidade, isto é, ele pode criar qualquer coisa, contanto que respeite rigorosamente as regras da linguagem. É importante ressaltar, então, que, embora, para a AD, exista a possibilidade de inúmeros sentidos, se a apropriação da linguagem é regulada, também é regulada a produção de sentidos. As situações de linguagem são reguladas, o que significa que, da mesma forma que não podemos dizer o que queremos, em qualquer situação e de qualquer maneira, também não podemos entender qualquer coisa, de qualquer maneira ou em qualquer situação. Recomenda-se que aluno-participante, ao escrever sua redação, não fique preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores que compõem a prova, isto é, que tenha autonomia para definir o foco da discussão de seu texto e utilizar informações de várias áreas do conhecimento, demonstrando que está atualizado em relação a acontecimentos cotidianos (INEP, 2017); ao mesmo tempo, recomenda-se que ele não ultrapasse os limites do tema proposto. Considerados, no material, como os “principais problemas identificados nas redações” (INEP, 2017, p. 16), os critérios de *Fuga ao tema* e *Tangenciamento* são responsáveis, na competência 2, por sinalizar a necessária responsabilidade do aluno-participante de respeitar as regras do jogo. Pode-se produzir vários sentidos, mas não se pode produzir qualquer sentido. Essa autonomia do aluno-participante é, então, cerceada, por todas as instruções que compõem a *Cartilha*, que determinam as regras para que sua redação seja (bem) avaliada.

Da seção 1.3 do material, destinada à Competência 3, emerge a concepção discursiva de escrita/escrevente, uma vez que se afirma, no próprio material, que esta competência trata da inteligibilidade do texto produzido pelo aluno-participante, isto é, “de sua coerência e da plausibilidade entre as ideias apresentadas, o que é garantido pelo planejamento prévio à escrita, pela elaboração de um **projeto de texto**.” (INEP, 2017, p. 19, grifos do autor), que, segundo consta na mesma seção é

o planejamento prévio à escrita da redação. É o esquema que se deixa perceber pela organização estratégica dos argumentos presentes no texto. É nele que são definidos quais os argumentos que serão mobilizados para a defesa de sua tese, quais os momentos de introduzi-los e qual a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que **o texto final seja articulado, claro e coerente**. Assim, o texto que atende às expectativas referentes à Competência 3 é aquele no qual é possível perceber a presença implícita de um projeto de texto, ou seja, aquele em que é **claramente identificável a estratégia escolhida por quem está escrevendo para defender seu ponto de vista**. (INEP, 2017, p. 20)

O conceito de *autor*, explicado por Orlandi (2012), atravessa essa competência, e, mais especificamente essa definição de projeto de texto, já que, como pontuamos no capítulo teórico, é do autor que se exige **coerência**; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” do seu discurso.

Embora essa relação não seja explicitamente estabelecida na seção, o quadro de níveis de desempenho dessa competência apresenta o conceito de autoria em seus níveis mais elevados, conforme ilustramos a seguir:

200 pontos - Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, **configurando autoria**, em defesa de um ponto de vista.

160 pontos - Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, **com indícios de autoria**, em defesa de um ponto de vista. (INEP, 2017, p. 21)

Não nos interessa aqui refletir sobre a distinção que se faz entre indícios de autoria ou configuração de autoria, mas, apenas pontuar que daí emerge a função de autor que contempla a noção discursiva de escrita/escrevente proposta por Orlandi (2012). Considera-se também pela Competência 3 que, em um mesmo espaço textual, o sujeito se dispersa, ocupando posições diferentes, já que se inscreve no texto que produz por diferentes maneiras, que correspondem a diferentes representações, ao selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de seu ponto de vista. Essas representações indicam suas diferentes funções enunciativas e se referem aos modos de “apagamento” desse sujeito. Essa heterogeneidade é uma característica importante do universo discursivo e esses modos de apagamento são constitutivos desse sujeito e permitem sua transmutação em múltiplas funções. Então, aquilo que se exige do sujeito em sua função de autor (coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso

como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” do seu discurso) procura tornar esse sujeito visível, enquanto autor, com suas intenções, objetivos, direção argumentativa. Um sujeito que assume sua função de autor torna-se “visível”, e um sujeito visível é “identificável” por meio de um texto “em que é claramente identificável a estratégia escolhida por quem está escrevendo para defender seu ponto de vista”. (INEP, 2017, p. 21). É nesse sentido que Orlandi (2012) afirma que o autor é a instância em que haveria maior “apagamento” do sujeito, pois é na instância mais determinada pela representação social que mais se exerce a imposição a um modo de dizer padronizado e institucionalizado.

Não é todo escrevente que é autor, este é responsável pela unidade e coerência de seu discurso, e a característica mais importante que diferencia o enunciador do autor é a essa responsabilidade, sobre a qual já tratamos anteriormente, que é cobrada em várias dimensões: quanto à unidade do texto, quanto à clareza, quanto à não contradição, quanto à correção, entre outras. Esses aspectos atravessam a competência 3 e estão marcados na materialidade linguística dessa seção, também ao se explicar que a inteligibilidade do texto depende dos seguintes fatores:

- relação de sentido entre as partes do texto;
- precisão vocabular;
- seleção de argumentos;
- progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são pouco a pouco apresentadas, em uma ordem lógica; e
- adequação entre o conteúdo do texto e o mundo real. (INEP, 2017, p. 20)

A partir do domínio de certos mecanismos discursivos é que o autor se constitui, quando o sujeito representa pela linguagem esse papel, na ordem social em que está inserido. Conforme aponta Orlandi (2012), falta, em relação às condições de produção da escrita escolar, uma reflexão que permita a compreensão do processo em que o sujeito assume seu papel de autor, o que implica a inserção deste sujeito na cultura, sua posição no contexto histórico-social. Colocar-se como autor se trata de assumir, diante das instituições, esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor. Ao explorar os conceitos de coerência e projeto de texto, a Cartilha indicia que mostrar-se autor não é natural desse processo de “aprender a escrever”, mas um aspecto que precisa ser trabalhado. Para isso, é preciso que esse sujeito estabeleça uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade, para construir sua identidade como autor, isto é, é necessário que esse sujeito, ao se deparar com a proposta de redação do Enem,

considere as condições de produção e as formações discursivas e ideológicas em que está inscrito para definir seu ponto de vista e, a partir dele, reunir todas as ideias que lhe ocorrerem sobre o tema, selecionar as que forem pertinentes para a defesa do seu ponto de vista, organizá-las em uma estrutura coerente para usá-las no desenvolvimento do seu texto, definindo uma ordem que possibilite ao leitor acompanhar o seu raciocínio (INEP, 2017).

Conforme aponta Orlandi (2012), essa concepção do sujeito enquanto autor tem, como seu polo correspondente, a função do leitor. Autor e leitor são funções passíveis de serem trabalhadas porque estão atravessados por sua inserção no social, conforme vimos, inclusive, pelo que determinam as competências 2 e 3 da Matriz de Referência. No tópico a seguir, tratamos da relação entre autor e leitor que se constitui através dos modelos ideias de leitura e escrita – a partir da leitura esperada da proposta de redação e da escrita de redações nota 1.000 no Enem – e através das suposições feitas pelos interlocutores sobre suas relações com esses modelos apresentados que se estabelecem a partir de uma referência padrão do que se considera o bem escrito e a boa leitura.

3.4.2 A proposta de redação e as redações nota 1000: modelos de leitura e escrita

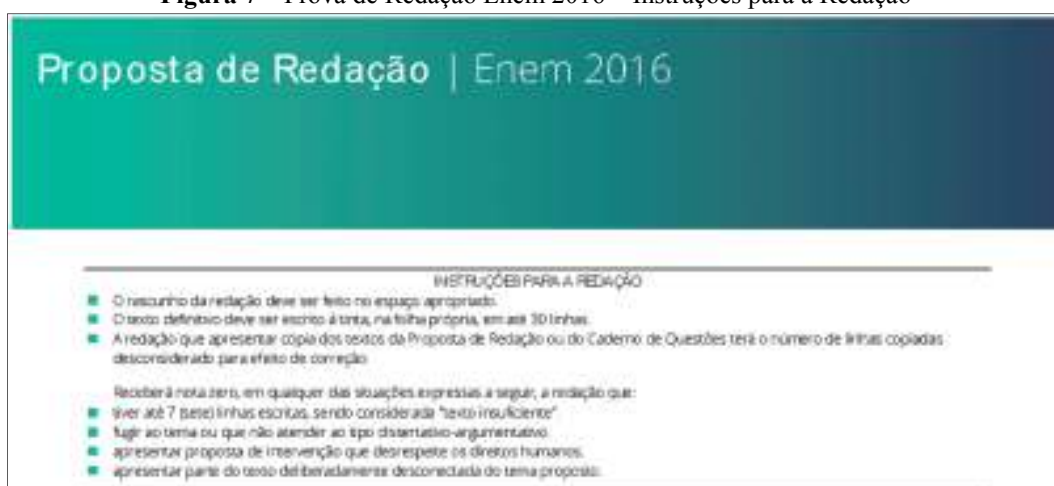
O segundo capítulo da cartilha “Amostra de Redações nota 1.000 do Enem 2016” apresenta alguns modelos de redações que receberam a pontuação máxima na edição anterior do Enem, “por terem cumprido todas as exigências relativas às cinco competências” (INEP, 2017, p. 27). Esses textos são acompanhados de comentários feitos pelo locutor, o Inep, a respeito de sua composição e precedidos da Proposta de Redação do Enem 2016. Como vimos no capítulo teórico, Orlandi (2012) defende que a relação autor-leitor se constitui através dos modelos ideais de escrita e leitura, a partir da referência padrão do que se considera o bem escrito e a boa leitura, ou o bom autor e o bom leitor, e é disso que trata esse capítulo da *Cartilha*, que procura apresentar uma referência ao aluno-participante do Enem sobre o texto que deve ser lido e o texto que deve ser produzido na Prova.

Ao esquematizar essa relação entre leitura e escrita, Orlandi (2012) denomina como “circuito A” aquela que se dá a partir da leitura para a escrita. Embora defenda que não é esta uma relação mecânica, a autora explica que uma proposta escolar operacionaliza dois aspectos no que se refere a essa relação, que também emergem na Prova de Redação do Enem: (i) a leitura fornece matéria-prima para a escrita – o que se pode escrever; e (ii) a leitura contribui para a constituição de modelos – o como se escrever. Esses dois aspectos, embora estejam bastante ancorados na materialidade da Prova de Redação de 2016 que é apresentada, não

estão explorados explicitamente em relação a ela, uma vez que, nessa primeira parte do capítulo, apenas se reproduz a Proposta de Redação, exatamente como ela aparece no caderno de Prova, sem que seja explorado o trabalho de leitura que leva o aluno-participante até a leitura ideal, isto é, o processo de sedimentação dos sentidos, que adquirem unidade porque são lidos de uma determinada forma e compreendidos de uma determinada maneira.

A Prova de Redação do Enem segue um modelo já praticado em anos anteriores, dividido, basicamente, em três partes: Instruções para a Redação, Textos Motivadores e Proposta de Redação – Comando. Na primeira parte, “Instruções para Redação”, já emergem as relações de força e a posição social que ocupam o autor e o leitor, constitutivas do processo de significação do texto, que se instaura no momento da leitura da prova. Poderiam ser trabalhadas, na Cartilha, aspectos das condições de produção da Prova do Enem, em que há, de um lado, um locutor institucional, a banca elaboradora da prova, o próprio Inep, que determina um tema sobre o qual se deve escrever e dá orientações para a resolução dessa prova. De outro, temos um sujeito-leitor, aluno-participante do exame, que busca uma vaga no ensino superior e deve escrever o texto de acordo com o tema e seguir as instruções da prova. Retoma-se, nas condições de produção de prova – e no capítulo 2 da Cartilha, que busca reproduzir essas condições –, a relação de hierarquia em que esse locutor institucional, autoridade, que pode oferecer a vaga almejada pelo leitor, o aluno-participante, ocupa uma posição de força, mais privilegiada, em relação à posição ocupada pelo leitor.

Figura 7 – Prova de Redação Enem 2016 – Instruções para a Redação



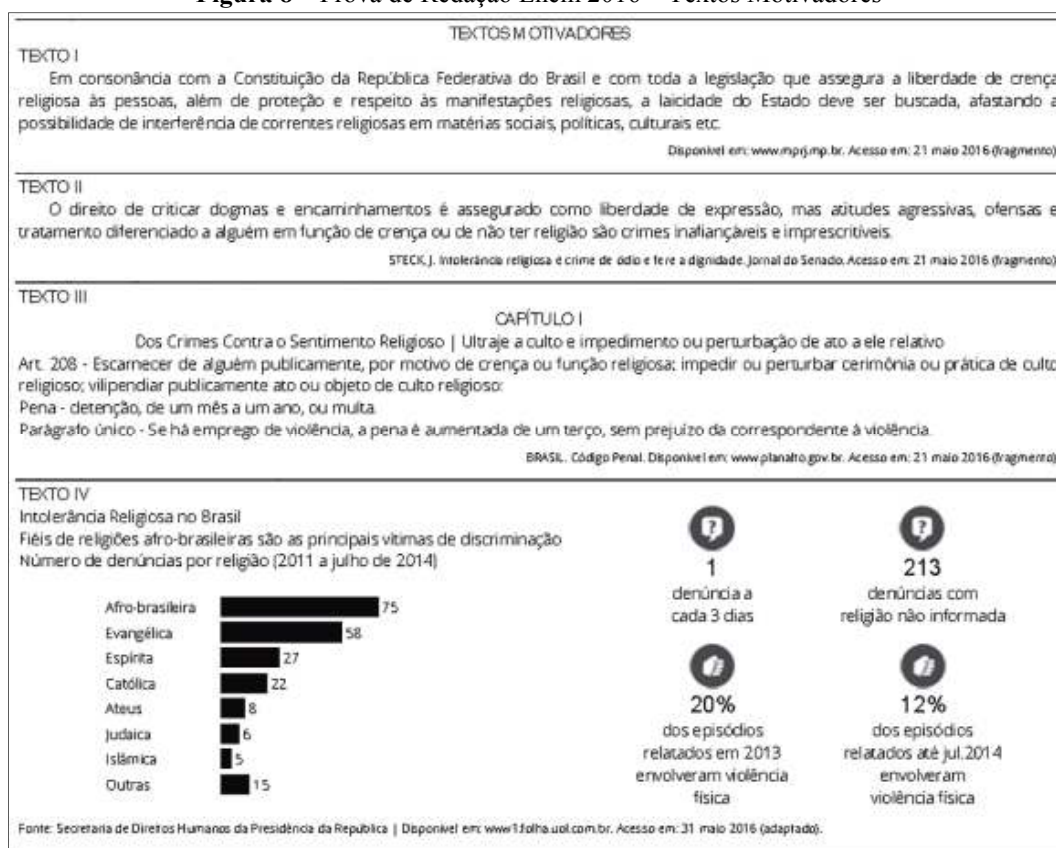
Fonte: (INEP, 2017, p.28)

Essa relação é evidenciada pelo caráter injuntivo dessa primeira parte da prova, que, inclusive, permeia o capítulo 1 da *Cartilha* para marcar sua instrucionalidade, ratificado pela modalização de estruturas, principalmente, com o verbo “dever”, que evidencia uma

obrigação, uma ordem, como em “O rascunho da redação **deve ser feito** no espaço apropriado” (INEP, 2017, p. 28, grifo nosso). Esse caráter de força é evidenciado também pela menção à penalidade de nota zero à redação que se enquadrar em algumas características rejeitadas pelo exame, dentre as quais, destacamos *fugir ao tema* ou *não atender ao tipo dissertativo-argumentativo*, que também se referem à regularidade das possíveis leituras e são bastante enfatizados na seção destinada à Competência 2. Como já vimos, tratar dessa regularidade, também na Prova de Redação, vai ao encontro da noção de que, antes de tudo, é necessário compreender o que se propõe ali, como já analisamos, para que o texto produzido pelo aluno-participante não seja anulado.

A segunda parte da prova, “Textos Motivadores”, é aquela em que o locutor apresenta trechos de outros textos, que compõem uma coletânea para auxiliar o participante a compreender o tema sobre o qual deve redigir um texto.

Figura 8 – Prova de Redação Enem 2016 – Textos Motivadores



Fonte: (INEP, 2017, p.28)

A historicidade é um dos aspectos das condições de produção, que compõem esse processo de leitura tal como o enxergamos, que pode ser percebido nessa parte da prova, uma vez que os interlocutores se identificam como interlocutores no momento da leitura, o que desencadeia o processo de significação do texto. Ao ler a coletânea, considerando como autor

institucional da prova a banca elaboradora, o Inep, o sujeito leitor, em relação a esse autor e ao leitor-virtual por ele imaginado, produz uma leitura diferente daquela produzida quando o texto é lido em sua versão “original” ou anterior. O Texto III, por exemplo, refere-se a um trecho do Código Penal e exemplifica bem a historicidade que constitui o processo de significação no momento da leitura. O fragmento utilizado compõe, literalmente, o Código, que, no momento em que estava sendo produzido, tinha como locutor institucional o Governo Federal e como leitor virtual, possivelmente, a população em geral. O leitor real, ao se deparar com a letra da lei, a depender da posição social que ocupa (se cidadão comum, se alguém que está sendo acusado de um crime e precisa se defender, se um jurista buscando respaldo legislativo para defender ou acusar alguém etc.) e das formações discursivas em que está inscrito, estabelece (ou não) uma relação de confronto com esse leitor virtual e com o autor do texto, produzindo um sentido único e diferente, inclusive, de outro leitor real que pode ler o texto de outra posição social.

Essas leituras possíveis são deixadas de lado quando outro locutor institucional – o Inep – se apropria do texto a partir de um recorte específico para outra finalidade – compor uma coletânea de textos para uma prova de redação –, concebendo, então, outro leitor imaginário – o aluno-participante do Enem, concluinte de Ensino Médio, que busca alcançar o Ensino Superior. O participante do Enem, leitor real da prova, produz outra leitura desse texto a depender da posição social que ocupa e do quanto ele se aproxima ou se distancia do leitor virtual e do locutor institucional da Prova. Ou seja, as relações sociais e históricas estabelecidas entre leitor real x leitor imaginário são outras. Daí a historicidade da ação de leitura e a constituição simultânea de sujeitos e sentidos, já que o sentido de um texto também é determinado pela posição que ocupam aqueles que o produzem.

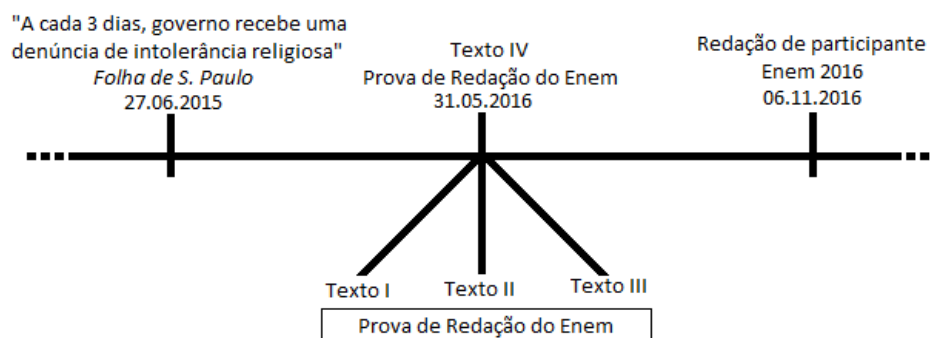
Como tratamos no tópico anterior sobre a Competência 2, é nessa parte da prova que se evidencia regulação da leitura, responsabilidade do leitor, o aluno-participante do Exame. Conforme defende Orlandi (2012), assim como a emissão de um texto é regulada, como se evidencia na primeira parte da prova, com as instruções do que deve ou não ser feito, a produção de sentido também é. Os textos motivadores que compõem a coletânea da prova funcionam como um sistema de restrições que filtram os sentidos produzidos, permitindo/induzindo certas interpretações e reprimindo outras. Isso é inclusive explorado no Capítulo 1 da *Cartilha*, antes mesmo de se apresentar a Prova de Redação e os textos motivadores, na seção que se destina a explicar a Competência 2, mais especificamente para se explicar fuga ao tema. Segundo o que consta nessa seção do material, o participante não

poderia, por exemplo, estruturar integralmente sua redação em assunto que não tenha pelo menos tratado do assunto, como, violência ou intolerância, de um modo genérico, sem a relação com a questão religiosa, ou a abordagem exclusiva de princípios e fundamentos doutrinários ou filosóficos, por exemplo (INEP, 2017). Em todos os textos há referência (in)tolerância religiosa, o que significa que, no momento da leitura da prova, não se poderia produzir um sentido que não se relacionasse, mesmo que minimamente, a esse aspecto.

Assim funciona também a regulação da produção de sentido pela formação discursiva e ideológica em que o sujeito leitor está inscrito, que o conduzem a produzir um sentido ou outro. O sujeito assujeitado acredita estar no controle do sentido que produz, quando na verdade é levado a produzi-lo, sem que perceba, já que a FD determina o que pode e deve ser dito e, conseqüentemente, o que pode e deve ser produzido, a partir da posição que ocupa esse sujeito e essa FD em relação a outras FDs. A partir da leitura dessa prova, um leitor inscrito em uma formação discursiva religiosa de matriz africana, por exemplo, produz outro sentido em relação àquele que é produzido por um leitor inscrito em uma formação discursiva religiosa ateuista.

Uma vez que o sentido de um texto passa por sua relação com outros textos, a intertextualidade também é uma noção do processo de leitura bastante evidente nessa parte da prova, pois o simples fato de ser composta por 4 textos que se associam já revela a relação de um texto com os outros textos existentes, que compõem a Proposta. Como vimos, a “intertextualidade” refere-se à incompletude do texto, junto à noção de implícito, da qual tratamos adiante. Mais do que a relação incontestável entre os textos da coletânea, há uma relação desses textos, ressignificados na prova, com os textos que serão produzidos pelos participantes do Exame a partir deles (“seu futuro discursivo”) e os seus textos anteriores, “originais”, de onde foram extraídos os recortes (“sua matéria-prima”), que revela não apenas a intertextualidade entre textos possíveis ou imaginários, mas o *continuum* a que todo discurso se refere e que também contribui para o processo de significação da Proposta. A seguir, esquematizamos a relação do Texto IV da Prova da Redação com os outros textos da prova, bem como com seu texto “matéria-prima” e seu “futuro discursivo”, evidenciando, assim, o *continuum* a que todo discurso se refere.

Figura 9 – Intertextualidade e *Continuum* do Texto IV da Prova de Redação do Enem 2016



Por fim, a última parte da Prova de Redação refere-se ao comando da Proposta de Redação em si, em que se delimita o tema da prova, considerando os textos motivadores apresentados anteriormente, assim como se apresentam mais algumas instruções referentes às competências que são avaliadas na redação, conforme esperado para o exame.

Figura 10 – Prova de Redação Enem 2016 – Proposta de Redação - Comando

PROPOSTA DE REDAÇÃO

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

Fonte: (INEP, 2017, p.28)

As relações de força entre autor e leitor voltam a ficar evidentes nessa parte da prova, mais uma vez, pelo caráter injuntivo do texto, desta vez, marcado na superfície linguística pelo uso de imperativos como “redija”, “selecione”, “organize” e “relacione”, que retomam as competências 1 e 3 da Matriz de Referência. Além disso, notamos também nessa parte do texto a noção de incompletude através do conceito de implícito, em relação aos textos motivadores. O texto propõe que se discuta sobre “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”. Nenhum dos textos motivadores explicita os caminhos que podem ser tomados, seja no nível individual, seja no institucional, para se combater o problema da intolerância religiosa. Uma vez que a coletânea de textos apresenta algumas medidas já existentes que não conseguem acabar com a intolerância religiosa no Brasil, esses caminhos estão implícitos para o aluno-participante no momento da prova. Isso foi explorado brevemente na *Cartilha*, na seção 1.2, sobre a competência 2, conforme destacamos ao tratar da definição de um ponto de vista. A banca elaboradora da prova concebe, então, que o aluno-participante é um leitor capaz de significar esses implícitos, ou seja, capaz de atribuir sentido

àquilo que não está dito, mas que emerge no texto para sustentar o que está dito nos textos de apoio.

De certa forma, a *Cartilha* apresenta ao aluno-participante quais são os implícitos que deveriam ser significados para a produção escrita no Enem ao divulgar, na sequência da Prova de 2016, oito redações que receberam nota máxima nesta edição do Exame. Desse modo, ilustra-se o *continuum* que se estabelece nas condições de produção da Prova do Enem, apresentando ao aluno-participante o futuro discursivo da Prova não como mero texto possível, mas como aquele considerado como ideal. A apresentação da amostra de textos nota 1.000 do Enem 2016 refere-se à constituição de modelos – o como se escrever – a partir da leitura da proposta. Como sinalizamos no capítulo teórico, embora a Prova de Redação do Enem seja uma situação de linguagem que define o tipo dissertativo-argumentativo, em que, portanto, a reprodução de modelos é até desejável, apenas oferecê-los não é suficiente, uma vez que a relação que se estabelece com eles não é automática. É importante dar ao aluno-participante condições de elaborar sua relação com esses textos considerados ideais.

Aparentemente, ocorre essa tentativa na *Cartilha*, pois, para cada redação nota 1.000 divulgada, são apresentados comentários referentes à nota máxima recebida. Desses comentários, porém, emergem, mais uma vez, o DP pedagógico que atravessa, como vimos em nossa análise, todo material. Nesses comentários, especificamente, evidencia-se o deslocamento da instrução, da orientação para a inculcação, peculiar desse tipo de discurso, por meio da apresentação de razões em torno do referente – nesse caso a redação atribuída com a nota 1.000 – reduzidas ao “é porque é”. Os comentários se resumem a “replicar” os níveis de nota das competências da Matriz, a partir de

- (i) encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e dirigidas, como podemos observar, por exemplo, nas explicações referentes à Competência 1 e à Competência 5:

O participante demonstra **excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que** a estrutura sintática é excelente e há desvio apenas na última linha [...].

Por fim, o participante **elabora excelente proposta de intervenção**, concreta, detalhada e que respeita os direitos humanos. As propostas apresentadas têm como agentes a sociedade e o Estado, como o participante já havia adiantado na apresentação de sua tese. (INEP, 2017, p. 30, grifos nossos)

- (ii) perífrases e repetições e, como observamos na explicação das competências 2 e 3, respectivamente:

Em relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, percebe-se que o participante **apresenta tese, desenvolvimento de justificativas que comprovem essa tese e conclusão. Ou seja, o participante apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.** Além disso, o tema é abordado de forma completa: já no primeiro parágrafo, trata-se tanto da intolerância religiosa quanto dos caminhos para combatê-la, os quais são desenvolvidos ao longo do texto. [...]

Percebe-se, ao longo da redação, a presença de projeto de texto estratégico, que se configura na organização e no desenvolvimento do texto. O participante apresenta **informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada para defender seu ponto de vista** (INEP, 2017, p. 30)

Os textos dos comentários apresentam, todos, uma estrutura de seis parágrafos, cada um deles dedicado a uma das competências, sendo a explicação da competência 2 dividida em dois parágrafos: uma para abordar o atendimento ao tipo textual, outro para abordar o atendimento ao tema. Com relação à explicação da Competência 2, destacamos ainda que, no capítulo da Matriz, não se fala em abordagem completa ou incompleta do tema, aspecto que só é apresentado nos comentários das redações que receberam nota 1.000, o que confirma o fato de que, naquela seção, enfatiza-se a noção de erro, em vez do acerto. Em todos os parágrafos, percebemos definições rígidas relacionadas à repetição da definição do nível mais alto de cada uma das competências. A apresentação dessas definições categóricas e muito precisas e de um texto extremamente coerente são marcas, também nos comentários da redação nota 1.000, que, ao instruir aluno-participante do Enem, a *Cartilha* é atravessada pelo Discurso Pedagógico.

Considerando esse atravessamento, deslocamos, aqui, um dos questionamentos que Orlandi (2012) propõe, àqueles que assumem relações pedagógicas, sobre a relação que estabelece com os modelos: qual a relação da *Cartilha* com os modelos? O Inep, locutor institucional autoritário da *Cartilha*, que detém o conhecimento sobre leitura e escrita no Enem, produz dois textos distintos para comentar e as redações nota 1.000 e os reproduz, nos comentários das outras redações, quase que integralmente, não fossem as pequenas alterações específicas sobre alguns pontos dos respectivos textos analisados. Dessa forma, o locutor demonstra estabelecer uma relação de cópia com esses modelos. Não se trata de apenas reproduzir uma estrutura textual, mas de copiar um modelo, alterando apenas algumas informações de seu conteúdo. Por tudo isso, não se permite na *Cartilha* que se estabeleça entre o aluno-participante do Exame e os modelos de redação nota 1.000 uma relação de

leitura e atribuição de sentidos, mas uma relação de cópia, de transcrição daquilo que esse interlocutor considerar o bem escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, nos propusemos a discutir, pela perspectiva pecheuxtiana da Análise do Discurso, de que maneira a *Cartilha do Participante* instrui/orienta o aluno-participante do Enem a alcançar um modelo de escrita. Para isso, estabelecemos dois objetivos específicos, a saber:

- (i) depreender as imagens construídas pelo Inep, na *Cartilha*, sobre si mesmo, seu interlocutor – o aluno-participante do Exame – e seu referente – a Redação no Enem;
- (ii) pontuar as concepções de leitura/leitor e escrita/escrevente que permeiam esse documento.

Uma vez que as condições de produção são constitutivas do texto, elas estão atestadas em sua materialidade. Por isso, exploramos a evolução, relevante para o país, do Exame Nacional do Ensino Médio, nos seus 20 anos de realização, o que, além de justificar nossa pesquisa, nos deu subsídios para que pudéssemos, adiante, explorar as condições de produção da *Cartilha do Participante* para Redação do Enem, nosso material de análise. Considerando as condições de produção da publicação desse material e, depois de dois anos de hiato, sua republicação com a alteração do significante de *Guia* para *Cartilha*, selecionamos esta alteração como um recorte. Como vimos, no termo *cartilha* está inscrita uma historicidade referente à etapa escolar de alfabetização. As cartilhas de alfabetização, por anos utilizadas no Brasil, emergem da memória coletiva quando se fala em aprender a ler e escrever. A partir da análise discursiva de Dietzsch (1990) sobre essas cartilhas, percebemos que, ao considerarmos o discurso da cartilha em suas condições de produção, deparamo-nos com um espaço limitado que não permite o fluir da interlocução, apenas apresentando uma mensagem a ser decifrada. Ao se dirigir ao leitor, por meio de imperativos e perguntas retóricas, o autor da *Cartilha* pretende situá-lo em um contexto de uma só palavra, em que o sentido é único. Essa forma de manipulação da linguagem se refere a uma concepção de criança incapaz de opinar e de um locutor que entende seu discurso como apenas uma fala técnica e eficiente, ao qual atribui um estatuto de verdade incontestável, que resiste ao diálogo, desconsiderando a natureza interativa e polissêmica da linguagem.

Na década de 1980, passou-se a questionar a necessidade dos métodos e da cartilha de alfabetização, em decorrência da intensa divulgação dos pensamentos construtivista e interacionista sobre alfabetização. Todos esses fatos nos levam a concluir que, embora pareça que a escolha pelo significante *Cartilha* (em vez de *Guia*) se dê apenas por uma questão de

gênero, pela aproximação pedagógica à finalidade da alfabetização e do ensino da leitura e da escrita, uma vez que, nessa escolha, perpetuam-se valores escolares e ideologias contrárias às recentes transformações teóricas da alfabetização e das concepções de leitura e escrita, não há como desconsiderar os discursos e os efeitos de sentido que emergem a partir dessa escolha, que evidenciam o conservadorismo não só da Instituição, mas do ensino de Língua Portuguesa. Esse conservadorismo e a imagem de um locutor que entende seu discurso como apenas uma fala técnica e eficiente, ao qual atribui um estatuto de verdade incontestável, e de um interlocutor incapaz de opinar perpetuam-se no prefácio da *Cartilha*, em que se estabelece uma relação de interlocução direta, numa espécie de carta dirigida ao leitor – aluno-participante do Exame, e emerge a imagem de um locutor institucional e coletivo autoritário, bastante distante de seu interlocutor, o aluno do Ensino Médio de escola pública, que precisa daquilo que o locutor tem a oferecer – um bom desempenho no Enem.

Em função da mudança do significante de *Guia* para *Cartilha*, analisamos também o prefácio do *Guia* e percebemos que uma leitura mais superficial desses dois prefácios poderia apontar que ambos dizem praticamente a mesma coisa, porém a análise desses discursos, considerando suas condições de produção, seus processos parafrásticos e suas formações discursivas e ideológicas, revela que deles emergem sentidos diferentes. De certa forma, o prefácio do *Guia*, publicado em 2012 durante o Governo Dilma, do PT, um governo de centro-esquerda, e o prefácio da *Cartilha*, publicado em 2017 durante o governo Temer, do MDB/DEM, um governo de centro-direita, são a expressão material do embate de formações discursivas em que estão inscritos os representantes desses governos, e se estabelecem em uma relação antagônica: enquanto o primeiro se inscreve em uma formação discursiva progressista, aproximando-se de seu interlocutor e acentuando seu caráter mais democrático, o segundo está inscrito em uma formação discursiva conservadora, acentuando o distanciamento com o interlocutor, e seu caráter mais autoritário. Essa comparação confirma, portanto, que a imagem que o locutor constrói de si mesmo na *Cartilha* é autoritária, autossuficiente, detentora do conhecimento e bastante distante de seu interlocutor; que, por sua vez, é concebido como um leitor virtual de baixa renda, necessitado também do conteúdo que será apresentado para alcançar o que é esperado no Exame.

Além disso, a imagem do referente – a Redação no Enem, no prefácio, anuncia que o conhecimento da forma de procedimento, da via de acesso ao fato em si é mais relevante do que o conhecimento do fato em si, ou seja a imagem do referente não é a Redação em si, mas a Matriz de Referência que contempla cada uma das competências avaliadas na correção da Redação. Então, o DP que emerge na escolha do significante *cartilha*, atravessa também o

discurso do prefácio do material e o seu conteúdo, por meio do capítulo 1, que explica a Matriz de Referência – o conjunto de critérios de avaliação dos textos – a, ocultando o referente – a Redação do Enem – pelo seu dizer. O “detalhamento das cinco competências a serem avaliadas” na redação do aluno-participante e o objetivo de “explicitar os critérios de avaliação”, a fim de auxiliar o aluno-participante a se preparar para o Exame emerge a *inculcação* própria do Discurso Pedagógico de que trata Orlandi (2003), em que a instrucionalidade da *Cartilha*, no deslocamento que propusemos em relação ao conceito de *ensinar*, ultrapassa os limites da informação e da orientação. Além disso, nesse capítulo da *Cartilha*, o atravessamento do DP se dá também pela quebra das leis do discurso, a saber: o interesse e a utilidade – o detalhamento da Matriz de Referência, dos critérios de correção do texto, pouco interessa ao aluno-participante, que está interessado, na verdade, em aprender a escrever aquilo que é considerado uma “boa” redação; entretanto o Inep coloca o conhecimento detalhado da Matriz como utilitário para que se alcancem bons resultados nessa prova, quando, na verdade, a razão, o motivo que levou o Inep a publicar este material com o detalhamento das cinco competências ao aluno-participante foi o grande número de ações judiciais que questionavam a nota recebida e os critérios de correção na Redação do Enem. Além dessas características, a *cientificidade* é outro aspecto do DP que emerge nesse capítulo da *Cartilha*, já que o conhecimento do fato – a redação no Enem – fica em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem, da forma de procedimento – os critérios que compõem a Matriz de Referência, a partir da qual se constrói a via científica do saber sobre Redação no Enem, que torna a correção mais objetiva, se distanciando do senso-comum e adquirindo esse caráter científico que não se restringe à banca avaliadora.

Por fim, o aspecto coercivo, próprio do DP autoritário, também emerge nesse capítulo, criando a noção de erro e, conseqüentemente, a atribuição de culpa ao interlocutor, ratificando um discurso de poder, com uma estratégia de repressão do outro. Esse aspecto emerge a partir do uso de verbos no modo imperativo e de modalizações de algumas estruturas que marcam uma instrução a ser seguida ou ainda um veto, uma reprovação; pela ênfase que se dá ao erro, aos problemas que um texto pode apresentar e não às suas qualidades; e pelo próprio fato de a *Cartilha* tratar dos critérios avaliados na correção da Redação e não da Prova de Redação em si. Embora o uso de imperativos e modalizações que indicam ordem sejam próprios do gênero discursivo instrucional, essas mesmas marcas linguísticas evidenciam esse caráter coercitivo do DP. O estabelecimento desse discurso de poder por meio da coação do outro confirma a imagem que o Inep constrói do interlocutor – o aluno-participante do exame – de uma posição

submissa, que pouco sabe sobre o assunto do qual trata a *Cartilha* e para quem se deve explicar o que não deve ser feito na produção do texto.

Da análise desses pontos elencado concluímos que o discurso da *Cartilha do Participante* é atravessado pelo Discurso Pedagógico que faz com que este material ultrapasse a mera instrucionalidade, a partir de imagens construídas, pelo Inep, sobre si mesmo, de um locutor não só autoridade, mas autoritário, autossuficiente, detentor do conhecimento que será transmitido no material; sobre seu interlocutor, o aluno-participante do Enem, conculinte do Ensino Médio, provavelmente de escola pública e que pouco, ou nada, sabe sobre o que se fala na *Cartilha*; e sobre o referente – a Redação, transmitida através da *cientificidade* do processo de correção, isto é, através da Matriz de Referência e suas competências, que são os critérios de avaliação da Redação em si. Ao atravessar a instrucionalidade da *Cartilha*, o Discurso Pedagógico acaba por dissimular as hierarquias sociais, assim como faz a escola, como se estas estivessem estabelecidas em uma hierarquia de competências e não em hierarquias de relações de força entre as diferentes classes. Nesse sentido, as hierarquias sociais se convertem também na *Cartilha* em hierarquias escolares, o que significa que apenas alcançam determinado conhecimento aqueles que já têm condições de alcançá-lo, porque já detém condições que possibilitam essa apreensão. Desse modo, estabelece-se a circularidade em que se legitima, também na *Cartilha do Participante*, a perpetuação da ordem social. Sabemos, pela prática de sala de aula, que muitos colegas professores, em suas aulas de redação e produção de texto voltadas para o Enem, acabam, de fato, por reproduzir exatamente esse discurso da *Cartilha do Participante*, ensinando aos seus alunos a Matriz de Referências e os critérios de avaliação que a compõem, deixando os aspectos relacionados à prática de leitura da proposta e de produção escrita para segundo plano. O MEC pauta o que deve circular nas instituições escolares e, em relação ao Enem, o Inep acaba cumprindo esse papel por meio da *Cartilha*.

Em relação às noções de leitura/leitor e escrita/escrivente, com base na concepção discursiva de leitura enquanto interpretação e compreensão e nos fatos de que a leitura faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s), tanto quanto a escrita e de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente, ao longo da *Cartilha*, alguns aspectos marcados na materialidade linguística se afastam dessa concepção. Uma delas, por exemplo, é a apresentação, ao final de cada seção destinada às competências da Matriz, dos quadros que apresentam os níveis de desempenho utilizados para avaliar aquela determinada competência, o que desconsidera que o aluno-participante do Enem, ao se deparar com o quadro dos níveis de desempenho que são utilizados para avaliar cada uma das

competências, muito provavelmente não atribui a esse quadro os mesmos sentidos que são atribuídos, por exemplo, pela banca de avaliação, uma vez que eles ocupam posições diferentes na interlocução que se estabelece ao se relacionarem com este texto. Além disso, os níveis de nota apresentam uma gradação do critério que é avaliado naquela competência que, em quase todos os casos, se estabelece a partir de uma gradação de adjetivos que determinam o critério naquela faixa de nota: *excelente* > *bom* > *mediano* > *insuficiente* > *precário*. Ao não explicar como cada um desses níveis de nota se configura no texto, o locutor tenta livrar seu discurso de suas ambiguidades, determinando um sentido legítimo para essa adjetivação, estratégia que se distancia da concepção de leitura da AD, uma vez que, dessa forma, se busca aquilo que Pêcheux (1982) chamou de normalização asséptica da leitura.

A despeito desse método de tentar estabelecer o sentido legítimo das palavras, as concepções de leitura/leitor e escrita/escrevente da AD emergem na explicação das Competências 2 e 3 e na proposta de redação. A restrição que a AD faz em relação à ideia de **interpretação** e **compreensão** vai ao encontro do que postula a Matriz de Referência para a Redação do Enem nessas duas competências, que se referem especificamente aos sentidos produzidos na leitura da proposta e na produção escrita da redação a partir dessa leitura. A concepção discursiva de leitor/leitura emerge na explicação da competência 2, uma vez que explicar o atendimento ao tema, o locutor marca, na superficialidade linguística, a possibilidade da produção de múltiplos sentidos e da produção do mesmo sentido sob várias formas. considerando a polarização entre o processo *polissêmico* e o processo *parafrástico*, já que há leituras previstas para um texto, nesse caso, a proposta de redação, e a possibilidade de novas leituras, já que essa previsão não é absoluta, com as quais o aluno-participante se depara para definir o foco de sua discussão. Ao explicar as várias abordagens que o aluno-participante do Exame pode escolher, assegura-se que os sentidos se sedimentam de acordo com as condições em que são produzidos e que o conjunto das relações que se estabelecem entre os textos indica como o texto deve ser lido. A esse sujeito atribuem-se, simultaneamente, “autonomia” e responsabilidade, isto é, ele pode, ao escrever sua redação, não ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores que compõem a prova, isto é, ter autonomia para definir o foco da discussão de seu texto, desde que não ultrapasse os limites do tema proposto, o que é explicado no material a partir dos critérios de *Fuga ao tema* e *Tangenciamento*, responsáveis, na competência 2, por sinalizar a necessária responsabilidade do aluno-participante de respeitar as regras do jogo.

A concepção discursiva de escrita/escrevente emerge da seção destinada à competência 3. Esta competência trata da inteligibilidade do texto produzido pelo aluno-

participante, estabelecida por meio da coerência e da plausibilidade entre as ideias apresentadas, que são garantidas pelo chamado projeto de texto, planejamento prévio à escrita. O conceito de *autor*, explicado por Orlandi (2012), atravessa essa competência, e essa definição de projeto de texto. Além disso, embora não haja uma relação explícita estabelecida, parece-nos que o conceito de projeto de texto apresentado se relaciona com o conceito de autoria apresentado nos níveis mais elevados do quadro de níveis de desempenho dessa competência. Considera-se também pela competência 3 que, em um mesmo espaço textual, o sujeito se dispersa, ocupando posições diferentes, já que se inscreve no texto que produz por diferentes maneiras, que correspondem a diferentes representações, ao selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de seu ponto de vista. Essas representações indicam suas diferentes funções enunciativas e se referem aos modos de “apagamento” desse sujeito. A partir disso, concluímos que aquilo que se exige do sujeito em sua função de autor (coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” do seu discurso) procura tornar esse sujeito visível, enquanto autor, com suas intenções, objetivos, direção argumentativa. Um sujeito que assume sua função de autor torna-se “visível”, e um sujeito visível é “identificável” por meio do um texto em que é claramente identificável a estratégia escolhida – o projeto de texto – por quem está escrevendo para defender seu ponto de vista.

Não é todo escrevente que é autor, este é responsável pela unidade e coerência de seu discurso, e a característica mais importante que diferencia o enunciador do autor é a essa responsabilidade, sobre a qual tratamos em relação à produção de leitura, que é cobrada também na produção escrita em várias dimensões: quanto à unidade do texto, quanto à clareza, quanto à não contradição, quanto à correção, entre outras, que são também explicados na seção da competência 3, em relação à precisão vocabular; seleção de argumentos; progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, etc. É a partir do domínio de certos mecanismos discursivos que o autor se constitui

Conforme aponta Orlandi (2012) e determinam as competências 2 e 3 da Matriz de Referência, as concepções do sujeito enquanto autor e leitor são funções passíveis de serem trabalhadas porque estão atravessados por sua inserção no social. A relação autor-leitor se constitui através dos modelos ideias de escrita e leitura, a partir da referência padrão do que se considera o bem escrito e a boa leitura, ou o bom autor e o bom leitor. Embora defenda que essa relação entre leitura e escrita não é uma relação mecânica, a autora explica que uma

proposta escolar operacionaliza dois aspectos no que se refere a essa relação, os quais emergem também na Prova de Redação do Enem: (i) a leitura fornece matéria-prima para a escrita – o que se pode escrever; e (ii) a leitura contribui para a constituição de modelos – o como se escrever. Esses dois aspectos, embora estejam bem ancorados na materialidade da Prova de Redação de 2016 apresentada, não são trabalhados, uma vez que, apenas se reproduz a Proposta de Redação, exatamente como ela aparece no caderno de Prova, sem que seja explorado o trabalho de leitura que leva o aluno-participante até a leitura ideal.

Embora a Cartilha apresente uma breve explicação sobre os textos motivadores na seção do capítulo 1 destinada à Competência 2, falta um explorar um trabalho de leitura da Prova em si, que poderia contribuir muito para que o aluno-participante alcançasse também o modelo de escrita, divulgado a partir da amostra de textos nota 1.000, na sequência da reprodução da Prova, que segue um modelo já bastante praticado em anos anteriores. Na tentativa de demonstrar com o aluno-participante deve operacionalizar os modelos nota 1.000 apresentados, para cada redação divulgada, são apresentados comentários referentes à nota máxima recebida. Desses comentários, porém, emergem, mais uma vez, o DP pedagógico que atravessa, como vimos em nossa análise, todo material, em que se evidencia o deslocamento da instrução, da orientação para a inculcação, peculiar desse tipo de discurso, por meio da apresentação de razões em torno do referente que se resumem a “replicar” os níveis de nota das competências da Matriz, a partir de encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e dirigidas; perífrases e repetições. Os textos dos comentários apresentam, todos, uma estrutura fixa, com parágrafos divididos por competências em que se reproduzem definições rígidas relacionadas à definição do nível mais alto de cada uma das competências. Concluimos que a apresentação dessas definições categóricas e muito precisas e de um texto extremamente coerente são marcas, também nos comentários da redação nota 1.000, que, ao instruir aluno-participante do Enem, a Cartilha é atravessada pelo DP.

Além disso, são produzidos dois textos padronizados para comentar as redações nota 1.000, que são quase integralmente reproduzidos em cada comentário, não fossem as pequenas alterações específicas sobre alguns pontos dos respectivos textos analisados. Assim, o locutor demonstra estabelecer uma relação de cópia com modelo. Não se trata de apenas reproduzir uma estrutura textual, mas de copiar um modelo, alterando apenas algumas informações de seu conteúdo, o que contribui para que o aluno-participante do Exame também estabeleça com os modelos de redação nota 1.000 uma relação de cópia, de transcrição daquilo que esse interlocutor considerar o bem escrito e não de leitura e atribuição de sentidos.

A partir da análise desses objetivos específicos, concluímos então que, de fato, a *Cartilha do Participante* instrui/orienta o aluno-participante de uma maneira bastante engessada, atravessada pelo discurso autoritário pedagógico, que distancia os interlocutores e coloca o conhecimento do fato – a Redação no Enem – em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem, do modo de fazer, da Matriz de Referência. Esse modo de “instruir” o aluno-participante acaba engessando também o discurso que circula sobre a Redação, tanto no contexto escolar, já que muitos professores de língua portuguesa ficam bastante focados em ensinar os critérios de correção do Exame (deixando também para segundo plano o ensino da leitura e da escrita enquanto trabalho, atribuição de sentidos), quanto no contexto de prova, uma vez que já há registros de que alunos-participantes do Exame copiam a estrutura de textos nota mil, apenas modificando o conteúdo referente ao tema. Compreendemos que as condições de produção da Cartilha, num contexto sócio-histórico em que era necessário dirimir ações judiciais que questionavam a correção do exame, possam ter levado a essa formatação, a esse discurso, mas entendemos que se continua publicando um material com base naquelas condições, que, atualmente, já se transformaram. Por esse motivo, acreditamos que um seria bem-vinda e bastante adequada a reformulação desse material a partir do que sugere Orlandi (2015), sobre a produção de leitura da proposta, sem deixar de considerar a Matriz, mas considerando esse novo processo discursivo em que se busca a nota 1.000. Poder-se-ia colocar, em primeiro plano, a leitura da proposta de Redação como “matéria-prima” para a produção de um bom texto, articulando-se a ela e aos modelos apresentados os critérios de correção considerados na Matriz de Referência, sempre explicados com base na produção de sentidos que emergem dessas atividades de leitura e de escrita.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. “Os gêneros do discurso”. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.
- BRASIL. LEI N.º 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 10.11.2018.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PORTARIA-MEC n.º 2.941, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção I, p. 43, 21 dez. 2001. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/933003/pg-43-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-21-12-2001>
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Assessoria de Comunicação Social*. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10.11.2018.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Assessoria de Comunicação Social*. Metodologia usada para correção define notas máxima e mínima. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/17389-metodologia-usada-para-correcao-define-notas-maxima-e-minima>. Acesso em 06.06.2018.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. “Enem lança guia de redação para estudantes”. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2012/07/enem-lanca-guia-de-redacao-para-estudantes>. Acesso em 30.11.2018.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa n.º 21, de 5 de novembro de 2012. Brasília, DF, 2012c. Disponível em: http://static03.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria_n21.pdf. Acesso em 30.05.2018.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. “A segunda maior prova de acesso ao ensino superior do mundo”. Ministério da Educação. 05 out 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/31151-a-segunda-maior-prova-de-acesso-ao-ensino-superior-do-mundo>. Acesso em 10.11.2018.
- BRITO, L. A. N. **Discurso, leitura e produção textual**: uma análise discursiva da escrita de pré-universitários. 2011. 199 folhas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011.
- CARGNELUTTI, J. Uma abordagem discursiva do prefácio do livro didático Português: a constituição de um sujeito-autor. In: Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - CELSUL, 2008, Porto Alegre. 8º Encontro do CELSUL. **Anais**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2008. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/sujeito_autor.pdf. Acesso em 13.06.2018.

COURTINE, J. J. **Análise do Discurso Político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCAR, 2009.

CRAIDE, S. Tema da redação do Enem 2017 surpreende professores. **EBC Agência Brasil**. 05 nov. 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-11/tema-da-redacao-do-enem-2017-surpreende-professores>. Acesso em: 03.01.2018

DIETZSCH, M. J. Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 75, p. 35-44, nov. 1990.

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

FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1972.

GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2014.

GADET, F. *et al.* “Apresentação da conjuntura em linguística, em psicanálise e em informática, aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969”. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2014. p. 39-58.

GARCIA, R. “A inesquecível cartilha Caminho Suave. Cultura & Lazer”. Veja São Paulo. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/a-inesquecivel-cartilha-caminho-suave/>. Acesso em 15.06.2018.

GINZBURG, C. “Sinais raízes de um paradigma indiciário”. In: GINZBURG, C. Mitos, Emblemas e Sinais. São Paulo Cia. das Letras, 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4247156/mod_resource/content/1/GINZBURG%2C%20Carlo.%20Sinais%20ra%C3%ADzes%20de%20um%20paradigma%20indici%C3%A1rio.%20In%20_____.%20Mitos%2C%20Emblemas%20e%20Sinais.%20S%C3%A3o%20Paulo%20Cia.%20das%20Letras%2C%201989..pdf

GOMES, R. “Ministro da Educação anuncia mudanças no critério de correção das redações do Enem”. **O Globo**. 07 mai. 2012. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/vestibular/ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-criterio-de-correcao-das-redacoes-do-enem-4835055>. Acesso em: 26.11.2018

GUIA DO ESTUDANTE. “Ministro da Educação propõe mudanças para a correção da redação do Enem”. 22 mar 2013. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-tera-correcao-mais-rigorosa-este-ano-diz-mec-veja-as-mudancas/>. Acesso em 26.11.2018

GUIA DO ESTUDANTE. “Enem terá correção mais rigorosa este ano, diz MEC; veja as mudanças”. 8 mai. 2013. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-tera-correcao-mais-rigorosa-este-ano-diz-mec-veja-as-mudancas/>. Acesso em 26.11.2018

HAROCHE, C., PÊCHEUX, M., e HENRY, P. “A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso”. **Langages**, n. 24, 1971. Tradução Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro. Disponível em: http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao03/traducao_hph.php#_ftn2. Acesso em 02.11.2018

HENRY, P. “Os fundamentos teóricos da ‘análise automática do discurso’ de Michel Pêcheux (1969)”. Tradução de Bethania S. Mariani. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2014. p. 11-38.

INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / MEC – Ministério da Educação. **Enem** – Documento Básico. Ministério da Educação – MEC. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+-+ENEM++documento+b%C3%A9sico/e2cf61a8-fd80-45b8-a36f-af6940e56113?version=1.1>

INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília, DF: O Instituto, 2005.

INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Redação no Enem 2012** – Guia do Participante. Ministério da Educação – MEC. Brasília, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/guia_participante_redacao_enem2012.pdf. Acesso em: 26.05.2018.

INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Redação no Enem 2013** – Guia do Participante. Ministério da Educação – MEC. Brasília, 2013a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf. Acesso em: 26.05.2018.

INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Indicadores Consolidados **Enem 2013**. Ministério da Educação – MEC. Brasília, 2013b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2013/indicadores_consolidados_dados_nacionais_estados_enem_2013.pdf

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A Redação no Enem 2016** – Cartilha do Participante. Brasília/DF, 2017.

INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Assessoria de Comunicação Social. Enem 2017 tem 7,6 milhões de inscritos. 30 mai. 2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-2017-tem-7-6-milhoes-de-inscritos/21206. Acesso em 10.11.2018

INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Redação no Enem 2017** – Cartilha do Participante. Ministério da Educação – MEC. Brasília, 2017b. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em: 02.01.2018.

LAGAZZI, S. Algumas considerações sobre o método discursivo. In: LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988. p. 51-57.

LUIZ, G. “Enem 2017 tem queda no total de alunos com nota mil na redação”. G1, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/enem-2017-tem-queda-no-total-de-alunos-com-nota-mil-na-redacao.ghtml>. Acesso em 15.05.2018

MORENO, A. C. Tema da redação do Enem 2017 fala sobre a educação de surdos no Brasil. **G1**. 05 nov. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/tema-da-redacao-do-enem-2017-fala-sobre-a-educacao-de-surdos-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 03.01.2018.

MORENO, A. C. Das 55 redações com nota mil no Enem 2018, 42 foram escritas por mulheres. **G1**. 21 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2018/noticia/2019/01/21/enem-2018-mg-e-o-estado-com-o-maior-numero-de-notas-mil-na-redacao.ghtml>

MORTATTI, M. R. L. “Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular”. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP, ano XX, n.º 52, p. 41-54, nov. 2000.

MUSSALIM, F. “Análise do Discurso”. In: MUSSALIM, F. BENTES, A.C. (orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ORLANDI, E. P. “Segmentar ou recortar”. In: **Linguística: questões e controvérsias**, publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, Série Estudos – 10, 1984, pp. 9-26.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento – As formas do discurso**. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003

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

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015

PÊCHEUX, M. (1969) “Análise automática do discurso”. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2014. p. 59-158.

PÊCHEUX, M. (1982) “Ler o arquivo hoje”. Trad. Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. In: Orlandi, E. P. (Orgs.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. [et al]. 2. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 55-67.

PÊCHEUX, M. (1983a) “A análise de discurso: três épocas”. Trad. Jonas de A. Romualdo. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2014. p. 307-315.

PÊCHEUX, M. (1983b) “Ler, Descrever Interpretar”. In: **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990. p. 43-58.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. (1975) “A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas”. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2014. p. 159-249.

PORTAL BRASIL. “Apesar de avanços, surdos ainda enfrentam barreiras de acessibilidade”. 28 set 2016. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/apesar-de-avancos-surdos-ainda-enfrentam-barreiras-de-acessibilidade>. Acesso em 04.01.2018.

PRADO, A. “Presidente do Inep explica por que redações com receita de miojo e hino de time não receberam nota zero no Enem”. **Guia do Estudante**. 21 mar 2013. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/presidente-do-inep-explica-por-que-redacoes-com-receita-de-miojo-e-hino-de-time-nao-receberam-nota-zero-no-enem/>. Acesso em 26.11.2018.

SANT’ANNA, E. A cada 3 dias, governo recebe uma denúncia de intolerância religiosa. **Folha de S. Paulo**. 27 jun. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/06/1648607-a-cada-3-dias-governo-recebe-uma-denuncia-de-intolerancia-religiosa.shtml>

TRIBUNA DO NORTE. “MEC lança guia da boa redação”. Disponível em: Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/mec-lanca-guia-da-boa-redacao/227507>. Publicado em 01 ago. 2012.

ANEXO A

REDAÇÃO NO ENEM 2017 – CARTILHA DO PARTICIPANTE

**REDAÇÃO NO ENEM 2017
CARTILHA DO
PARTICIPANTE**

**DIRETORIA DE AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DAEB**



INEP MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO | MEC

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA | INEP

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA | DAEB



**REDAÇÃO
NO ENEM 2017
CARTILHA DO PARTICIPANTE**

BRASÍLIA-DF
OUTUBRO/2017



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

EQUIPE TÉCNICA

Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb)

REVISÃO EXTERNA

Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Fundação Vunesp

EQUIPE EDITORAÇÃO

Diretoria de Estudos Educacionais (Dired)



Prezado participante do Enem 2017,

Nós, do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sabemos da importância do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para você e sua família. Por isso, apresentamos esta importante Cartilha sobre a Redação no Enem 2017, preparada com muito empenho e rigor para ajudá-lo nesse momento tão importante.

O Enem é porta de acesso a inúmeras universidades públicas e a importantes programas de governo, como o Programa Universidade para Todos e o Programa de Financiamento Estudantil.

Como você já sabe, o Enem 2017 mudou para melhor. Com base em resultado de consulta pública, aperfeiçoamos as condições de realização do exame. Uma das mudanças traz a redação para o primeiro dia do exame, pois sabemos que ela é importante elemento de composição de sua nota final.

Para apoiá-lo, a equipe do Inep aprimorou a Cartilha visando tornar ainda mais transparente a metodologia de avaliação da redação e mais evidente o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas.

A equipe da Diretoria de Avaliação da Educação Básica e os especialistas envolvidos na elaboração desta Cartilha selecionaram redações que obtiveram pontuação máxima no Enem 2016. A ideia foi apresentar exemplos positivos que contemplaram todos os critérios máximos de correção pelos diferentes corretores.

Agradecemos aos autores que permitiram a utilização dessas redações, a toda a equipe do Inep e aos especialistas envolvidos na elaboração desta Cartilha. Esperamos que ela contribua para aperfeiçoar seus estudos.

MARIA INÊS FINI
Presidente do Inep

MENDONÇA FILHO
Ministro da Educação



SUMÁRIO

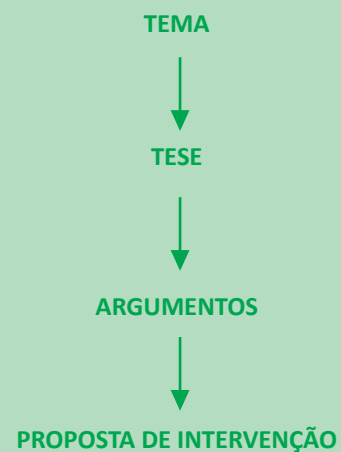
APRESENTAÇÃO	7
1 MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO 2017	13
1.1 COMPETÊNCIA 1.....	13
1.2 COMPETÊNCIA 2.....	15
1.3 COMPETÊNCIA 3.....	19
1.4 COMPETÊNCIA 4.....	22
1.5 COMPETÊNCIA 5.....	24
2 AMOSTRA DE REDAÇÕES NOTA 1.000 DO ENEM 2017	27
LEIA MAIS, SEJA MAIS!	45

APRESENTAÇÃO

Caro participante,

Você está se preparando para realizar o Enem 2017, constituído de quatro provas objetivas e uma prova de redação.

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma **tese** – uma opinião a respeito do **tema** proposto –, apoiada em **argumentos** consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você deverá, também, elaborar uma **proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto** que respeite os direitos humanos.



A seguir, vamos esclarecer algumas dúvidas sobre o processo de avaliação:

- **Quem vai avaliar a redação?**

O texto produzido por você será avaliado por, pelo menos, dois professores, de forma independente, sem que um conheça a nota atribuída pelo outro.

- **Como a redação será avaliada?**

Os dois professores avaliarão seu desempenho de acordo com os seguintes critérios:

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

- **Como será atribuída a nota à redação?**

Cada avaliador atribuirá uma nota entre 0 e 200 pontos para cada uma das cinco competências, e a soma desses pontos comporá a nota total de cada avaliador, que pode chegar a 1.000 pontos. A nota final do participante será a média aritmética das notas totais atribuídas pelos dois avaliadores.

- **O que é considerado discrepância?**

Considera-se discrepância quando as notas atribuídas pelos avaliadores

- diferirem, no total, por mais de 100 pontos; ou
- obtiverem diferença superior a 80 pontos em qualquer uma das competências.

- **Qual a solução para o caso de haver discrepância entre as duas avaliações iniciais?**

- A redação será avaliada, de forma independente, por um terceiro avaliador.
- A nota final será a média aritmética das duas notas totais que mais se aproximarem.

- **E se a discrepância ainda continuar depois da terceira avaliação?**

A redação será avaliada por uma banca presencial composta por três professores, que atribuirá a nota final do participante.

- **Como é observado o Acordo Ortográfico?**

A Competência 1 avalia se o participante domina a modalidade escrita formal da língua portuguesa, o que inclui o conhecimento das convenções da escrita, entre as quais se encontram as regras de acentuação gráfica, regidas pelo atual Acordo Ortográfico. Este já está em vigor e deve ser seguido, na escrita formal, por todos, inclusive pelo participante do Enem.

- **Quais as razões para se atribuir nota zero a uma redação?**

A redação receberá nota zero se apresentar uma das características a seguir:

- fuga total ao tema;
- não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa;
- extensão de até sete linhas;
- cópia integral de texto(s) motivador(es) da proposta de redação e/ou de textos motivadores apresentados no caderno de questões;
- impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação;
- parte deliberadamente desconectada do tema proposto;
- assinatura, nome, apelido ou rubrica fora do local devidamente designado para a assinatura do participante;
- texto integralmente em língua estrangeira;
- desrespeito aos direitos humanos; e
- folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho.

- **O que são partes deliberadamente desconectadas do tema proposto?**

São trechos como: reflexões sobre o próprio processo de escrita, bilhetes em geral (destinados à banca avaliadora, por exemplo), mensagens iniciadas por *hashtag*, mensagens de protesto, orações, mensagens religiosas, trechos de música, de hino, de poema ou de qualquer texto, **desde que estejam desarticulados da argumentação feita na redação**. Isso quer dizer que uma constatação de algum problema social, por exemplo, não é, por si só, avaliada como um protesto e, conseqüentemente, como parte desconectada, se estiver devidamente articulada à argumentação construída ao longo da redação. Em suma, para ter sua redação anulada por esse critério, é preciso que você insira, de forma proposital, pontual e desarticulada, elementos que

são estranhos ao tema e ao tipo de texto definidos pela proposta ou que atentem à seriedade do exame.

• Como saber se o participante está ferindo os direitos humanos na redação?

A prova de redação do Enem sempre assinalou a necessidade de o participante respeitar os direitos humanos (DH). A partir de 2013, após a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – ocorrida em 2012 –, o edital do exame tornou obrigatório o respeito aos DH, sob pena de a redação receber nota zero. Depois dessa determinação, os temas de redação passaram a propiciar maiores discussões sobre o assunto.

Pode-se dizer que determinadas ideias e ações serão sempre avaliadas como contrárias aos direitos humanos, tais como: defesa de tortura, mutilação, execução sumária e qualquer forma de “justiça com as próprias mãos”, isto é, sem a intervenção de instituições sociais devidamente autorizadas (o governo, as autoridades, as leis, por exemplo); incitação a qualquer tipo de violência motivada por questões de raça, etnia, gênero, credo, condição física, origem geográfica ou socioeconômica; explicitação de qualquer forma de discurso de ódio (voltado contra grupos sociais específicos). **Fique atento:** apesar de a referência aos direitos humanos ocorrer apenas na Competência 5, a menção ou a apologia a tais ideias em qualquer parte de seu texto levará sua prova a ser anulada.

Há, também, algumas ideias e ações contrárias aos DH que estão mais diretamente relacionadas ao tema da prova. No Enem 2016, com o tema “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”, configuraram-se como propostas que feriam os DH as que desconsideravam os princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos e do reconhecimento e valorização das diversidades.

Assim, de modo mais específico, foram anuladas as redações que feriram os direitos humanos porque incitaram:

- ideias de violência ou de perseguição contra seguidores de qualquer religião, filosofia, doutrina, seita, inclusive o ateísmo ou quaisquer outras manifestações religiosas (desde que estas respeitem os direitos humanos);
- ideias que possam ferir o princípio de igualdade entre as pessoas, atacando grupos religiosos, bem como seus elementos de devoção, deuses e ritos;
- ideias que levam à desmoralização de símbolos religiosos;
- ideias que defendam a destruição de vidas, imagens, roupas e objetos ritualísticos;

- ideias de cerceamento da liberdade de ter ou adotar religião ou crença de sua escolha e da liberdade de professar religião ou crença, de forma individual ou coletiva, pública ou privada, por meio de culto ou celebração de ritos;
- ideias que difundem propostas de proibição de fabricação, comercialização, aquisição e uso de artigos e materiais religiosos adequados aos costumes e às práticas fundadas na respectiva religiosidade, ressalvadas as condutas vedadas por legislação;
- ideias que estimulem a violência contra infratores da lei e/ou contra indivíduos intolerantes, tais como: linchamento público, tortura, execução sumária, privação da liberdade por agentes não legitimados para isso.

A seguir, são apresentados alguns exemplos de trechos que levaram à atribuição de nota zero a redações de participantes do Enem 2016 por ferirem os direitos humanos:

- “para combater a intolerância religiosa, deveria acabar com a liberdade de expressão”.
- “podemos combater a intolerância religiosa acabando com as religiões e implantando uma doutrina única”.
- “o Estado deve paralisar as superexposições de crenças e proibir as manifestações religiosas ao público”.
- “a pessoa que não respeita a devoção do próximo não deveria ter direito social, como o voto”.
- “a única maneira de punir o intolerante é o obrigando a frequentar a igreja daquele que foi ofendido, para que aprenda a respeitar a crença do outro”.
- “que o indivíduo que não respeitar a lei seja punido com a perda do direito de participação de sua religião, que ele seja retirado da sua religião como punição”.
- “por haver tanta discriminação, o caminho certo que se tem a tomar é acabar com todas as religiões”.
- “que a cada agressão cometida o agressor recebesse na mesma proporção, tanto agressão física como mental”.
- “o governo deveria punir e banir essas outras “crenças”, que não sejam referentes a Bíblia”.

Em resumo, na prova de redação do Enem, constituem desrespeito aos DH propostas que incitam as pessoas à violência, ou seja, aquelas em que transparece a ação de indivíduos na administração da punição, por exemplo, as que defendem a “justiça com as próprias mãos”. Por isso, não caracterizam desrespeito aos DH as propostas de pena de morte ou prisão perpétua, uma vez que conferem ao Estado a administração da punição ao agressor. Essas punições não dependem de indivíduos, configuram-se como contratos sociais cujos efeitos todos devem conhecer e respeitar em uma sociedade.

- **Como será avaliada a redação de participantes surdos ou com deficiência auditiva?**

Serão adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, de acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

- **Como será avaliada a redação de participantes com dislexia?**

Serão adotados critérios de avaliação que levem em conta questões linguísticas específicas relacionadas à dislexia.

IMPORTANTE!

Para efeito de avaliação e de contagem do mínimo de linhas, a cópia parcial dos textos motivadores ou de questões objetivas do caderno de questões acarretará a desconsideração do número de linhas copiadas, valendo somente as que foram produzidas pelo participante.

IMPORTANTE!

Procure escrever sua redação com letra legível, para evitar dúvidas no momento da correção. Redação com letra ilegível não poderá ser avaliada.

IMPORTANTE!

O título é elemento opcional na produção da sua redação e será considerado como linha escrita. Porém, o título não será avaliado em nenhum aspecto relacionado às competências da matriz de referência.

1 MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO 2017



Apresentamos, a seguir, o detalhamento das cinco competências a serem avaliadas na sua redação. O objetivo é explicitar os critérios de avaliação, de modo a ajudá-lo a se preparar para o exame. Tendo em vista que o texto é entendido como unidade de sentido em que todos os aspectos se inter-relacionam para constituir a textualidade, a separação por competências, na matriz, tem a finalidade de tornar a avaliação mais objetiva.

1.1 COMPETÊNCIA 1

Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa

A primeira competência avalia o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. Esse domínio será observado na adequação do seu texto em relação tanto às regras gramaticais quanto à fluidez da leitura, que pode ser prejudicada ou beneficiada pela construção sintática.

Assim, para que você tenha mais clareza a respeito das expectativas que se têm de um conculinte do ensino médio em termos de domínio da modalidade escrita formal, apresentamos, a seguir, os principais aspectos que guiam o olhar do avaliador no momento de definir o nível em que seu texto se encontra na Competência 1.

Em primeiro lugar, você deve se atentar ao fato de que a escrita formal é a modalidade da língua associada a textos dissertativo-argumentativos. Assim, você será alertado sobre a obrigatoriedade de usar a modalidade formal já na proposta de redação:

“A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema...”

Desse modo, o avaliador corrigirá sua redação, nessa competência, considerando os possíveis problemas de construção sintática e a presença de desvios (gramaticais, de convenções da escrita, de escolha de registro e de escolha vocabular).

Em relação à construção sintática, você deve estruturar as orações e os períodos de seu texto sempre buscando garantir que eles estejam completos e contribuam para a fluidez da leitura.

Quanto aos desvios, você deve estar atento aos seguintes aspectos:

- Convenções da escrita: acentuação, ortografia, separação silábica, uso do hífen e uso de letras maiúsculas e minúsculas.
- Gramaticais: concordância verbal e nominal, flexão de nomes e verbos, pontuação, regência verbal e nominal e colocação pronominal.
- Escolha de registro: adequação à modalidade formal, isto é, ausência de uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade.
- Escolha vocabular: emprego de vocabulário preciso, o que significa que as palavras selecionadas são usadas em seu sentido correto e apropriadas para o texto.

Os quadros a seguir apresentam os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a Competência 1 nas redações do Enem 2017:

200 pontos	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência.
160 pontos	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
120 pontos	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
80 pontos	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
40 pontos	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
0 ponto	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

1.2 COMPETÊNCIA 2

Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa

O segundo aspecto a ser avaliado no seu texto é a compreensão da proposta de redação, composta de um **tema** específico a ser desenvolvido na forma de **texto** dissertativo-argumentativo. Ou seja, a proposta exige que o participante escreva um texto **dissertativo-argumentativo**, que é o tipo de texto que demonstra a verdade de uma ideia ou de uma tese por meio de argumentação. É mais do que uma simples exposição de ideias e, por isso, você deve evitar elaborar um texto de caráter apenas expositivo, assumindo claramente um ponto de vista. Além disso, é preciso que a tese que você irá defender esteja relacionada ao tema definido na proposta. É dessa forma que se atende às exigências expressas pela Competência 2 da matriz de avaliação do Enem. Trata-se, portanto, de uma competência que avalia as habilidades integradas de leitura e escrita.

O tema constitui o núcleo das ideias sobre as quais a tese se organiza e é caracterizado por ser uma delimitação de um assunto mais abrangente. Por isso, é preciso atender ao recorte temático definido a fim de evitar tangenciá-lo ou, ainda pior, desenvolver um tema distinto do determinado pela proposta.

Seguem algumas recomendações para atender plenamente às expectativas em relação à Competência 2:

- ✓ Leia com atenção a proposta da redação e os textos motivadores, para compreender bem o que está sendo solicitado.
- ✓ Evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores, porque foram apresentadas apenas para despertar uma reflexão sobre o tema.
- ✓ Não copie trechos dos textos motivadores. Lembre-se de que eles foram apresentados apenas para despertar seus conhecimentos sobre o tema. Além disso, a recorrência de cópia é avaliada negativamente e fará com que seu texto tenha uma pontuação mais baixa.
- ✓ Reflita sobre o tema proposto para definir qual será o foco da discussão, isto é, para decidir como abordá-lo, qual será o ponto de vista adotado e como defendê-lo.
- ✓ Utilize informações de várias áreas do conhecimento, demonstrando que você está atualizado em relação ao que acontece no mundo. Essas informações devem ser usadas de modo produtivo no seu texto, evidenciando que elas servem a um propósito muito bem definido: ajudá-lo a validar seu ponto de vista. Isso significa

que essas informações devem estar articuladas à discussão desenvolvida em sua redação. Informações soltas no texto, por mais variadas e interessantes, perdem sua relevância quando não associadas à defesa do ponto de vista desenvolvido em seu texto.

- ✓ Mantenha-se dentro dos limites do tema proposto, tomando cuidado para não se afastar do seu foco. Esse é um dos principais problemas identificados nas redações. Nesse caso, duas situações podem ocorrer: fuga total ou tangenciamento ao tema.

No Enem 2016, o tema se referia à discussão sobre formas para combater a intolerância religiosa no Brasil, uma questão social bastante relevante e que diz respeito, de alguma maneira, a todos os que vivem no contexto social brasileiro, pois ou já foram expostos à discussão do problema ou o presenciaram ou o vivenciaram.

Com base no recorte definido pela proposta – “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil” –, o participante precisaria considerar as várias dimensões do problema contidas nos textos motivadores. O Texto I apresentou trecho da Constituição Federal, que trata da liberdade de crença e da laicidade do Estado. O Texto II explicitou a diferença entre crítica e ofensa religiosa. O Texto III expôs um trecho do Código Penal brasileiro, que tipifica o crime de intolerância religiosa. E o Texto IV apresentou um infográfico com os números de denúncias realizadas entre 2011 e 2014 por religião, o que ofereceu um panorama sobre a intolerância religiosa no Brasil.

A partir dessas informações, esperava-se que, no Enem 2016, os textos produzidos se direcionassem para um contexto específico, como o contexto legal, discutindo os pontos de fragilidade e/ou aspectos positivos existentes na legislação pertinente à liberdade religiosa, bem como a questão da laicidade do Estado; o contexto de valorização cultural, abordando o respeito a valores culturais motivados pela pluralidade religiosa; o contexto de ações individuais, apresentando o respeito à religião como o respeito ao ser humano, ao livre arbítrio e ao sentimento de pertencimento em comunidade; ou, ainda, o contexto das ações de religiosos, discutindo a intolerância a grupos sociais e à liberdade individual de gênero e de sexualidade e a discriminação por raça, etnia e orientação política.

- **O que é fuga total ao tema?**

Considera-se que uma redação tenha fugido ao tema quando nem o assunto mais amplo nem o tema proposto são desenvolvidos.

No Enem 2016, recebeu a rubrica *fuga ao tema* a redação estruturada integralmente em assunto não solicitado, ou seja, qualquer encaminhamento que não tratou do tema ou, pelo menos, de assunto a ele relacionado – por exemplo, a abordagem,

exclusivamente, de princípios e fundamentos doutrinários ou filosóficos das religiões; violência ou intolerância, de modo genérico, sem relação com a questão da intolerância religiosa; negação da existência de intolerância religiosa; ateísmo, como uma decisão de não vinculação a credos religiosos (já a defesa da prática do ateísmo, livre de preconceitos e de intolerância por parte de pessoas adeptas de alguma religião, no entanto, é argumento válido e está dentro da temática proposta, desde que mencionadas as formas de combate à intolerância religiosa); proselitismo, como estratégia de convencimento e/ou defesa religiosa de qualquer espécie.

IMPORTANTE!

Para evitar que seja atribuída nota zero a seu texto por fuga ao tema, é importante que você desenvolva uma discussão dentro dos limites do tema definido pela proposta. Mencioná-lo apenas no título, por exemplo, ou deixá-lo subentendido, supondo que a banca irá saber sobre o que você está falando, não é suficiente. Por isso, muita atenção à abordagem do tema, que deve ser clara e explícita.

• O que é tangenciar o tema?

Considera-se tangenciamento ao tema uma abordagem parcial baseada somente no assunto mais amplo a que o tema está vinculado, deixando em segundo plano a discussão em torno do eixo temático objetivamente proposto.

No Enem 2016, foi configurado como tangenciamento ao tema o encaminhamento que tratou, por exemplo, de: violência relacionada ao terrorismo religioso no plano internacional, sem associá-la à questão da intolerância no Brasil; discussão sobre as leis que subvencionam a religião no Estado, sem relacioná-las à intolerância religiosa no Brasil; a definição da intolerância religiosa sem efetiva discussão sobre formas de combate a essa prática; ou, ainda, a caracterização de religiosos intolerantes.

• O que é não atender ao tipo textual?

Não atende ao tipo textual a redação que esteja predominantemente fora do padrão dissertativo-argumentativo, sem apresentar quaisquer indícios de caráter dissertativo (explicações, exemplificações, análises ou interpretações de aspectos dentro da temática solicitada) ou de caráter argumentativo (defesa ou refutação de ideias dentro da temática solicitada).

• O que é um texto dissertativo-argumentativo?

O texto dissertativo-argumentativo se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la.

O objetivo desse texto é, em última análise, convencer o leitor de que o ponto de vista em relação à tese apresentada é acertado e relevante. Para tanto, mobiliza informações, fatos e opiniões, à luz de um raciocínio coerente e consistente.

A sua redação atenderá às exigências de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo se combinar os dois princípios de estruturação, explicitados abaixo.

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

ATENÇÃO!

Será atribuída nota zero à redação que não obedecer à estrutura dissertativo-argumentativa, mesmo que atenda às exigências dos outros critérios de avaliação. Você não deve, portanto, elaborar um poema ou reduzir o seu texto à narração de uma história ou a um depoimento de experiência pessoal. No processo argumentativo, é possível apresentar trechos narrando acontecimentos que justificam a tese, mas o texto não pode se reduzir a uma narração, por esta não apresentar os princípios de estruturação solicitados.

Os quadros a seguir apresentam os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a Competência 2 nas redações do Enem 2017.

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

FIQUE ATENTO!

Se sua redação apresentar fuga ao tema ou não atender à estrutura dissertativo-argumentativa, ela não será avaliada em nenhuma das competências.

1.3 COMPETÊNCIA 3

Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista

O terceiro aspecto a ser avaliado é a forma como você, em seu texto, seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista escolhido como tese. É preciso, então, elaborar um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida por você em relação à temática da proposta de redação.

A Competência 3 trata da inteligibilidade do seu texto, ou seja, de sua coerência e da plausibilidade entre as ideias apresentadas, o que é garantido pelo planejamento prévio à escrita, pela elaboração de um **projeto de texto**.

A inteligibilidade da sua redação depende, portanto, dos seguintes fatores:

- relação de sentido entre as partes do texto;
- precisão vocabular;
- seleção de argumentos;
- progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são pouco a pouco apresentadas, em uma ordem lógica; e
- adequação entre o conteúdo do texto e o mundo real.

• O que é coerência?

A coerência se estabelece por meio das ideias apresentadas no texto e dos conhecimentos dos interlocutores, garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor. Está, pois, ligada ao entendimento, à possibilidade de interpretação dos sentidos do texto. O leitor poderá compreender esse texto, refletir a respeito das ideias nele contidas e, em resposta, reagir de maneiras diversas: aceitar, recusar, questionar e até mesmo mudar seu comportamento em face das ideias do autor, compartilhando ou não da sua opinião.

• O que é projeto de texto?

Projeto de texto é o planejamento prévio à escrita da redação. É o esquema que se deixa perceber pela organização estratégica dos argumentos presentes no texto. É nele que são definidos quais os argumentos que serão mobilizados para a defesa de sua tese, quais os momentos de introduzi-los e qual a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que o texto final seja articulado, claro e coerente. Assim, o texto que atende às expectativas referentes à Competência 3 é aquele no qual é possível perceber a presença implícita de um projeto de texto, ou seja, aquele em que é claramente identificável a estratégia escolhida por quem está escrevendo para defender seu ponto de vista.

Seguem algumas recomendações para atender plenamente às expectativas em relação à Competência 3:

- ✓ Reúna todas as ideias que lhe ocorrerem sobre o tema e depois selecione as que forem pertinentes para a defesa do seu ponto de vista, procurando organizá-las em uma estrutura coerente para usá-las no desenvolvimento do seu texto.
- ✓ Verifique se informações, fatos, opiniões e argumentos selecionados são pertinentes para a defesa do seu ponto de vista.

- ✓ Na organização das ideias selecionadas para serem abordadas em seu texto, procure definir uma ordem que possibilite ao leitor acompanhar o seu raciocínio facilmente, o que significa que a progressão textual deve ser fluente e articulada com o projeto do texto.
- ✓ Examine, com atenção, a introdução e a conclusão para ver se há coerência entre o início e o fim e observe se o desenvolvimento de seu texto apresenta argumentos que convergem para o ponto de vista que você está defendendo.

Resumindo: na organização do texto dissertativo-argumentativo, você deve procurar atender às seguintes exigências:

- apresentação clara da tese e seleção dos argumentos que a sustentam;
- encadeamento das ideias, de modo que cada parágrafo apresente informações coerentes com o que foi apresentado anteriormente, sem repetições ou saltos temáticos; e
- desenvolvimento dessas ideias de modo a justificar, para o leitor, o ponto de vista escolhido.

Os quadros a seguir apresentam os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a Competência 3 nas redações do Enem 2017:

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

1.4 COMPETÊNCIA 4

Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação

Os aspectos a serem avaliados nesta Competência dizem respeito à estruturação lógica e formal entre as partes da redação. A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Esse encadeamento pode ser expresso por conjunções e pelo uso de determinadas palavras ou pode ser inferido a partir da articulação dessas ideias. Preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto, porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos. Cada parágrafo será composto de um ou mais períodos também articulados; cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores.

Assim, na produção da sua redação, você deve utilizar variados recursos linguísticos que garantam as relações de continuidade essenciais à elaboração de um texto coeso. Na avaliação da Competência 4, será considerado, portanto, o modo como se dá o encadeamento textual.

Você viu que as Competências 3 e 4 consideram a construção da argumentação ao longo do texto; porém, elas avaliam aspectos diferentes. Na Competência 3, é avaliada a capacidade de o participante “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”, ou seja, trata-se da estrutura mais profunda do texto. Já a coesão, avaliada na Competência 4, atua na superfície textual, isto é, ela avalia as marcas linguísticas que ajudam a chegar à compreensão profunda do texto.

Assim, você deve, na construção de seu texto, demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para um adequado encadeamento textual, considerando os mecanismos que garantem a conexão de ideias tanto **entre os parágrafos** quanto **dentro deles**.

• Encadeamento textual

Para garantir a coesão textual, devem ser observados determinados princípios em diferentes níveis:

- Estruturação dos parágrafos – Um parágrafo é uma unidade textual formada por uma ideia principal à qual se ligam ideias secundárias. No texto dissertativo-argumentativo, os parágrafos podem ser desenvolvidos por comparação, por causa-consequência, por exemplificação, por detalhamento, entre outras possibilidades. Deve haver uma articulação entre um parágrafo e outro.

- Estruturação dos períodos – Pela própria especificidade do texto dissertativo-argumentativo, os períodos do texto são, normalmente, estruturados de modo complexo, formados por duas ou mais orações, para que se possa expressar as ideias de causa-consequência, contradição, temporalidade, comparação, conclusão, entre outras.
- Referenciação – As referências a pessoas, coisas, lugares, fatos são introduzidas e, depois, retomadas, à medida que o texto vai progredindo. Esse processo pode ser realizado mediante uso de pronomes, advérbios, artigos ou vocábulos de base lexical, estabelecendo relações de sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia, e de expressões resumitivas, metafóricas ou metadiscursivas.

RECOMENDAÇÕES

Procure utilizar as seguintes estratégias de coesão para se referir a elementos que já apareceram no texto:

- a) substituição de termos ou expressões por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, advérbios que indicam localização, artigos;
- b) substituição de termos ou expressões por sinônimos, hipônimos, hiperônimos ou expressões resumitivas;
- c) substituição de substantivos, verbos, períodos ou fragmentos do texto por conectivos ou expressões que resumam e retomem o que já foi dito; e
- d) elipse ou omissão de elementos que já tenham sido citados ou que sejam facilmente identificáveis

Resumindo: na elaboração da redação, você deve evitar:

- sequência justaposta de palavras e períodos sem articulação;
- ausência total de parágrafos na construção do texto;
- emprego de conector (preposição, conjunção, pronome relativo, alguns advérbios e locuções adverbiais) que não estabeleça relação lógica entre dois trechos do texto e prejudique a compreensão da mensagem;
- repetição ou substituição inadequada de palavras, sem se valer dos recursos oferecidos pela língua (pronome, advérbio, artigo, sinônimo).

Os quadros a seguir apresentam os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a Competência 4 nas redações do Enem 2017.

200 pontos	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
160 pontos	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
120 pontos	Articula as partes do texto de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
80 pontos	Articula as partes do texto de forma insuficiente, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
40 pontos	Articula as partes do texto de forma precária.
0 pontos	Não articula as informações.

1.5 COMPETÊNCIA 5

Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos

O quinto aspecto a ser avaliado no seu texto é a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado. Por isso, a sua redação deve apresentar uma tese sobre o tema, apoiada em argumentos consistentes, e uma proposta de intervenção para o problema abordado. Considerando seu planejamento de escrita, seu projeto de texto, avaliado na Competência 3, sua proposta deve ser coerente com a tese desenvolvida e com os argumentos utilizados, já que expressa sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão discutida. Além disso, é necessário também, ao idealizar sua proposta de intervenção, respeitar os direitos humanos, ou seja, não romper com os valores de cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural.

A proposta de intervenção deve refletir os conhecimentos de mundo de quem a redige e, quando muito bem elaborada, deve conter não apenas a exposição da ação interventiva sugerida, mas também o ator social competente para executá-la, de acordo com o âmbito da ação escolhida: individual, familiar, comunitário, social, político, governamental e mundial. Além disso, a proposta de intervenção deve conter o meio de execução da ação e seu possível efeito, bem como o detalhamento da ação ou do meio para realizá-la.

Ao redigir seu texto, evite propostas vagas ou muito genéricas; busque ações mais concretas, mais específicas ao tema e consistentes com o desenvolvimento de suas ideias. Antes de elaborar sua proposta, procure responder às seguintes perguntas: O que é possível

apresentar como proposta de intervenção para o problema abordado pelo tema? Quem deve executá-la? Como viabilizar essa proposta? Qual efeito ela pode alcançar?

O seu texto será avaliado, portanto, com base na composição e no detalhamento da proposta que você apresentar.

Resumindo: seu texto será avaliado com base na combinação dos seguintes critérios:

- a) presença de proposta X ausência de proposta; e
- b) proposta com detalhamento dos meios para sua realização X proposta sem detalhamento dos meios para sua realização.

Os quadros a seguir apresentam os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar a Competência 5 nas redações do Enem 2017:

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

RECOMENDAÇÕES GERAIS

Para alcançar bom desempenho na prova de redação do Enem, você deve, antes de escrever seu texto, fazer uma leitura cuidadosa da proposta apresentada, dos textos motivadores e das instruções, a fim de que possa compreender perfeitamente o que está sendo solicitado.

O tema da redação vem sempre acompanhado, na proposta, de textos motivadores. Em geral, são textos em linguagem verbal e em linguagem não verbal (imagem) que remetem ao tema proposto, a fim de orientar sua reflexão.

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

- a) ler com bastante atenção o tema proposto e observar a tipologia textual exigida (texto dissertativo-argumentativo);
- b) ler os textos motivadores, observando as palavras ou os fragmentos que indicam o posicionamento dos autores;
- c) identificar, em cada texto motivador, se for o caso, a tese e os argumentos apresentados pelos autores e utilizá-los para defender o ponto de vista da redação;
- d) refletir sobre o posicionamento dos autores dos textos motivadores e definir com muita clareza qual será o seu posicionamento;
- e) ler atentamente as instruções apresentadas após os textos motivadores;
- f) definir um projeto de texto em que planeje a organização estratégica da sua redação, a fim de defender o ponto de vista por você escolhido, e apresentar uma proposta de intervenção ao problema abordado

As propostas de redação do Enem solicitam aos participantes que redijam um texto dissertativo-argumentativo, segundo a modalidade escrita formal da língua portuguesa, sobre um determinado tema. Assim, você deve considerar os seguintes pontos:

- a) A tipologia textual definida pela proposta é o texto dissertativo-argumentativo. Com base na situação-problema, você deverá expressar sua opinião, ou seja, apresentar uma tese. Para tal, você poderá se inspirar nos textos motivadores, mas sem copiá-los, pois eles devem ser entendidos como instrumentos de fomento de ideias, para que cada participante possa construir seu próprio ponto de vista. Nos parágrafos seguintes, você deverá apresentar argumentos e fatos em defesa de seu ponto de vista, com coesão e coerência.
- b) O texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Assim, fique atento à estrutura dos períodos, à concordância e à regência nominal e verbal, ao emprego convencional das letras na grafia das palavras, à acentuação gráfica, à pontuação e à adequação vocabular. Em suma, demonstre domínio do código escrito.
- c) O texto definitivo deve ser escrito a tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- d) A redação com até sete linhas será considerada “texto insuficiente” e receberá nota zero.
- e) Também é atribuída nota zero à redação que fuja ao tema ou à tipologia textual, isto é, que não seja um texto dissertativo-argumentativo; à redação que desrespeite a seriedade do exame; ou à redação que desrespeite os direitos humanos (na proposta de intervenção ou em qualquer parte do texto).

2 AMOSTRA DE REDAÇÕES NOTA 1.000 DO ENEM 2016



Foram selecionadas e comentadas para esta Cartilha algumas redações que receberam a pontuação máxima – 1.000 pontos – na edição do Enem de 2016 por terem cumprido todas as exigências relativas às cinco competências.

Esses textos contêm uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (Competência 5); apresentam as características textuais fundamentais, como o estabelecimento de coesão, coerência, informatividade, sequenciação, entre outras (Competências 2, 3 e 4); e demonstram domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa (Competência 1). Esse domínio pode ser comprovado pelo cumprimento das convenções de grafia e acentuação das palavras; das regras de concordância nominal e verbal; das regras de regência nominal e verbal; dos princípios de organização frasal e de pontuação; das regras de flexão nominal e verbal; e pela utilização de vocabulário apropriado ao registro formal do texto dissertativo-argumentativo. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita foram aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizaram reincidência.

Seguem a proposta de redação e as redações nota 1.000 com seus respectivos comentários.

Proposta de Redação | Enem 2016

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

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

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

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

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil e com toda a legislação que assegura a liberdade de crença religiosa às pessoas, além de proteção e respeito às manifestações religiosas, a laicidade do Estado deve ser buscada, afastando a possibilidade de interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas, culturais etc.

Disponível em: www.mprj.mp.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO II

O direito de criticar dogmas e encaminhamentos é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

STECK, J. Intolerância religiosa é crime de ódio e fere a dignidade. *Jornal do Senado*. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO III

CAPÍTULO I

Dos Crimes Contra o Sentimento Religioso | Ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo

Art. 208 - Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso:

Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa.

Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

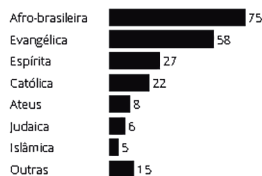
BRASIL. Código Penal. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO IV

Intolerância Religiosa no Brasil

Fiéis de religiões afro-brasileiras são as principais vítimas de discriminação

Número de denúncias por religião (2011 a julho de 2014)



1

denúncia a cada 3 dias



213

denúncias com religião não informada



20%

dos episódios relatados em 2013 envolveram violência física



12%

dos episódios relatados até jul. 2014 envolveram violência física

Fonte: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República | Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 31 maio 2016 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

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

Tolerância na prática

A Constituição Federal de 1988 – norma de maior hierarquia no sistema jurídico brasileiro – assegura a todos a liberdade de crença. Entretanto, os frequentes casos de intolerância religiosa mostram que os indivíduos ainda não experimentam esse direito na prática. Com efeito, um diálogo entre sociedade e Estado sobre os caminhos para combater a intolerância religiosa é medida que se impõe.

Em primeiro plano, é necessário que a sociedade não seja uma reprodução da casa colonial, como disserta Gilberto Freyre em “Casa-grande e Senzala”. O autor ensina que a realidade do Brasil até o século XIX estava compactada no interior da casa-grande, cuja religião oficial era católica, e as demais crenças – sobretudo africanas – eram marginalizadas e se mantiveram vivas porque os negros lhes deram aparência cristã, conhecida hoje por sincretismo religioso. No entanto, não é razoável que ainda haja uma religião que subjugue as outras, o que deve, pois, ser repudiado em um Estado laico, a fim de que se combata a intolerância de crença.

De outra parte, o sociólogo Zygmunt Bauman defende, na obra “Modernidade Líquida”, que o individualismo é uma das principais características – e o maior conflito – da pós-modernidade, e, conseqüentemente, parcela da população tende a ser incapaz de tolerar diferenças. Esse problema assume contornos específicos no Brasil, onde, apesar do multiculturalismo, há quem exija do outro a mesma postura religiosa e seja intolerante àqueles que dela divergem. Nesse sentido, um caminho possível para combater a rejeição à diversidade de crença é desconstruir o principal problema da pós-modernidade, segundo Zygmunt Bauman: o individualismo.

Urge, portanto, que indivíduos e instituições públicas cooperem para mitigar a intolerância religiosa. Cabe aos cidadãos repudiar a inferiorização das crenças e dos costumes presentes no território brasileiro, por meio de debates nas mídias sociais capazes de desconstruir a prevalência de uma religião sobre as demais. Ao Ministério Público, por sua vez, compete promover as ações judiciais pertinentes contra atitudes individualistas ofensivas à diversidade de crença. Assim, observada a ação conjunta entre população e poder público, alçará o país a verdadeira posição de Estado Democrático de Direito.

Comentários

O participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que a estrutura sintática é excelente e há desvio apenas na última linha, em que o participante não usa o sinal grave indicativo de crase em “alçará o país à verdadeira posição de Estado Democrático de Direito”.

Em relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, percebe-se que o participante apresenta tese, desenvolvimento de justificativas que comprovem essa tese e conclusão. Ou seja, o participante apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, o tema é abordado de forma completa: já no primeiro parágrafo, trata-se tanto da intolerância religiosa quanto dos caminhos para combatê-la, os quais são desenvolvidos ao longo do texto.

Observa-se no texto a presença de repertório sociocultural no 2º parágrafo, em que se faz referência à obra de Gilberto Freyre, e no 3º parágrafo, em que cita a obra de Zygmunt Baumann. Destaca-se que o participante faz uso produtivo desse repertório sociocultural, uma vez que as informações são trazidas ao texto com um propósito e estão articuladas à discussão apresentada.

Percebe-se, ao longo da redação, a presença de projeto de texto estratégico, que se configura na organização e no desenvolvimento do texto. O participante apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada para defender seu ponto de vista de que, na prática, os brasileiros não possuem de fato o direito à liberdade religiosa e, para mudar esse contexto, é necessário haver um diálogo entre sociedade e Estado.

Há também, nesta redação, um repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. Há articulação entre os parágrafos (“em primeiro plano”, “de outra parte”, “portanto”) e entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (1º parágrafo: “entretanto”, “esse”, “com efeito”; 2º parágrafo: “no entanto”, “pois”; 3º parágrafo: “esse”, “onde”, “nesse sentido”; 4º parágrafo: “por sua vez”, “assim”; etc.).

Por fim, o participante elabora excelente proposta de intervenção, concreta, detalhada e que respeita os direitos humanos. As propostas apresentadas têm como agentes a sociedade e o Estado, como o participante já havia adiantado na apresentação de sua tese.

Prática religiosa um direito de todos

A curiosidade humana acerca do desconhecido e a sua incapacidade de explicá-lo através da razão fez com que, desde os primórdios, o homem atribuisse acontecimentos do seu cotidiano à vontade de seres sobrenaturais. Apesar dos avanços científicos e de suas respostas lógicas para fatos da realidade, as crenças em divindades perpassaram a história e continuam muito presentes nas sociedades, talvez por suprirem a necessidade humana de reconforto, talvez por levarem à transcendência espiritual. Atualmente, a grande diversidade religiosa existente traz a possibilidade de escolha a cada cidadão e essa liberdade é, ou deveria ser, garantida a todos os membros de uma população. Contudo, práticas de intolerância religiosa vêm impedindo um número cada vez maior de pessoas de exercitarem tal direito, ferindo sua dignidade e devendo, portanto, serem combatidas veementemente.

O contexto histórico brasileiro indubitavelmente influencia essa questão. A colonização portuguesa buscou catequizar os nativos de acordo com a religião europeia da época: a católica. Com a chegada dos negros africanos, décadas depois, houve repressão cultural e, conseqüentemente, religiosa que, infelizmente, perpetua até os dias de hoje. Prova disso é o caso de uma menina carioca praticante do candomblé que, em junho de 2015, foi ferida com pedradas, e seus acompanhantes, alvos de provocações e xingamentos. Ainda que a violência verbal, assim como a física, vá contra a Constituição Federal, os agressores fugiram e, como em outras ocorrências, não foram punidos.

Além disso, é importante destacar que intolerância religiosa é crime de ódio: não é sobre ter a liberdade de expressar um descontentamento ou criticar certa crença, mas sim sobre a tentativa de imposição, a partir da agressão, de entendimentos pessoais acerca do assunto em detrimento dos julgamentos individuais do outro sobre o que ele acredita ser certo ou errado para sua própria vida. Tal visão etnocêntrica tem por consequência a falta de respeito para com o próximo, acarretando em episódios imprescritíveis e humilhantes para aqueles que os vivenciam.

Conclui-se, então, que o combate à discriminação religiosa é de suma importância para que se assegure um dos direitos mais antigos a todas as pessoas e, por conseguinte, seu bem-estar. Para isso, é preciso que os órgãos especializados, em parceria às delegacias de denúncia, ajam de acordo com a lei, investigando e punindo os agressores de forma adequada. Ademais, o governo deve promover campanhas contra condutas de intolerância e as escolas devem gerar debates, informando seus alunos sobre o tema e desconstruindo preconceitos desde cedo. Por fim, a mídia pode abordar a intolerância religiosa como assunto de suas novelas, visto que causa forte impacto na vida social. Assim, o respeito será base para a construção de um Brasil mais tolerante e preocupado com a garantia dos direitos humanos de sua população.

Comentários

A participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que a estrutura sintática é excelente e há apenas dois desvios ao longo do texto: a regência de acarretar no 3º parágrafo – “acarretando em episódios” – e de parceria no último parágrafo – “em parceria às delegacias”.

Em relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, percebe-se que a participante apresenta tese, desenvolvimento de justificativas que comprovem essa tese e conclusão. Ou seja, a participante apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, o tema é abordado de forma completa: já no primeiro parágrafo, trata-se tanto da intolerância religiosa quanto da necessidade de combatê-la.

Observa-se a presença de repertório sociocultural no 2º parágrafo, quando a participante aponta o contexto histórico de colonização no Brasil. Destaca-se o uso produtivo dessa informação, uma vez que ela está articulada à discussão apresentada no texto.

Percebe-se também, ao longo da redação, a presença de projeto de texto estratégico, que se configura na organização e no desenvolvimento do texto. A participante apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada para defender seu ponto de vista de que, apesar da grande diversidade de religião e da necessidade de garantir a liberdade à população, a intolerância impede essa garantia e deve ser combatida.

Em relação à coesão, encontra-se, nesta redação, repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. Há articulação entre os parágrafos (“essa questão”, “além disso”, “então”) e entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (1º parágrafo: “explicá-lo”, “apesar de”, “contudo”; 2º parágrafo: “disso”, “assim como”; 3º parágrafo: “mas sim”, “tal”; 4º parágrafo: “por conseguinte”, “para isso”, “ademais”, “por fim”, “visto que”, “assim”).

Além disso, a participante elabora excelente proposta de intervenção, concreta, detalhada e que respeita os direitos humanos: ela propõe a investigação e a punição dos agressores de forma adequada, a promoção de campanhas e debates e, por fim, a divulgação do assunto pela mídia.

Segundo a atual Constituição Federal, o Brasil é um país de Estado laico, ou seja, a sociedade possui o direito de exercer qualquer religião, crença ou culto. Entretanto, essa liberdade religiosa encontra-se afetada, uma vez que é notório o crescimento da taxa de violência com relação à falta de tolerância às diferentes crenças. Assim, diversas medidas precisam ser tomadas para tentar combater esse problema, incitando uma maior atenção do Poder Público, juntamente com os setores socialmente engajados, e das instituições formadoras de opinião.

Nesse contexto, vale ressaltar que a intolerância religiosa é um problema existente no Brasil desde séculos passados. Com a chegada das caravelas portuguesas, as quais trouxeram os padres jesuítas, os índios perderam a sua liberdade de crença e foram obrigados, de maneira violenta, a se converter ao catolicismo, religião a qual era predominante na Europa. Além disso, os africanos escravizados que aqui se encontravam também foram impedidos de praticar seus cultos religiosos, sendo punidos de forma desumana caso desrespeitassem essa imposição. Atualmente, constata-se que grande parcela da população brasileira herdou essa forma de pensar e de agir, tratando pessoas que acreditam em outras religiões de maneira desrespeitosa e, muitas vezes, violenta, levando instituições públicas e privadas à busca de soluções para reverter isso.

Sob esse viés, ressalta-se que algumas ações já foram realizadas, como a criação da lei de proteção ao sentimento religioso e à prática de diferentes cultos. Entretanto, as medidas tomadas até então não são suficientes para inibir essa problemática, uma vez que a fraca punição aos criminosos e a falta de conscientização da sociedade são alguns dos principais motivos que ocasionam a persistência de atos violentos em decorrência da intolerância religiosa. Outrossim, a falta de comunicação dos pais e das escolas com os jovens sobre esse assunto é um agravante do problema, aumentando as possibilidades destes agirem de maneira desrespeitosa.

Diante disso, para combater a intolerância religiosa, cabe ao Governo intensificar esforços, criando leis específicas e aumentando o tempo de punição para quem comete qualquer tipo de violência devido à religião. Ademais, é necessária a criação de campanhas midiáticas governamentais de conscientização, com o apoio da imprensa socialmente engajada, e a divulgação destas através dos diversos meios de comunicação e das redes sociais, que mostrem a importância do respeito à liberdade de escolha e às diferentes crenças, uma vez que o Brasil é um país com inúmeros grupos e povos, cada um com seus costumes. Além disso, a participação das instituições formadoras de opinião é de grande importância para a educação dos jovens com relação ao respeito às diferentes religiões, com as escolas realizando palestras e seminários sobre o assunto e as famílias intensificando os diálogos em casa.

Comentários

A participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que a estrutura sintática é excelente e há apenas desvio pontual em “aumentando as possibilidades destes agirem de maneira desrespeitosa” uma vez que, por ser sujeito da oração seguinte, o pronome “estes” deveria vir separado da preposição “de”: “aumentando as possibilidades de estes agirem de maneira desrespeitosa”.

Em relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, percebe-se que a participante apresenta tese, desenvolvimento de justificativas que comprovem essa tese e conclusão. Ou seja, a participante apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, o tema é abordado de forma completa: já no primeiro parágrafo, trata-se tanto da intolerância religiosa quanto dos caminhos para combatê-la, os quais serão desenvolvidos ao longo do texto.

Observa-se no texto a presença de repertório sociocultural no 2º parágrafo, em que a participante faz referência ao contexto histórico de conversão ao catolicismo dos índios e dos africanos escravizados no Brasil.

Percebe-se, ao longo da redação, a presença de projeto de texto estratégico, que se configura na organização e no desenvolvimento do texto. A participante apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada para defender seu ponto de vista de que a liberdade religiosa está afetada e são necessárias medidas do poder público e das instituições formadoras de opinião.

Há também, nesta redação, repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. Há articulação entre os parágrafos (“nesse contexto”, “sob esse viés”, “diante disso”) e entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (1º parágrafo: “ou seja”, “entretanto”, “essa”, “uma vez que”, “assim”; 2º parágrafo: “as quais”, “além disso”, “atualmente”; 3º parágrafo: “entretanto”, “uma vez que”, “outrossim”; 4º parágrafo: “ademais”, “além disso”).

Por fim, a participante elabora excelente proposta de intervenção, concreta, detalhada e que respeita os direitos humanos. As propostas apresentadas têm como agentes a sociedade e o Estado, como a participante já havia adiantado na apresentação de sua tese.

“É mais fácil desintegrar um átomo que um preconceito”. Com essa frase, Albert Einstein desvelou os entraves que envolvem o combate às diversas formas de discriminação existentes na sociedade. Isso inclui a intolerância religiosa, comportamento frequente que deve ser erradicado do Brasil.

Desde a colonização, o país sofre com imposições religiosas. Os padres jesuítas eram trazidos pelos portugueses para catequizar os índios, e a religião que os nativos seguiam – a exaltação da natureza – era suprimida. Além disso, a população africana que foi trazida como escrava também enfrentou fortes repressões ao tentar utilizar sua religião como forma de manutenção cultural. É relevante notar que, ainda hoje, as religiões afro-brasileiras são os maiores alvos de discriminação, com episódios de violência física e moral veiculados pelas mídias com grande frequência.

Concomitantemente, ainda que o Brasil tenha se tornado um Estado laico, com uma enorme diversidade religiosa devido à grande miscigenação que o constituiu, o respeito pleno às diferentes escolhas de crença não é realidade. A palavra religião tem sua origem em “religare”, que significa ligação, união em torno de um propósito; entretanto, ela tem sido causa de separação, desunião. Mesmo que legislações, como a Constituição Federal e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, já prevejam o direito à liberdade de expressão religiosa, enquanto não houver amadurecimento social não haverá mudança.

Por tudo isso, é imprescindível que todos os segmentos sociais unam-se em prol do combate à intolerância religiosa no Brasil. Assim, cumpre ao governo efetivar de maneira mais plena as leis existentes. Ademais, cabe às escolas e às famílias educarem as crianças para que, desde cedo, aprendam que têm o direito de seguir suas escolhas, mas que devem ser tolerantes e respeitar as crenças do outro, afinal, como disse Nelson Mandela, “a educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”. Dessa forma, assim com a desintegração de um átomo tornou-se simples na atualidade, preconceitos poderão ser quebrados.

Comentários

A partir da leitura desta redação, verifica-se excelente domínio, por parte da participante, da modalidade escrita formal da língua portuguesa, visto que o texto não apresenta problemas de estrutura sintática e há apenas um desvio de grafia no final do último parágrafo (“com” no lugar de “como”).

Nota-se também pleno domínio do texto dissertativo-argumentativo, uma vez que a participante estrutura adequadamente sua redação, apresentando tese, argumentos que a corroboram e conclusão. Além disso, a participante demonstra uma leitura atenta da proposta ao abordar o tema de forma completa em seu texto: logo no início, é apresentado o problema que será discutido, intolerância religiosa; no decorrer do texto, são explicitadas suas causas; e, ao final, são expostas as formas de combate a esse problema.

A participante apresenta, em seu texto, repertório sociocultural ao mobilizar, de forma produtiva e articulada à discussão, informações de outras áreas do conhecimento para fundamentar seus argumentos, por exemplo, no segundo parágrafo, ela articula o processo de colonização do Brasil, e sua repressão religiosa, à situação atual de discriminação de religiões afro-brasileiras.

A boa organização e o desenvolvimento consistente das informações, dos fatos e das opiniões apresentados pela participante em sua redação evidenciam projeto de texto estratégico e bem executado, que pode ser percebido ao longo do texto. Ela apresenta, logo no início, com a citação de Albert Einstein, a ideia de que é difícil eliminar um preconceito e desenvolve, nos parágrafos seguintes, a enormidade de um preconceito em particular, a intolerância religiosa no Brasil, ou seja, o porquê de ser tão difícil resolver esse problema. No último parágrafo, a participante procura soluções para cada problema apresentado, retomando a ideia inicial, e afirma que, embora seja difícil eliminar um preconceito, é uma tarefa possível.

A participante também apresenta uso diversificado de recursos coesivos que garantem a fluidez de sua argumentação. Há articulação entre os parágrafos (“Concomitantemente”, “Por tudo isso”) e entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (por exemplo, “Assim”, “Ademais”, “mas”, “afinal”, “Dessa forma” e “assim como”).

Com relação à proposta de intervenção, exigência da prova de redação do Enem, observa-se que a participante realizou essa tarefa com excelência, apresentando uma proposta concreta, detalhada, na qual busca, respeitando os direitos humanos, soluções articuladas aos problemas apresentados em seu texto e ao tema. A proposta de intervenção inclui as seguintes ações: tornar as leis existentes mais efetivas e ensinar as crianças, em casa e na escola, o respeito e a tolerância.

O Brasil foi formado pela união de diversas bases étnicas e culturais e, conseqüentemente, estão presentes em seu território várias religiões. Entretanto, nem essa diversidade nem a liberdade religiosa garantida pela Constituição Cidadã faz com que o país seja respeitoso com as diferentes crenças. Fazendo uma analogia com a filosofia kantiana, a intolerância existente pode ser vista como o resultado de fatores inatos ao indivíduo com o que foi incorporado a partir das experiências vividas.

Em primeiro lugar, é notória a dificuldade que há no homem em aceitar o diferente, principalmente ao se tratar de algo tão pessoal como a religião. Prova disso é a presença da não aceitação das crenças alheias em diferentes regiões e momentos históricos, como no Império Romano antigo, com as perseguições aos cristãos, na Europa Medieval, com as Cruzadas e no atual Oriente Médio, com os conflitos envolvendo o Estado Islâmico. Também pode-se comprovar a existência da intolerância religiosa pela frase popular “religião não se discute”, que propõe ignorar a temática para evitar os conflitos evidentes ao se tratar do assunto. Desse modo, nota-se que a intolerância não se restringe a um grupo específico e é, de certa forma, natural ao ser humano, o que, porém, não significa que não pode o deve ser combatida.

Além da intolerância inata ao homem, há fatores externos que intensificam o problema. No cenário brasileiro, o processo colonizador e seus legados, que perduram até hoje, são os principais agravantes desse preconceito. Desde a chegada dos europeus no país, as religiões diferentes da oficial são discriminadas. Logo no início da colonização, o processo de catequização dos nativos foi incentivado, o que demonstra o desrespeito com as religiões indígenas, e, décadas depois, com o início do tráfico negreiro, houve também perseguição às religiões afrobrasileiras e a construção de uma imagem negativa acerca delas. Toda essa mentalidade perpetuou-se no ideário coletivo brasileiro e, apesar dos avanços legais, faz com que essas religiões sejam as mais afetadas pela intolerância atualmente.

É necessário, pois, que se reverta a mentalidade retrógrada e preconceituosa predominante no Brasil. Para tal, o Estado deve veicular campanhas de conscientização, na TV e na internet, que informem a população sobre a diversidade religiosa do país e a necessidade de respeitá-las. Essas campanhas também podem, para facilitar a detecção e o combate ao problema, divulgar contatos para denúncia de casos de intolerância religiosa. Concomitantemente, é fundamental o papel da escola de pregar a tolerância já que, segundo Immanuel Kant, “o homem é aquilo que a educação faz dele”. Portanto, a escola deve promover palestras sobre as diferenças crenças do país, ministradas por especialistas na área ou por membros dessas religiões, a fim de quebrar estereótipos preconceituosos e tornar os jovens mais tolerantes.

Comentários

A partir da leitura desta redação, verifica-se excelente domínio, por parte do participante, da modalidade escrita formal da língua portuguesa, visto que o texto não apresenta problemas de estrutura sintática e há apenas desvios pontuais de grafia (“persiguições” em vez de “perseguições” e “o” em vez de “ou” no 2º parágrafo) e de convenção de escrita (afrobrasileiras, sem hífen, no 3º parágrafo). Por fim, há troca de palavras no final do último parágrafo (“sobre as diferenças crenças” e não “sobre as diferentes crenças”).

Nota-se também pleno domínio do texto dissertativo-argumentativo, uma vez que o participante estrutura adequadamente sua redação, apresentando tese, argumentos que a corroboram e conclusão. Além disso, o participante demonstra uma leitura atenta da proposta ao abordar o tema de forma completa em seu texto: logo no início, é apresentado o problema que será discutido, intolerância religiosa; no decorrer do texto, são explicitadas suas causas; e, ao final, são expostas as formas de combate a esse problema.

O participante apresenta, em seu texto, repertório sociocultural ao mobilizar, de forma produtiva e articulada à discussão, informações de outras áreas do conhecimento para fundamentar seus argumentos, por exemplo, no segundo parágrafo, ele aponta diversos contextos históricos marcados pela intolerância religiosa e, no terceiro parágrafo, aborda o processo de catequização que ocorreu no início da colonização.

A boa organização e o desenvolvimento consistente das informações, dos fatos e das opiniões apresentados pelo participante em sua redação evidenciam projeto de texto estratégico e bem executado, que pode ser percebido ao longo do texto. A tese do participante defende que, apesar de a liberdade de crença ser garantida pela Constituição, a intolerância religiosa se mostra presente no país devido à intolerância inata dos homens, que é agravada por alguns fatores externos.

O participante também apresenta uso diversificado de recursos coesivos que garantem a fluidez de sua argumentação. Há articulação entre os parágrafos (“Em primeiro lugar”, “Além de”, “pois”) e entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (por exemplo, “essa”, “disso”, “também”, “desse modo”, “porém”, “desse”, “apesar de”, “tal”).

Com relação à proposta de intervenção, exigência da prova de redação do Enem, observa-se que o participante realizou essa tarefa com excelência, apresentando uma proposta concreta, detalhada, na qual busca, respeitando os direitos humanos, soluções articuladas aos problemas apresentados em seu texto e ao tema. A proposta de intervenção inclui as seguintes ações: criação de campanhas de conscientização, que também incentivem as denúncias, além da promoção, por parte das escolas, de palestras sobre as diferentes crenças.

Profecia futurística

Em meados do século passado, o escritor austríaco Stefan Zweig mudou-se para o Brasil devido à perseguição nazista na Europa. Bem recebido e impressionado com o potencial da nova casa, Zweig escreveu um livro cujo título é até hoje repetido: “Brasil, país do futuro”. Entretanto, quando se observa a deficiência das medidas na luta contra a intolerância religiosa no Brasil, percebe-se que a profecia não saiu do papel. Nesse sentido, é preciso entender suas verdadeiras causas para solucionar esse problema.

A princípio, é possível perceber que essa circunstância deve-se a questões políticas-estruturais. Isso se deve ao fato de que, a partir da impunidade em relação a atos que manifestem discriminação religiosa, o seu combate é minimizado e subaproveitado, já que não há interferência para mudar tal situação. Tal conjuntura é ainda intensificada pela insuficiente laicidade do Estado, uma vez que interfere em decisões políticas e sociais, como aprovação de leis e exclusão social. Prova disso, é, infelizmente, a existência de uma “bancada evangélica” no poder público brasileiro. Dessa forma, atitudes agressivas e segregacionistas devido ao preconceito religioso continuam a acontecer, pondo em xeque o direito de liberdade religiosa, o que evidencia falhas nos elementos contra a intolerância religiosa brasileira.

Outrossim, vale ressaltar que essa situação é corroborada por fatores socioculturais. Durante a formação do Estado brasileiro, a escravidão se fez presente em parte significativa do processo, e com ela vieram as discriminações e intolerâncias culturais, derivados de ideologias como superioridade do Homem Branco e Darwinismo Social. Lamentavelmente, tal perspectiva é vista até hoje no território brasileiro. Bom exemplo disso são os índices que indicam que os indivíduos seguidores e pertencentes das religiões afro-brasileiras são os mais afetados. Dentro dessa lógica, nota-se que a dificuldade de prevenção e combate ao desprezo e preconceito religioso mostra-se fruto de heranças coloniais discriminatórias, as quais negligenciam tanto o direito à vida quanto o direito de liberdade de expressão e religião.

Torna-se evidente, portanto, que os caminhos para a luta contra a intolerância religiosa no Brasil apresentam entraves que necessitam ser revertidos. Logo, é necessário que o Governo investigue casos de impunidade por meio de fiscalizações no cumprimento de leis, abertura de mais canais de denúncia e postos policiais. Além disso, é preciso que o poder público busque ser o mais imparcial (religiosamente) possível, a partir de acordos pré-definidos sobre o que deve, ou não, ser debatido na esfera política e disseminado para a população. Ademais, as instituições de ensino, em parceria com a mídia e ONGs, podem fomentar o pensamento crítico por intermédio de pesquisas, projetos, trabalhos, debates e campanhas publicitárias esclarecedoras. Com essas medidas, talvez, a profecia de Zweig torne-se realidade no presente.

Comentários

A participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que a estrutura sintática é excelente e há apenas desvios pontuais: de concordância no 2º e no 3º parágrafo (“questões políticas-estruturais” > “questões político-estruturais” e “as discriminações e intolerâncias culturais, derivados” > “derivadas”) e de regência também no 3º parágrafo (“pertencentes das religiões” > “pertencentes às religiões”).

Em relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, percebe-se que a participante apresenta tese, desenvolvimento de justificativas que comprovem essa tese e conclusão. Ou seja, a participante apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, o tema é abordado de forma completa: já no primeiro parágrafo, trata-se tanto da intolerância religiosa quanto da importância de encontrar soluções para esse problema, as quais serão desenvolvidas ao longo do texto.

Observa-se no texto a presença de repertório sociocultural no 1º parágrafo, em que são abordadas a história e a obra de Stefan Zweig, retomadas na conclusão; e no 3º parágrafo, quando a participante faz referência ao contexto histórico de escravidão e às ideologias da Superioridade do Homem Branco e do Darwinismo Social. O uso do repertório se mostra produtivo, uma vez que está relacionado à discussão apresentada e ao tema proposto.

Percebe-se, ao longo da redação, a presença de projeto de texto estratégico, que se configura na organização e no desenvolvimento do texto. A participante apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada para defender seu ponto de vista: a intolerância religiosa existente no Brasil faz com que o país não possa ser considerado “o país do futuro” e, portanto, é preciso entender as causas desse problema para que soluções sejam encontradas.

Há também, nesta redação, repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. Há articulação entre os parágrafos (“a princípio”, “outrossim”, “portanto”) e entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (1º parágrafo: “entretanto”, “nesse sentido”; 2º parágrafo: “essa”, “isso”, “tal”, “uma vez que”, “dessa forma”; 3º parágrafo: “tal”, “disso”, “dentro dessa lógica”, “as quais”; 4º parágrafo: “logo”, “além disso”, “ademais” etc.).

Por fim, a participante elabora excelente proposta de intervenção: concreta, detalhada e que respeita os direitos humanos: propõe intervenções tanto do governo quanto das instituições de ensino.

Embora seja direito assegurado a todos os cidadãos pela Constituição Federal, a liberdade religiosa não é garantida de modo isonômico aos brasileiros. Ora velada, ora implícita, a intolerância quanto ao diferente faz parte da realidade do país. Infelizmente, o desconhecimento da população em relação ao processo de formação da nação e a falta de punição sob os que atentam contra a religião do próximo impedem que o respeito à diversidade cultural brasileira seja consolidado.

Segundo os sociólogos da chamada “Geração de 30”, muito importantes para o desenvolvimento da antropologia no país, o Brasil é formado por uma fricção interétnica. Isto é, desde os tempos da colonização, diferentes culturas compartilham o mesmo território. Contudo, tal interação não ocorre de forma harmônica, uma vez que a persistência do pensamento eurocêntrico do século XVI, que considera os costumes de outros povos como inferiores, gera a intolerância religiosa dos dias atuais. Inquestionavelmente, o preconceito quanto às culturas minoritárias ainda é muito marcante no país, o que é responsável por quadros de violência e por conflitos sociais. O caso de apedrejamento de uma menina de onze anos vestida com trajes típicos do candomblé, ocorrido no Rio de Janeiro, é prova da falta de respeito de parte dos brasileiros às diferentes culturas que formam o país.

De modo análogo, a certeza da impunidade faz com que crimes de ódio continuem acontecendo. Consoante aos ideais liberais de John Locke, as leis brasileiras caracterizam-se pelo respeito às liberdades individuais, o que é, sem dúvidas, uma grande conquista dos brasileiros. Todavia, o que é proposto pela legislação não é colocado em prática integralmente, contribuindo, assim, para o crescimento do preconceito no país. O crescente número de denúncias relacionadas à intolerância religiosa, constatadas pela Secretaria dos Direitos Humanos, comprova que uma parcela da população brasileira ainda não tem acesso à plena liberdade de culto e religião.

A fim de garantir, portanto, a equidade na garantia de direitos à população, são necessárias transformações na sociedade brasileira. O Ministério da Educação, primeiramente, deve inserir à matriz curricular estudantil debates e estudos antropológicos acerca do processo de formação do país, de modo a valorizar a participação das mais variadas culturas na composição da identidade brasileira. Ademais, cabe ao Ministério do Desenvolvimento Social a realização de palestras, sarais e exposições que exaltem a importância do respeito à diversidade religiosa do Brasil. Por fim, cabe às Secretarias de Segurança Pública a criação de delegacias especializadas na investigação de crimes que envolvam a intolerância religiosa, de modo a intensificar o combate a tal preconceito. Afinal, somente com a cooperação entre Estado e sociedade será possível lutar contra a intolerância, um mal que ameaça o Brasil.

Comentários

A participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que a estrutura sintática é excelente, havendo um desvio de flexão nominal (“sarais” > “saraus”) e desvios pontuais de regência no 1º parágrafo (“falta de punição sob os que atentam” > “falta de punição para os que atentam”), no 2º parágrafo (“o preconceito quanto às culturas minoritárias” > “o preconceito contra as culturas minoritárias”) e no 4º parágrafo (“deve inserir à matriz curricular” > “deve inserir na matriz curricular”).

Em relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, percebe-se que a participante apresenta tese, desenvolvimento de justificativas que comprovem essa tese e conclusão. Ou seja, a participante apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, o tema é abordado de forma completa: já no primeiro parágrafo, trata-se tanto da intolerância religiosa como realidade no Brasil quanto das suas causas: o desconhecimento da população em relação ao processo de formação da nação e a impunidade daqueles que desrespeitam a religião do próximo.

Observa-se no texto a presença de repertório sociocultural produtivo e articulado à discussão quando a participante aborda o conceito antropológico de “fricção interétnica”, o pensamento eurocêntrico do século XVI e os ideais liberais de John Locke. Tais elementos são devidamente articulados à discussão apresentada e ao tema proposto.

Percebe-se, ao longo da redação, boa organização e desenvolvimento consistente das informações, dos fatos e das opiniões apresentados pela participante, revelando a presença de projeto de texto estratégico para a defesa do ponto de vista assumido. A tese da participante é que a intolerância religiosa no Brasil resulta da ignorância da população a respeito do processo de formação nacional, que se caracterizou pela variedade étnica e religiosa, e da falta de punição para aqueles que atentam contra a religião do próximo.

Há também, nesta redação, repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. Há articulação entre os parágrafos (“De modo análogo”, “portanto”) e entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (1º parágrafo: “Embora”; 2º parágrafo: “isto é”, “Contudo”, “uma vez que”, “o que”; 3º parágrafo: “o que”, “todavia”, “assim”; 4º parágrafo: “primeiramente”, “ademais”, “por fim”, “afinal”).

Em relação à proposta de intervenção, nota-se que ela é concreta, detalhada e respeita os direitos humanos: a participante propõe que o Ministério da Educação insira, na matriz curricular, estudos sobre o processo de formação do país, com a promoção de debates estudantis; propõe, também, que o Ministério do Desenvolvimento Social promova eventos que exaltem a importância do respeito à diversidade religiosa do Brasil; e, por fim, propõe que as secretarias de segurança criem delegacias especializadas na investigação de crimes que envolvam intolerância religiosa. Desse modo, a participante propõe uma intervenção articulada aos problemas apontados, recobrando a questão da falta de conhecimento da população e a da impunidade, razões apontadas para ocorrência da intolerância religiosa no Brasil.

Existem, atualmente, diversos conflitos religiosos no mundo, fato que pode ser exemplificado pelas ações do Estado Islâmico, que utiliza uma visão radical do islamismo sunita. Nesse contexto, percebe-se que tal realidade de intolerância também ocorre no Brasil, um país com dimensões continentais e grande diversidade religiosa. Assim, tornam-se progressivamente mais comuns episódios de violência motivados pela religião, o que é contraditório, visto que o Brasil é laico e a Constituição de 1988 garante a liberdade de crença das diferentes manifestações culturais. Portanto, medidas que alterem essa situação devem ser adotadas.

A globalização é um processo que tende à homogeneização, à cultura de massa. No entanto, ainda existem diversas formas de expressão cultural e artística, assim como de manifestações religiosas. Dessa maneira, surge na população um preconceito latente, que pode evoluir e motivar a prática de atos violentos pelo indivíduo. Essa situação pode ser considerada reflexo da visão etnocêntrica de parte da sociedade, que considera seus costumes e crenças superiores aos hábitos dos demais. A educação brasileira, que, na maioria das vezes, é altamente conservadora, agrava a questão.

Também é válido ressaltar que o aumento na eleição de políticos conservadores e que assumem uma postura radical na defesa de suas ideologias dificulta a diminuição da intolerância religiosa no Brasil. A ausência de representantes das minorias religiosas impede a implantação de políticas afirmativas e que garantam, de fato, a potencialização da tolerância e da igualdade na manifestação das diversas crenças. Como, segundo Marilena Chauí, a democracia é baseada na igualdade, liberdade e participação, percebe-se que a não participação de toda a sociedade na política, aliada à frágil liberdade religiosa, dificultam a existência de um regime democrático pleno no Brasil.

Portanto, é necessária a criação de cotas, ação que deve ser feita pelo poder público, que garantam a presença de representantes das diversas expressões religiosas na política, o que permitiria a aprovação de medidas afirmativas que reduziriam a intolerância no Brasil. Além disso, é válida a implantação de espaços de discussão nas escolas, direcionadas aos pais e alunos, sobre a diversidade de expressões culturais, o que conscientizaria os futuros cidadãos sobre a legitimidade de cada manifestação religiosa e diminuiria a visão etnocêntrica presente nos indivíduos. Por fim, deve haver a criação de campanhas nas redes sociais, realizadas pela sociedade civil, que amenizem o preconceito presente na população, o que conduziria a uma sociedade progressivamente mais justa, igualitária e democrática.

Comentários

A participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que a estrutura sintática é excelente e há apenas desvio pontual de concordância no 3º parágrafo (“a não participação (...) dificultam a existência”).

Em relação aos princípios da estruturação do texto dissertativo-argumentativo, percebe-se que a participante apresenta tese, desenvolvimento de justificativas que comprovem essa tese e conclusão. Ou seja, a participante apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, o tema é abordado de forma completa: já no primeiro parágrafo, trata-se tanto da intolerância religiosa quanto da importância da adoção de medidas que alterem o contexto de conflitos religiosos em que vivemos.

Observa-se no texto a presença de repertório sociocultural quando a participante trata do Estado Islâmico e da globalização e quando apresenta uma citação da Marilena Chauí. Há, nesse texto, uso produtivo do repertório sociocultural, pois ele se mostra relacionado à discussão apresentada e ao tema proposto.

Percebe-se, ao longo da redação, a presença de projeto de texto estratégico, que se configura na organização e no desenvolvimento do texto. A participante apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada para defender seu ponto de vista: o contexto de intolerância religiosa que vivemos é contraditório ao fato de o Brasil ser laico e a liberdade de crença ser garantida pela Constituição, o que faz com que seja necessário adotar medidas que alterem essa situação.

Há também, nesta redação, repertório diversificado de recursos coesivos, sem inadequações. Há articulação entre os parágrafos (“também”, “portanto”) e entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (1º parágrafo: “nesse contexto”, “tal”, “assim”, “visto que”, “portanto”; 2º parágrafo: “no entanto”, “dessa maneira”, “essa”; 4º parágrafo: “além disso”, “por fim”).

Em relação à proposta de intervenção, nota-se que ela é concreta, detalhada e respeita os direitos humanos: a participante propõe a criação de cotas que garantam a representatividade de diversas religiões na política, a implantação de espaços de discussão nas escolas e a criação de campanhas que amenizem o preconceito relacionado a diferentes crenças.



LEIA MAIS, SEJA MAIS!

CRIE SEU CLUBE DE LEITURA.

O Clube de Leitura é formado por um grupo de pessoas que amam a leitura e se reúnem, geralmente uma vez por mês, para comentar um mesmo livro lido por todos. É uma ótima oportunidade de conviver e de compartilhar emoções e interpretações proporcionadas pela leitura.

1. O primeiro passo é convidar amigos que tenham interesse em leitura.
2. Na primeira reunião, combinem o funcionamento do Clube: uma vez por mês, sempre em que dia da semana e do mês, cada vez na casa de um dos componentes do grupo ou sempre em um mesmo café/livraria, restaurante, confeitaria, clube, por exemplo.
3. Elejam um coordenador. Ele anota os nomes, os endereços, os *e-mails* e cria um grupo virtual para encaminhar mensagens confirmando reuniões, preços dos livros, *links* sobre o livro que está sendo lido, etc.
4. Escolham por votação simples qual será o livro a ser lido no mês seguinte.
5. O coordenador encomenda em consignação (para pagar depois de vendidos), na distribuidora da editora do livro, os exemplares para todos. Esses livros serão vendidos na reunião seguinte à escolha.

6. Durante a reunião, decide-se o livro a ser encomendado para o mês seguinte, decide-se o lugar da próxima reunião e assina-se uma lista de presença. O coordenador passa a palavra a quem se inscrever para comentar o livro lido, e a conversa se desenvolve naturalmente.
7. Pode-se, eventualmente, convidar um especialista para fazer uma apresentação e coordenar os debates.



CC BY-NC

VENDA PROIBIDA



INEP MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica da presente Dissertação, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 09.05.2019



Marianna Lima da Silva